



LA LECTURA DE TEXTOS POÉTICOS CON ESTUDIANTES DE GRADO 7:
LA EXPERIENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

JARRINSON ROLANDO VALENCIA ANGULO

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2020

LA LECTURA DE TEXTOS POÉTICOS CON ESTUDIANTES DE GRADO 7:
LA EXPERIENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Trabajo de Grado como requisito para optar al título de
Magister en Educación

PHD. DULFAY ASTRID GONZÁLEZ JIMÉNEZ
Directora de Trabajo de Grado

Universidad ICESI

Escuela de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali

2020

Nota de aceptación

Aprobado por el Comité de Trabajos de Grado, en
cumplimiento de los requisitos exigidos por la
Universidad ICESI, para otorgar el título de
Magister en Educación.

Director del trabajo de grado

Firma del jurado

Firma del jurado

Santiago de Cali, Diciembre de 2019

Dedicatoria

*A ti, mujer de mil batallas,
que sembraste en mi ser la semilla del evangelio, el camino a Jesús;
que encendiste en mi corazón la llama de la pasión por el conocimiento;
que me enseñaste a soñar en grande y soñaste conmigo;
que me enseñaste a creer en un mañana mejor;
que me ayudaste a confiar en las promesas del Creador.
A ti, Herminia, madre bendita, mi regalo eterno, madre mía.*

Agradecimientos

A ti, amado Padre, mi Señor y Salvador Jesucristo, por tu fidelidad, tu misericordia y tu amor inmerecido para conmigo. Por abrirme las puertas para llegar hasta aquí; por dotarme de inteligencia y sabiduría durante toda mi carrera; por tu protección divina en todo instante, por concederme el regalo de la salud siempre y por fortalecerme en los momentos de desesperanza. Sin ti nada hubiese podido hacer; tus promesas son fieles y verdaderas: *“Deléitate en el SEÑOR, Y El te concederá las peticiones de tu corazón. Encomienda al SEÑOR tu camino, Confía en El, y El hará. Salm. 37:4,5”*

A mi hermosa esposa Marina, por su amor y apoyo incondicional; a mi linda y apreciada hija Mariana: tu llegada a nuestras vidas ha sido una de las mayores bendiciones que el Señor nos ha concedido; eres nuestra inspiración, nuestra fuerza y anhelos de superación.

A mis tutoras de tesis, Mg. Mónica Chamorro, por acompañarme en esta siembra inicial; y PhD. Dulfay Astrid González Jiménez, por poner a mi disposición un poco de su extraordinaria sabiduría y su gran calidad humana: gracias por acompañarme en esta maravillosa aventura de crecimiento profesional y compartirme sus sapientes consejos y palabras; éstas fueron el bálsamo en medio del oneroso desierto y el aliento para seguir mi camino en este proceso final.

A los directivos de la I. E. Humberto Jordán Mazuera, por acogerme como un integrante más de esta gran familia, y en especial a la ex rectora Lic. Luz Dary Echeverry, por su abnegada colaboración siempre. A mis profesores y compañeros de curso (compañeros de lucha y de nuestra justa y digna causa); y por supuesto, a Albita: siempre te recordaremos.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	10
1. INTRODUCCIÓN	12
2. JUSTIFICACIÓN	13
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
3.1. Descripción del Problema	15
3.1.2. Pregunta de investigación	17
3.2. Objetivos	17
3.2.1. Objetivo general.	17
3.2.2. Objetivos específicos.	18
4. ESTADO DEL ARTE	18
4.1. La importancia de la lectura en la edad escolar	18
4.1.1. La enseñanza de la lectura en Colombia: un breve recorrido.	18
4.1.2. El aprendizaje de la lectura.	23
4.1.3. Algunas aproximaciones históricas: sistemas de evaluación estandarizada internacional.	26
4.2. Sobre el concepto de competencia y la competencia lectora.	27
4.2.1. Evaluaciones estandarizadas en el contexto latinoamericano	30
4.2.2. La Competencia lectora y su evaluación en sistemas regionales	33
4.3. Importancia de la secuencia didáctica como elemento pedagógico	42
5. Marco teórico	46
5.1. Alfabetización de la lectura	46
5.2. Literacidad	52

5.3. De la comp. del lenguaje, la formación y evaluación en el componente lector	57
5.3.1. Competencia lectora y Poesía.	65
5.3.2. Poesía indígena y afro colombiana.	67
6. MARCO METODOLÓGICO	69
6.1. Diseño	69
6.2. Método y Enfoque de investigación	71
6.3. Tipo de investigación	71
6.4. Estrategia de muestreo	72
6.5. Instrumentos de recolección de información	72
6.5.1. Observación.	72
6.5.2. Documentos-diario de campo, fotos, videos.	73
6.6. Plan de Análisis	73
7. RESULTADOS	74
8. SECUENCIA DIDÁCTICA: <i>La lectura de textos poéticos con grado 7</i>	78
8.1. Secuencia didáctica: Etapa I	78
8.1.1. Las secuencia didáctica como estrategia pedagógica y didáctica.	78
8.2. Planificación de la Secuencia Didáctica.	79
8.3. Desarrollo de la Secuencia Didáctica.	86
8.4. Informes Sesiones Pedagógicas- Diario de Campo	102
9. DISCUSIÓN	116
9.1. Análisis de resultados prueba diagnóstica final- prueba de salida	117
9.2. Análisis del resultado prueba diagnóstica final- <i>preguntas cerradas</i>	119

10. CONCLUSIONES	122
11. RECOMENDACIONES	126
12. REFERENCIAS	127
13. ANEXOS	140

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Categorías de análisis de la producción escrita</i>	35
Tabla 2. <i>Dominios para la Comprensión lectora</i>	38
Tabla 3. <i>Características Evaluación Comprensión Lectora según PISA</i>	41
Tabla 4. <i>Métodos de lectura</i>	51
Tabla 5. <i>Descripción de la Competencia Comunicativo-Lectora por Componentes</i>	63
Tabla 6. <i>Niveles de desempeño Competencia Comunicativa-Lectora</i>	64
Tabla 7. <i>Descripción del resultado prueba diagnóstica inicial- preguntas cerradas</i>	74
Tabla 8. <i>Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 1 y 2</i>	80
Tabla 9. <i>Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 3 y 4</i>	81
Tabla 10. <i>Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 5 y 6</i>	82
Tabla 11. <i>Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 7, 8 y 9</i>	83
Tabla 12. <i>Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 10 y 11</i>	84

LISTA DE GRÁFICAS E ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1. Resultados Departamento Prueba Saber Lenguaje Últimos Años</i>	16
<i>Ilustración 2. Dominios de evaluación Comprensión lectora por procesos</i>	40
<i>Ilustración 3. Comprensión lectora</i>	41
<i>Ilustración 4. Edades alfabetización de la lectura</i>	52
<i>Ilustración 5. Análisis del resultado prueba diagnóstica inicial- preguntas cerradas</i>	75
<i>Ilustración 6. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 1</i>	86

<i>Ilustración 7.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 2.....	87
<i>Ilustración 8.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 3.....	88
<i>Ilustración 9.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 4.....	89
<i>Ilustración 10.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 5.....	90
<i>Ilustración 11.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 6.....	91
<i>Ilustración 12.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 6.1.....	92
<i>Ilustración 13.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 7.....	93
<i>Ilustración 14.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 8.....	94
<i>Ilustración 15.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.....	95
<i>Ilustración 16.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.1.....	96
<i>Ilustración 17.</i> Desarrollo SD, Sesión 9.1. Poema Amor de mi Tierra.....	97
<i>Ilustración 18.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.1. Poema Te amo.....	98
<i>Ilustración 19.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.1. Poemas variados.....	99
<i>Ilustración 20.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.1. Poema Las Estrellas.....	100
<i>Ilustración 21.</i> Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 10.....	101
<i>Ilustración 22.</i> Análisis del resultado prueba diagnóstica final- <i>preguntas cerradas</i>	117
<i>Ilustración 23.</i> Análisis de los Resultados C. Lectora- Prueba Inicial y Prueba Final.....	119
<i>Ilustración 24.</i> Comparación diferencial porcentajes Prueba inicial vs. Prueba final.....	121

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Formatos Pruebas Diagnósticas.....	140
Anexo 2. Solución de la prueba diagnóstica- etapa 2.....	145
Anexo 3. Consentimientos informados.....	146
Anexo 4. Ficha Guía- Profundización en el género poético.....	148
Anexo 5. Prueba Diagnóstica Inicial y Final Resuelta (Varios).....	149
Anexo 6. Diario de campo- registro de estudiante monitor de sesiones.....	155
Anexo 7. Cronograma y armado Secuencia didáctica.....	156

Resumen

Este trabajo de grado recoge el diseño, ejecución y efecto de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de competencias de lecto-escritura (en los componentes semántico -interpretativo-, pragmático -textual-, el sintáctico -lingüístico- y el literario), con estudiantes de grado 7-2 de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, ubicada en el Distrito de Aguablanca de Cali.

Tal como lo indica el título: *La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica*, con un enfoque especial hacia la poesía afrocolombiana e indígena, el foco estuvo en el género literario poesía, favoreciendo un recorrido por autores cuyas composiciones estuvieran centradas en descripciones de costumbres, vivencias y tradiciones de culturas correspondientes a aquellas cercanas a los estudiantes.

Los participantes tuvieron la oportunidad de encontrarse con una secuencia didáctica en la cual las actividades planificadas fueron variadas, complementando la propuesta con elementos lúdicos, dinámicos y vivenciales. Se propendió, con cada una de éstas y mediante una metodología dinámica, activa y colaborativa, despertar el interés y motivación, con miras a hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una experiencia enriquecedora. La aplicación de la secuencia didáctica mostró un avance y fortalecimiento de las habilidades de lectura y un favorecimiento de la abstracción que demanda la poesía como recurso metafórico para plasmar situaciones humanas.

Palabras clave: comprensión lectora, competencia lectora, secuencia didáctica, poesía afrocolombiana e indígena, interés, motivación.

Abstract

This degree project includes the design, execution and effect of a didactic sequence for the strengthening of literacy skills (in the semantic-interpretive-, pragmatic -textual-, the syntactic -linguistic- and literary components), with Grade 7-2 students at Humberto Jordán Mazuera Educational Institution, located in the Aguablanca District of Cali.

As the title indicates: Reading poetic texts with 7th grade students: the experience of a didactic sequence, with a special focus on Afro-Colombian and indigenous poetry, the focus was on the literary genre of poetry, favoring a journey by authors whose compositions were centered on descriptions of customs, experiences and traditions of cultures corresponding to those close to the students.

The participants had the opportunity to meet a didactic sequence in which the planned activities were varied, complementing the proposal with playful, dynamic and experiential elements. It was intended, with each of these and through a dynamic, active and collaborative methodology, to arise interest and motivation, with a view to making the teaching-learning process an enriching experience. The application of the didactic sequence showed an advance and strengthening of reading skills and a favor of abstraction that poetry demands as a metaphorical resource to capture human situations.

Keywords: reading comprehension, reading competence, Didactic sequence, Afro-Colombian and indigenous poetry, interest, motivation.

1. Introducción

La lectura es una estrategia de pensamiento fundamental para aprender a pensar y aprender a disfrutar. Esta permite insertarse en la cultura de manera eficiente y comprender el mundo circundante. La lectura es una fuente de disfrute y a la vez, de conocimiento. Quien lee por imposición escolar, está expuesto a un tipo de aprendizaje funcional. Quien lee por hábito, está predestinado a gozar del placer de lo deseado, la magia del poder transformador de la imaginación, el fortalecimiento de su espíritu, y la placentera sensación de compartir visiones polifónicas y singulares acerca del mundo.

Los estudiantes que desarrollan buenos hábitos de lectura logran moldear la estructura del pensamiento. Como lo indica Solé (2011, citada en UNESCO, 2016) “siempre que leemos, pensamos, afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, lo que deriva en aprendizaje, incluso, sin proponérselo” (p. 12).

Así entonces, el lector encuentra en este documento la evidencia de cómo se fortaleció la competencia lectora en un grupo de estudiantes de séptimo grado a partir de textos poéticos. Para ello, se dialogó con un conjunto de autores a los cuales se les indagó por cifras y tendencias en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional como PISA, en torno a la secuencia didáctica como elemento pedagógico, la enseñanza de la lectura en Colombia, la competencia lectora promovida por el MEN. Los detalles al respecto los encontrará el lector en el Estado del arte.

Al inicio del documento se encuentra el planteamiento del problema, el contexto, los objetivos y la justificación. Posteriormente el Estado del Arte, la metodología y el diseño y aplicación de la secuencia, se presentan los resultados y se culmina con las conclusiones y recomendaciones.

2. Justificación

Los resultados de pruebas externas aplicadas por el Estado colombiano tales como Saber 3, 5, 9 y 11, evidencian que Cali, en escenarios educativos de sectores populares y de poblaciones de estratos socioeconómicos poco favorecidos, no alcanza ni siquiera una cercanía a la media nacional en competencia lectora. Más allá de un posible interés de homogeneidad, evidencia una profundización en las brechas socioeducativas ya existentes, y muestra que el no desarrollo de competencias mínimas, genera cada vez más exclusión y limita el acceso a oportunidades.

A lo anterior, se suman circunstancias relacionadas con marginación relacionadas con dotación escolar, acceso por fuera de los entornos escolares a la cultura, acceso a bibliotecas escolares, y un especie de menosprecio a la cultura oral propia de grupos étnicos como los afrodescendientes e indígenas, que en el marco de sus tradiciones y costumbres, no ven en el libro el recurso para el desciframiento del mundo o para la generación de memoria. Ante ello, era necesario desafiarse a alternativas ajustadas a la cultura, creencias y costumbres de la población estudiantil y era necesario estrategias metodológicas que favorecieran la comprensión de otros recursos desde los cuales lo oral estuviese también presente, valorado y reconocido, es por ello que se optó por el recurso de la poesía, en tanto, como indica Fernández-Rufete (2017):

La poesía es un excelente vehículo para conseguir variedad de objetivos, pues a través de ella, se expresan sentimientos de forma espontánea a través de la lectura, la recitación y la creación de pequeñas poesías. Del mismo modo, el primer contacto que se tiene con la poesía es a través del folklore, por medio de las retahílas, rimas, canciones de corro y juego, trabalenguas y adivinanzas que entran de lleno en la riqueza, vigor y plasticidad de la lengua (Gallego, 2005). Unido a ello, el trabajo con la poesía en el aula favorece el desarrollo de la comprensión lectora en el alumnado. (p. 12)

De hecho, Gallardo (2010) retoma elementos diversos que sostienen también su trabajo con dicho componente en aula, entre ellos, menciona la articulación con aquello referido por Barrientos (1999), indicando que dicha actividad poética “incide en nuestra capacidad de relación con los demás, con el mundo y con nosotros mismos; además de estimular nuestra imaginación, nuestra inteligencia y nuestra capacidad de lenguaje” (p. 3).

De esta manera, es claro cómo el uso de herramientas como la poesía deviene en una alternativa eficiente para el fortalecimiento de Competencias evaluadas en pruebas estandarizadas tipo Saber, desarrolladas por el ICFES, y en especial, el puente entre lo oral y lo escrito. Como indica Fernández-Rufete (2017):

En general, la lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, cumplen un papel fundamental como herramienta para aprender a lo largo de la vida. Además, la poesía despierta la sensibilidad y la creatividad, siendo una propuesta placentera para acercar la literatura. Se puede realizar desde la lectura, la creación de textos, la transformación del lenguaje e incluso la recreación e interpretación del lenguaje poético (p. 12).

3. Planteamiento del Problema

3.1. Descripción del Problema

En la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, del barrio Ricardo Balcázar y sus alrededores (Distrito de Aguablanca) no hay en la actualidad un espacio adecuado, como una biblioteca escolar, ni se cuenta con el personal especializado que brinde talleres de lectura y escritura a la población estudiantil, con miras a favorecer en estudiantes, niñas y adolescentes el acercamiento a la cultura de los libros, y al desarrollo de habilidades y hábitos de lectura y escritura. Sumado a lo anterior, y no es un hecho de menor relevancia, los estudiantes provienen de familias con escasa escolaridad, pocos recursos económicos y prácticamente, un nulo acceso a espacios como bibliotecas comunitarias, centros culturales, entre otros.

Por otra parte, en una encuesta, encargada por Semana (2012) a la firma *Synapsis Research Sas*, se revela que el 49% de los estudiantes señala que ver televisión es su actividad preferida en el tiempo libre, navegar en internet cada vez toma más fuerza, y la lectura no hace parte de sus preferencia, o es desplazada rápidamente por actividades focalizadas en la imagen, entre las que se cuentan los videojuegos.

Se suma a lo anterior, lo evidenciado en los resultados de pruebas estandarizadas como las pruebas Saber 11°, en las que se ratifica que en los últimos cinco años, se obtienen puntajes por debajo de la media en los jóvenes de sectores menos favorecidos de la ciudad de Cali. Así lo evidencian los resultados acumulados a nivel Departamental en la prueba de Lenguaje (Saber 3°-5°-9°) y Lectura Crítica (Saber 11°):

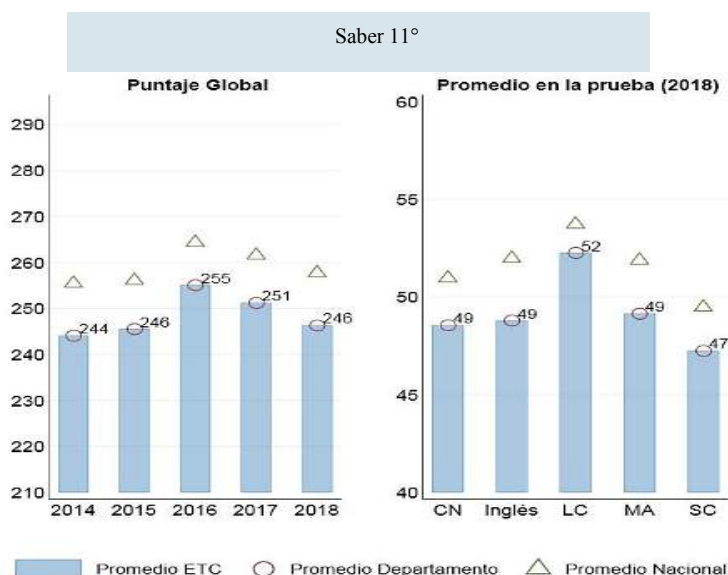


Ilustración 1. Resultados Departamento Prueba Saber Lenguaje Últimos Años. Tomado de: Gobernación del Valle. (2019). *Valle del Cauca Saber 3°, 5°, 9° y 11°*

Los anteriores datos, muestran que en los últimos tres años el promedio alcanzado en la competencia de Lenguaje se ha ubicado por debajo del promedio departamental, y éste a su vez es inferior al promedio alcanzado a nivel nacional. En el caso del promedio general en la prueba Saber 11°-2018, se ubica por debajo del promedio nacional al Departamento en desventaja al contrastarlo con el comportamiento promedio de la nación.

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de trabajar y generar proyectos en aras de favorecer el fortalecimiento con la población cercana a los grados de formación evaluados en éste tipo de

pruebas, como es el caso de la población objeto de la intervención dado el posicionamiento en la ciudad y departamento.

De esta manera, se justifica ahondar y trabajar en términos de la importancia que implica tal competencia, al punto de ser introducida y evaluada periódicamente por el ICFES a quienes hacen parte de los Sistemas Educativos en los ciclos de formación básica y básica-media, a lo que se suma los ya mencionados resultados en las mismas para el contexto en que se realizó, lo cual da luces de una problemática presentada y de la necesidad e importancia de gestar estrategias que surjan como oportunidades para el mejoramiento y fortalecimiento de lo relacionado con la lectura crítica.

Propuestas como las que encuentra el lector en el documento, particularmente aquellas que proponen enfoques y metodologías alternas a las ya desarrolladas en las Instituciones Educativas, se constituyen en oportunidades significativas y valiosas para avizorar y propender el mejoramiento continuo de los Sistemas de Educación, más aún bajo la premisa de la Calidad que hoy atraviesa la cotidianidad educativa.

3.2. Pregunta de investigación.

¿Cómo la secuencia didáctica basada en la lectura de textos poéticos en la asignatura de Lenguaje fortalece la competencia lectora de los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera-Cali?

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivo general.

Fortalecer la competencia lectora mediante una secuencia didáctica, basada en la lectura de textos poéticos en la asignatura de Lenguaje con los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera-Cali.

3.3.2. Objetivos específicos.

- Diseñar la secuencia didáctica basada en la lectura de textos poéticos.
- Aplicar la secuencia didáctica basada en la lectura de textos poéticos.
- Evaluar el efecto logrado con la implementación de la secuencia didáctica basada en la lectura de textos poéticos.

4. Estado del arte

El Estado del arte fue desarrollado a partir de tres dimensiones. Una revisión de aportes alrededor de lo que constituye la importancia de la lectura, particularmente alineado al objetivo y contexto en el cual se desarrolló el trabajo, continua la identificación de algunos elementos que permiten comprender lo que se ha ido entretejiendo desde organismos internacionales sobre la comprensión lectora y su relación con los textos poéticos, finalizando, con la secuencia didáctica como elemento pedagógico.

4.1. La importancia de la lectura en la edad escolar

4.1.1. La enseñanza de la lectura en Colombia: un breve recorrido

La lectura, o específicamente, la competencia lectora, hace parte hoy de los diferentes aspectos que se le demanda a la Escuela sean desarrollados con los estudiantes en todo Sistema Educativo. Dicho elemento, que hoy deviene naturalizado y que se piensa sería omnipresente en el escenario educativo, particularmente colombiano, en realidad ha recorrido diversidad de momentos históricos hasta llegar a una comprensión particular como la que en la actualidad se sostiene alrededor de la lectura y su importancia.

Un trabajo interesante es el realizado por Prieto y Roldán (2015). Las autoras identifican que si bien podrían delimitarse elementos históricos clave que devienen desde la Antigua Grecia, pasando

por la Edad Media y sus múltiples acontecimientos, hablar específicamente de un contexto más cercano implicaría mencionar lo que fue la época colonial en los pueblos de América, donde García (2005, citado en Prieto y Roldán, 2015) indica que “el objetivo de la educación colonial se centró en mantener la fidelidad de los pueblos a la corona española privilegiando la enseñanza de la fe religiosa y moral” (p. 24). De ésta manera, estos aspectos fueron centrales en lo que configuró ese modelo educativo inicial en América.

Para entonces, se generó todo un modelo en el cual la enseñanza se tornaba de forma memorística, y la lectura aparecía vinculada fuertemente con la escritura. Este desarrollo de la lectura y la escritura estaba muy ligado a lo que se tenía como finalidad y objetivo en toda la educación de la época, antes mencionado, por lo cual, siempre tuvo un matiz sumamente religioso y moral, donde la lectura devenía en un elemento que tenía importancia y validez sólo en su vinculación con tal ideal, por lo que los textos dispuestos también tendrían dicho matiz.

A mediados del siglo XIX, se inicia lo que sería en Colombia una proliferación y circulación de textos como antes no se había vislumbrado, sin embargo, dada la tradición inicial con la cual la lectura arriba al Continente, y por supuesto, a Colombia, ésta fue considerada:

Una práctica peligrosa y los cristianos ponen en peligro su probabilidad de salvación frecuentando los libros sin preocupaciones (...) en cuanto a la escritura sagrada, ésta es un texto demasiado ajeno a la cultura corriente de un laico para que se la deje en sus manos (Chartier y Hebrad, 2000, citado en Prieto & Roldán, 2015, p. 24).

Así, aún era palpable la adquisición de una lectura de carácter mecánico en los centros escolares, muy alejada de una visión de goce o de un matiz que diera luces sobre una posibilidad en ella para la comprensión, el conocimiento y la exploración, sino únicamente vinculada al perfil religioso del contexto. Sin embargo, esta connotación fue recorriendo un largo camino para ir trascendiendo dicha mirada únicamente religiosa y moral. Aparecen pronunciamientos desde el Estado que irían permitiendo abrir brecha en aquello que antes parecía inseparable. Pérez (2007, citado en Prieto y Roldán, 2015) indican que ya para 1873 se encuentran informes de quien fuera Director General de Instrucción Pública, afirmando que la enseñanza de la lectura debería contemplar que:

Por enseñar a leer no debe entenderse sólo, en lo que respecta a la moralidad e ilustración del pueblo y su habilitación para la vida de la república, sino también el inculcar el hábito de leer, el estimular y beneficiar ese hábito facilitándole ocasión y materia. (p. 25)

De esta manera, se va poniendo en evidencia el esfuerzo por darle un lugar distinto a la lectura en la vida de quienes eran formados en los centros educativos de la época, a lo cual se le fue añadiendo incluso, aspectos sobre qué debía priorizarse en la manera en que se desarrollaba ésta, que para finales de siglo XIX, e inicios del XX, se concentraba en la lectura en voz alta, como la mejor estrategia para la comprensión de textos, lo cual cambió para el siglo XX, donde la lectura mental o silenciosa es vista como la de mayor beneficio para el aprendizaje, y se torna en foco de la enseñanza de la misma, siendo clave lo que desde Decroly se difundía alrededor del método ideo-visual.

Cardoso (2007, citado en Prieto y Roldán, 2015), retomando autoras como Helg (1984), identifica que aún con los esfuerzos del caso, para 1921:

el aprendizaje de la lengua materna no era relevante, primaba el aprendizaje del catecismo, la religión traída por los colonizadores era el arma con el que mantenían al pueblo controlado. Las lecciones religiosas debían ser memorizadas por los estudiantes, la función principal de la escuela era prolongar los intereses de la iglesia. Para la enseñanza de la lectura, las maestras no recibían materiales de apoyo, algunos estudiantes contaban con una pizarra y un lápiz de esquisto. Hay un dato que llama la atención y es el que el número de estudiantes era de 50, 60 y hasta 80 estudiantes todos en un solo salón, el hacinamiento que se vive en las aulas de clase de la escuela pública, tiene su fundamento muchos años atrás. Esta aglomeración de estudiantes por salón es el producto de un modelo pedagógico nuevo en aquella época, como el de la educación mutua. Modelo creado en la India y adaptado por Joseph Lancaster, traído e introducido en las aulas educativas de la colonia (p. 25).

Se enseñaba la lectura y la escritura de manera oral, y su aprendizaje se daba de manera colectiva, puesto que a quienes se “atrasaban” eran reforzados con castigos severos. En la segunda década del siglo XX en Colombia la enseñanza de la lectura, e incluso de la escritura, aún tenía una tendencia silábica y memorística, donde poco importaba la comprensión global del texto y mucho menos su interpretación. En éste contexto, cumplían especial relevancia la influencia de las

cartillas, con las cuales se enseñaba a leer, e incluso a escribir, por lo cual, en el imaginario colectivo aún perduran lo que fueron las cartilla Charry 1917, la alegría de leer 1930, la cartilla Coquito 1955 y la cartilla Nacho 1972, como parte importante de lo que fue tal tipología de enseñanza en Colombia. Una cartilla que fue clave, y de la cual puede decirse se inicia en el país un cambio en la tendencia silábica y aislada, a una que implicaba un aprendizaje más significativo, fue la aparición del libro de lectura “Citología”, el cual contenía imágenes y no listado de palabras desconectadas (Prieto y Roldán, 2015).

Es por lo anterior que se señala que:

Las cartillas dirigidas al aprendizaje de la lectura y la escritura son elementos importantes en la historia de la educación en Colombia. En ellas se expresan las contradicciones y emergencias de las diferentes concepciones sobre la lectura, la escritura, la lengua y el aprendizaje. Un proceso que no ha sido lineal, pues los cambios no siempre han significado avances, y aunque los métodos de fraccionamiento muchas veces parecen desaparecer, logran, en ocasiones, mimetizarse y aparecer con fuerza vestidos de nuevos ropajes. Estos textos muestran la lucha entre fraccionamiento y globalidad, entre representación de grafías y procesos de pensamiento y comunicación; en ellos han primado el fraccionamiento de la lengua, la acción pasiva y mecánica de los aprendices y la descontextualización de los enunciados (Prieto y Roldán, 2015, p. 27).

En el marco de este recorrido, jugó también un papel clave la violencia partidista en el país, que llevó en el país a moverse entre distintos interés políticos y de poder, con los cuales se trataba de obtener el mando total de la nación. Una manera de propiciar este ambiente tuvo que ver con su impacto en las mismas aulas, y las repercusiones en las cuales el analfabetismo (que para 1900 era del 66% en el país) tuvo un papel importante (Téllez y Ramírez, citado en Prieto y Roldán, 2015). En el marco de éste contexto, se fue gestando en el país la necesidad de generar una reforma educativa significativa que, entre otras, lograra trascender los errores de la escuela tradicional, caracterizada por el aprendizaje memorístico, enseñanza verbalista, un estudiante desde un papel pasivo, el desconocimiento de la particularidad de los estudiantes, el castigo como sistema correccional, la rigidez de horarios y planes, entre otros. Este llamado por una reforma fue tomando lugar, pero no lograba cobrar materialización dada la fuerza de la ideología conservadora (y el papel eclesiástico) que se posicionaba en el país.

Sin embargo, para mediados del siglo XX ocurre en Colombia un hecho que logrará darle un lugar a ese llamado por una transformación en la forma de enseñanza, incluida la que correspondía a la lectura. Para dicha época deviene en el país el concepto de la libertad de enseñanza (aún bajo inspección y vigilancia), con lo cual, la educación empieza a vislumbrarse como un espacio un poco más libre para el aprendizaje, y con Olaya González et al. en 1930 como presidente, el país inicia una modernización de su sistema educativo, rompiendo un poco con lo que la Iglesia dictaba. Con dicha presidencia en Colombia, el país se adhiere a una tendencia pedagógica en Europa, llamada Escuela Activa, generando expectativas significativas en el país en materia educativa, con un modelo que propendía por un mayor reconocimiento al estudiante como ser biológico y psicológico, de allí que Prieto y Roldán (2015) indiquen que:

La enseñanza de la lectura, iba de la mano con tendencias psicológicas que apoyaban un proceso en el que se iniciaba en sonidos, pasaba a las palabras para luego ir a las frases, es decir, esta corriente pedagógica deja atrás el uso de la lectura silábica y la fragmentada manera de mostrar la lengua materna a los pequeños. Al mismo tiempo, la orientación del proceso de la lectura era una de las principales tareas de esta escuela, el material de apoyo estaba elaborado desde lo sensorial, lo motriz y para reconocer los elementos básicos de su cultura, es decir, el material de trabajo tenía un propósito que no era solamente el que el niño leyera, sino que se apropiara de su cultura a través de sus canales de percepción (p. 29).

Esta transformación, como se indicó con anterioridad, se reflejó en lo que era un elemento clave en la enseñanza en Colombia: las cartillas, las cuales además de ser objeto de consumo masivo, pareciera que contenían un ABC educativo deseable en tiempos de expansión y masificación de la escolarización.

Hacia el último momento del siglo XX, se gesta en Colombia entonces un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Este cambio está basado precisamente en que ahora se buscaría la globalidad de los conocimientos, puesto que con la pedagogía activa la memorización y repetición ya no tendría sentido, ahora importaría la observación, asociación y expresión, el aprendizaje significativo.

De esta manera, la enseñanza en la escuela de la lectura, e incluso también de la escritura, ha cambiado de manera muy representativa a lo largo del último siglo, y del mismo modo, continúa transformándose y virando hacia nuevas metodologías y objetivos.

4.1.2. El aprendizaje de la lectura.

Linan-Thompson (2012, citado en Caballeros et al., 2014) identifica que actualmente las investigaciones realizadas alrededor de la comprensión del tema de la lectura, como habilidad prioritaria para la vida, ha implicado además de un significativo aumento, también un gran aporte y han generado rutas de interés para la investigación educativa, teniendo repercusiones importantes en la práctica de la enseñanza en aula, promoción del aprendizaje, evaluación, y decisiones políticas frente al tema.

“Saber leer hoy significa saber comunicarse, saber relacionarse con otros y saber funcionar en distintos escenarios reales o virtuales en los que las letras y los textos son los intermediarios de las ideas, los sentimientos y las intenciones” (Caballeros et al., 2014, p. 213). Saber leer en la contemporaneidad se ubica entonces por la literatura como un elemento clave, esencial para la vida, y que, de hecho, indican autores como Thomson (2012), saber leer (y escribir) sería un indicador relacionado con el mismo crecimiento económico de los países, según estudios desarrollados.

Aprender a leer, sin embargo, indica la literatura que se diferencia de otras capacidades humanas (escuchar o hablar, por ejemplo), puesto que implica pasar una serie de procesos que se orientan a tal fin. Por ello, los cuestionamientos desarrollados frente a tal temática se orientan precisamente en cómo lograr que tal proceso avance, y de ésta manera el aprendizaje logre emerger con significativos logros. Sobre esto, indica UNESCO (2016) que:

Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando. La competencia lectora cambia,

como también lo hacen los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector, etc. (p. 12).

Con los diversos cambios sociales, como los descritos previamente sólo en Colombia, pero que se extienden con determinadas variaciones en el resto del mundo, se encuentra como indica Ferreiro (2006, citado en Márquez, 2017) que la lectura constituye una parte central de todo el sistema escolar, puesto que no hay dominio o conocimiento fundamental que no esté atravesado igualmente por el saber leer, es decir, la lectura se convierte en puerta de entrada para múltiples aprendizajes y desarrollos en un sistema educativo, así como en la vida cotidiana en general.

Es por lo anterior que el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo indica que:

La lectura constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Esta consideración no es arbitraria, sino que se basa en la concepción de la lectura como una de las principales herramientas de aprendizaje y que, además, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras. Se espera que la lectura, entonces, contribuya de manera insustituible a la formación integral, y la capacidad de constituirse en un ciudadano que colabora efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas (UNESCO, 2016, p. 16).

En el mismo estudio, se genera el documento titulado “Aportes para la enseñanza de la lectura”, en el cual, la lectura se consolida como una competencia, e incluso, recibe la consideración que se constituye en una manera de pensar, por ello Solé (2011, citada en UNESCO, 2016) indica que "siempre que leemos, pensamos, y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo" (p. 12).

La lectura adquiere su importancia entonces puesto que es comprendida como un canal, como el puente y como la manera por la cual se accede al conocimiento, y se participa de manera activa en toda la esfera social, el mundo en el que se vive hoy es en un mundo letrado (UNESCO, 2016).

En este sentido, la lectura, y el aprendizaje de la misma, adquiere su importancia puesto que se constituye en un medio fundamental para lograr ampliar posibilidades y oportunidades que permiten el desarrollo individual y social (Márquez, 2017). En el medio de ese desarrollo, aparece

hoy la preocupación también por permitir que la lectura y su enseñanza se configure desde metodologías diversas, dado que podría decirse, hay tantos lectores como diversidad de textos, que adquieren sentido en cada contexto de manera distinta, y que hoy aparece mediada también por los múltiples cambios a nivel tecnológico y digital, que implican nuevos hábitos lectores en la población, y la reflexión en torno a su aporte o no al desarrollo real de la competencia lectora (Ferreiro, 2000; Martos, 2013).

Lo anteriormente expuesto, conlleva a la identificación de un diálogo constante en torno a la lectura, y cómo hablar de su enseñanza y aprendizaje hoy es un tema de gran interés, dada la vital importancia que implica para el aprendizaje y la vida en sociedad. La escuela tiene hoy un gran reto en términos de lo que ofrece en posibilidades para el aprendizaje de ésta, y además, bajo qué condiciones y características lo desarrolla, puesto que la competencia Lectora, y su nivel de desarrollo, implicarán igualmente, como se indicó previamente, en repercusiones para el desarrollo de las demás competencias. La escuela tiene entonces un llamado claro acerca de la importancia que constituye la lectura, pero también, la necesidad de favorecer nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de la misma, que nutran aún más la posibilidad de que la lectura emerja de forma significativa en los estudiantes.

Un elemento muy importante será la consideración de lo que en Colomer (2008) se indica como “efecto Mateo”, en el cual, relacionado con este tema:

Quienes no reciben cierto patrimonio cultural como herencia de sus familias, tienen menos habilidades cognitivas una vez que entran a la escuela. Por supuesto, los estudiantes que sí fueron lectores desde la cuna tienen mayores posibilidades de tener un mejor rendimiento escolar. Además, estos estudiantes se encuentran dentro de una tradición, de una comunidad que les permite reconocerse a sí mismos y reconocer a los demás como miembros de un mismo espacio-tiempo (p. 16).

A esto se suma que la enseñanza de la lectura haya estado dada bajo enfoques ineficaces, únicamente utilitarios, y que solamente se enfoquen en la alfabetización.

Por lo anterior, la lectura constituye un elemento clave, y las consideraciones sobre su enseñanza y la manera en que se construye el aprendizaje de la misma, constituyen hoy un foco de gran interés e importancia nacional e internacional.

4.1.3. Algunas aproximaciones históricas: sistemas de evaluación estandarizada internacional

Siguiendo a Jurado (2010), los años noventa pueden identificarse como un momento cumbre en la historia de gran parte de los países de América Latina y el Caribe en términos de lo que a nivel evaluativo implica. Aunque en la década de 1980, algunos países como Brasil, Chile y Colombia, poseían ya algún tipo de pruebas externas, sería para el año 1990 donde se fundan lo que podrían ser sistemas nacionales de evaluación en la mayoría de la región, a partir de la necesidad de generar seguimiento a la “calidad” de los sistemas educativos, sumado a diversas reformas en la Ley General de Educación que en cada uno de éstos países se empezaba a gestar, leyes que, incluso, incluirían dicho llamado para gestar dinámicas evaluativas y sistemas de evaluación, así como el señalamiento de la importancia del diseño y aplicación de pruebas externas en aras de la ya mencionada promesa de la calidad educativa.

Se avizoraba para tal época virar hacia sistemas evaluativos que permitieran, entre otras, identificar en dónde podrían hallarse los rezagos de aprendizaje escolar, que impactaban directamente las tasas de deserción y repitencia escolar. Así, ingresa un término que antes era concebido únicamente desde la medicina y la salud: el “diagnóstico”, como un elemento que se va a empezar a integrar al discurso educativo. Grandes inversiones fueron destinadas por los países para esta clase de gestiones, un aspecto sumamente bien aprovechado por la industria editorial.

Este impulso de América Latina y el Caribe no fue fortuito, sino que devino de recomendaciones ya desarrolladas por informes internacionales como los que menciona UNESCO (2005), entre los que destacan la Declaración de Jomtien (Tailandia, 1990), el Informe Delors (1996), las Conferencias Iberoamericanas de Educación (desde 1989), informes de investigaciones recientes sobre currículo, evaluación e impacto en la región.

Un primer ejercicio, tuvo que ver con la creación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), presentado en 1997 como “un recurso técnico

a disposición de los países latinoamericanos que constituye también un ámbito de discusión técnico-política para la problemática del aprendizaje y sus variables relacionadas” (UNESCO, 1997, citado en UNESCO, 2005, p. 8), el cual además tenía para entonces tres objetivos primordiales: la escolarización de todos los estudiantes en edad escolar, duración de educación general mínima, proyectos de alfabetización y educación para adultos, y lo correspondiente a la calidad y eficiencia de los sistemas educativos, donde la evaluación entra a cumplir un papel primordial para la retroalimentación, cualificación, y el establecimiento de sistemas de gestión institucionales y pedagógicos. Para entonces, el LLECE tenía una focalización en la lectura, escritura y matemática como indicadores de calidad y nivel de educación en los primeros momentos de enseñanza. UNESCO (2005) refiere que:

El hallazgo más significativo fue la dispersión de los resultados obtenidos entre los países, de tal forma que éstos se distribuyeron en tres grupos: el primero, conformado por un solo país que alcanzó un puntaje notoriamente superior al resto; y los otros dos grupos, que lograron resultados más cercanos entre sí, con un bajo nivel generalizado de logro. Sin embargo, más allá de las comparaciones entre países, el estudio consideró desde sus inicios realizar un análisis exhaustivo de los resultados a fin de determinar los factores que pudiesen explicarlos. Para la construcción de los instrumentos se tuvieron en cuenta cinco tópicos en cada una de las áreas, así: Lenguaje: Identificación de tipos de textos; distinción entre emisor y destinatario de un texto; identificación del mensaje portado por un texto; reconocimiento de la información específica de un texto y la identificación del vocabulario en relación con el universo semántico de un texto (p. 10).

De esta manera, se pueden vislumbrar algunos elementos que configuraron un terreno bien abonado sobre el cual se fueron desarrollando diferentes impulsos que fortalecieron el establecimiento de sistemas de medición y evaluación en la región alrededor de los sistemas educativos, ubicando a la evaluación como un factor trascendente y una forma de aproximarse al cumplimiento de la ya resonada promesa de la calidad en educación a todo nivel.

4.2. Sobre el concepto de competencia y la competencia lectora

Como indicarán De la Peza et al. (2014), la educación implica un derecho de todo ciudadano, pero además una obligación de los Estados miembros a la Organización de Naciones Unidas, ONU, que deben propender por garantizar tal acceso a la población, que permita su oportuna y coherente suscripción a las dinámicas sociales, económicas, laborales, etc., a partir de los conocimientos que, para la vida, son demandados, y sobre lo cual la educación tiene un papel fundamental.

Precisamente, como indicará Atorresi (2005), se habla hoy de “formar en habilidades o competencias para la vida”, destacándose impulsos como los que sobre ello ha realizado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. Para ello, un elemento sustancial ha sido la incorporación al diálogo educativo del concepto de “competencias”, que, como se retoma en Magisterio (2018), siguiendo lo delimitado por Tobón (2006):

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico. Según Tobón, éstas se focalizan en tres aspectos específicos. El primero, la integración de los conocimientos, los procesos cognitivos, las habilidades y los valores, ante los problemas. El segundo, el diseño de programas de formación con base en los requerimientos contextuales. Por último, la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. (p. 1)

Y en el marco de tal concepto de competencias, y aún más, de competencias para la vida, señala Atorresi (2005) el importante papel del Lenguaje, indicando que esto deviene:

no sólo porque éste es un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias de las interacciones cotidianas y, a la vez, la vía de acceso a los demás conocimientos, propios y ajenos; además, porque en el área ha predominado hasta no hace mucho años y existe aún un enfoque que considera el lenguaje como un mero objeto de reflexión teórica. (p. 1)

Sobre ello De la Peza et al. (2014) también indicarán que, precisamente, “la lectoescritura constituye, junto con las matemáticas, el objetivo primordial de la educación básica y su aprendizaje es la condición necesaria del éxito escolar” (p. 119), pero aún sigue constituyendo un

reto la exploración y puesta en práctica de distintos métodos para enseñar a leer, escribir, y alfabetizarse, ubicándose además entre lo perseguido por organismos como la OCDE.

Atorresi (2005), señala en el marco de tales competencias para la vida, la necesidad de que éstas consideren “las capacidades –los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes– (necesarias) para enfrentar exitosamente los desafíos de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo” (p. 2), y en éste sentido, la competencia lectora igualmente es transformada, puesto que “el objetivo es que los alumnos accedan a la lengua en las modalidades de interpretación (como lectores) y de expresión (como escritores), para que sean capaces de intercambiar los roles de receptores y enunciadores, ampliando y mejorando su capacidad comunicativa” (De la Peza et al., 2014, p. 123).

Hablar de competencias de lectoescritura, en el marco de las competencias para la vida, implica un aprendizaje de la lengua ya no sólo desde el paradigma de la transmisión del conocimiento de reglas elementales de cómo funciona la lengua, sino en el desarrollo de habilidades concretas y necesarias para desempeñarse en actividades específicas. No se trata de una competencia para el éxito y desempeño escolar, sino para el ejercicio pleno de los sujetos en cualquier espacio de la vida pública, además de una competencia básica para el acceso al aprendizaje de las demás competencias y disciplinas, en tanto la competencia lectora impactará desde ésta perspectiva la posibilidad de aprender y desarrollarse en las demás esferas y aspectos que se espera un sujeto conozca, comprenda y aplique en las diferentes áreas de la vida pública.

De ésta manera, y como indica TERCE (2016):

hoy en día el lenguaje deja de ser considerado solamente como una materia de estudio, por lo que se enfatiza su uso funcional en situaciones comunicativas auténticas y con variados propósitos, se centra su concepción de aprendizaje en un proceso de construcción de significados continuo, que se inicia en la cuna y se extiende a lo largo de la vida. Por otra parte, el aprendizaje de la lectoescritura se vincula al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas para todas las áreas del currículum y se destaca su relación con el desarrollo del pensamiento (p. 13).

4.2.1. Evaluaciones estandarizadas en el contexto latinoamericano

Pueden encontrarse en el contexto latinoamericano, algunas pruebas cumbre que sería importante considerar, aún más por su inclusión de lo que se ha definido como competencia lectora.

Un primer momento: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE- y el PERCE

Jurado (2010) señala que, entre los años 1994 y 1997, se desarrolla lo que devendría en un primer intento por establecer todo un sistema de evaluación de la educación en los países de la región. Para entonces, se funda con sede principal en Santiago de Chile el LLECE, como “(...) un recurso técnico a disposición de los países latinoamericanos... (y) constituye también un ámbito de discusión técnico-política para la problemática del aprendizaje y sus variables relacionadas” (UNESCO, 1997, citado en Jurado, 2010, p. 20).

Desde entonces, el LLECE no solamente se establece desde un enfoque evaluativo, sino que se integra con una visión para impulsar ejercicios de retroalimentación permanente para la cualificación gestión, y desarrollo escolar y pedagógico, con una mirada clara hacia la transformación e innovación en el sistema educativo regional. Para ello, se da un primer ejercicio evaluativo, con el denominado PERCE (Primer Estudio Regional de la Calidad en Educación), entre los años 1996 y 1997, aplicando pruebas de Lectura y Matemática, en tercer y cuarto grado de Instituciones educativas de primaria públicas y privadas en 13 países: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela, todo ello de manera muestral.

Este se constituye en un primer momento de materialización de tal impulso inicialmente descrito, alrededor de un sistema evaluativo que incluye a los países de la región para ahondar en torno a la calidad educativa.

Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe (SERCE)

Tal grado de trascendencia tuvo dicho primer momento para el LLECE, que para el año 2004 se constituyen los equipos de trabajo para el desarrollo del Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe (SERCE), con la revisión

de los currículos oficiales, libros de textos, y ejemplos de preguntas de aplicativos nacionales, en especial para grados tercero y sexto de primaria, en las áreas de lecto-escritura, matemática y ciencias (ésta última sólo para sexto), en 16 países y un Estado subnacional. Dicho estudio fue delegado al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, en Colombia, publicando el estudio en el año 2005, donde se identificaban constantes temáticas y enfoques de áreas trabajadas en la región, sobre lo cual se basaría el desarrollo de los componentes y estructura de las pruebas a aplicar.

Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)

Para 2013, se desarrollaría un nuevo estudio, siguiendo lo antes descrito, y aún bajo el impulso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Como indica Semana (2015):

TERCE evalúa el desempeño de estudiantes de tercer y sexto grado en las áreas de matemática, lectura y lenguaje y en ciencias naturales en sexto grado. Esto último la distingue de la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), que evalúa matemática, lectura y escritura solamente. TERCE, por su parte, además de evaluar competencias en ciencias naturales, toma en especial consideración las políticas educativas de los países y analiza si se adecúan o no al entorno sociocultural, es decir, a cada población de alumnos según las regiones (p. 1).

El estudio se desarrolló en esta versión en 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay; y el estado mexicano de Nuevo León.

Para tal momento, el estudio se desarrolló en el marco de un objetivo clave, en éste caso “evaluar la calidad de la educación en los países de América Latina y el Caribe y, junto con ello, identificar factores asociados a los logros de aprendizaje” (TERCE, 2016, p. 8), identificando aquí un elemento clave, en tanto no se busca solamente entregar diagnósticos sobre los niveles de aprendizaje de la región, sino también brindar información sobre factores asociados a tal logro, que pueda repercutir en la elaboración de políticas públicas. Las áreas a evaluar continuaron siendo aquellas ya descritas en el SERCE.

PISA (Programme for International Student Assessment)

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), desarrollado por la OCDE en 1997, surge a partir del impulso de tal organismo y sus países asociados para la medición de resultados en sistemas educativos en un marco común internacional, siguiendo conocimientos científicos de países y economías participantes, es decir, en políticas compartidas.

El objetivo de PISA, como indica Zabaleta (2014) sería:

evaluar si los alumnos de 15 años se encuentran preparados para afrontar los retos que les planteará su vida futura. El proyecto apunta a producir indicadores del rendimiento de los alumnos que sean relevantes para la política educativa y que permitan la comparación entre los sistemas educativos de distintos países. Se ha elegido la edad de 15 años porque, en la mayoría de los países miembros de la OCDE, los alumnos de esa edad se acercan ya al final del período de escolarización obligatoria y, por lo tanto, una evaluación realizada en ese momento permite obtener una idea bastante aproximada de los conocimientos, las habilidades y aptitudes que se han acumulado a lo largo de un período educativo de unos diez años. Se evalúan en ciclos trienales tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. En cada ciclo se analiza en profundidad alguna de las tres áreas y se obtiene un perfil sumario de las otras dos. (p. 34)

Una de las áreas evaluadas en PISA tiene que ver precisamente con la competencia lectora, sobre la cual se forja también un marco para la comprensión y evaluación de tal competencia según lo delimitado por PISA. Sobre ello, se indica, siguiendo la OCDE (2017) que:

La definición de competencia lectora evolucionó en parte gracias al estudio de competencia lectora de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (1992) y de la Encuesta internacional sobre la alfabetización de la población adulta (IALS, 1994, 1997 y 1998). En particular, reflejaba el énfasis de IALS sobre la importancia de las habilidades lectoras para una participación activa en la sociedad. También recibió la influencia de las teorías sobre la lectura de la época (aún vigentes), que hacen hincapié en los numerosos procesos cognitivos presentes en la lectura y en su naturaleza interactiva (Britt, Goldman y Rouet, 2012; Dechant, 1991; Rayner y Reichle, 2010; Rumelhart, 1985), en modelos de comprensión de

discursos Kintsch, 1998; Zwaan y Singer, 2003) y en teorías sobre el rendimiento en la solución de problemas informativos (Kirsch, 2001; Kirsch y Mosenthal, 1990; Rouet, 2006). Desde el año 2000, los cambios en nuestra percepción de la lectura han desembocado en una definición más amplia de la competencia lectora, que reconoce las características motivacionales y conductuales de la lectura, además de sus características cognitivas. A la luz de investigaciones recientes, la dedicación a la lectura y la metacognición tuvieron un papel más relevante en el marco de competencia lectora de PISA 2009, ya que son elementos que realmente pueden ayudar a los responsables políticos a entender los factores relativos a la competencia lectora que pueden desarrollarse, definirse y promoverse. (p. 33)

4.2.2. La competencia lectora y su evaluación en sistemas regionales

A continuación, se incorporan algunos elementos sobre aquella comprensión que se realiza alrededor de la competencia lectora en los diferentes momentos de la evaluación gestada por el LLECE y por organismos como la OCDE a través de PISA.

El LLECE y una primera iniciativa: PERCE.

Jurado (2010) identifica que, para tal primer momento evaluativo, el LLECE en sus componentes evaluativos de lectura, incluiría un enfoque desde lo declarado en la legislación curricular de las naciones que hacían parte del estudio, en las cuales solía además hablarse de un “enfoque comunicativo” como el más predominante. Tales componentes abarcan:

- Identificación de tipos de texto
- Distinción entre emisor y destinatario de un texto
- Identificación del mensaje portado por un texto
- Reconocimiento de la información específica de un texto y la identificación del vocabulario en relación con el universo semántico de un texto.

El desempeño en ésta competencia estaría delimitada entonces por tres niveles, que comprenderían:

Nivel 1: Lectura literal primaria (nivel básico o simple).

Nivel 2: Lectura literal con paráfrasis (nivel intermedio).

Nivel 3: Lectura inferencial (nivel de mayor complejidad).

SERCE: la consolidación de una dinámica evaluativa en la competencia lectora

La consideración y evaluación de la competencia lectora en SERCE estuvo, siguiendo a UNESCO (2005), orientada sobre dos tipologías de dominios; por un lado, el dominio de Lenguaje y Comunicación orientado a la lectura, y por otro, focalizado en la lengua oral y la escucha.

Con respecto a la competencia lectora, y tomando en consideración los análisis realizados desde planes curriculares, libros de textos y pruebas aplicadas, se identificó que en el área de lenguaje y comunicación se tenía como eje lo siguiente:

Por un lado, un:

énfasis en la comprensión y producción de texto (ubicada, generalmente, en relación con las habilidades comunicativas). Desde esta perspectiva los dominios están referidos a la identificación de los niveles graduales (de lo elemental a lo complejo) respecto a los modos como se asumen los procesos de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha en el contexto escolar. (UNESCO, 2005, p. 176)

En el marco de tal impulso, materiales recurrentes para el análisis fueron fábulas, mitos, leyendas, cuentos, y poemas.

Por otro lado, se evidencia el privilegio a niveles de comprensión de texto que trascienden preguntas por definiciones de categorías gramaticales o de tipo memorístico, incluso en algunos países introduciéndose ya la evaluación de la producción escrita, indagando por niveles de comprensión del texto.

Sobre éste tipo de dimensión, se identifica como categorías de análisis las siguientes:

Tabla 1. *Categorías de análisis de la producción escrita.*

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	VALORACIÓN
Coherencia local y proposicional	<p>Implica la elaboración de una proposición cuya valoración da cuenta de la capacidad del evaluado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir un texto totalmente coherente (cuando hay concordancia de número y de género); o • Producir un texto parcialmente coherente (cuando hay concordancia relativa).
Coherencia lineal y secuencial	<p>Implica la elaboración de una secuencia proposicional o párrafo cuya valoración da cuenta de la capacidad del evaluado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir un texto en el que usa con pertinencia los nexos adecuados; o • Producir un texto en el que usa los nexos pero de manera no adecuada.
Coherencia global y macroestructural	<p>Implica la elaboración de un texto con secuencias proposicionales suficientes. La valoración da cuenta de la capacidad del evaluado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar con pertinencia los signos de puntuación. • Conservar un tópico. • Establecer coherencia en la progresión temática.

Tomada de: UNESCO (2005).

Con respecto al dominio de la lengua oral y la escucha, esto se basó en “la comprensión (escucha) y la producción (habla) de diversos tipos de textos. Para esto se propone tener en cuenta los actos de habla, su pertinencia y adecuación al contexto, al interlocutor y a la intencionalidad” (UNESCO, 2005, p. 176). Aquí jugaron parte importante los textos literarios y folclóricos, como un elemento que se identifica importante para la identificación de rasgos propios de la oralidad y tradición.

UNESCO (2005) identifica para la formulación de SERCE tres grandes dimensiones: disciplinar (reconocer le objeto de enseñanza proveniente de alguna disciplina académica, en éste caso, las ciencias del lenguaje), pedagógica (cómo se organizan los contenidos disciplinares, en tanto categorizaciones a través de las cuales se caracterizan concepciones y prácticas en la escuela desde lo pedagógico) y evaluativa (como un campo mediante el cual se identifica qué ha sido aprendido por la población de estudiantes evaluada, usualmente bajo estándares institucionales, y en términos de habilidades, destrezas, competencias, desempeños o logros).

Jurado (2010) señala que, el análisis curricular realizado por SERCE desde lo correspondiente al lenguaje y comunicación, se desenvuelve desde “una macro-habilidad para la vida: la de interpretar y resolver de manera acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos” (SERCE, 2008, citado en Jurado, 2010, p. 22). El autor

identifica procesos generales, propios de la competencia lectora, que fueron para SERCE los incluidos alrededor de tal competencia:

- Reconocer información literal o sinónima.
- Inferir información ausente.
- Relacionar datos.
- Discriminar datos.
- Reconocer una síntesis de varias informaciones.
- Generalizar datos clave en un texto sintético, como el cuadro sinóptico.
- Reconocer usos figurados del lenguaje.
- Analizar unidades de significado mínimos, como los afijos (“pre”, “sub”, etc.). En los procesos relativos a textos específicos (lectura de cierto tipo de texto y géneros):
- Reconocer lo explicado en un discurso científico.
- Identificar los subtemas en los que se organiza una descripción.
- Reconocer las intenciones de un personaje de ficción. En los procesos metalingüísticos (el conocimiento sobre la lengua en uso):
- Mostrar el conocimiento que se tiene sobre ciertos términos de la lengua, desde el uso.
- Poder preguntarse a sí mismo sobre cómo es el lenguaje del texto que se lee: ¿es una noticia? ¿Es una carta? ¿Cómo está dado el conflicto en el cuento?

Como señala Gómez (2014), la evaluación en SERCE alrededor de la lectura:

remite a un conjunto de procesos mentales que involucran tanto aspectos lingüísticos, tales como los signos gráficos, la estructura y forma del texto, el vocabulario, aspectos semánticos y sintácticos, entre otros; como aspectos extralingüísticos, relacionados con el contexto comunicativo, la temática u objeto de referencia del texto, las intenciones comunicativas, el estilo, la manera de tratar el tema, entre otros. (p. 122)

Arribo a un momento adicional: TERCE y la competencia lectora

Alrededor de lo delimitado por TERCE (2016) sobre lo evaluado alrededor de la competencia lectora, ésta se organiza desde dos dominios y tres procesos cognitivos. Con respecto a los dominios evaluados, se tendrían los siguientes:

Dominio de la comprensión de textos: referido a “la lectura de diversos textos presentados en formatos continuos y discontinuos, a partir de los cuales se realizan tareas intratextual o intertextual” (TERCE, 2016, p. 19). Aquí se hace presencia de textos literarios narrativos (de estructura lineal y simple), así como líricos. En el caso de tercer grado, se consideraron aquellos con secuencia envolvente narrativa (lineal y estructura simple), descriptiva, y para grado sexto, los que corresponden a una secuencia envolvente narrativa (de estructura no lineal o con más de una historia, o la presencia de más de un espacio), así como descriptivos o argumentativos (en éste casos simples y con punto de vista explícito). Para sexto grado destacan tipologías de texto como: refranes, cuentos no lineales con diálogo entre personajes, cómics, leyendas, mitos, poemas, noticias, artículos científicos, textos descriptivos o narrativos con finalidad informativa que incorporan tablas o gráficos simples, afiches, cartas de solicitud en formato tradicional, correos electrónicos, críticas cinematográficas simples, entre otros.

Dominio metalingüístico y teórico: éste se refiere al “dominio de conceptos de lengua y literatura que están al servicio de la comprensión de textos. Exige centrarse en el lenguaje como tal, para reconocer y designar propiedades o características de los textos y sus unidades” (TERCE, 2010, p. 20).

Con respecto a los procesos cognitivos considerados para la evaluación, éstos se basan a los tres niveles de interpretación textual, delimitados en:

Comprensión literal: reconocimiento de elementos explícitos, identificación y localización de información en segmentos específicos, y selección de respuesta con expresiones semejantes a las del texto o mediante sinónimo. Habilidad principal: reconocer.

Comprensión inferencial: estudiante que dialoga con el texto, completando significados implícitos, relacionando ideas y concluyendo un sentido global del texto en cuestión. Habilidad principal: analizar.

Comprensión crítica: aquí el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor, lo distinguirá o contrasta ya sea con puntos de vista de otros o el propio. Habilidad principal: evaluación.

Se tienen a continuación los dominios establecidos por TERCE (2016) para la evaluación de la competencia lectora:

Tabla 2. *Dominios para la Comprensión lectora*

Grado tercero	Grado quinto
<p>Dominio Comprensión de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce de qué se habla en un texto (idea principal explícita). • Reconoce secuencias (antes-después) explícitas en el texto (temporales o causales). • Identifica el significado de palabras o frases definidas explícitamente en el texto. • Distingue un texto por su silueta y elementos paratextuales (receta, instructivo, noticia, poema, afiche). • Establece relaciones entre secuencias de acciones del texto narrativo, descriptivo e informativo (anticipa y retoma información). • Establece relaciones y abstrae categorías entre bloques de información en el texto descriptivo. • Reconoce cómo se organiza la información en un texto con secuencia envolvente narrativa o descriptiva. • Infiere información implícita sobre el contenido del texto. • Infiere el tema central y secundario de un texto. • Infiere el significado de palabras o expresiones cotidianas a partir del contexto. • Utiliza los elementos paratextuales para dar sentido a la lectura. • Enjuicia o valora información implícita o explícita de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce información explícita en los textos que lee: qué, quién, dónde, cuándo, por qué, para qué, cómo. • Reconoce de qué se habla en un texto (idea principal explícita). • Reconoce secuencias (antes-después, causa-efecto, qué-para qué) explícitas en el texto. • Establece relaciones y abstrae categorías entre bloques de información en el texto descriptivo. • Reconoce cómo se organiza la información en un texto con secuencia envolvente narrativa o descriptiva. • Infiere el tema central y secundario de un texto. • Infiere la idea principal de un párrafo complejo. • Infiere el significado de palabras o expresiones de uso poco común a partir del contexto. • Explicita las relaciones entre información sugerida en el texto. • Reconoce modelos de organización de la información de los textos. • Reconoce los destinatarios de un texto. • Identifica la función de los distintos componentes del texto. • Infiere el propósito comunicativo de los textos que lee. • Relaciona información explícita entre diferentes textos leídos. • Infiere el principal argumento que apoya el punto de vista central de un texto con secuencia envolvente argumentativa. • Establece relaciones de comparación y contraste entre los textos o entre los elementos de un texto. • Infiere información implícita sobre el contenido del texto. • Infiere tipos de texto según su intención comunicativa: descriptivo, narrativo, expositivo e informativo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona información del texto con la vida cotidiana. • Atribuye fundadamente un punto de vista de un texto. • Concluye qué texto es más apropiado en una situación comunicativa. • Compara los puntos de vista de distintos textos. • Compara y relaciona textos para dar cuenta de sus relaciones en contenido y forma. • Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa. • Evalúa elementos de la forma y el contenido del texto.
Dominio Metalingüístico y teórico	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce expresiones que indican acciones en tiempo presente y pasado (tiempos verbales). • Distingue la función de algunos conectores: adición, temporalidad y oposición. • Infiere la función de conjunciones coordinantes simples, como y, o, pero; y subordinantes de uso frecuente, como porque, si. • Reconoce la concordancia nominal (de género y número en sustantivos y sus determinantes). • En secuencias descriptivas, reconoce características o atributos de objetos, personas, animales. • Reconoce personaje principal o protagonista. • Reconoce acción o evento central. • Reconoce desenlace o final de un relato. • Reconoce conceptos de narración, descripción y poemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce expresiones que indican acciones en tiempo presente y pasado (tiempos verbales). • Reconoce la concordancia nominal (de género y número en sustantivos y sus determinantes) y concordancia verbal (persona del sujeto y del verbo). • Distingue la función de algunos conectores: causa – efecto, temporalidad, adición, contraste. • Identifica la función de los elementos de distintos tipos de oraciones en el texto: subordinadas y coordinadas. • Reconoce elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto (sustitución por sinónimos, sintagmas o pronombres). • En secuencias descriptivas, reconoce características o atributos de objetos, personas, animales. • Reconoce los elementos estructurales de la secuencia descriptiva. • Reconoce la secuencia narrativa. • Reconoce el personaje principal o protagonista. • Reconoce la acción o evento central. • Reconoce el desenlace o final de un relato. • Identifica el significado de descripción, cuento, poema, narrador, conflicto y desenlace.

Elaboración propia. Información retomada de TERCE (2016).

En el caso de grado sexto, TERCE (2016) delimita tales dominios de evaluación desde:

Dominio	Proceso			Total	%
	Literal	Inferencial	Crítico		
Comprensión intratextual	23	48	1	72	75%
Comprensión intertextual	3	5	3	11	11%
Metalingüístico y teórico	0	13	0	13	14%
Total	26	66	4	96	100%
%	27%	69%	4%	100%	----

Ilustración 2. Dominios de evaluación *Comprensión lectora* por procesos.
Retomado de Terce (2016, p. 24).

PISA y la competencia lectora

Teniendo como foco lo propuesto por PISA, y siguiendo a Gómez (2014), se tiene que para el año 2000, se delimitada lo que era denominado “capacidad lectora”, entendida como “la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (p. 122).

Sin embargo, en versiones recientes se identificará ésta como “competencia lectora”, alineado a lo que PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) identifica como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo” (citado en Gómez, 2014, p. 122), y siendo más precisos, PISA (2010, citado en Zabaleta, 2014), señala que ésta se referirá a la “capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos con objeto de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (p. 34).

Sobre lo anterior, se encuentran los siguientes aspectos considerados por PISA para la evaluación de la competencia lectora:

Tabla 3. Características Evaluación Comprensión Lectora según PISA.

TEXTOS: Tipo de textos que deben leer los alumnos	MEDIO: ¿En qué forma aparece el texto?	- En papel - Digital
	ENTORNO: ¿Puede cambiar el lector los textos digitales? (Sólo aplicable para textos digitales)	- Autoría (el lector es receptivo) - Basado en el mensaje (el lector puede cambiarlos)
	FORMATO: ¿Cómo se presenta el texto?	- Continuos - Discontinuos - Mixtos - Múltiples
	TIPO: ¿Cuál es la estructura retórica de los textos?	- Descripción - Narración - Exposición - Argumentación - Instrucción - Transacción
ASPECTOS: Procesos de lectura que deben realizar los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - ACCEDER Y OBTENER información del texto. - INTEGRAR E INTERPRETAR lo que se lee. - REFLEXIONAR Y EVALUAR, distanciándose del texto y relacionándolo con la experiencia propia. 	
SITUACIÓN: Propósito que guía al lector	<ul style="list-style-type: none"> - PERSONAL: para satisfacer los propios intereses. - PÚBLICO: relativo a la sociedad. - EDUCATIVO: en el contexto escolar. - LABORAL: en el contexto del trabajo. 	

Retomada de Zabaleta (2014, p. 34)

Un elemento interesante es que en las versiones más recientes de PISA, se incorpora lo que tiene que ver con las lecturas digitales, por lo que la evaluación de lectura puede darse ahora bajo fórmulas para pruebas en ordenador.

La OCDE (2017) delimita alrededor de los procesos centrados en el desarrollo de la prueba de competencia lectora para PISA y PISA-D, lo siguiente:

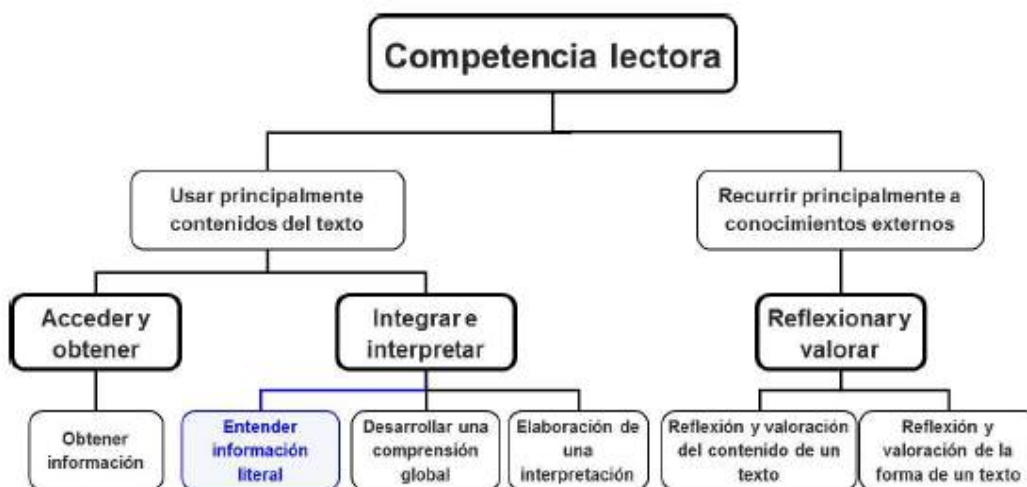


Ilustración 3. Comprensión lectora.
Retomado de OCDE (2017, p. 39).

De esta manera, es claro lo que podrían ser dimensiones consideradas por PISA y por el Organismo Internacional (OCDE) en términos de lo que se espera alrededor de la competencia lectora.

4.3. Importancia de la secuencia didáctica como elemento pedagógico

A finales del siglo pasado, con los diversos cambios estructurales que dicha época implicó, devino una serie de impulsos alrededor de lo que podría ser la actualización de las prácticas pedagógicas en los sistemas educativos a todo nivel, de allí que en la actualidad, se encuentren posturas en el ámbito educativo como las de González et al. (2010), en las que se defiende que:

el conocimiento no se genera a partir de la observación pasiva, sino que se edifica a partir de las acciones conscientes del individuo, de la observación y las experiencias vivenciales de su entorno, lo que representa un quiebre rotundo de la ciencia, dado que se habla de construir conocimiento, es decir, constructivismo. (p. 29)

En respuesta a esta tendencia, y éste llamado a la transformación de la práctica pedagógica, las Instituciones educativas han emprendido un camino significativo para transformar sus modelos educativos, integrando innovaciones posibles a partir de lo que la sociedad de conocimiento contemporánea ha interpelado, más bajo premisas como las hoy altamente defendidas, en torno a la pertinencia y calidad de los sistemas educativos.

A partir de ello, algunas tendencias importantes han configurado dicho proceso de cambio, con lo cual, enfoques como los centrados en el estudiante y en el aprendizaje, acompañados de una mayor flexibilidad en los currículos planteados, así como en la misma dinámica que comprende el modelo educativo hoy basado en competencias, se ha impulsado en el mundo educativo e integrado en el mismo distintos procesos que configuran nuevas formas de gestar lo académico y administrativo en tal campo.

Indica González et al. (2010) que:

Respecto a las bases psicopedagógicas, se advierte el interés por incorporar el constructivismo y otros enfoques cognoscitivistas y socioculturales, que inciden directamente en el desarrollo

del enfoque centrado en el estudiante, en el aprendizaje y en la utilización de experiencias educativas que requieren una implicación más activa por parte del mismo. Desde el punto de vista de la gestión y administración de la institución y del proceso educativo, se advierte la importancia de la evaluación y la acreditación, así como el uso casi generalizado de la planeación y gestión estratégicas. De particular importancia es la emergencia del enfoque de formación por competencias, que, sin duda, provoca un cambio fundamental en la concepción de la formación profesional. (p. 29)

En el marco de esta nueva mirada, se propende pro transitar hacia otras formas posibles de gestar el sistema educativo, y con él la enseñanza y el aprendizaje, impulsando por el uso de herramientas útiles para sostener y fortalecer dicho cambio, y en él, ha surgido con cada vez más fuerza el uso de una herramienta para el aprendizaje que se ha configurado como valiosa y con experiencias de éxito en diferentes proyectos, ésta es: la Secuencia didáctica.

Indica Soto (2018) que “la alineación curricular entendida como un equilibrio de los componentes que hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, (...) y cuando el currículo y los métodos de evaluación están alineados, los resultados de la enseñanza serán masivamente mejorados” (p. 24). Dicha alineación es posibilitada, siguiendo a la autora, cuando se da paso a intervenciones educativas con elementos que implican un novedoso y significativo impacto no sólo para enseñanza y aprender, sino para que dicho proceso éste permeado por la motivación y espacios de construcción del conocimiento científico, ubicando en éste estos de manera directa a la Secuencia didáctica.

Soto (2010) indica entonces que:

la secuencia didáctica (SD) viene a representar una valiosa herramienta en el aprendizaje autorregulado del que aprende, así como en la planeación secuencial de las actividades por parte del facilitador. La SD implicará entonces una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). El orden y el ritmo constituyen los parámetros de las SD; además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma, es decir, realizadas en un contexto espacio-temporal distinto al aula (p. 29).

Al respecto, Díaz Barriga (2013, citado en Soto, 2018) indica que la Secuencia didáctica se ubica en el marco de todo un proceso de planeación dinámica, en el cual se brinda una mirada sistémica del proceso enseñanza-aprendizaje puesto que todas las aristas que la componen están conectadas y se influyen entre sí.

La Secuencia didáctica ha mostrado ser de gran utilidad para lo que tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, puesto que:

Ésta herramienta ha sido de gran utilidad y de importancia en el contexto educativo actual, además porque ha permitido, según estudios como los de Carmona (2017) el no implicar sólo el conocimiento de la misma por parte del docente, sino también de los estudiantes, que deben conocer las actividades a desarrollar y las competencias propuestas a alcanzar, por lo cual, los convierte en actores educativos activos en su devenir en el sistema educativo. Esto también permite comprender lo propuesto por Pérez (2005, citado en Carmona, 2017):

Una secuencia didáctica es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje. Por eso, es importante que el docente cree actividades que permitan al estudiante movilizar el aprendizaje. Las secuencias tienden a ser disciplinares y buscan la profundización del conocimiento. Por esta razón, se organizan a partir de los contenidos de enseñanza de cada disciplina, que forman parte de los Estándares Básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional MEN, teniendo en cuenta el área y el grado (p. 22).

Teniendo en cuenta éstos elementos generales sobre la Secuencia didáctica, debe decirse también que se espera, siguiendo a Fons (2010, citado en Carmona, 2017) que las actividades que se desarrollan, y que movilizan procesos cognitivos que a su vez dirigen acciones-respuestas de los estudiantes en el marco de una Secuencia didáctica, implica que ésta siempre esté planteada en términos de solucionar problemas que hacen parte del mismo contexto del estudiante, puesto que “el contenido no debe ser aislado de la realidad sino que a través de una serie de actividades cobran significado para él” (p. 22).

Soto (2010) indica algo que es clave, y que queda claro a partir de lo que anteriormente se ha ido delimitado alrededor del tema, por ello, la autora indica que:

Las secuencias didácticas representan una verdadera herramienta pedagógica para el que aprende, éstas incluyen, competencias de módulo, de asignatura, elementos de competencia, fases por elemento, así como contenido, estrategias de información y tiempo de dedicación, tomando en cuenta tanto las actividades supervisadas como las independientes.

Elementos importantes en la secuencia didáctica se reflejan en la evaluación, los atributos genéricos, los valores y actitudes a desarrollar, así como la especificación de evidencias a presentar y fuentes de referencia (p. 30).

En el marco de los procesos de enseñanza de la lectura, la secuencia didáctica resultaría clave, puesto que como muestra la literatura, “en clases no basta producir textos, (...) sino que es necesario aprender a producirlos y por ello el profesor debe elaborar, junto a los alumnos, instrumentos de sistematización y criterios precisos de evaluación, susceptibles de ser reutilizados posteriormente” (Lerner, 1995, citado en Buitrago et al., 2009, p. 30)

La secuencia didáctica resulta entonces en una valiosa oportunidad pedagógica, más aún en torno a la lectura, permitiendo generar formas de aprendizaje en contexto, que responden a la cotidianidad y necesidad de los estudiantes en un marco de comprensión social particular. Por lo anterior, Buitrago et al. (2009) sostienen que ésta debe considerar los siguientes aspectos:

- Características de la situación de producción escrita (¿a quién está destinado el escrito? ¿cuál es el yo enunciador? ¿cuál es el propósito del texto producido? ¿cuál es el contenido exacto de la producción?)
- Características de la estructura global del texto (¿cómo es la estructura y característica del texto a trabajar?)
- Características del sistema convencional de la escritura (¿cuáles son las hipótesis que construyen los estudiantes en relación con el sistema convencional, y que utilizarán en sus producciones?)

De esta manera, la secuencia didáctica deviene en un elemento además de valioso, en una herramienta novedosa, útil, y que ha mostrado en torno a la revisión de la literatura, el ser un importante recurso pedagógico que gesta transformaciones en las formas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, y que en el caso de la lectura, se constituye en un punto clave que impulsa y favorece éstos procesos en el contexto educativo contemporáneo.

5. Marco teórico

A partir de lo que en el presente trabajo se busca profundizar, resulta importante ahondar en algunos elementos sustanciales al mismo:

5.1. Alfabetización de la lectura

Uno de los componentes que vale la pena considerar es lo correspondiente a lo que se entiende por “alfabetización”, y en éste caso, lo concerniente a la lectura.

Hablar de alfabetización no podría reducirse a la incorporación de un solo concepto, como verdad acabada y delimitación definitiva, puesto que implica reflexionar el concepto de “analfabetismo” así como de “alfabetización” a la luz de la sociedad de hoy, marcada entre otras por el auge de la Educación por Competencias, la denominada Sociedad del Conocimiento, la Revolución tecnológica y digital, entre muchos otros aspectos que constituyen un contexto relevante para dar cuenta por qué sería de relevancia detenerse un momento sobre lo comprendido alrededor de éste concepto.

Lo anterior puede dar sentido a lo que ya Leu y Kinzer (2000, citado en Braslavky, 2003) mencionan en tanto que “las fuerzas culturales van a seguir definiendo las formas y funciones de la alfabetización tanto como la naturaleza esencial de su enseñanza” (p. 2). Pese a que la escuela, en su arraigo a muchas de las formas tradicionales de enseñanza, podría sostener aún una mirada sobre lo que implica alfabetizar desde lo que en sus inicios fue delimitado conceptualmente, a la par surgen hoy diferentes problemáticas, investigaciones, reflexiones, llamados de Organismos internacionales, entre muchos otros, que hacen cada vez más compleja la delimitación de éste concepto, por ello, hablar de alfabetización es también hablar de lo que implica “alfabetizar” en un contexto social, cultural y temporal específico.

Inicialmente, “alfabetización” fue definida alrededor de final de siglo XIX, donde “se la utiliza en una acepción original generalmente ambigua y sin consenso, pero también se la emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones tales como “alfabetización tecnológica”, “alfabetización musical” (...)” (Braslavsky, 2003, p. 3). Esto perduró durante un gran periodo de

tiempo, de hecho, por Harris & Hodges (1995, citado en Braslavsky, 2003) hacia finales de siglo pasado aún afirmaban en término del Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura que “un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible” (p. 4).

Sin embargo, pese al uso plural del concepto, éste sí se suele relacionar con aspectos relativamente reiterativos en sus definiciones, por lo que se encuentra referido a: habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales, sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias, e incluso, como estrategia de liberación para “leer el mundo” (esto se relacionaría en gran medida con posturas como las freirianas). El término alfabetización aparecerá en diccionarios como el de la Real Académica en términos de la acción y efecto de alfabetizar, así como elementos más específicos, tales como poner en orden las letras, enseñar a leer, entre otras, siempre demarcando que dicho concepto deviene del vocablo inglés *literacy*, que está vinculado al adjetivo *ilustrado*, del latín *litteratus*, que se encuentra referido a sabio, docto he instruido (Braslasvsky, 2003).

En tiempos recientes, el término ha intentado ser delimitado con un poco de más claridad, además, comprendido desde un campo particular de saber o con un objetivo en específico. Para 1997, en el Diario El Clarín (citado en Braslavsky, 2003) se indica que la “alfabetización” cobijaba dos aspectos: la enseñanza de las primeras letras, y por otro lado, la acción para combatir el analfabetismo. Esto podría alinearse con lo que Organismos Internacionales como la Organización de los Estados Americanos, OEA, así como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, empezaron a impulsar en campañas internacionales, focalizados en “combatir el analfabetismo” a partir de una concepción que implicaba la enseñanza de la lectura y la escritura desde edades tempranas.

Poco a poco, se fue especificando aún más lo relacionado a éste concepto, por lo que aparecen autores como Oliveira y Vlasiner (1998, citado en Braslavsky, 2003), donde se indica que:

si bien se habla de “alfabetización en computación”, “alfabetización matemática”, “alfabetización científica”, no se habla de alfabetización en cocina, en manejo de vehículos o en jardinería. En esas actividades cotidianas, la diferencia interindividual está reconocida por el lenguaje a través de expresiones como “es una buena cocinera” o “un mejor conductor que

otro''. Pero el reconocimiento de esas cualidades y diferencias no conduce a una construcción esencialmente alfabetizada. De ese modo, alfabetización es un concepto selectivamente aplicado a los dominios de nuestra actividad socio mental, un fenómeno histórico, vinculado a la historia particular de las sociedades y a la transformación dentro de esas sociedades (p. 4).

De esta manera, se va llegando a una concepción de la alfabetización, donde Joyce Manny (2000, citado en Braslavsky, 2003), indicaría “el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica” (p. 5). Así, cuando para mitad del siglo XVI hablar de “letrado” e “iletrado”, que luego sería concebido en relación a los términos “alfabetizado” y “analfabeto”, hasta el término inglés *literacy* de fines de siglo XIX, se resumía solamente en “saber leer” (y en determinada lengua), con el paso del tiempo y las múltiples transformaciones sociales, culturales, tecnológicas, entre otras, esa concepción básica iría siendo considerada poco significativa, y es cuando la alfabetización surge, como se dijo con anterioridad, como un concepto con diferentes e importantes vinculaciones desde lo cognitivo, social, histórico, entre otros aspectos. Por ello, aun manteniendo el mismo término: “alfabetización”, se derivó en diferentes tipologías y formas de comprender bajo sub-niveles, grados de alfabetización en determinado sujeto ubicado en un contexto particular. Por ello, indicará Braslavsky (2003) que:

Se reconoce que el término moderno “alfabetizado” o “letrado” (“literate” en inglés) connota un nivel bajo del conocimiento y uso de la lectura y la escritura. Cuando se hace referencia a los que ponen en juego las habilidades superiores que intervienen en la lectura –por ejemplo, para leer a los grandes autores de la literatura–, se agrega modificadores como “alfabetizados funcionales”, “alfabetizados avanzados” o “altamente alfabetizados”. Algunos diferenciaron la “alfabetización pragmática” de la “alfabetización cultural” (p. 5).

Así, los mismos Organismos, como la OEA o la UNESCO, que antes promulgaban la idea de reducir el “analfabetismo” ahora propenden por superar la idea de únicamente “enseñar a leer”, como uno de los múltiples elementos que se espera de alguien alfabetizado.

La UNESCO, según lo que se lee en Ryan (1995, citado en Braslavsky, 2003) indica que se espera que se cumplan con lo que serían normas mínimas, así como la propensión inicial or la alfabetización funcional, en lo cual:

Las normas mínimas comprendían técnicas rudimentarias para leer un pasaje fácil y firmar con su propio nombre para resolver algunas necesidades de la vida cotidiana, ejercer los derechos cívicos y adquirir algún prestigio en las comunidades con mayoría de iletrados. La alfabetización funcional se proponía que el alumno fuera capaz de leer y escribir un párrafo en su lengua vernácula y escribir una carta con todos los requisitos formales. Para lograrla, se necesitarían tres años de educación formal (p. 6).

De esta manera, este dominio permita cumplir con las exigencias de la comunidad, es decir:

No se trata de la importancia que tiene la alfabetización en cuanto a la relación personal, subjetiva, del alfabetizado con el texto, sino en cuanto le sirve a la persona para ser eficaz en el trabajo, consciente en el voto, responsable en todos sus comportamientos y en las transacciones con su medio. Es decir, en todas las actividades que se relacionan con la vida pública en la adultez. Por eso corresponde hacer algunas reflexiones con respecto a la edad en que un individuo puede considerarse “alfabetizado” y con respecto a la extensión que, para serlo, requiere la educación (Braslavsky, 2003.)

Podría afirmarse que este concepto suele vincularse como lo que en el marco de la educación formal o “Educación General Básica” propone desde los focos para desarrollar en los estudiantes. Sin embargo, cuatro décadas después de esa clasificación inicial, se han gestado cambios profundos en la comprensión y expectativa de la alfabetización, particularmente desde el Sistema Educativo. Por lo anterior, se habla hoy de no ser suficiente con la “alfabetización funcional”, sino que ahora se habla de “alfabetización avanzada”. De esta manera, indica Braslavsky (2003) surgen tres grandes categorías en el marco de la “alfabetización”:

- 1) por debajo del nivel funcional, que comprende desde el completamente iletrado hasta el que sólo lee etiquetas y signos;
- 2) nivel funcional, que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y el “periódico local”;
- 3) lectura avanzada, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja: Diez años de escolarización (p. 7).

Muchos hablan incluso de trascender el concepto de la “alfabetización”, y es cuando incluso ingresa un concepto adicional: el de cultura escrita. Por ello, Torres (2007) indica que:

El objetivo no es alfabetizar, enseñar a leer y escribir a las personas, sino asegurar las condiciones para que lean y escriban, significativamente. A esto se le llama cultura escrita. Hablamos por eso de adquisición, desarrollo y uso de la lectura y escritura, y afirmamos que no basta con la adquisición. La consigna no es sólo enseñar a leer y escribir, sino acercar la lectura y la escritura a la gente, familias, comunidades y grupos sociales. Acceder a la cultura escrita pasa por la alfabetización, pero va mucho más allá de ésta. Con esto no queremos decir que acceder a la cultura escrita es acceder a un programa de post-alfabetización, como suele llamársele, sino a los usos de la lectura y la escritura en situaciones reales de la vida cotidiana, en el hogar, en el trabajo, en el ocio, en los ámbitos educativos y de participación social, etc. (p. 2).

En éste sentido, y como indica Torres (2006):

En el mundo actual, leer y escribir comprensivamente no es suficiente. Usar la lectura y la escritura de manera productiva en la vida diaria, para fines personales y sociales, tampoco es suficiente. El ingreso a la “Sociedad de la Información” (SI) exige, más que nunca, que estudiantes, jóvenes y adultos aprendan a relacionarse con la información y el conocimiento de manera razonada y crítica, aprendan a producir su propio conocimiento, a investigar, a identificar, evaluar, seleccionar y usar la información a la que estamos expuestos en los medios masivos, en la calle, o en la Internet. Formar lectores críticos – de la palabra y del mundo, como decía Paulo Freire – ha sido un objetivo explícito en los currículos avanzados, tanto en los sistemas escolares como en los de campañas y programas de alfabetización en todo el mundo. En la actualidad, la formación de lectores críticos tiene más importancia que nunca, dada la expansión sin precedentes de la información y el conocimiento y de los medios para difundirlos. (p. 11).

De esta manera, se evidencian varios momentos de lo que sería una comprensión de la alfabetización: desde una concepción instrumentalista (saber leer en una determinada lengua), una básica y funcional (uso en la vida cotidiana en términos de labores básicas), avanzada (leer para problematizar y solucionar problemas), hasta una que llega a una concepción de ésta en términos

de leer para proponer, para crear, una comprensión desde lo que implica el *uso*, que no se limita a solamente tener la habilidad de leer, como en un periodo inicial se entendía.

Siguiendo a Flores (2000), se propone una clasificación de métodos aplicables a la lectura en el marco de lo que implica la alfabetización. Estos se reconstruyen en la siguiente tabla con lo postulado por el autor.

Tabla 4. *Métodos de lectura*

Tipo de Método			
Método de marcha sintética		Método de marcha analítica	
Alfabético o de la Letra	Método Fonético	Método Global Analítico	Método Global
Parte de los signos simples, letras o grafemas. No está fundamentado ni didáctica ni psicológicamente. Se aprende de memoria los nombres de las letras del alfabeto y todas sus posibles combinaciones con otras letras	Parte de los sonidos simples o fonemas y a veces de la sílaba. No toma en cuenta la significación, por lo menos en lo que respecta a nuestro idioma y su aplicación da como resultado una lectura silábica en los adolescentes.	Parte de los signos escritos complejos, que pueden ser la palabra, la frase o el cuento. El maestro dirige el análisis. De este se deriva el Método de palabras generadoras.	Parte de la palabra, la frase o el cuento. El maestro no debe dirigir el análisis si no que el niño debe llegar espontáneamente a él. Estos métodos parten de la significación, nunca del elemento. A este método se le denomina Ideo visual y de él se deriva el de Lenguaje Gráfico o Natural. Algunos autores opinan que los métodos pueden variar de acuerdo a la configuración lingüística de cada idioma.

Fuente: Elaboración propia.

Además, siguiendo con lo delimitado por Flores (2000) sería importante tener en cuenta, en el marco de lo que implica la “alfabetización”, lo que la literatura ha definido en torno a ciertas fases de la lectura. Éstas serán retomadas fruto de lo que es planteado por el autor, y esquematizadas para su comprensión general.

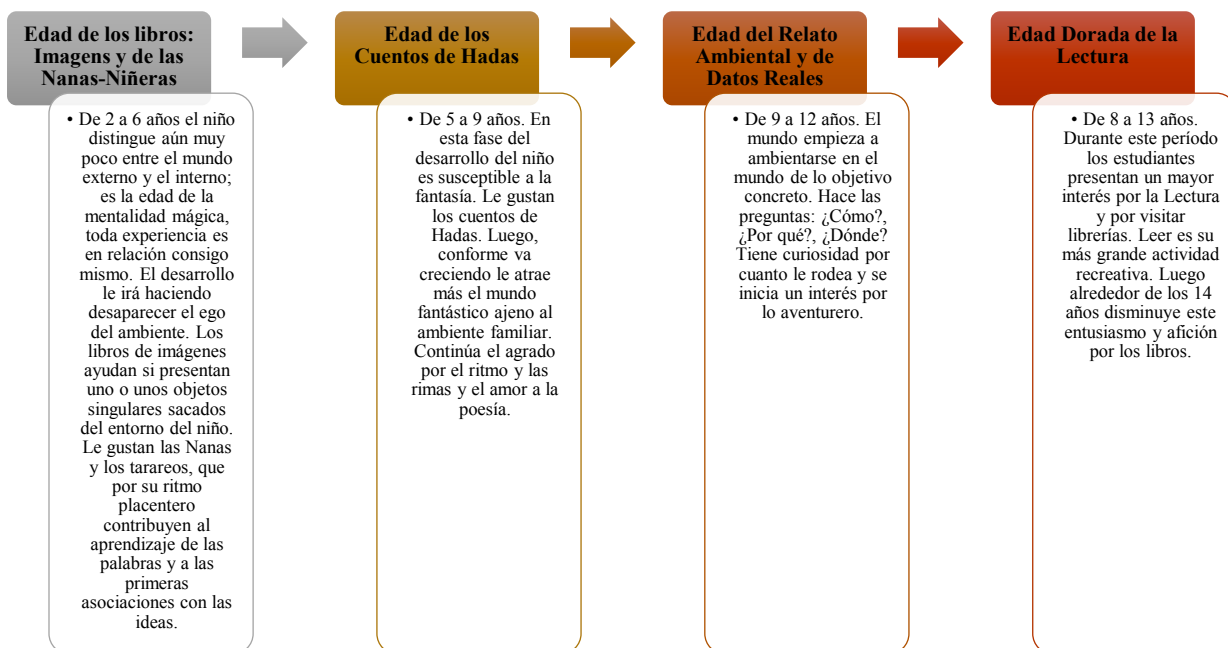


Ilustración 4. Edades alfabetización de la lectura.
Fuente: Elaboración propia.

5.2. Literacidad

En un panorama como el descrito con anterioridad, con las reflexiones alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, como elemento de inmensa importancia en la sociedad contemporánea, y el papel que en ella desempeña el Sistema educativo, resultaría clave dialogar sobre una temática muy específica alrededor de lo que implica el desarrollo de la “alfabetización” y lo que comprende en términos de la lectura.

Márquez y Valenzuela (2018), indican que “lectura y literacidad son dos términos interrelacionados, pero diferentes entre sí. Hablar de literacidad es referirse a una perspectiva particular sobre la lectura” (p. 2).

Literacidad sería un neologismo, que proviene del término inglés *literacy*, mayoritariamente usado para describir lo que implica la “alfabetización”, sin embargo, éste concepto, como indicará Kalman (2008, citado en Márquez y Valenzuela, 2018) ha ampliado su significado, por lo que se refiere a “tipos representativos de alfabetización” (p. 3).

A partir de los múltiples y variados aportes provenientes del mundo de la sociología, antropología, historia, socio-lingüística, educación, psicología cultural, ciencias de la información, entre otros, el concepto se ha ido creando y nutriendo, hasta que hoy, podría decirse, implicaría:

explorar más allá de los aspectos visuales y técnicos, en los procesos cognitivos, estratégicos, contextuales y sociales del lector, así como revisar métodos y prácticas lectoras más allá de los espacios formales para la alfabetización. Implica profundizar en escenarios diversos, encontrar relaciones, analizar qué aportan los medios tecnológicos; en suma, observar directamente el modo en que se acercan las personas a la práctica lectora en el siglo XXI. (Márquez y Valenzuela, 2018, p. 2).

De esta manera, la literacidad amplía lo que sería solamente “leer en español”, puesto que implica la reunión de una serie de habilidades, que se vinculan con decodificar e interpretar lo escrito (en diferentes medios), poner en juego las habilidades retóricas, sociales y culturales, en el marco de un contexto o entorno determinado, así como de una tradición o cultura letrada.

Siguiendo a Márquez y Valenzuela (2018), hay muchas formas de asumir las literacidades: como prácticas sociales (Street, 1984), nuevos discursos (Gee, 2004), nuevos contextos semióticos (Kress, 2003), nuevas estrategias y disposiciones esenciales para la lectura, comprensión, aprendizaje y comunicación (Coiro, 2003; Leu et al., 2008). Sin embargo, hay un factor que termina siendo recurrente en la comprensión de la “literacidad”, en tanto “no es una competencia aislada y uniforme que se adquiera sin más y se pueda aplicar a cualquier situación, sino que se valora como central el componente sociocultural” (Martos y Campos, 2013, citado en Márquez y Valenzuela, 2018, p. 3).

Siguiendo a autores como Street (2008) y Cassany (2006; 2011; 2012), no se trataría de un asunto de medición o habilidades, sino una práctica social que varía de un contexto a otro. De hecho, Cassany (2006) retoma elementos de las teorías lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales para el planteamiento de sus ideas alrededor de la literacidad.

La lectura y la escritura no son entendidas como habilidades que se caractericen por ser técnicas y neutras, sino que son referidas en términos de prácticas que están vinculadas con lo que corresponderían a principios epistemológicos que son construidos socialmente, es decir, devienen de una forma particular de ver, asumir y comprender el mundo y la realidad circundante. Las literacidades “prevén los usos concretos de la lectura y escritura, así como las ideas y

representaciones que las personas tienen acerca de sus prácticas” (Kalman, 1993; Street, 1993, citados por Márquez y Valenzuela, 2018, p. 4).

Como indica Márquez y Valenzuela (2018):

La lectura no es una sola habilidad compacta ni depende de un factor único, sino de la ejercitación de un conjunto de habilidades de muy diverso tipo, secuenciadas y combinadas, que se aplican en forma selectiva en simultaneidad y alternancia, y constituyen un complejo proceso (Martos y Campos, 2013).

Además, continúan diciendo:

Las habilidades implicadas en la lectura pueden clasificarse en visuales, técnicas, estratégicas y cognitivas. Estas habilidades no son independientes, sino interrelacionadas. Las visuales son aquellas destrezas que involucran funciones motrices como movimiento ocular, fijaciones, fluidez, velocidad y ritmo, secuencia arriba-abajo y derecha- izquierda para la lectura en nuestro sistema alfabético. Las técnicas o tecnológicas se refieren al dominio del soporte material en que se realiza la lectura. La lectura en soporte impreso incluye la manipulación del libro como objeto, la secuenciación de signos, líneas y páginas, así como sus posibilidades de señalización (p. 4).

Añaden Márquez y Valenzuela (2018):

La lectura en soportes digitales tiene que ver con el grado de dominio de las funciones que ofrece el dispositivo para la lectura. Las habilidades estratégicas están vinculadas a acciones definidas para encauzar el proceso lector hacia una finalidad específica. Algunas de ellas son segmentar, identificar estructuras, seleccionar, subrayar, localizar, focalizar, señalar o comentar al margen, retener o discriminar elementos. Por último, las habilidades cognitivas, relacionadas con todas las anteriores, nos remiten a cualidades del pensamiento de alto nivel como diferenciar, comprender, interpretar, analizar, sintetizar, comparar, asociar, jerarquizar, anticipar, inferir, deducir, cuestionar o abstraer (p. 4).

Desde este enfoque, la lectura: sus niveles, habilidades, etc., no son independientes, secuenciales ni unidireccionales. Por el contrario, se basa en el desarrollo de estadios que pueden

alcanzarse siguiendo vías distintas, que pueden irse logrando de forma simultánea, sinérgica y recursiva. Indica Cassany (2012) que dichos niveles apuntan a: una lectura literal (leer las líneas), la lectura que sería de carácter inferencial (lo que sería “leer entre líneas”) y lo que corresponde a la lectura crítica (leer tras las líneas).

De esta manera, se tiene que la lectura literal implica un proceso de decodificación, pero que también “depende del significado semántico de las palabras y por tanto es estable y bastante universal” (Cassany, 2012, p. 346). Por su parte, la lectura inferencial implicará no sólo ser capaz de dominar lo que corresponde a lo léxico y semántico, sino también lo sintáctico y pragmático, por lo cual, se permite usar el conocimiento previo en aras de comprender lo que se pone en juego en la realidad actual, éste aspecto sería más relacionado con lo que implica el orden subjetivo. Con respecto a la lectura crítica, o metacognitiva, se dice que “requiere todavía más conocimientos contextuales sobre los discursos previos y sobre el autor, lo cual causa que el significado dependa todavía más de un contexto geográfico e histórico concretos y, en definitiva, que la comprensión sea más volátil y compleja” (Cassany, 2012, p. 348). El lector crítico no sólo es capaz de dar significado a partir del contexto en que se encuentra, sino que es consciente de ello, por lo cual, podría asumir varias interpretaciones posibles y entrar en diálogo con éstas.

Siguiendo a Márquez y Valenzuela (2018):

De acuerdo con este modelo de lectura, las habilidades, los niveles y las dimensiones de la lectura se pueden ir desarrollando y ejercitando a través de un andamiaje planificado y dirigido con eficacia. Desde la perspectiva de la literacidad, aprender a leer y escribir va mucho más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la inserción de su uso en situaciones y contextos múltiples; implica una mirada en perspectiva para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas, y exige, sobre todo, el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, así como de diseñar respuestas apropiadas (p. 5).

Es necesario clarificar que, desde un enfoque sociocultural, la literacidad no es comprendida negando el componente cognitivo del lenguaje, pero en lugar de considerar tanto la lectura como la escritura únicamente desde dicho orden cognitivo e individual, las considera desde una práctica

social, ideológica, que es entendida en tanto inmersa en relaciones de poder, significados y prácticas culturales particulares (Montes y López, 2017). Así, se entiende que:

la noción de literacidad remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito (p. 164).

De esta manera logra delimitarse aún más un elemento importante a la hora de comprender lo que implica la lectura, en el marco del contexto contemporáneo y las nuevas tendencias para su abordaje, enseñanza y aprendizaje, en éste caso desde lo planteado alrededor de la literacidad.

5.3. De la competencia del lenguaje, la formación y evaluación en el componente lector

Como suele encontrarse en la literatura, y en textos como los de Cuevas y García (2007):

Quizás uno de nuestros elementos culturales más enraizados, y por la misma razón menos evidente en lo cotidiano, sea la división entre la cultura escrita, que nos refiere a la manifestación del pensamiento lógico y científico, y la cultura oral, que se relaciona con el pensamiento mágico y simbólico. La historia y el progreso lineal y acumulativo de la civilización se sustentan en el documento escrito, cuyo valor civilizador dimana de la competencia lecto-escritora de los individuos constitutivos de la comunidad lingüística generadora del conocimiento escrito. En su devenir histórico, nuestra cultura, por necesidad de nuestro modelo de desarrollo, ha universalizado la competencia lecto-escritora, convirtiendo la alfabetización en un indicador de progreso y función de la Escuela (p. 50).

Dado que la lectura hoy, o mejor, la competencia lectora (como ya se pudo entrever en un apartado del Estado del Arte dedicado a todo éste componente y su relación con lo delimitado

internacionalmente), es uno de los aspectos sobre los cuales se pone especial atención y se demanda vital participación del Sistema Educativo, es necesario comprender, o por lo menos acercarse a una comprensión particular, sobre lo que implica la idea de “competencia lectora”, y teniendo como foco la población sobre la cual se desarrolla el presente trabajo (grado 7° de Educación Secundaria en Colombia).

Sobre ello, se indica que lo que sería el papel primordial de la escuela “no debe ser hacer lectores, los profesores y las escuelas no son responsables de los estudiantes y adolescentes que “no quieren leer”, sino de los que “no saben leer”, porque su cometido es el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas para la formación de un lector competente” (Moreno, 2003, citado en Cuevas y García, 2007, p. 50).

En el contexto colombiano, el enfoque de competencias, siguiendo al Ministerio de Educación Nacional – MEN (2014):

se integra a la dinámica de los sistemas de evaluación de la calidad en educación superior en 1994, y justamente en este contexto es introducido como concepto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2002 con el Estatuto de Profesionalización Docente (p. 16).

Por ello, el MEN (2006, citado en MEN, 2014), “una competencia se define como saber hacer en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La competencia responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué” (p. 17).

El MEN (2006), en el marco de este enfoque de educación y evaluación por Competencias, delimita una serie de Estándares básicos sobre los cuales se realiza la formación en Competencias delimitadas por el Estado para su desarrollo por parte de los Centros Educativos, entre éstas, se encuentra lo que se ha definido como Competencia del Lenguaje. Ésta es integrada pues, en palabras del MEN (2006):

se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su

existencia (tal es el valor que, por ejemplo, poseen los mitos); interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades (¡qué tal los mundos soñados por García Márquez o Julio Verne!); establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres (piénsese, por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia); y expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro (p. 18).

De esta manera, la formación en la competencia de Lenguaje desde lo postulado por el MEN (2006) cumpliría una doble función, por un lado, en términos de lo subjetivo (como individuo, en tanto permite al ser humano tomar posesión de la realidad, diferenciar objetos, diferenciarse él mismo frente a éstos y frente a otros individuos, es decir, tomar consciencia de sí), y por otro en torno a lo social (el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales).

La competencia lectora aquí descrita implicaría diferentes manifestaciones, las que “le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” (MEN, 2006, p. 20). Entre estas manifestaciones descritas por el MEN (2006) en los estándares básicos para la competencia en mención, se tienen en consideración los siguientes componentes: la comprensión y la producción.

Se tiene que entre las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, éstas pueden ser de naturaleza verbal o no verbal, pero a su vez, desde dos procesos: Por un lado la producción, en términos del proceso mediante el cual el sujeto genera significado, ya sea para expresión de su mundo interno, para la transmisión de información, o la interacción con los demás. Por otro, se tiene la comprensión, la cual radica en poder ver, asir la realidad a partir de aquello que fue buscado y reconstruido en términos de significado y sentido, con lo cual, se puede –como indica su nombre– comprender la realidad. “Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación” (MEN, 2006, p. 21).

La Educación Básica y Media, en términos de las grandes metas de la formación en la Competencia de Lenguaje, contempla lo que serían seis grandes componentes, que siguiendo al MEN (2006) estarían organizados en:

- **Comunicación.** Dado el valor social del lenguaje, constituye en la posibilidad para tener instrumentos a través de los cuales los individuos dan forma, mantienen y sustentan sus relaciones interpersonales, y la vida en comunidad. Se trata de la capacidad de interactuar con los congéneres, relacionándose con ellos y reconocerse-reconocerlos.
- **La transmisión de la información.** No solamente se posibilita lo que sería la relación intersubjetiva, sino incluso la posibilidad de llevar información nueva a los otros, a través de múltiples canales que son posibilitados por el lenguaje, con lo cual, se permite también el desarrollo de capacidades para producir nuevos significados, conocimientos, etc., que puedan ser inteligibles y sustentados.
- **Representación de la realidad.** El lenguaje como posibilidad para organizar y dar forma simbólica a percepciones y conceptualizaciones del individuo, permitiendo construir-guardar una impronta, al menos conceptual, de la realidad. Es una forma a través de la cual se logra organizar y estructural la experiencia, generando con éstas representaciones complejas de la realidad, para su uso según necesidad.
- **Expresión de sentimientos y potencialidades estéticas.** En términos de lo subjetivo, una posibilidad del lenguaje es la oportunidad de expresar sentimientos personales desde múltiples canales.
- **Ejercicio de una ciudadanía responsable.** Con el lenguaje los seres humanos han construido y organizado una visión de mundo, de relación con sí mismo y los demás, lo que implica una ética de la comunicación que permite el encuentro, el diálogo, la construcción de los cimientos para la convivencia, y elementos clave para la formación ciudadana. Ejemplo de ello es la construcción de acuerdos que son posibilitados también por la vía del lenguaje.
- **El sentido de la propia existencia.** Sería una oportunidad para repercutir en la formación de sujetos que se constituyen desde la autonomía, pensamiento propio, construcción, interpretación y transformación de su realidad, el reconocimiento de su valía como ser humano único y diferenciado, pero también, como miembro de una sociedad con la cual comparte derechos, responsabilidades y potencialidades.

Todos estos elementos hacen parte de las metas sobre las cuales se espera se trabaje en torno a la formación en la competencia del Lenguaje en Educación Básica y Media. Sin embargo, dada la infinidad de lo que implica hablar del Lenguaje, en términos de los Sistemas Educativos y la

formación brindada desde éstos, se han delimitado algunos componentes que, en términos de competencias aportan a este ámbito macro sobre el cual se forma. Esto tiene que ver, para el caso de la Educación Básica y Media desde la competencia comunicativa-lectora, y la competencia comunicativa-escritora. En el presente trabajo interesa especialmente la primera.

En Colombia, una forma de delimitar y evaluar lo que tiene que ver con estas competencias en diferentes momentos de la formación básica y media, tiene que ver con lo planteado desde las pruebas Saber, que siguiendo al ICFES:

se está implementando un conjunto de estrategias de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación. Este conjunto de estrategias está orientado al fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas, del sistema nacional de evaluación, del sistema de aseguramiento de la calidad, y al desarrollo profesional de directivos y docentes. Con el propósito de avanzar en la consolidación del sistema de evaluación de los estudiantes, se definió que la aplicación censal de las pruebas Saber para los estudiantes de tercero, quinto y noveno grado se realice anualmente, al igual que el operativo muestral que se efectúa desde 2011. Desde el año 2015, los resultados de las pruebas Saber configuran dos de los cuatro componentes evaluativos del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), una métrica diseñada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para analizar el desempeño educativo de los colegios (p. 8).

Las Pruebas Saber se organizan en evaluaciones por diferentes niveles de formación, que en éste caso cobijan: Saber para grados 3°, 5°, 9°, 11°, T y T (Técnicos y Tecnólogos), PRO (Pregrado profesional). En el caso del presente trabajo, se aborda una población que se encuentra ubicada en el grado 7°, por lo cual, si bien la prueba Saber no cuenta con una tipología de prueba específica para éste grado de formación, dicho momento formativo se encuentra justo entre dos evaluaciones desarrolladas por el ICFES, en éste caso: Saber 5° y Saber 9°.

Si se tiene en cuenta que ambas evalúan el componente de la Competencia del Lenguaje en términos de competencia comunicativa-lectora, sería clave revisar, en el marco de lo propuesto por el ICFES (2017) en las Guías de Orientación para cada una de éstas pruebas, qué es evaluado para éste componente, lo cual da luces de lo que el Estado colombiano en su política educativa espera corroborar sea formado en términos de dicha competencia del Lenguaje, y en el marco de

esta, de la competencia lectora, por lo cual, se logra delimitar de una manera más contextualizada aquello que es definido desde aquí en torno a dichos aspectos.

Cuando el ICFES rastrea el grado de desarrollo de la competencia comunicativo-Lectora, estaría revisando éste aspecto tanto para 5° como para 9° desde una misma concepción de la competencia, según las Guías de Orientación dispuestas para ello, dicha definición, siguiendo al ICFES (2017) indica que la competencia comunicativo-lectora:

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.

En términos generales, la prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos —conceptuales e ideológicos —); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas.

Se tienen en cuenta diferentes tipos de textos, atendiendo la diversidad de formas de organización y estructuración de información: (1) Textos continuos organizados en oraciones y párrafos, esto es, escritos en prosa y también en verso; (2) Textos discontinuos como listas, formularios, gráficos o diagramas (3) Textos mixtos como historieta o cómic (p. 17).

La competencia comunicativo-lectora indica vía Guía de Orientación Saber 5° y Saber 9°, la evaluación de unos componentes en específico (semántico, sintáctico, pragmático). Es necesario recordar que la población que hace parte del presente trabajo se ubica en grado 7°, por lo cual, se esperaría en términos ideales que los componentes ratificados en grado 5° han sido ya desarrollados, por lo cual, se estaría en el camino para desarrollar aquellos ubicados en lo que se constata con la Evaluación Saber 9°.

Para lo anterior, se incluye a continuación un cuadro comparativo retomando la información planteada por ICFES (2017).

Tabla 5. Descripción de la Competencia Comunicativo-Lectora por Componentes.

Niveles aplicados		
	Saber 5°	Saber 9°
Semántico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recupera información explícita en el contenido del texto. 2. Recupera información implícita en el contenido del texto. 3. Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recupera información explícita en el contenido del texto. 2. Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto. 3. Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos
Sintáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica información de la estructura explícita del texto. 2. Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos. 3. Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica información de la estructura explícita del texto. 2. Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos. 3. Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
Pragmático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce información explícita de la situación de comunicación. 2. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. 3. Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce información explícita de la situación de comunicación. 2. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. 3. Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.

Fuente: Elaboración propia, con información de ICFES (2017).

Por lo anterior, la propuesta didáctica y metodológica abordada desde la secuencia didáctica propende por el fortalecimiento de cada componente de la competencia lectora, a partir de diferentes actividades que les permitan a los estudiantes disfrutar de la experiencia de aprendizaje, sin dejar de lado el objetivo inicial. Tal es el caso de las actividades propuestas en la fase diagnóstica y de estructuración, para la cual se desarrollaron actividades tales como: lluvia de ideas, acercamiento al género poético a partir de dramatizaciones; versos, videos introductorios, y por supuesto, el desarrollo de la prueba diagnóstica inicial. Con lo anterior se pretende brindar al estudiante estrategias argumentativas, facilitarles el reconocer características de textos e identificar hipótesis de interpretación textual (componente semántico).

Por otra parte, las actividades propuestas para las fases de transferencia y valoración de la secuencia didáctica están mayormente enfocadas a los componentes sintáctico y pragmático. Es aquí donde se diseñaron talleres grupales, ejercicios de interpretación de poemas, mapas conceptuales, actividades de acercamiento a la poesía afro e indígena, canciones, entre otros.

Hasta este punto, es claro que no existen diferencias significativas entre lo que se espera para la competencia comunicativa-lectora para los dos momentos de la formación mencionados, sin embargo, donde sí puede evidenciarse con claridad una distancia mayor sería en los denominados “Niveles de desempeño” para Saber 5° y Saber 9°, delimitados por el ICFES (2017), los cuales son jerárquicos (complejidad creciente desde el nivel 1 o insuficiente, hasta el 4 o avanzado), e inclusivos (para estar ubicado en un nivel, se deb estar superado los anteriores). En éstos se evidencia lo siguiente:

Tabla 6. *Niveles de desempeño Competencia Comunicativa-Lectora.*

Nivel de Desempeño	Descripción	
	Saber 5°	Saber 9°
Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar información explícita e implícita de textos de diversas tipologías para caracterizar y jerarquizar personajes y situaciones. • Relacionar información de los textos con sus saberes previos. • Diferenciar registros lingüísticos y seleccionar el tipo indicado para producir un texto en una situación comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el sentido global del texto para sintetizarlo en una idea. • Reconocer la función de un párrafo en el entramado textual. • Jerarquizar las ideas de un texto para que cumplan con un propósito comunicativo. • Reconocer información local para inferir el significado de una situación en un texto. • Ubicar información local para inferir el significado de una situación en un texto. • Explicar el lugar de enunciación del autor para la composición de un texto. • Seleccionar información pertinente para completar el contenido de un texto. • Seleccionar las fuentes de información pertinentes para escribir sobre un tema específico.

<p>Mínimo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las características de los tipos textuales: estructura superficial, tema y tópicos, a partir de una lectura global. • Elaborar un plan textual a partir de la selección pertinente de las fuentes en función de la organización del contenido y el destinatario. • Usar las reglas básicas de cohesión oracional para revisar y corregir escritos, teniendo en cuenta el propósito comunicativo. • En textos mixtos, como afiches o carteles, reconoce la función de las imágenes en la construcción del sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar los elementos de cohesión en la estructura de oraciones y párrafos en un texto. • Identificar el esquema que sintetiza el contenido de un texto. • Reconocer las diferentes voces que participan en un texto. • Elaborar un plan textual en el que tiene en cuenta la estructura y el contenido, para conservar la unidad temática. • Establecer la pertinencia del texto según su propósito comunicativo y las características de los interlocutores. • Revisar y corregir los textos atendiendo a la concordancia gramatical. • En textos mixtos, como afiches o carteles, reconoce la función de las imágenes en la construcción del sentido.
<p>Suficiente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el planteamiento central de un texto y sus ideas de apoyo. • Seleccionar la información pertinente para mantener la coherencia en los textos que produce. • Reconocer información ausente en los textos, necesaria para consolidar el propósito comunicativo. • Sustituir expresiones para evitar repeticiones en la escritura de un texto. • Conocer la función de algunos signos de puntuación, como las comillas y los signos de admiración. 	<p>Comparar diferentes tipos de textos, para establecer las diferencias o similitudes en sus planteamientos y estructuras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar relaciones intertextuales a partir de un tema común. • Emplear los signos de puntuación para la configuración del mensaje según el propósito comunicativo. • Evaluar la pertinencia de escritos, atendiendo al propósito, contenido y contexto. • Identificar el esquema que compara el contenido de dos textos.
<p>Avanzado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender de forma amplia los diversos tipos de textos que lee, y 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar el texto en un contexto histórico o social a partir de una

	<p>relacionar su contenido con información de otras fuentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer inferencias sobre una parte o la totalidad del texto. • Valorar los textos atendiendo a su adecuación, en diferentes contextos de comunicación. • Reconocer la función de algunos recursos retóricos y estilísticos que refuerzan el sentido y contribuyen a la consolidación del propósito comunicativo de los textos. • Explicar el uso de conectores y otros mecanismos de cohesión que garantizan la unidad y coherencia en la producción de textos. 	<p>valoración de su contenido, función y relaciones presentes en el mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar y corregir los textos según las reglas gramaticales, atendiendo al propósito comunicativo y la estructura cohesiva del texto. • Establecer la pertinencia de una voz, para transmitir la información de un texto. • Justificar la elección de un tipo de texto para responder a una situación específica atendiendo al destinatario previsto
--	--	---

(Continuación Tabla anterior) Fuente: Elaboración propia, información de ICES (2017).

De esta manera, son más palpables las diferencias entre aquellos Niveles de Desempeño de la competencia que se esperaba los estudiantes de grado 7° ya hayan podido alcanzar/superar, y aquellos que se encontrarían desarrollando y estarían próximos a evidenciar. De acuerdo con esto, se tiene un panorama mucho más claro alrededor de lo que, en el marco de la política educativa colombiana se tiene pensado alrededor de la competencia lectora, y cómo ésta se diversifica y específica según grados en los cuales se encuentre cursando el estudiante, dadas las características, expectativas, desarrollos previos, entre otros múltiples elementos, que configuran lo que puede avizorarse en términos de la competencia para el grupo en mención.

5.3.1. Competencia lectora y Poesía

A partir de lo delimitado en contrastes como los divulgados por la Gobernación del Valle (2019) al retomar los resultados en pruebas estatales como Saber 3°, 5°, 9° y 11°, y la reflexión alrededor de cierta posición desventajosa a nivel de la ETC y el Departamento, en contraste con el comportamiento nacional, a partir de los menores promedios en el contexto de la región en las competencias evaluadas, y entre ellas, la correspondiente a Lenguaje (3°, 5°, 9°) y Lectura Crítica (11°). Dicho comportamiento implica la necesidad de considerar estrategias que permitan el fortalecimiento de esta Competencia, y particularmente, pensar en estrategias que poco hayan sido contempladas en el marco de proponer rutas alternas a las ya desarrolladas y que, dados los

resultados registrados por las pruebas Saber, reflejan la necesidad de ser complementadas con proyectos que, quizá desde perspectivas diversas, logren contribuir al fortalecimiento de la competencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta interesante plantear una vía para el abordaje del fortalecimiento de esta competencia, evaluada en las pruebas estatales Saber, a partir de un elemento que poco ha sido introducido de forma significativa en los distintos planes de estudios y estrategias metodológicas de los Sistemas Educativos de la región, éste es: la poesía.

Como indica Fernández-Rufete (2017), se tiene que:

La poesía es un excelente vehículo para conseguir variedad de objetivos, pues a través de ella, se expresan sentimientos de forma espontánea a través de la lectura, la recitación y la creación de pequeñas poesías. Del mismo modo, el primer contacto que se tiene con la poesía es a través del folklore, por medio de las retahílas, rimas, canciones de corro y juego, trabalenguas y adivinanzas que entran de lleno en la riqueza, vigor y plasticidad de la lengua (Gallego, 2005). Unido a ello, el trabajo con la poesía en el aula favorece el desarrollo de la comprensión lectora en el alumnado (p. 12).

De esta manera, se ratifica que la poesía se constituye en un camino bastante favorable y significativo en el desarrollo de muchos aspectos de la formación, pero en especial, en lo que compete a la Competencia Lectora, evidenciando elementos que dan luces sobre el interesante y provechoso trabajo que implicaría la incorporación, de forma mucho más fortalecida, de la poesía en los Sistemas Educativos, en aras de mejorar éste tipo de Competencias evaluadas en pruebas estandarizadas.

De hecho, Gallardo (2010) retoma elementos diversos que sostienen también su trabajo con dicho componente en aula, entre ellos, menciona la articulación con aquello referido por Barrientos (1999), indicando que dicha actividad poética “incide en nuestra capacidad de relación con los demás, con el mundo y con nosotros mismos; además de estimular nuestra imaginación, nuestra inteligencia y nuestra capacidad de lenguaje” (p. 3).

Entonces, es claro cómo el uso de herramientas como la poesía se constituye en una alternativa potente para el fortalecimiento de competencias evaluadas en pruebas desde la tipología de Saber,

desarrolladas por el ICFES, y en especial, en lo que compete a la competencia que ha sido centro de la reflexión en el presente proyecto. Del mismo modo, la poesía impactaría otras áreas igualmente significativas y necesarias de ser abordadas en los diferentes momentos de la formación en los Sistemas Educativos.

Esto es muy interesante, pues tal y como indica Fernández-Rufete (2017):

En general, la lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, cumplen un papel fundamental como herramienta para aprender a lo largo de la vida. Además, la poesía despierta la sensibilidad y la creatividad, siendo una propuesta placentera para acercar la literatura. Se puede realizar desde la lectura, la creación de textos, la transformación del lenguaje e incluso la recreación e interpretación del lenguaje poético (p. 12).

Así, se pone de manifiesto cómo el componente lecto-escritor, elemento que reside en las evaluaciones estandarizadas Saber 3°, 5°, 9° y 11°, es un aspecto crucial de la formación y, en general, del desenvolvimiento de cualquier ser humano en sociedad; sin embargo, también es claro el significativo componente que reside en la poesía para el fortalecimiento de ésta clase de competencias, y cómo el trabajo con la misma representa una oportunidad para un impacto significativo en el Sistema Educativo contemporáneo, más en aras del fortalecimiento de una competencia que, se ha podido identificar, aún es necesario trabajar en el contexto regional, a partir de los resultados en evaluaciones como las desarrolladas por el ICFES en los últimos años.

5.3.2. Poesía indígena y afro colombiana

Retomando lo dicho por Bajtin (1994, citado en Escobar, 2012) “todos los productos de la creatividad ideológica- Obras de arte, trabajos científicos, símbolos y ritos religiosos- representan objetos materiales, partes de la realidad que circunda al hombre” (p. 1), por ello, desvincular lo que la literatura, y en éste caso la poesía, tendría en términos históricos y culturales inmersos en sí misma, sería un error.

Por ello, hablar de poesía indígena y afrocolombiana se justifica en términos de no ser “un producto encasillado dentro de un determinismo biológico, sino como una expresión artística que arroga una ideología, la idiosincrasia de un pueblo y, como lo diría Kundera, crea la memoria existencial de toda una colectividad” (Escobar, 2012, p. 1).

Uno de los elementos que podría ser característico de esta tradición, tiene que ver con lo descrito por Escobar (2015) en *El Tiempo*, donde se indica que:

La tradición oral ha sido la manera como los grupos étnicos, afrocolombianos e indígenas han reconstruido su historia e impedido el olvido de sus tradiciones.

La poesía, al igual que los cuentos, relatos, leyendas y mitos, plasma la vida social y cultural de los descendientes de personas esclavizadas traídas de África por los colonizadores españoles. En 1851, tras la abolición de la esclavitud en el país, obtuvieron la libertad (p. 1).

Escobar (2015) en una entrevista con reconocidas poetas afrocolombianas, logra profundizar un poco más en aquello que constituye, particularmente, la poesía afrocolombiana, en esta, se tiene que

Los arrullos, cánticos, cuentos e historias se escuchan al lado de la madre y la abuela. La mujer tiene la necesidad de contar, cantar y transmitir todo ese conocimiento que le ha sido dejado por sus descendientes. Por eso lo escriben como lamento en los rezos, arrullos y lamentos. Recogen la tradición rítmica de la poesía que heredaron de sus vertientes africanas, transmitida en forma oral y musical, y establecen una nueva perspectiva con su dicción, con su intención, dándole una nueva significación a su cultura y a la sociedad. En sus escritos no solo se escucha la voz de protesta, sino también el ritmo autóctono de la poética afrodescendiente donde se escucha la percusión de los tambores africanos y en especial del tambor yoruba. La complementan con la utilización de onomatopeya y palabras musicales inventadas (p. 1).

De esta manera, logre irse leyendo en los relatos de la comunidad entrevistada, cómo la poesía, tanto la indígena, pero con especial ahínco la afrocolombiana, recoge no solamente elementos de lo que fue toda una historia de sus antepasados, sino que también ha sido una forma de narración de su presente: sus luchas, despojos, conquistas, pérdidas. Ha sido una forma de expresión artística que está vinculada a toda la memoria de una colectividad.

6. Marco Metodológico

6.1. Diseño.

El proyecto se diseñó para ser desarrollado en *tres etapas*, las cuales se componen de *3 fases* con sus respectivas *sesiones o encuentros* entre semana, de la manera que a continuación se describen:

Etapa 1. Inicial. Del 01 octubre al 26 de noviembre de 2019

Etapa 2. Fortalecimiento. Del 03 febrero al 30 de abril de 2020

Etapa 3. Seguimiento. Entre septiembre, octubre y noviembre de 2020

Para la primera etapa (Etapa 1) se plantearon *11 sesiones* pedagógicas de 2 y 3 horas cátedra, desarrolladas los días martes y miércoles (eventualmente algunos días viernes), en las cuales se trabajaron los temas propuestos en los Estándares de competencias de Lenguaje, y tomando como recurso principal el libro *Guía de Lenguaje Todos a aprender*, del Ministerio de Educación Nacional (*Ver anexo 7 -Cronograma y armado Secuencia didáctica-*). En adición a ello, se tuvo sumo cuidado en tanto la elaboración de las actividades, estuvieran relacionadas de manera estrecha con la competencia de *Comprensión e interpretación textual* y los sub-procesos de ésta. Es así como se garantizó el alcance del objetivo inicial de esta propuesta: *fortalecer la comprensión lectora a través de la lectura de textos poéticos*.

Descripción de las Fases de la Etapa 1.

Fase diagnóstica: en esta fase se definió y se determinó, mediante el desarrollo de una guía diagnóstica, qué desempeños poseen los estudiantes de la I.E.O Humberto Jordán Mazuera del grado 7^o2 en el área de lengua Castellana, además de los resultados que arrojaron las prueba Saber 3^o, 5^o y 9^o de los últimos años; bajo qué criterios se realizaron las valoraciones de los educandos; cuáles fueron las expectativas e intereses de ellos para con el proyecto, entre otros.

Estructuración y práctica: una vez obtenido el diagnóstico y el resultado del estado inicial de los estudiantes, se determinó, a partir de una planificación rigurosa y detallada, el itinerario que se habría de tomar para sumergir a los participantes en el fantástico, placentero y sorprendente mundo de la poesía. Iniciando desde sus apreciaciones y acepciones personales, se avanzó a la exploración de la vida de diferentes poetas; atravesando por un sinnúmero de textos poéticos conocidos, y a la vez ignotos, y culminando con el increíble reto de una producción textual propia- el poemario-.

Transferencia y valoración: las actividades seleccionadas para este momento tenían como propósito evaluar los objetivos generales y específicos de toda secuencia didáctica. Se integraron los procesos de evaluación por tiempos: antes, durante y después. Se dieron informes parciales y finales de los desempeños o logros alcanzados por los estudiantes. Lo anterior permitió observar

qué tanto los saberes previos fueron o no transformados a partir de nuevos conocimientos generados por su interés, compromiso y empeño durante las sesiones desarrolladas.

En el caso de la anterior secuencia didáctica, las actividades planificadas fueron variadas, complementando los aspectos teóricos con elementos lúdicos, dinámicos y vivenciales, propendiendo con cada una de estas despertar el interés y la motivación; mediante una metodología dinámica, activa y colaborativa, con miras a hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una experiencia enriquecedora, a la vez que el objetivo principal del proyecto nunca se dejara de lado. Se tuvo en consideración incluir videos tutoriales, canciones y letras de canciones, poemas; se usaron diferentes herramientas de pensamiento y estrategias de socialización grupal, culminando con la puesta en práctica y con la evidencia de las habilidades adquiridas durante la participación de esta secuencia, esto es a precisar, el poemario. Se programaron 10 sesiones de campo y una de reflexión y análisis por parte de todos los participantes. Se diseñó un formato para la planificación de la secuencia didáctica que recopilara los aspectos y criterios de información de manera clara y amplia que permitiera orientar el abordaje de la misma, tales como: grado, curso, número de sesiones, propósito, estándar, competencia, actividades, recurso y responsables.

Por otra parte, cabe mencionar que el desarrollo de la secuencia didáctica tuvo varios momentos: en primer lugar, para la selección del grupo con el cual se desarrolló el trabajo de investigación se contó un análisis previo por parte del docente, en el cual intervinieron otros pares. Para ello, se analizaron los resultados de la prueba Saber más reciente de los grados 5° y 9° de la sede (las cuales arrojaron un resultado no tan promisorio) y como plan de mejora se determinó llevar a cabo el trabajo investigativo en el grado 7°, puesto que en miras de presentar las pruebas Saber 9°, y después de haber aplicado la secuencia didáctica, el impacto del proyecto se podría evidenciar en un tiempo más propicio y más objetivo.

En segundo lugar, se observó que el grupo 7-2 cuenta con uno de los mayores índices de estudiantes repitentes, para lo cual se tomó la determinación de seleccionar como muestra aquellos que presentasen bajo rendimiento académico. Acto seguido, se hizo una reunión con los padres de familia para socializarles el proyecto y comunicarles del consentimiento informado requerido para el manejo de imágenes e información de los menores por parte del docente investigador. Una vez se contó con el número completo para la muestra, se procedió a preguntarles a los estudiantes qué tipo de actividades, que no hicieran frecuentemente en las clases, les gustaría realizar. Producto de

dicho análisis y observación se determinaron algunas actividades que se llevaron a cabo en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Una vez el trabajo de campo tuvo lugar, se procedió a llevar un registro o diario de cada sesión, en el cual se registraba el desarrollo, eventualidad fortalezas y/o dificultades presentadas en cada encuentro. Este diario le correspondió en su mayoría al docente, no obstante, en determinadas ocasiones también se le delegó dicha tarea a los estudiantes monitores de sesión. Finalmente, para soportar la fiabilidad y objetividad del desarrollo y aplicación de la secuencia didáctica, cada actividad llevada a cabo se evidenció con registros fotográficos, videos, y eventualmente, entrevistas a grupos focales.

6.2. Método y Enfoque de investigación

Para la implementación de la secuencia didáctica se apeló a un método cualitativo bajo un enfoque descriptivo, puesto que se expusieron las características durante todo el proceso, estableciendo una valoración inicial del nivel de comprensión lectora en sus componentes semántico, pragmático, literario e interpretativo de los estudiantes que hicieron parte de la muestra objeto de estudio, a partir del diagnóstico inicial, el avance y comparación de los resultados finales.

Las actividades de aprendizaje fueron motivadoras, y la incorporación de dinámicas en el transcurso del proceso, se tornaron cada vez más familiar para ellos.

Lo anterior permitió que se desarrollaran las actividades de una manera integral, haciendo del proceso lector una herramienta útil para una multiplicidad de ámbitos, enriqueciendo no sólo a los aprendientes, sino también a quien guio el proceso.

6.3. Tipo de investigación

Para la implementación de la secuencia didáctica se tuvo como base la Investigación Acción, pues, en términos generales, en la investigación, hay algunas etapas por las que transcurre una IA, como son la detección o la recepción de una demanda, la familiarización y difusión del proyecto,

el diagnóstico participativo, la detección y priorización de necesidades, el diseño de un plan de acción, la ejecución de las acciones, y la evaluación constante y también participativa.

6.4. Estrategia de muestreo y metodología

A continuación se relacionan las variables que obedecen al grupo de estudiantes con los cuales se llevó a cabo el trabajo de campo, además de la metodología de investigación aplicada:

Universo: 41 estudiantes, 19 hombres y 22 mujeres.

Muestra: 20 estudiantes, 11 mujeres y 9 hombres.

La muestra se conformó teniendo en cuenta una delimitación de los participantes, respondiendo a los siguientes criterios: cantidad-número, edad, género, rendimiento académico durante el periodo.

6.5. Instrumentos de recolección de información

Teniendo en cuenta que la aplicación de la secuencia didáctica tuvo como objetivo fortalecer la competencia lectora, bajo un ambiente de disfrute y automotivación, se seleccionaron los siguientes instrumentos para la recolección de la información durante las diversas fases de la Secuencia: la observación participante, el diario de campo, materiales audiovisuales, la encuesta, la entrevista semiestructurada, como elementos que permitieron evidenciar los roles y el avance de los participantes durante la secuencia. A continuación, se describen cada uno de estos instrumentos, a partir de los planteamientos de Hernández.

6.5.1. Observación.

Antes, durante y después del trabajo de campo se hizo uso de la observación participante, partiendo de la aplicación de la prueba diagnóstica como momento base, con miras a obtener información sobre las actividades, las estrategias didácticas y el monitoreo del proceso.

6.5.2 Documentos-diario de campo, fotos, videos.

Las evidencias fotográficas constituyeron una clave en el momento de desarrollar el trabajo de campo: la evidencia de cada encuentro o sesión estuvo soportada con varias fotografías y (eventualmente) registros audiovisuales. Por otra parte, los documentos utilizados fueron el diario de campo del docente (el cual se registraba al final de cada sesión) y el registro del desarrollo de las sesiones, a cargo de los estudiantes monitores (Ver anexo 5).

6.6. Plan de Análisis

Los resultados que permitieron establecer el alcance del desarrollo de la secuencia didáctica en su etapa inicial, se basaron en el método cualitativo, el cual se enfoca en el aspecto emotivo, más que en el estadístico o numérico. Este análisis fue descriptivo, teniendo como base las herramientas y los instrumentos utilizados para la recolección de datos, a partir de las actividades realizadas, progresivamente.

Finalmente, se hizo un análisis del proceso de fortalecimiento de la competencia lectora a partir de la implementación de la secuencia didáctica analizando sus tres componentes básicos: semántico, pragmático y sintáctico, destacando fortalezas, debilidades y avances.

7. RESULTADOS

La prueba diagnóstica aplicada fue diseñada atendiendo a los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje referente a la comprensión e interpretación textual. Se planearon tres momentos para esta prueba, los cuales, de manera conjunta, pretendían evidenciar el nivel de los estudiantes en cuatro componentes de comprensión textual: *semántico (interpretativo)*, *pragmático (textual)*, *sintáctico (lingüístico)* y *literario*.

Momento 1: preguntas abiertas de exploración.

Momento 2: solución de las preguntas cerradas.

Momento 3: interpretación y producción textual.

Para el análisis y valoración del resultado, se utilizó como instrumento el análisis cuantitativo de los datos de la prueba con preguntas cerradas y la observación directa de los resultados arrojados en las otras actividades de la prueba inicial, descritas anteriormente. Ello permitió identificar las características, fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con el proceso de lectura comprensiva, a la vez que sirvió de foco con miras a planear las actividades y el diseño de la secuencia didáctica.

A continuación, se describen y se relacionan los resultados del análisis arrojado de la prueba aplicada:

Tabla 7. Descripción del resultado prueba diagnóstica inicial- preguntas cerradas

Categorías de análisis				
Competencia-componente	Preguntas relacionadas con la competencia	Cantidad de estudiantes que respondieron las preguntas	Cantidad de preguntas acertadas en cada competencia según el número de estudiantes	Cantidad de preguntas acertadas requeridas en cada competencia según el número de estudiantes
Interpretativa	5-6-9-10	20	36	80
Literaria	3-7-8	20	7	60
Textual	1	20	9	20
Lingüística	2-4	20	14	40

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del resultado prueba diagnóstica inicial- preguntas cerradas

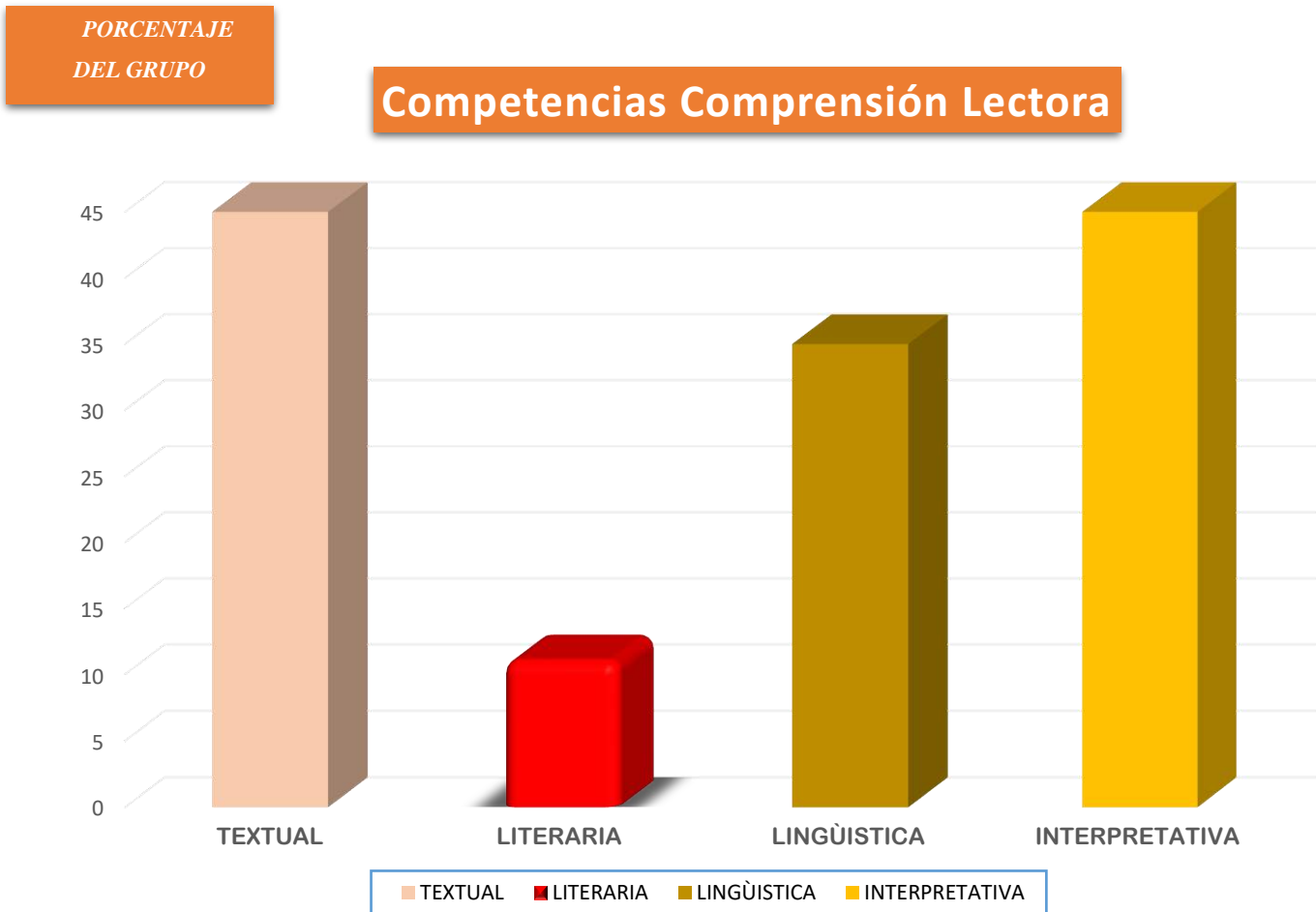


Ilustración 5. Análisis del resultado prueba diagnóstica inicial- preguntas cerradas.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de los resultados de la prueba aplicada, se observó que los estudiantes, en términos generales, presentan dificultades en el proceso de comprensión lectora, siendo el componente más preocupante, el literario (10%)- *identificación de los recursos literarios y de lenguaje connotativo*; seguido del semántico (35%)- *signos lingüísticos*. Si bien el grupo se muestra con cierta mejoría en los componentes interpretativo (45%)- *inferencias, mensajes directos*- y pragmático o textual (45%)- *superestructura de la información*-, aun no se encuentra en el nivel básico esperado, de acuerdo con los estándares de calidad en competencias de lenguaje.

Es evidente que el diagnóstico evidencia heterogeneidad en el grupo, respecto del componente literario, al haberse obtenido el menor porcentaje, y si bien es cierto que el resultado no es el más satisfactorio, ello cobra sentido, si se tienen en cuenta aspectos y variables propias del contexto sociocultural y el entorno inmediato de los estudiantes. En primer lugar, cabe mencionar que estos estudiantes y niñas, en su mayoría, provienen de culturas rurales, donde el acceso a los libros es muy restringido, teniendo como principal elemento literario la tradición oral informal. En adición a ello, es menester resaltar que provienen de familias de escasos recursos, que en su capital cultural, no tienen como prioridad invertir en la compra de libros.

Siguiendo con lo anterior, respecto del proceso de escolaridad de los estudiantes, resulta importante señalar que, pese a estar en un nivel de escolaridad medio, estos niños no han tenido un suficiente acompañamiento y mediación académica por parte de sus familiares, puesto que, como se refirió en determinado momento, la mayoría de estas familias cuentan con un nivel escolar escaso y muchos otros son analfabetas, lo que ha hecho que desde sus etapas iniciales no se les ha fortalecido ni cultivado en un hábito lector. Es necesario considerar entonces que:

Entre las experiencias más tempranas que un niño tiene de la lectoescritura se encuentran interacciones sociales en las que sus padres, hermanos, otros niños cercanos con más experiencia en lectoescritura u otros adultos median entre el niño y lo escrito. Este tipo de interacciones configuran escenarios propicios en donde ocurre la observación e imitación que forman parte de procesos de aprendizaje del lenguaje y la cultura escrita y donde el niño está expuesto a oportunidades diversas para desarrollar vocabulario, comprensión y estructura de una narrativa. Por ejemplo, es frecuente encontrar que las familias de nivel socioeconómico medio o alto cuentan cuentos a los niños pequeños o repitan historias

familiares (Reese, Mejía–Arauz y Ray Bazán, 2011), lo cual ayuda al desarrollo de las habilidades previas a la lectoescritura porque así los niños se familiarizan con la estructura de una historia y aprenden a extraer la información más importante del texto (López, 2009).

Bajo este marco, el contacto con la cultura escrita- los libros principalmente- es relativamente reciente, su procedencia rural y de territorios casi olvidados por el Estado, conlleva a que sea en los escenarios urbanos que el libro tenga aparición. Además, un elemento para considerar no menos importante tiene que ver con la ausencia de biblioteca en la institución y en el sector. El centro cultural más cercano se encuentra en El Pondaje. Aquí, los estudiantes podrían acceder a la biblioteca comunitaria, sin embargo, la distancia es relativamente larga y las fronteras invisibles terminan jugando un papel sensible en pro del ausentismo al respecto.

No obstante, ante todo este panorama adverso, cabe destacar un aspecto positivo que ha arrojado el análisis, el cual estriba en ciertas fortalezas mostradas por el grupo en los componentes interpretativo y pragmático. Los estudiantes evidencian destrezas a nivel inferencial, que entre otras cosas, resulta siendo un elemento fundamental en el momento de poner en práctica la competencia lectora, y en la producción textual. A partir de una buena mediación docente, orientada a llamar su atención en aquello que les gusta y que mejor saben hacer, que es el crear textos, se pueden fortalecer los demás componentes de la comprensión lectora, teniendo como foco base el componente literario.

La meta inicial entonces, era que al terminar la implementación de esta secuencia didáctica en su primera etapa, el grupo debía llegar, como mínimo, al nivel básico esperado en todos los componentes de la comprensión lectora, según los estándares de calidad.

8. Secuencia Didáctica: La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7



8.1. Secuencia didáctica: Etapa I

Esta etapa correspondió a todo el proceso de investigación, fundamentación teórica, diseño, planificación de la secuencia didáctica, trabajo de campo y discusión de los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica con el grupo referido anteriormente. Las Etapas II y III tienen que ver con la continuidad que el docente piensa darle al proyecto en el próximo año lectivo, como propuesta innovadora de su práctica pedagógica.

8.1.1. Las secuencia didáctica como estrategia pedagógica y didáctica.

Según Gallego y Hernández (2014), en su propuesta investigativa sobre lectura, sostienen lo siguiente:

Son las actividades consientes e intencionales que buscan generar espacios de aprendizaje, que permita a los estudiantes adquirir ciertas competencias y/o habilidades; Algunas de ellas pueden ser de gran impacto en el proceso de enseñanza, logrando un mayor procesamiento de la Información profundizando en el aprendizaje de nuevos conceptos, prácticas o procesos, dados por el docente, con herramientas que ayudan a planear, organizar, pensar, analizar, reflexionar y aplicar, procedimientos y/o técnicas que facilitan la comprensión del conocimiento significativo conduciendo a los estudiantes a la obtención de resultados de calidad en el aprendizaje. (Pág. 114)

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	ETAPA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	ETAPA I -INICIAL-	

8.2. Planificación de la Secuencia Didáctica.

Tabla 8.

PROPÓSITO	Sistematización de una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, mediante la lectura de textos poéticos			
SEMANA: 1 FECHA: 01 y 02 de octubre de 2019	SESIONES: 1, 2	GRADO: 7°	CURSO: 7° 2	Responsable Investigador: Jarrinson R. Valencia
COMPETENCIAS:	Interpretativa y argumentativa: <i>Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</i>			
ESTANDAR	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.			
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE				
<i>Fase Diagnóstica</i>	Exploración	ESTRUCTURACIÓN Y PRÁCTICA	TRANSFERENCIA Y VALORACIÓN	
Formalización de las actividades- Desempeño				
1. Socialización del proyecto fortalecimiento de la comprensión lectora mediante la lectura de textos poéticos.	<p>En primera instancia, se socializará con los estudiantes acerca de las apreciaciones que tienen al participar en el proyecto.</p> <p>Se iniciará con una descripción verbal por parte del docente responsable, acerca del maravilloso, increíble y placentero mundo de la poesía, enfatizando en las diferentes alternativas de aprender disfrutando de las bondades de este género.</p>	<p>Se hará la presentación de los objetivos, compromisos y expectativas de los participantes.</p> <p>Con la ayuda del video beam, se hará la proyección de la prueba diagnóstica- primer momento-, la cual contiene las preguntas exploratorias, tales como: <i>¿Te gusta la poesía? ¿Qué diferencias podrías establecer entre la poesía y la narrativa? Define con tus propias palabras el significado de poesía. ¿Conoces algún poeta, poema?, etc.</i> De manera dinámica, el docente orientará la socialización y lluvia de ideas. Se les pedirá a aquellos estudiantes que quieran responder o participar, pedir la palabra, con miras a construir con el orden y el normal desarrollo de la actividad.</p> <p>En adición a ello, se les pedirá a los estudiantes que den su interpretación de cada una de las imágenes que contiene la secuencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a la clase - Participación activa en las sesiones - Solución de la prueba diagnóstica - Valoración acumulativa de la actividad 	
RECURSOS	Humanos: Docente titular y estudiantes. Locativos: Aula de clase. Materiales: fotocopias, hojas, marcadores, colores, lapiceros, lápices, video beam y pc, entre otros.			

Elaboración propia. *Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 1 y 2.*





	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	ETAPA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	ETAPA I -INICIAL-	

Tabla 9

PROPÓSITO	Sistematización de una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, mediante la lectura de textos poéticos		
SEMANA: 2 FECHA: 15 y 16 de octubre de 2019	SESIONES: 3 y 4	GRADO: 7°	CURSO: 7° 2
COMPETENCIAS:	Pragmática y semántica: <i>Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</i>		
ESTANDAR	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.		
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE			
<i>Estructuración y práctica</i>	Exploración	ESTRUCTURACIÓN Y PRÁCTICA	TRANSFERENCIA Y VALORACIÓN
Formalización de las actividades- Desempeño			
3. Introducción al concepto de poesía: Construcción del concepto por parte de los estudiantes. 3.1. Ejercicio 1. de comprensión lectora- Identificación de ideas principales en poemas cortos. 4. Profundización al género poético:	<p>El docente declamará un poema llamado <i>Tres bellas</i>. Acto seguido, preguntará a los estudiantes las sensaciones suscitadas después de escucharlo. Con miras a dinamizar la actividad anterior, se les pedirá a tres niñas que hagan el papel de las bellas, y a un niño que haga el papel de galán. A medida que el docente vaya declamando el poema, los estudiantes seleccionados lo irán representando.</p> <p>Se dará inicio a la sesión recopilando las consideraciones del anterior encuentro. El docente pedirá a la clase que recordemos algunos conceptos elaborados sobre la poesía.</p>	<p>Terminada la actividad de exploración, se dará inicio al desarrollo de la sesión. En esta ocasión, el docente proyectará algunos videos cortos sobre el lenguaje poético vs. el lenguaje tradicional. Continuando con el desarrollo de la sesión, el docente pedirá a los estudiantes que escriban su concepto de poesía a partir de lo tratado en los videos. Acto seguido, pedirá a la clase que formen grupos de 4-5 estudiantes y que, a partir de los conceptos o aceptos que cada uno elaboró sobre qué es poesía, y que cada grupo construya un solo significado de poesía.</p> <p>Un representante de cada equipo leerá su concepto elaborado, a la vez que el docente lo escribirá en el tablero. Terminado lo anterior, se hará la respectiva socialización de las diversas convergencias y divergencias acerca del concepto, seguido de la mediación del docente. Se culminará la sesión con un taller de afianzamiento, el cual consiste en identificar las ideas principales de diferentes poemas cortos. Ello se hará en grupo. Se escribirá el desarrollo del taller en el cuaderno.</p> <p>Se entregará una guía, la cual contiene el desarrollo de la clase. En esta se precisará: características y elementos de la poesía: recursos y figuras literarias; ritmo, rima, métrica, etc., además de un taller a afianzamiento. Los estudiantes trabajarán la guía en equipo (los grupos organizados en el anterior encuentro). El docente hará mediación sólo cuando sea necesario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a la clase - Participación activa en las sesiones: trabajo en equipo - Solución del taller - Valoración acumulativa de la actividad - Solución de la guía de trabajo.
RECURSOS	Humanos: Docente titular y estudiantes. Locativos: Aula de clase, pasillos y patio de la institución. Materiales: fotocopias, hojas, marcadores, colores, lapiceros, lápices, video beam y pc, entre otros.		

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	ETAPA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	ETAPA I -INICIAL-	

Fuente: Elaboración propia. Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 3 y 4.

Tabla 10

PROPÓSITO	Sistematización de una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, mediante la lectura de textos poéticos		
SEMANA: 3 FECHA: 22 y 23 de octubre de 2019	SESIONES: 5 y 6	GRADO: 7°	CURSO: 7° 2
COMPETENCIAS:	Textual e interpretativa: <i>Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos. Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.</i>		
ESTANDAR	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.		
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE			
<i>Estructuración y práctica</i>	Exploración	ESTRUCTURACIÓN Y PRÁCTICA	TRANSFERENCIA Y VALORACIÓN
Formalización de las actividades- Desempeño			
5. Acercamiento a la poesía afrocolombiana e indígena 6. Momento poético: invitación a personajes poetas del pacífico 6.1. Taller 1. de comprensión poética	<p>Se empezará con dos videos sensibilizadores <i>Náhuatl Lenguas indígenas</i>, y <i>Mi muñeca negra</i>, de Mary Grueso. Culminado los videos, se dará espacio para una lluvia de ideas acerca de los poemas, una vez se plantee la siguiente pregunta orientadora: <i>¿Cuál crees que serían los temas referentes de la poesía afrocolombiana e indígena?</i></p> <p>Se les pedirá a los estudiantes dar su apreciación acerca del papel de los negros e indígenas en la poesía y en diferentes mundos del arte.</p>	<p>Se desarrollará la sesión con exposiciones y un conversatorio sobre las biografías de los representantes de la poesía afro e indígena y sus principales obras. Los grupos expositores acompañarán sus ponencias con ilustraciones de poetas y poetisas afros e indígenas.</p> <p>Se invitará a dos representantes afro para que socialicen sobre la cultura afro y compartan un momento de declamación y experiencias.</p> <p>Se desarrollará un taller de comprensión poética, el cual consiste en identificar las ideas principales de diferentes poemas cortos. Ello se hará en grupo. Se escribirá el desarrollo del taller en el cuaderno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a la clase - Participación activa en las sesiones - Solución del taller comprensión poética - Valoración acumulativa de la actividad

RECURSOS	Humanos: Docente titular y estudiantes, invitados a la sesión. Locativos: Aula de clase, pasillos y patio de la institución. Materiales: fotocopias, hojas, marcadores, colores, lapiceros, lápices, video beam y pc, entre otros.
-----------------	---

Fuente: Elaboración propia. Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 5 y 6.

Tabla 11.

PROPÓSITO	Sistematización de una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, mediante la lectura de textos poéticos			
SEMANA: 4 FECHA: 29, 30 de octubre y 01 de noviembre de 2019	SESIONES: 7, 8 y 9	GRADO: 7°	CURSO: 7° 2	Responsable Investigador: Jarrinson R. Valencia
COMPETENCIAS:	Interpretativa, textual, Literaria: <i>Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído. Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</i>			
ESTANDAR	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.			
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE				
<i>Transferencia y valoración</i>	Exploración	ESTRUCTURACIÓN Y PRÁCTICA	TRANSFERENCIA Y VALORACIÓN	
Formalización de las actividades- Desempeño				
7. Taller 2. de comprensión poética	<p>El docente dará apertura al encuentro con una actividad denominada <i>el regalo de la voz</i>, la cual consiste en escuchar una canción que contiene figuras literaria-<i>Te extraño, te olvido, te amo, de Ricky Martin (opcional)</i> Se socializará acerca de las sensaciones producidas. Se harán preguntas de aproximación al contenido, mensaje de la canción, y apreciaciones al respecto.</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que deseen, compartir una canción con toda la clase. Para ello, previamente el docente pedirá a algunos estudiantes del salón, o de otros grados, traer instrumentos, como guitarras, flautas, etc., y compartir un momento poético-musical con el grupo.</p>	<p>Se desarrollará el segundo taller de comprensión poética, el cual consiste en identificar las ideas principales de poemas, además de escribir las ideas secundarias y la interpretación de cada poema. Después se procederá con la profundización de dicha actividad según las consideraciones del docente Esta actividad tendrá una fase individual y otra grupal. Se escribirá el desarrollo del taller en el cuaderno.</p> <p>Se les entregará la letra de la canción de la etapa exploratoria en una hoja. El docente retomará las figuras literarias trabajadas previamente, para que los estudiantes la tengan presente. Acto seguido, pedirá a los aprendientes que encuentren las figuras literarias en la canción y que las resalten, subrayen o las identifiquen con colores. Una vez hayan terminado, les pedirá que se hagan en parejas, para socializar y comparar el resultado. Finalmente, se culminará la actividad pidiendo a los estudiantes que escriban ejemplos propios de las figuras identificadas en la canción.</p> <p>En equipo, y como evaluación parcial, los estudiantes deberán elaborar un mapa conceptual, un cuadro comparativo o sinóptico, u otra herramienta de pensamiento, sobre el tema de la poesía. Dicho trabajo, como el del</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia a la clase - Participación activa en las sesiones - Solución del taller 2 comprensión poética y los ejercicios. - Valoración acumulativa de la actividad 	
8. Pensando en poesía: ejercicio figuras literarias- canción				
9. Ejercicio 2, profundización temática				
9.1. Soy poeta: Escritura de mi poema, poemario.				

		<p>poemario, se hará bajo mediación docente en clase.</p> <p>A partir de las habilidades adquiridas, los conceptos aprehendidos y las competencias desarrolladas durante el trabajo llevado a cabo con el grupo, cada estudiante deberá empezar a escribir su poemario como memoria y proyecto final, para que sea socializado a final de año. Previamente, el docente les dará las especificaciones de dicho trabajo, el cual se hará en horario alterno (en casa, principalmente) al de las clases.</p>	
RECURSOS	<p>Humanos: Docente titular y estudiantes. Locativos: Aula de clase. Materiales: fotocopias, hojas, marcadores, colores, lapiceros, lápices, video beam y pc, entre otros.</p>		

Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 7,8 y 9. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12.

PROPÓSITO	Sistematización de una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, mediante la lectura de textos poéticos			
SEMANA: 5 FECHA: 05 y 06 de noviembre de 2019	SESIONES: 10, 11	GRADO: 7°	CURSO: 7° 2	Responsable Investigador: Jarrinson R. Valencia
COMPETENCIAS:	Interpretativa y literaria: <i>Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</i> <i>Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.</i>			
ESTANDAR	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.			
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE				
<i>Transferencia y valoración</i>	Exploración	ESTRUCTURACIÓN Y PRÁCTICA	TRANSFERENCIA Y VALORACIÓN	
Formalización de las actividades- Desempeño				
10. Reto lector competente: Aplicación de la prueba diagnóstica en 2da. instancia.	Se hará un conversatorio con los estudiantes acerca de sus apreciaciones referentes a la presentación de la prueba diagnóstica inicial: ¿Cómo se sentían antes, durante y después de presentarla?	Nuevamente, con la ayuda del video beam, se hará la proyección de la prueba diagnóstica inicial- primer momento-, la cual contiene las preguntas exploratorias, tales como: <i>¿Te gusta la poesía? ¿Qué diferencias podrías establecer entre la poesía y la narrativa? Define con tus propias palabras el significado de poesía. ¿Conoces algún poeta, poema?, etc.</i> De manera dinámica, el docente orientará la socialización y lluvia de ideas. Se les pedirá a aquellos estudiantes que quieran responder o participar, pedir la palabra, con miras a construir con el orden y el normal desarrollo de la actividad, enfatizando que se trata de encontrar claridad sobre estas interrogantes con respecto a sus respuestas en la primera sesión.	- Asistencia a la clase - Participación activa en las sesiones - Solución de la 2da. prueba diagnóstica - Valoración acumulativa de la actividad	
11. Análisis y comparación de los resultados de la prueba diagnóstica inicial y la posterior	Si volvieran a presentar la misma prueba, ¿Cómo creen que les iría? ¿Consideran que las preguntas a las que se vieron enfrentados en la prueba, fueron difíciles? ¿Por qué?	En adición a ello, se les pedirá a los estudiantes que den su interpretación de cada una de las imágenes que contiene la secuencia. Acto seguido, se procederá con la solución de la prueba diagnóstica de manera individual. Se tendrá en cuenta el tiempo promedio en que el grupo tardó resolviendo la prueba las dos veces. En esta ocasión, con los resultados y análisis del proceso de la solución de la prueba, se procederá con la socialización de los resultados de la prueba diagnóstica. A cada estudiante se le hará entrega de ambas pruebas, con su valoración numérica y una		

		<p>descripción de los aspectos por mejorar y sus fortalezas. Se le pedirá a cada uno que comparen los resultados y detallen los avances obtenidos en los diferentes componentes.</p> <p>Una vez realizado lo anterior, el docente mostrará en video beam el análisis comparativo general del grupo (muestra gráfica en Excel) inicial, y lo comparará con el resultado de la última prueba.</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que compartan sus sensaciones al grupo acerca de los avances que, ellos consideran, tuvieron durante proceso; las dificultades, aspectos por mejorar, además de las sugerencias y fortaleces del proceso en general. Entre otros.</p>	
<p>RECURSOS</p>	<p>Humanos: Docente titular y estudiantes. Locativos: Aula de clase. Materiales: fotocopias, hojas, marcadores, colores, lapiceros, lápices, video beam y pc, entre otros.</p>		

Planeación Secuencia Didáctica, Sesiones 10 y 11. Fuente: Elaboración propia.

8.3. Desarrollo de la Secuencia Didáctica- Sesiones 1-10



	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	ETAPA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	ETAPA I -INICIAL-	



Ilustración 6. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 1.

Fuente: Elaboración propia.

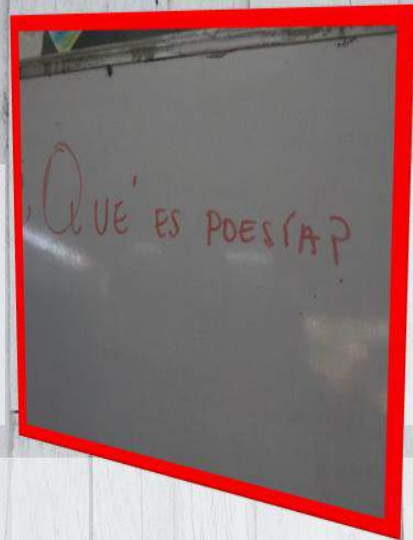


Ilustración 7. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 2.

Fuente: Elaboración propia

SESIÓN 3

Introducción al concepto de poesía



Material fotográfico, estudiantes curso 7°-2, I. E. Humberto Jordán Mazuera

Ilustración 8. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 3.

Fuente: Elaboración propia.



Material fotográfico, estudiantes curso 7º-2, I. E.
Humberto Jordán Mazuera

Ilustración 10. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 5.

Fuente: Elaboración propia.



Material fotográfico, estudiantes curso 7°-2, I. E. Humberto Jordán Mazuera

Ilustración 71. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 6.

Fuente: Elaboración propia.



Ilustración 82. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 6.1.

Fuente: Elaboración propia.



Material fotográfico, estudiantes curso 7º-2, I. E. Humberto Jordán Mazuera

Ilustración 93. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 7.

Fuente: Elaboración propia.

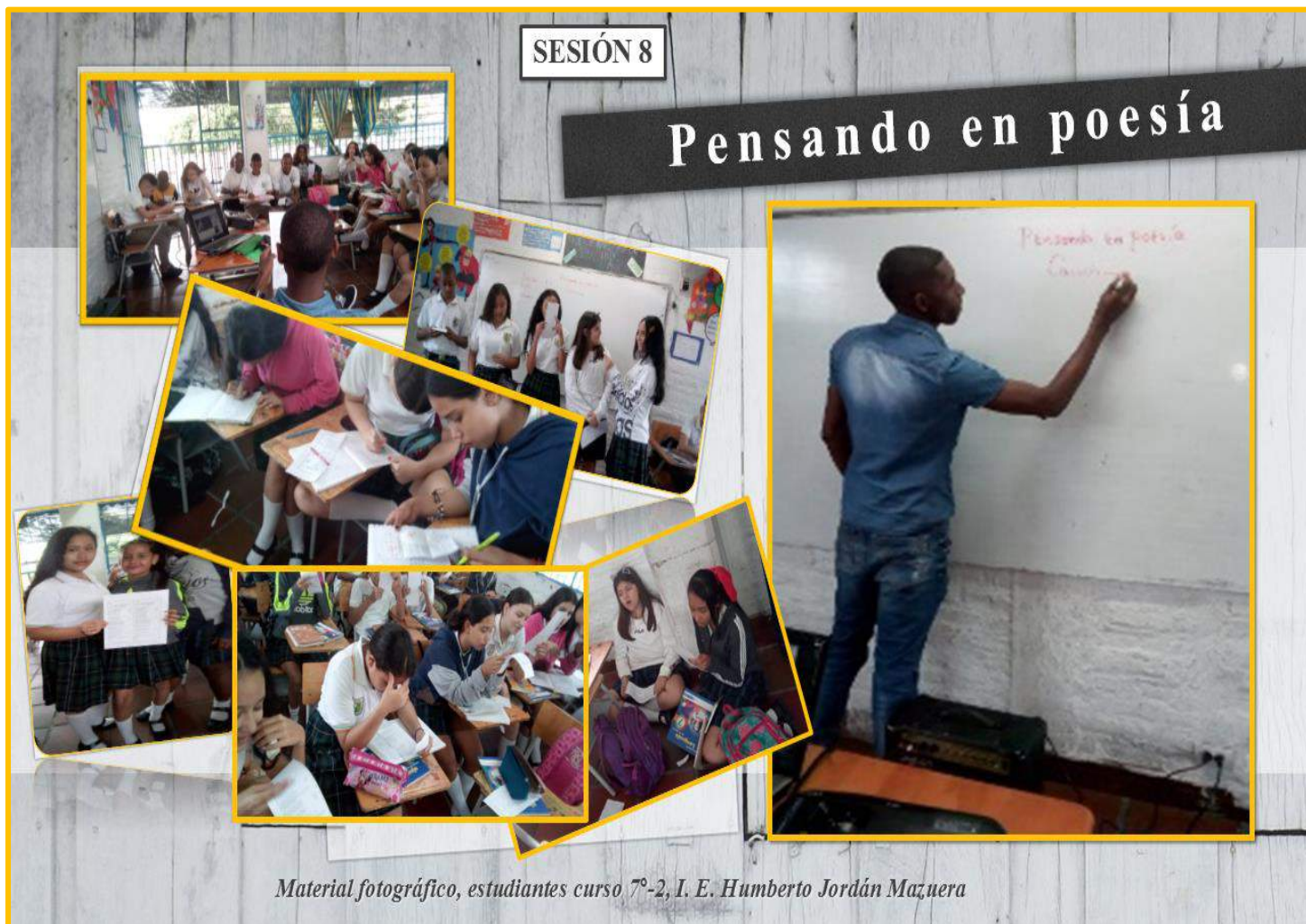


Ilustración 104. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 8.

Fuente: Elaboración propia.

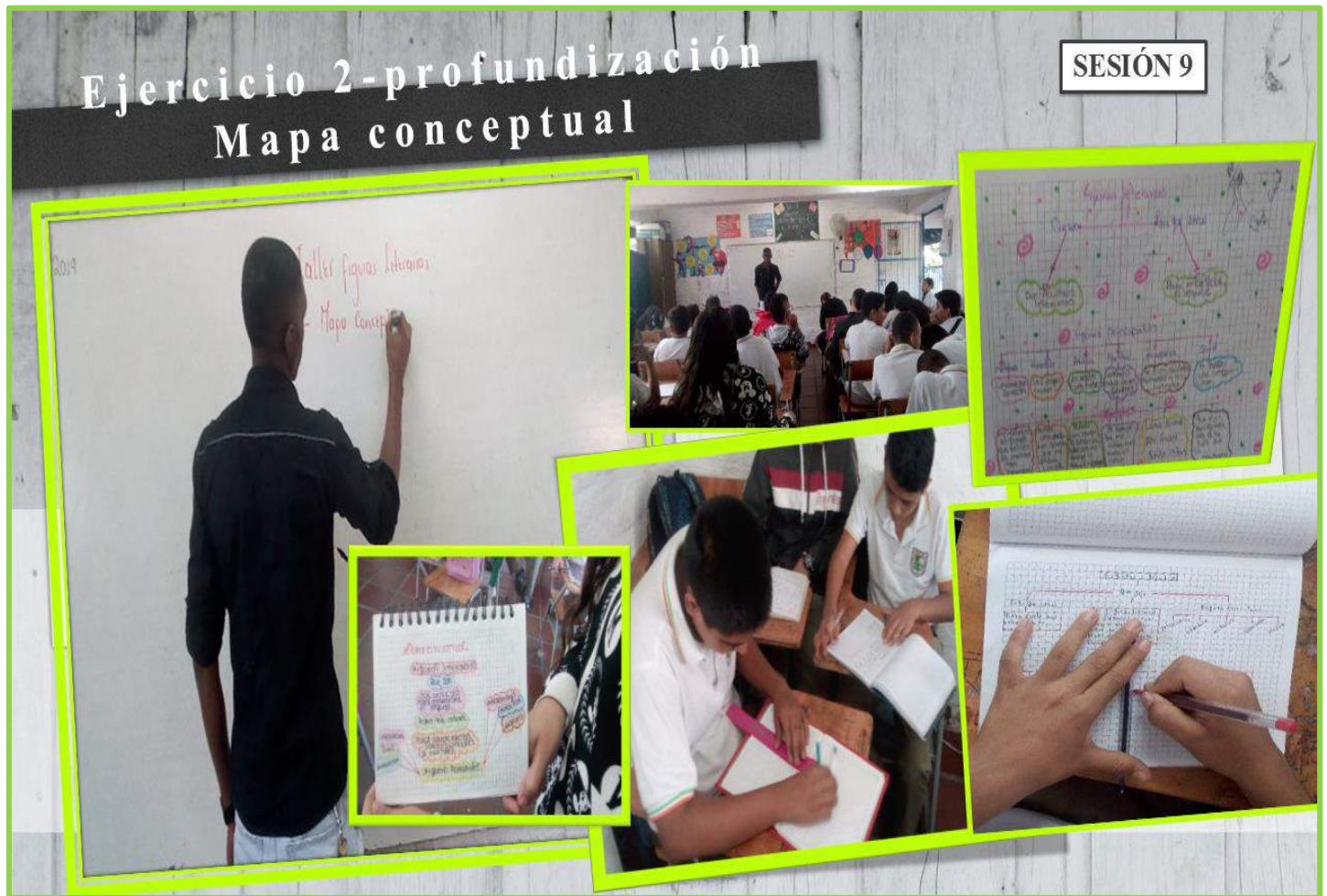


Ilustración 115. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.

Fuente: Elaboración propia.



Ilustración 126. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.1.

Fuente: Elaboración propia.

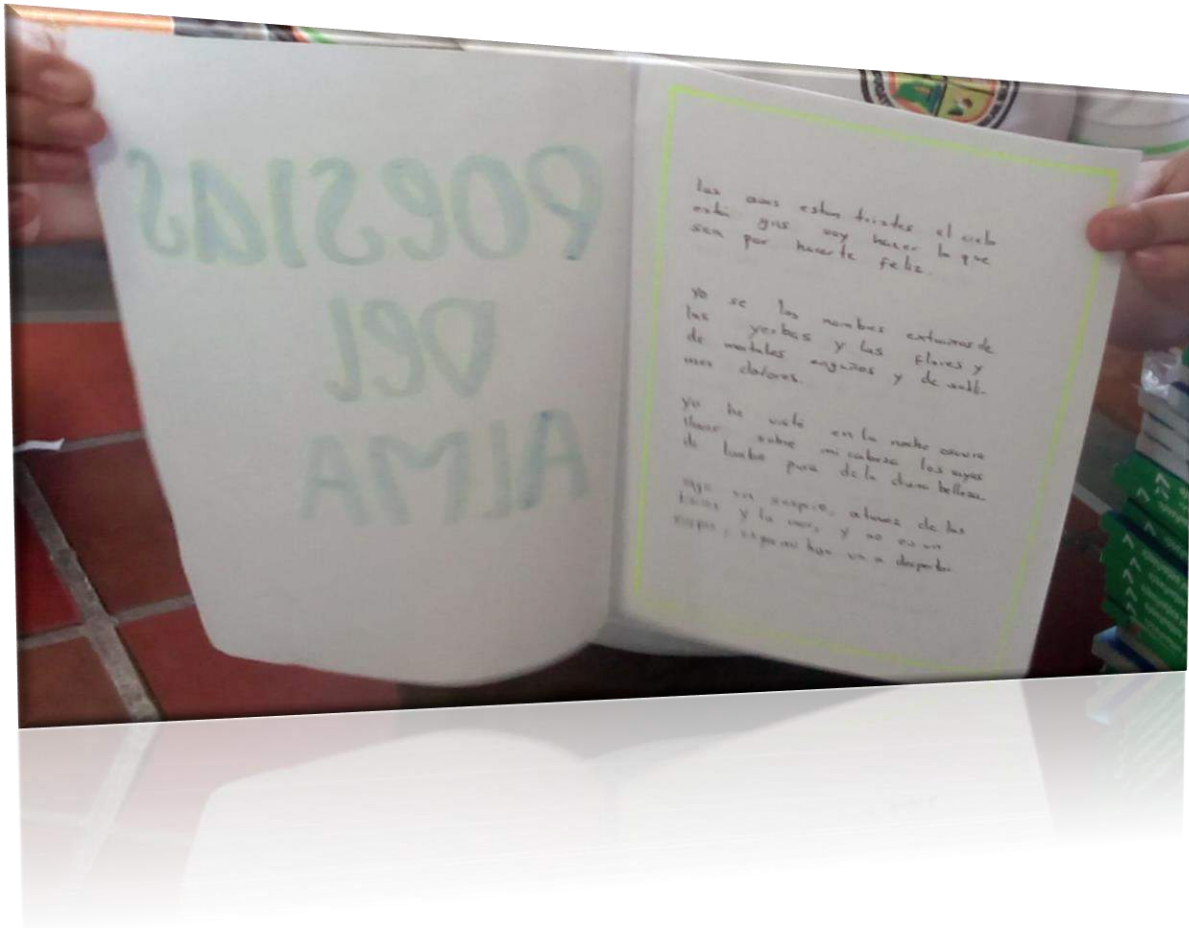


Ilustración 17. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.1. Poema Amor de mi Tierra.

Fuente: Elaboración propia.

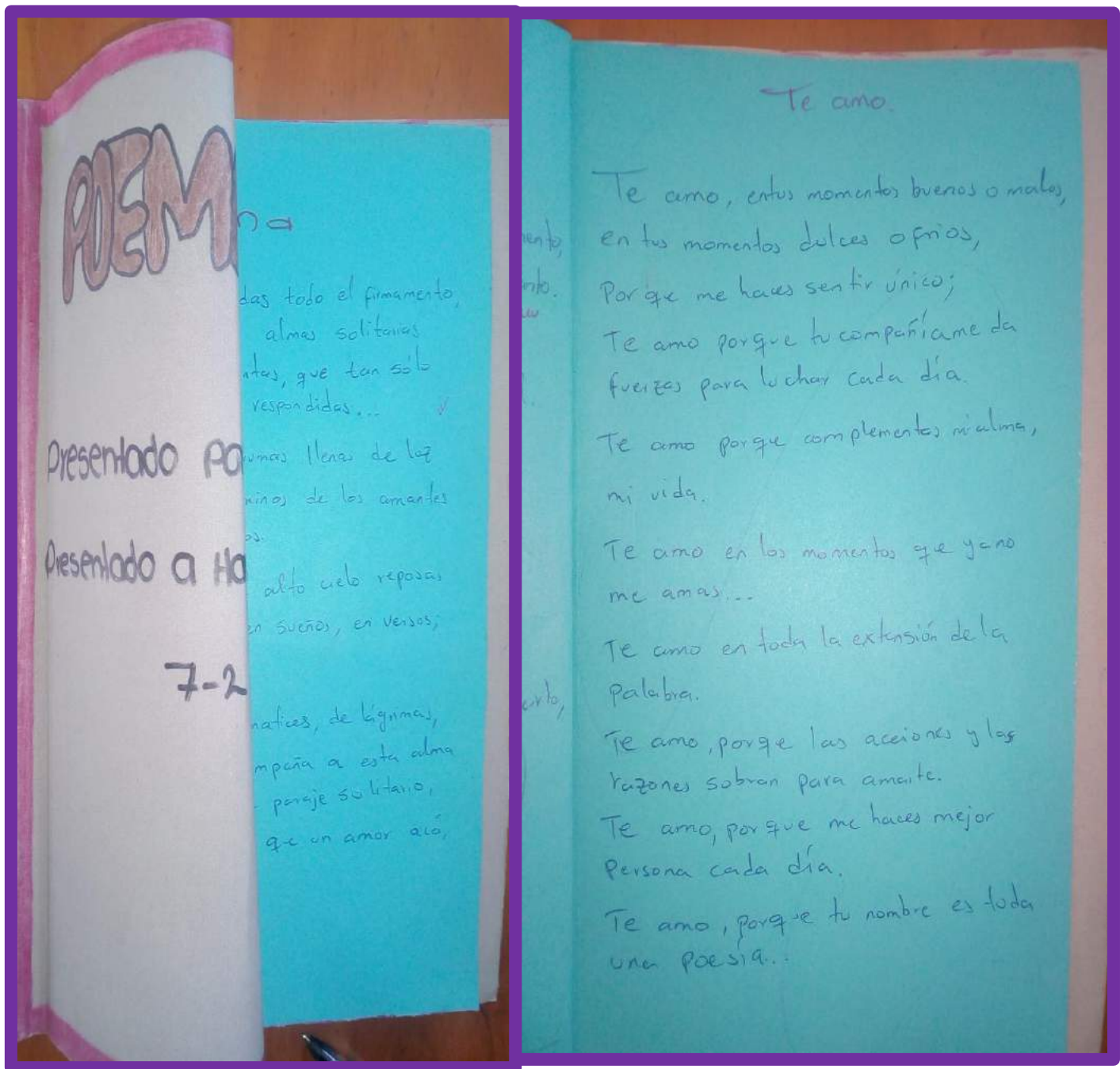


Ilustración 138. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.1. Poema Te amo.

Fuente: Elaboración propia.

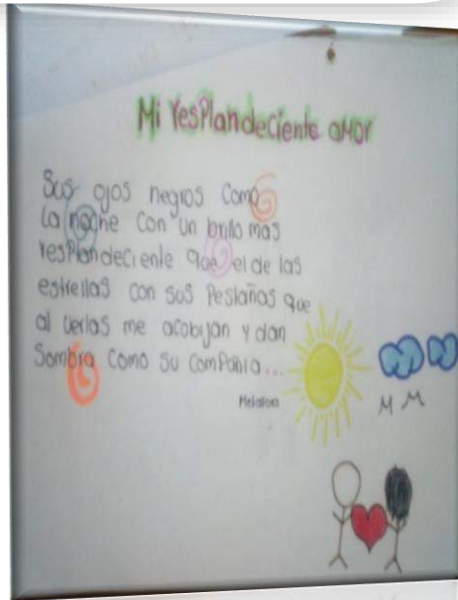
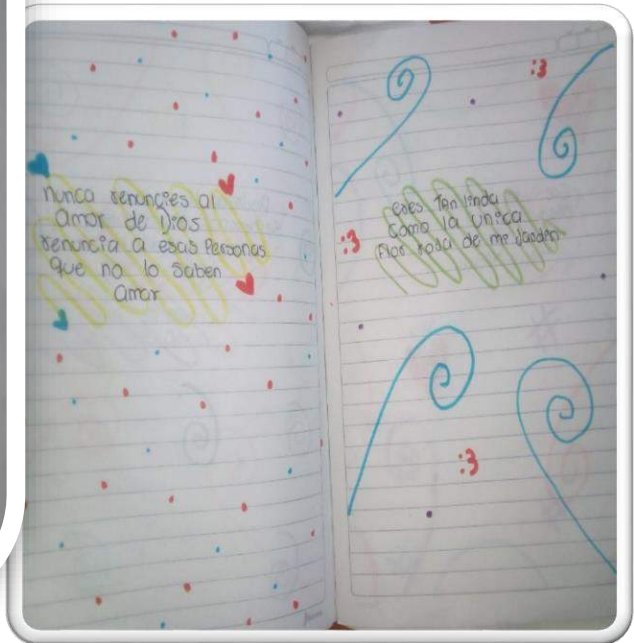


Ilustración 149. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.1. Poemas variados.

Fuente: Elaboración propia.

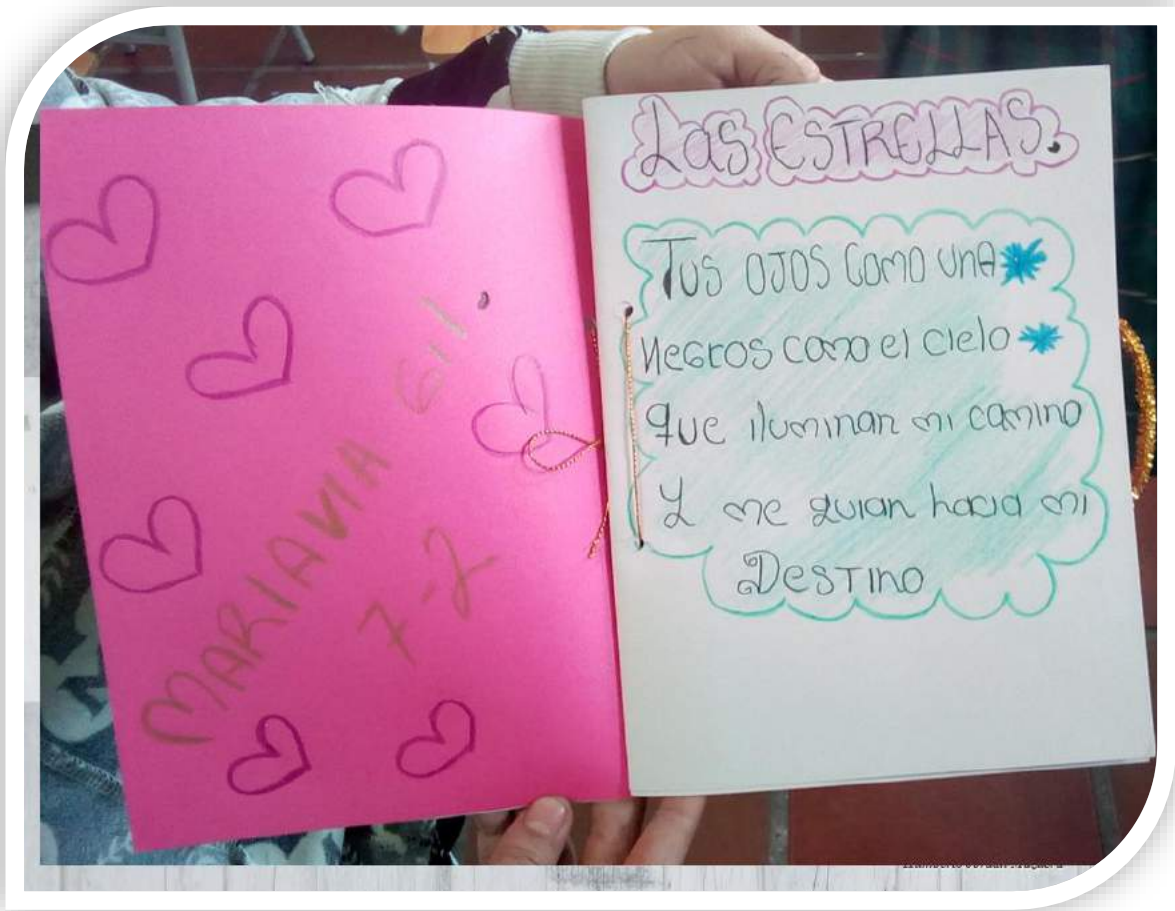


Ilustración 20. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 9.1. Poema Las Estrellas.

Fuente: Elaboración propia.

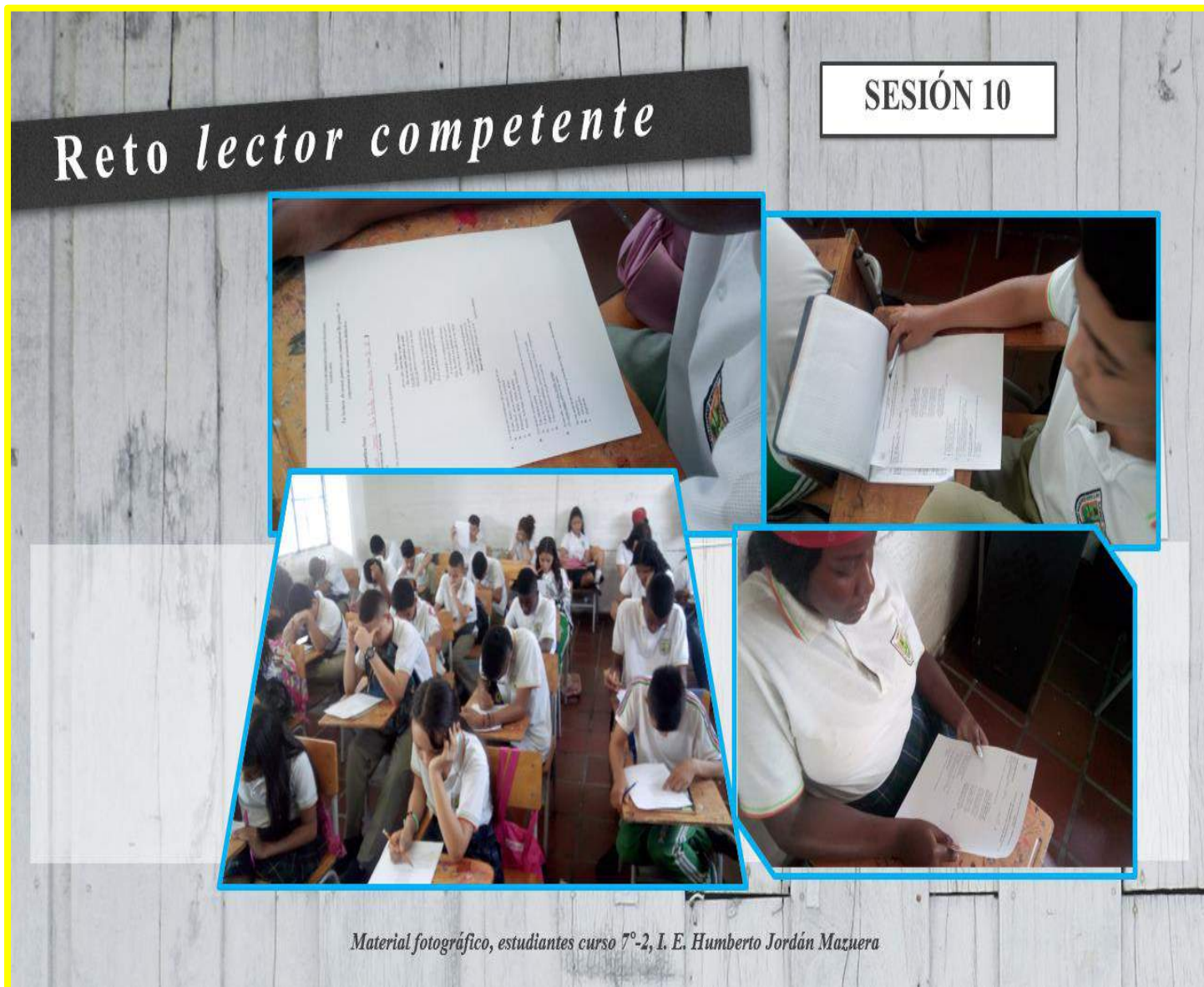




Ilustración 151. Desarrollo Secuencia Didáctica, Sesión 10.

Fuente: Elaboración propia.

8.4. Informes Sesiones Pedagógicas- Diario de Campo

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA

FECHA: 01 de octubre de 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 17 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro

La sesión se llevó a cabo según la propuesta. Las actividades se desarrollaron de acuerdo con la planificación:



- Los estudiantes manifestaron sus aspiraciones y expectativas al participar del proyecto: para muchos de ellos, el contacto con el género poético ha sido muy escaso.
- La propuesta brindada por el docente de aprender y fortalecer sus competencias de manera dinámica y divertida con este proyecto, fue motivo de entusiasmo y motivación para el grupo.

Fortalezas:

- La actitud y compromiso del grupo para participar en el proyecto y alcanzar los objetivos propuestos
- Participación activa de los estudiantes en las actividades, y manifestando diferentes opiniones durante la sesión.
- Asistencia del grupo.

Dificultades:

- En el momento de la lluvia de ideas y opiniones, un estudiante mostraba poca actitud de escucha, interrumpiendo las intervenciones de sus compañeros (este estudiante suele actuar como elemento distractor de las clases, constantemente).
- Tres niñas participantes del proyecto, no estuvieron en la sesión, debido a que asistieron a una salida pedagógica.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA

FECHA: 02 de octubre de 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 20 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro

Nota: las apreciaciones de esta sesión fueron registradas por un estudiante participante del proyecto, a quien se le delegó el papel de “monitor de sesiones”- Joan Sebastián Franco-. (Ver anexo del registro del diario de campo y del consentimiento informado del estudiante).

A continuación se escribe el registro parafraseado de la sesión:

“El docente socializa la prueba diagnóstica desarrollada en la anterior sesión a las niñas que asistieron a la salida pedagógica el día de ayer. Se les explica la metodología y consideraciones que han de tener en cuenta para resolver la prueba, haciendo especial énfasis en que respondan las preguntas a consciencia.

Como fortaleza, se destaca la predisposición del profesor para responder a las preguntas y resolver las dudas de las estudiantes”.

En palabras propias, el objetivo propuesto para la sesión se cumplió. Se hizo entrega de la prueba diagnóstica a cada estudiante, teniendo sumo cuidado en que cada uno resolviera la misma de manera individual, en completo orden y de manera honesta (de acuerdo a lo que pensarán y/o sabían).



Se les explicó que las preguntas relacionadas con aspectos cognoscitivos no se les resolverían, en honor a la objetividad de los resultados; se les orientaría en aspectos de carácter interpretativo relacionados con la forma, no con el fondo de las preguntas o del texto.

Fortalezas:

- El orden y la participación de los estudiantes durante la prueba.
- Asistencia del grupo: toda la muestra resolvió la prueba.
-

Dificultades:

- Cuando sonó el timbre para pasar a tomar el refrigerio, algunos estudiantes no habían terminado la prueba, lo cual ocasionó que dicha minoría entregasen la prueba después.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 3
INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA

FECHA: 15 de octubre de 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 18 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro

Nota: algunas apreciaciones de esta sesión fueron registradas por un estudiante participante del proyecto, a quien se le delegó el papel de “monitor de sesiones”- Joan Sebastián Franco-. (Ver anexo del registro del diario de campo).

A continuación se escribe el registro parafraseado de la sesión:

“El docente realiza la socialización de los resultados de la prueba diagnóstica inicial desarrollada el encuentro anterior. Para ello, hace una presentación en Power Point. Una vez terminado, se da inicio al desarrollo de la sesión con la proyección de un video por parte del docente. Como dificultades presentadas, se destaca la actitud inapropiada de algunos estudiantes, quienes, por un momento, alteraron el desarrollo del encuentro”.



En palabras propias, el objetivo propuesto para la sesión se cumplió. Las actividades programadas para el encuentro se desarrollaron satisfactoriamente, una vez hecha la socialización de la prueba. Para ambientar el encuentro, el docente declamó el poema *Tres bellas*. Para dinamizar la actividad, pidió a tres niñas que hicieran el papel de las tres bellas, mientras el profesor se encargaba de la declamación. Ello provocó risotadas en unos, admiración en otros y asombro en otros tantos, lo que deja en evidencia que el acercamiento a esta fase de la poesía- la declamación- ha sido escasa para la mayoría del grupo.

Fortalezas:

- La conexión inmediata con las actividades: los estudiantes mostraron empatía con la dinámica del encuentro.
- El orden y la participación activa de los estudiantes durante la prueba.
- Participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas.

Dificultades:

- Algunos estudiantes, ante la novedad pedagógica- la declamación, interrumpían en reiteradas ocasiones, haciendo chistes o comentarios jocosos. Ante la eventualidad, el docente debió llamar la atención varias veces, lo cual hizo que se perdiera el hilo conductor en ocasiones.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica	
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N°4

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA

FECHA: 16 de octubre de 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 19 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro



La sesión se llevó a cabo según la propuesta. Las actividades se desarrollaron de acuerdo a la planificación: Los estudiantes trabajaron de manera amena, individual y colectivamente, según la ocasión.

Fortalezas:

- El trabajo en equipo.
- Se resolvieron las inquietudes de los estudiantes por parte del docente de manera oportuna.

Dificultades:

- A algunos estudiantes les costó un poco resolver los ejercicios en su totalidad durante el encuentro. Fue necesario que culminasen en casa.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 5

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA

FECHA: 22 de octubre de 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 20 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro

La sesión se llevó a cabo según la propuesta. Las actividades se desarrollaron de acuerdo a la planificación:

Previo a las exposiciones, el docente intervino para precisar algunos detalles de la metodología que se había de tener en cuenta para desarrollar el encuentro. Como se había pensado, la mayoría de los grupos preparó su exposición en digital, usando la herramienta de Power Point; unos pocos se animaron por el método tradicional: carteles.



Finalmente, se puede concluir que el objetivo del encuentro se alcanzó. Los estudiantes tuvieron la posibilidad de adentrarse y conocer un poco más acerca del mundo poético y de algunos grupos de artistas que han sido invisibilizados, pero que con actividades como estas, están ganando terreno y se les está reconociendo su aporte a la riqueza cultural de nuestro país, como son los poetas indígenas y afros.

Fortalezas:

- El compromiso de los estudiantes antes- haciendo la tarea de consultar-, durante las exposiciones y después de del encuentro.
- El reconocimiento que los estudiantes le dieron a los representantes de la poesía negra e indígena colombiana. Además, la relación que pudieron establecer con la tradición oral, tema trabajo en el periodo anterior.

Dificultades:

- Por lo numeroso del grupo, las exposiciones no se pudieron terminar en este encuentro. Fue necesario postergar algunas para el próximo encuentro.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 6 **INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA**

FECHA: 23 de octubre de 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 20 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro

En la primera hora, antes de desarrollar las actividades planificadas para esta sesión, se separó el espacio para que los grupos que no habían realizado las exposiciones, lo hicieran. Una vez culminado lo anterior, se dio procedió con el desarrollo de las actividades de la sesión.

Como es acostumbrado, el docente precisó las recomendaciones del encuentro y se le dio la bienvenida a la invitada especial. Los estudiantes la recibieron con cierto asombro, puesto que no se les había dicho nada al respecto.

Los estudiantes se organizaron en círculos, para facilitar el desarrollo de las actividades. El encuentro estuvo lleno de fascinación y emotividad, inclusive, hubo ciertas lagrimas por parte de algunas niñas que se identificaron con la historia de vida de la invitada. Una vez empezó con la parafernalia declamatoria, los aplausos no se hicieron esperar. Se vivió un momento muy especial. Finalmente, se culminó con el ejercicio interpretativo de lo trabajado, a lo cual la clase respondió de la mejor manera.



Fortalezas:

- La invitada hizo el cierre de la sesión, pidiendo la opinión de los estudiantes respecto de sus apreciaciones y sensaciones del encuentro. Ellos manifestaron su conformidad y satisfacción con el mismo, entre otras cosas, rescataron la novedad en la clase al incluir a otro docente.
- La actitud de los estudiantes y la disposición para participar activamente en las actividades.

- Se propició el trabajo en equipo.

Dificultades:

- Por cuestiones de logística, la actividad no se llevó a cabo a primera instancia, puesto que la invitada no podría asistir para la fecha programada. Se tuvo que posponer para este día.
- Se había pensado invitar a dos declamadoras, pero por cuestión de tiempo del cierre de año lectivo, sólo se hizo el encuentro con una.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

**INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 7
INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA**

FECHA: 29 de octubre de 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 20 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro

La sesión se llevó a cabo según la propuesta. Las actividades se desarrollaron de acuerdo a la planificación:

Se hizo la explicación de la metodología que se llevaría a cabo en el encuentro y se empezó con la actividad introductoria: *el regalo de la voz*, la cual estuvo a cargo de una de las estudiantes.



Terminado lo anterior, se organizaron los grupos de trabajo. Los estudiantes se enfrentaron a textos poéticos de cierta complejidad, lo cual generó como resultado dudas y preguntas por parte de los aprendientes. El docente trabajó arduamente este día. Como estrategia para facilitar el desarrollo de la clase, se utilizaron varios espacios del colegio, esto es a saber, el patio, los pasillos, el salón, entre otros.

Fortalezas:

- Pese a ser un ejercicio intenso, los estudiantes trabajaron a gusto: el poder usar otros escenarios, además del salón, fue muy acertado para el hacer los ejercicios.

Dificultades:

- No se pudo culminar el taller en su totalidad. Fue necesario pedirle a los estudiantes que lo hicieran en casa.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 8 **INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA**

FECHA: 30 de octubre de 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 19 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro

La sesión se llevó a cabo según la propuesta. Las actividades se desarrollaron de acuerdo a la planificación: Como es acostumbrado, el docente dio las recomendaciones, previo al desarrollo del encuentro. Los estudiantes participaron activamente: cantaron, disfrutaron, se rieron, se divirtieron, y el docente pudo identificar perfiles de estudiantes con sensibilidad poética. Culminado lo anterior, se trabajó el ejercicio de profundización sobre las figuras literarias.



Una de las claves que garantizó el éxito del encuentro, estribó en la encuesta que se aplicó con miras a identificar la canción más apropiada para trabajar en la sesión. Esta debía responder, entre otros aspectos, a si ellos la conocían, si era actual, además si el contenido cumplía con la cantidad de recursos necesarios, la musicalidad y el rimo. (Ver anexos de la canción elegida y encuesta elaborada).

Fortalezas:

- El 90% del grupo se sabía la canción, lo cual facilitó el trabajo y el alcance del objetivo de la sesión.
- La emotividad del encuentro y el ambiente poético generado.
- La contribución de las anteriores actividades para facilitar la comprensión del ejercicio de profundización literaria y textual.

Dificultades:

- Una estudiante que hace parte de la muestra no asistió este día, pues estaba en cita médica. Se debe separar el espacio en otro encuentro para ponerla al tanto.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 9
INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA

FECHA: 01 de noviembre de 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 20 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro



La sesión se llevó a cabo según la propuesta. Las actividades se desarrollaron de acuerdo a la planificación, en dos encuentros:

Como es acostumbrado, el docente dio las recomendaciones, previo al desarrollo del encuentro. Se les pidió a los estudiantes organizarse en grupos de trabajo. El docente hizo un bosquejo de un mapa conceptual en el tablero. A la postre, los productos finales fueron maravillosos: los chicos elaboraron mapas con gran calidad estética, complejidad y completitud temática.

Por otra parte, en el caso del poemario, se les pidió a los estudiantes irlo trabajando simultáneamente en casa, a la vez que el docente les orientaría en los encuentros. La idea era presentarlos al final de las sesiones como muestras expositivas.

Fortalezas:

- El avance alcanzado hasta ahora de por los estudiantes en el tema: Identificación de figuras literarias, producción textual y literaria, etc.
- Varios estudiantes se mostraban muy entusiasta y expectantes con la idea de la elaboración del poemario.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 10
INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA

FECHA: 05 de noviembre 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 20 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro

La sesión se llevó a cabo según la propuesta. Las actividades se desarrollaron de acuerdo a la planificación: Como es acostumbrado, el docente dio las recomendaciones, previo al desarrollo del encuentro. Se continuó con el ejercicio de la sesión anterior-mapa conceptual- con miras a alinear y precisar algunos detalles.



Para responder la prueba diagnóstica final, en esta ocasión contarían con menor tiempo, en comparación a la prueba diagnóstica inicial. Se hizo la entrega a cada uno, previo énfasis en apelar a la honestidad, responder a consciencia y despojarse de todo estrés. Los estudiantes resolvieron la prueba según lo acordado.

Fortalezas:

- El compromiso de parte de los estudiantes con la actividad propuesta.
- La asistencia de los estudiantes de la muestra. Todos asistieron.

Dificultades:

- Dos estudiantes terminaron antes del tiempo estipulado, lo cual generó que se dispersaran conversando, a la vez que se interrumpiera a los otros. Fue necesario pedirles que se retiraran del salón mientras sus compañeros terminaban de resolver la prueba.

	La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7: la experiencia de una secuencia didáctica		
	INFORME SESIONES PEDAGÓGICAS- DIARIO DE CAMPO	ETAPA I -INICIAL-	

INFORME SESIÓN PEDAGÓGICA N° 11
INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA

FECHA: 06 de noviembre 2019.

TOTAL ESTUDIANTES: 20 asistentes de la muestra

Descripción y conclusiones del desarrollo del encuentro

La sesión se llevó a cabo según la propuesta. Las actividades se desarrollaron de acuerdo a la planificación:

En primer lugar, se hizo la exhibición de los poemarios. Cada estudiante compartió su experiencia al realizarlo. Se leyeron algunos poemas y se les pidió que identificaran los recursos presentes en éstos.

Se aprovechó el encuentro para que los estudiantes manifestaran sus sensaciones y dieran cuenta de sus apreciaciones que tuvieron al participar en esta secuencia didáctica. El docente agradeció la voluntad y disposición que el grupo mostró durante el trabajo de campo, además de felicitarles por los logros adquiridos. Y como muestra de ellos, resaltarles el producto final del poemario.

Importante:

- Se pudo evidenciarse que definitivamente, para muchos de ellos, la lectura y escritura de poesía funciona como un elemento esencial para aprovechamiento del tiempo libre con acercamiento a la comprensión e interpretación textual.

9. Discusión

9.1. Análisis de resultados prueba diagnóstica final- prueba de salida

De la misma manera que en la prueba diagnóstica inicial, para el análisis y valoración del resultado, se utilizó como instrumento el análisis cuantitativo de los datos de la prueba con preguntas cerradas y la observación directa de los resultados. Lo anterior permitió comparar los resultados, a la vez que sirvió para identificar el desempeño de proceso de comprensión lectora de los estudiantes durante la aplicación de la secuencia didáctica, en la etapa inicial o primera etapa.

A continuación se describen y se relacionan los resultados del análisis arrojado de la prueba diagnóstica de salida aplicada:

Descripción del resultado prueba diagnóstica final- <i>preguntas cerradas</i>				
Competencia- componente	Preguntas relacionadas con la competencia	Cantidad de estudiantes que respondieron las preguntas	Cantidad de preguntas acertadas en cada competencia según el número de estudiantes	Cantidad de preguntas acertadas requeridas en cada competencia según el número de estudiantes
Interpretativa	5-6-9-10	20	50	80
Literaria	3-7-8	20	22	60
Textual	1	20	8	20
Lingüística	2-4	20	22	40

Tabla 12. Fuente: Elaboración propia. Descripción del resultado prueba diagnóstica final- *preguntas cerradas*.

9.2. Análisis del resultado prueba diagnóstica final- *preguntas cerradas*

**PORCENTAJE
DEL GRUPO**

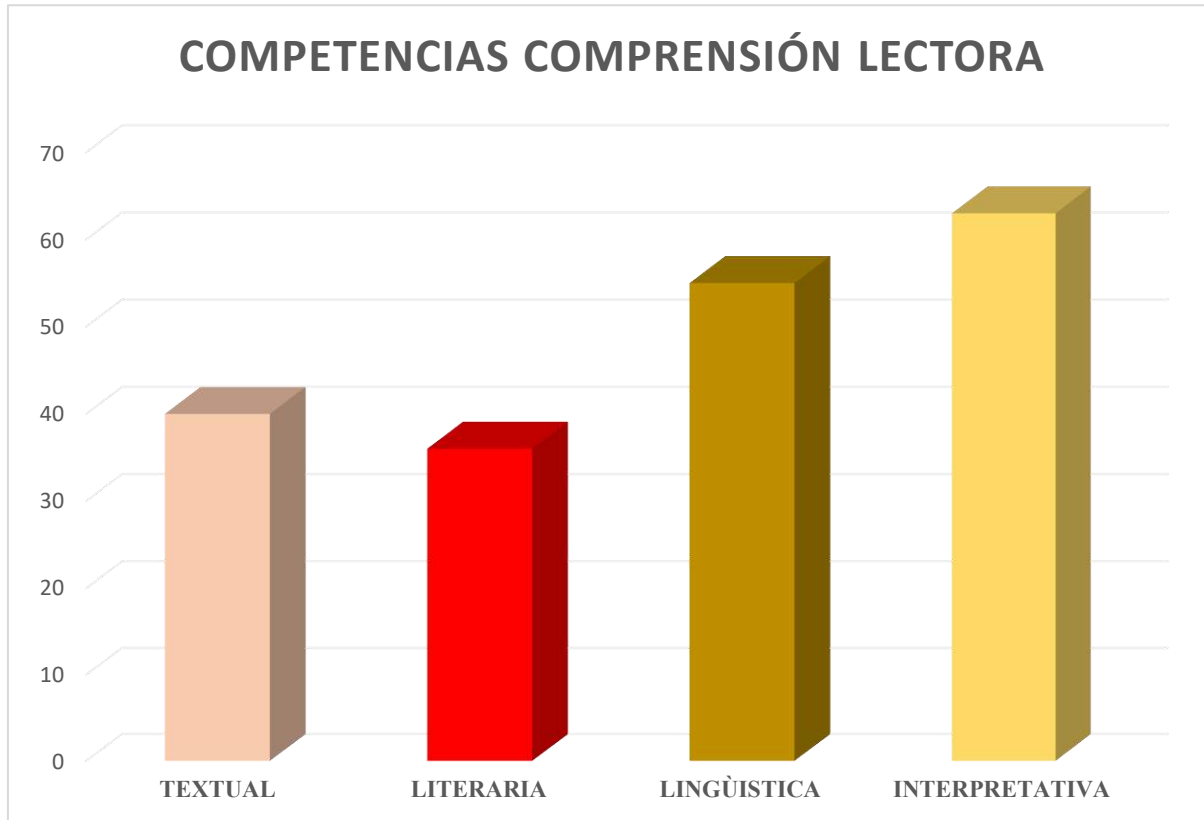


Ilustración 162. Análisis del resultado prueba diagnóstica final- *preguntas cerradas*.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Análisis de componentes- competencias evaluadas.

9.3. Análisis de componentes- competencias evaluadas		
Competencia	Descripción de procesos de fortalecimiento de acuerdo a los Estándares de calidad	Porcentaje desarrollado
Interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. - Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído 	62.5%
Literaria	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, <i>función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos.</i> - Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos 	36%
Textual	<ul style="list-style-type: none"> - Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización. - Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales. 	40%
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente. 	55%

Fuente: Elaboración propia.

Terminada la etapa inicial de la secuencia didáctica, y a la vez, aplicada la prueba diagnóstica final o de cierre, ésta arrojó un avance importante de los estudiantes en el fortalecimiento y desarrollo de la competencia lectora. A continuación se relaciona la comparación en la siguiente tabla:

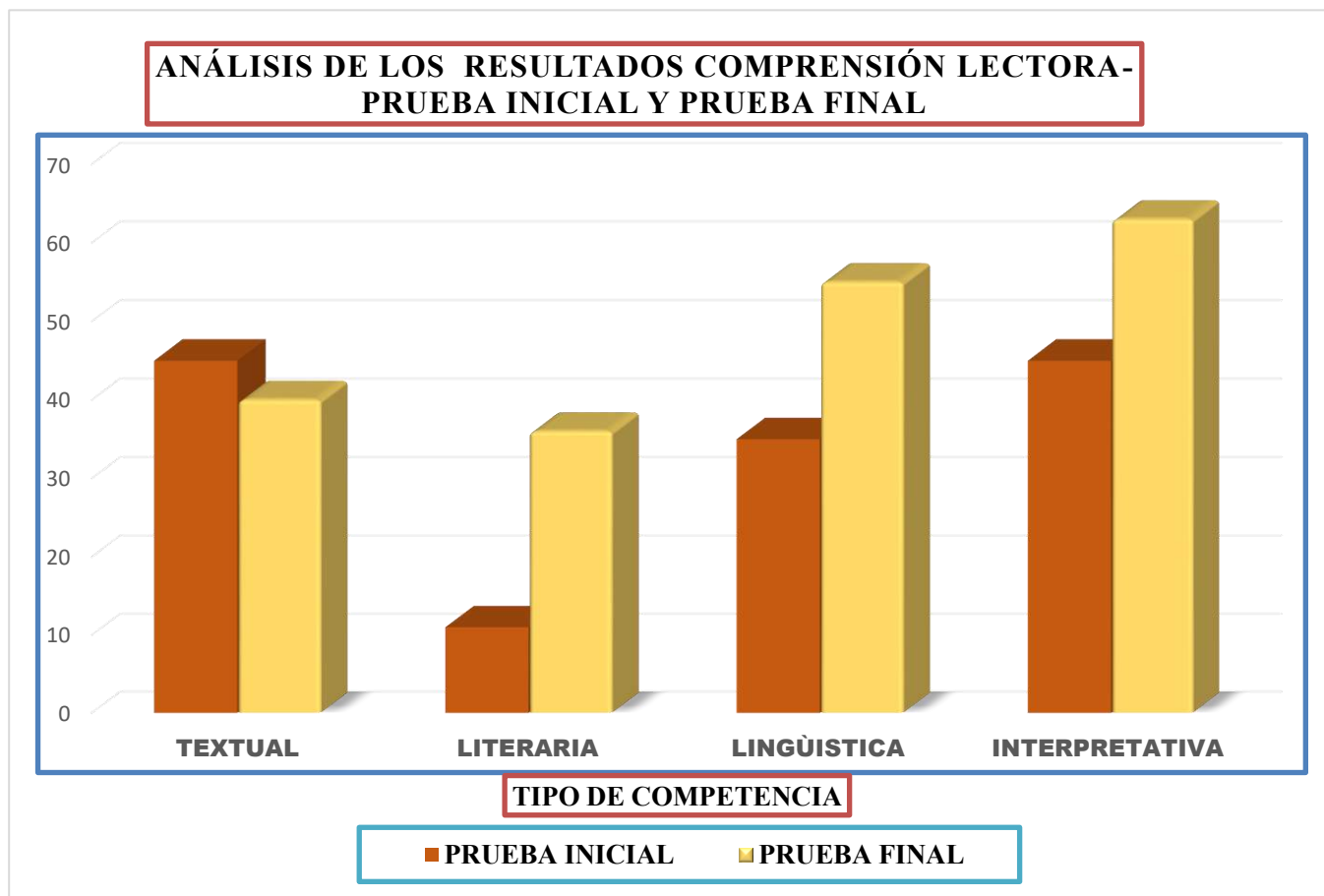


Ilustración 173. Fuente: Análisis de los Resultados Comprensión Lectora- Prueba Inicial y Prueba Final. Elaboración propia.

Los resultados arrojados evidencian avance y fortalecimiento de la competencia lectora:

En el componente literario (que era el más preocupante), los estudiantes pasaron de un (10%), a un (36%). Se evidenció una mejora significativa.

De la misma manera, en las competencias interpretativa y lingüística, en las cuales los estudiantes reflejaban un desempeño básico, con un (45%) y un (35%), se logró llegar a un (63%) y a un (55%) respectivamente. También se evidenció una mejoría significativa.

Por último, en el componente pragmático o textual, en el cual los estudiantes mostraron un desempeño inicial de un (45%), se puede inferir que no hubo cambios relevantes: la prueba final arrojó un (40%). Ello se puede entender, si se tiene en cuenta que las sesiones de la secuencia didáctica dedicadas a las actividades que apuntaban a trabajar este componente mediante mediación directa del docente, sólo fue una -escritura del poemario- (los estudiantes, por cuestiones de tiempo, debieron escribir los poemas en casa).

Por otra parte, un aspecto no menor tuvo que ver con el escaso hábito que tienen los estudiantes de leer y mucho más poesía. Su recorrido desde primaria- grados tercero, quinto y, con mayor prevalencia en grado sexto- ha sido el género narrativo, el cual se caracteriza por emplear un lenguaje directo y preciso, lo que permite al estudiante identificar más fácil y rápido la información contenida en una superestructura textual. La transición inopinada que tuvieron los estudiantes de un género literario a otro produjo en ellos, como era de esperarse, cierto conflicto.

En este sentido, para el fortalecimiento del componente pragmático textual es necesario realizar un trabajo sistémico enfocado al reconocimiento de secuencias de acciones, hechos y eventos en el texto literario; a establecer relaciones de intertextualidad y contextualización de términos clave, lo cual permita identificar y superar las dificultades que presentan los estudiantes en la asociación de relatos de acuerdo con una categorización de las temáticas del discurso. Ello tendrá lugar en la fase II de la secuencia didáctica (explicada previamente en el apartado Secuencia didáctica Etapa I).

Finalmente, emergen las siguientes interrogantes que pueden contribuir a reflexión pedagógica, y posteriormente, a la profundización de este trabajo investigativo y de nuevas investigaciones relacionadas con el tema abordado:

¿De qué manera la producción textual contribuye a la comprensión lectora? ¿Qué competencias se fortalecen a partir de la escritura de textos poéticos? ¿Qué relación se puede establecer entre las iniciativas pedagógicas (como el plan lector, secuencias didácticas y trabajos de investigación) y los resultados de pruebas externas, en una institución determinada? ¿Qué otras áreas o disciplinas pueden aportar al fortalecimiento de la comprensión lectora en una propuesta pedagógica transversal?

Comparación diferencial de porcentajes Prueba inicial vs. Prueba final

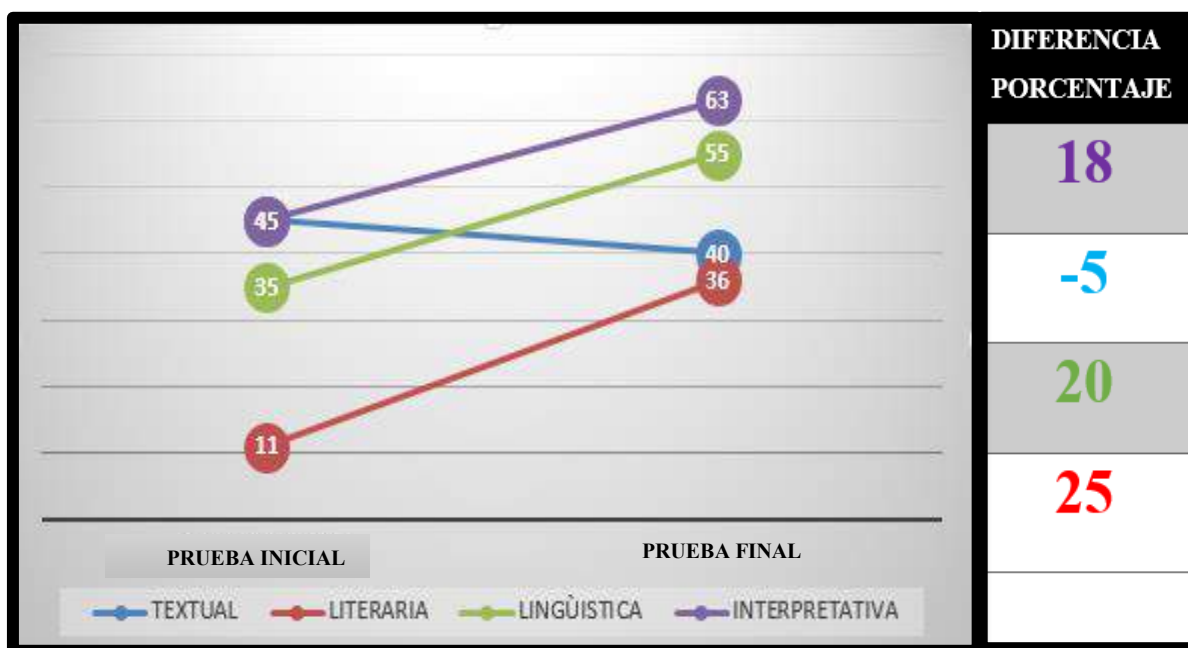


Ilustración 184. Comparación diferencial de porcentajes Prueba inicial vs. Prueba final. Elaboración propia.

La gráfica es contundente: los resultados arrojaron un avance porcentual del grupo en los componentes de la competencia lectora, sintetizados de la siguiente manera:

En el componente literario, el grupo mejoró un 25%.

En el componente lingüístico, la mejoría del grupo fue del 20%.

En el componente interpretativo, el grupo logró un avance del 18%.

En el componente textual no hubo cambios significativos (por las razones detalladas

anteriormente).

10. Conclusiones

- La implementación de la secuencia didáctica me permitió reconocer dificultades en la competencia lectora, evidenciadas en las pruebas externas, que poseían los estudiantes del grado 7-2, de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera.
- Desde la postura de investigador, para mí el soporte teórico fue muy importante para el abordaje de la investigación, puesto que a partir de allí, el enfoque pedagógico, las metodologías y las actividades fueron seleccionadas con claridad y criterio profesional.
 - Durante el proceso del desarrollo de la secuencia didáctica se presentaron situaciones que propiciaron la reflexión pedagógica, entre las cuales destaco: la disposición y actitud de los estudiantes ante una propuesta pedagógica integral, que involucró aspectos cognitivos, estéticos, axiológicos y emocional, fue notoria. La implementación de esta secuencia didáctica con el grupo, y los resultados positivos arrojados a la postre, se convirtieron en un desafío, que invita a repensar mi práctica pedagógica diaria.
 - las actividades planificadas con rigurosidad teórica, responsabilidad y con unos objetivos pedagógicos definidos claros, propenden por el alcance de los resultados pretendidos.
- En los estudiantes se encuentran múltiples cualidades, habilidades y talentos que inclusive, ni ellos mismos son conscientes de ello. Los maestros, más que actuar como transmisores de conocimientos, estamos llamados a ayudar a que nuestros estudiantes se den cuenta del grande poder que como sujetos inteligentes poseen, y a la vez, potencializar dichas virtudes y cualidades. Tal es el caso de algunos estudiantes participantes en la propuesta investigativa: en honor a la franqueza, tengo que reconocer que nunca había pensado en que sus aptitudes y virtudes poéticas fueran tantas. No me di cuenta de ello, sino hasta que empecé a desarrollar el trabajo de campo.

- Entre los géneros literarios, el poético se muestra como uno de los más adecuados por su riqueza de recursos y particularidad en el lenguaje, pero a la vez, se puede considerar como uno de los más interesantes. Las variantes lingüísticas, el sentido figurado, los recursos de pensamiento y su belleza en el lenguaje, hacen de éste un camino idóneo para fortalecer en los educandos la creatividad, la imaginación y la interpretación. La clave está en “ la seducción literaria”, para que así puedan enamorarse de la lectura de textos de este tipo, y una vez descubierta sus bondades, el proceso de desarrollo cognitivo surgirá espontáneamente.
- Como factor trascendente, el éxito pedagógico de los estudiantes estriba, en gran medida en la motivación. Las estrategias que como docentes utilizemos en nuestra práctica pedagógica, condicionarán el ambiente de las clases. En el caso de la lectura de textos poéticos con este grupo, muy heterogéneo en su procedencia cultural, conllevó a utilizar como estrategias textos que les atravesara en su cultura. Al leer Muñeca Negra, de Mary Grueso, Dentro de mi madre, de Ali Cobby, Cantos populares de mi tierra, de Candelario Obeso, La calle, entre otros, lograron conectarse más rápido con dichos textos y asimilar terminología o regionalismos que no les son diferentes.
- Si bien es cierto que el género dramático no lo abordé en profundidad, por cuestiones de tiempo y de prioridad, las dramatizaciones pueden funcionar como estrategias didácticas integradas a la interpretación de poemas, a la vez que despiertan la imaginación, la creatividad y la expresión corporal. Ello fue notorio en el la sesión 3, cuando se hizo la representación del poema Tres bellas: dicha actividad rompe hielo generó en los estudiantes gran expectativa, diversión y motivación para desarrollar la sesión.
- El abordaje y exploración hacia la poesía negra e indígena desde la secuencia didáctica implementada fue muy significativo para los estudiantes, puesto que permitió la identificación de ellos con los autores procedentes de sus comunidades o territorios. Es menester recordar que la gran mayoría de la población estudiantil de esta institución está caracterizada como afro descendiente e indígena. El trabajo realizado resultó sensibilizador

y motivante para muchos educandos, quienes se sintieron representados con testimonios de vida y de superación estos autores: el acercamiento a las letras es posible para aquellos que desean y se disponen.

- Generalmente, para los estudiantes, la poesía resulta ser un género inquietante, peculiar y en muchas ocasiones, lo conciben como inalcanzable. Sin embargo, una vez los chicos se dieron a la tarea de ahondar un poco al respecto, muchos cambiaron dicha precepción. Con la creación del poemario, lleno de frases, versos y poemas de su propia autoría, pudieron acercarse al encuentro con sus emociones y sentimientos, y plasmarlos en dicho amigo confidente (poemario), lo cual muy pocas veces suelen hacer. Mi sorpresa fue mucha al observar la sensibilidad poética, la capacidad imaginativa, la facilidad de escritura (al punto de emplear de manera coherente las principales figuras literarias trabajadas) y la motivación y entusiasmo de estudiantes, en los poemas. Los sentimientos que primaron en sus composiciones fueron el amor, el romance y la melancolía.
- La verificación, modificación y ajustes de forma y de fondo llevados a cabo en este trabajo investigativo académico-pedagógico, estribaron principalmente en los siguientes aspectos: título inicial del trabajo, fortalecimiento del marco teórico (respecto del enfoque), modificación de algunas fechas de los encuentros, variantes en la metodología antes y durante las sesiones, entre otros. Este proceso fomentó la reflexión, con lo cual interioricé el principio de rigurosidad profesional.
- Por otra parte, la planificación y aplicación de una secuencia enfocada en la lectura de textos poéticos, llevada a cabo con los estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, siempre fue contemplada como un gran desafío en mi rol como docente, si se toma en consideración que los educandos mencionados, en su gran mayoría, procedente del Pacífico colombiano, población que privilegia el movimiento, la oralidad y por ende, el libro es más bien un objeto de lujo.

- Es claro que un elemento importante con el cual contamos los maestros para garantizar el alcance de los logros por parte de los estudiantes, tiene que ver con la organización y la planeación. La implementación de esta secuencia didáctica hizo que generara cambios en el camino en la programación académica del periodo lectivo; pero dicho cambio, lejos de haberse presentado como un obstáculo, se convirtió en una fortaleza para mi práctica, al permitir alejarme del enfoque en los contenidos del plan de aula propuestos para el periodo, y acercarme a la competencia, en este caso, la lectora.
- Por último, consideré importante concluir trayendo a colación las palabras de Bolaños y Sánchez (2017): La literatura, como expresión estética verbalizada, contribuye al desarrollo de la competencia lectora, constituyéndose en fuerza integradora a través de los textos. Leer es un acto individual que pone al sujeto en relación directa con un mundo propuesto. Si este mundo es construido desde la imaginación, con un sentido particular, con un especial cuidado del discurso, el lector se encuentra ante posibilidades sublimes que lo acercan desde la forma a mejores maneras de expresarse, a ideas transformadas, a un trabajo significativo que reúne las sintaxis, la semántica, la semiótica, como bases de construcción, pero con el dominio de la creación artística y el efecto estético. Leer desde la literatura, como un comienzo de acepción de discursos, muestra un camino gratificante que recrea mundos posibles (p.78).

11. Recomendaciones

- a. Si bien es cierto que esta investigación, desde el proceso inicial, el desarrollo y durante el trabajo de campo, se trató de llevar a cabo bajo los principios de rigurosidad académica y ética profesional, los resultados arrojados en el análisis deben ser considerados desde la óptica de un estudio exploratorio; no como datos representativos determinantes, y valorarlos como puntos de partidas para tener en cuenta y sean aplicados en las posteriores etapas de la secuencia didáctica.
- b. Que se tome esta investigación como preámbulo para fomentar el espíritu pedagógico investigativo, la praxis docente y el trabajo cooperativo en los maestros de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, con miras a fortalecer el desarrollo integral de nuestros educandos.
- c. A las directivas de la institución, liderar una campaña que involucre a la comunidad, a agentes externos y otras organizaciones (Fundación Carvajal, MCEE, Fundación Fe y Alegría, Biblioteca Nacional, entre otros), con donaciones, para conformar una biblioteca itinerante, lo cual permita a los estudiantes acceder a los libros en su tiempo libre, y de esta manera, generar una cultura de respeto, agrado y uso del libro.
- d. Organizar, en espacios culturales al interior de la institución, tales como: la Semana Cultural, las izadas de bandera, la Semana de la Afrocolombianidad, concursos de poesía y cuento, lo cual favorezca que los estudiantes accedan a este tipo de códigos, sin que ello implique un deterioro de la riqueza de su cultura oral; por el contrario, se pueda fortalecer.
- e. Organizar un club de lectura para los estudiantes de los grados inicial de bachillerato, además de darle continuidad y seguimiento al semillero de lectura liderado por MCEE, dirigido a los grados superiores.

12. Referencias

- Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K & Vernon, S. (2011). Historia y perspectivas teóricas sobre la adquisición de la lengua oral y escrita en los años escolares. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon, & M. Alvarado (Coords.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 5-26). México: Porrúa-UAQ. Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- Álvarez, J. (2010). *Características del desarrollo psicológico de los adolescentes*.
- Atorresi. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE)*. OREALC-LLECE-UNESCO.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David y Mary Hamilton (2003), *Local Literacies: Reading and writing in one community*, Londres, Routledge.
- Barton, David y Mary Hamilton (2003), *Local Literacies: Reading and writing in one community*, Londres, Routledge.
- Barton, David y Mary Hamilton (2004), “La literacidad entendida como práctica social”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139. Bawarshi, Anis S. y Mary Jo Reiff (2010)
- Barton, David y Mary Hamilton (2004), “La literacidad entendida como práctica social”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

- Baumann, J. F. (2008). Vocabulary and Reading comprehension: the nexus of meaning. En S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 323-34). Nueva York: Routledge.
- Bazerman, Charles (1988), *Shaping Written Knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Wisconsin, The University of Wisconsin Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2008). *Creating Robust Vocabulary*. Nueva York: The Guilford Press.
- Berman, R. A. & Ravid, D. (2010). Developing noun phrase complexity at school age: a text-embedded cross-linguistic analysis. *First Language*, 30, 3-26.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A. (2004a). Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Berman, R. A. (2004b). The role of context in developing narrative abilities. En S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives* (pp. 261-280). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein Ratner (2010). *El desarrollo del lenguaje* (pp. 413-459). Madrid: Pearson.
- Braslavsky. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización?. *Lectura y vida*, (24), 1-17.
- Buitrago; Torres; Hernández. (2009). *La Secuencia didáctica en los proyectos de aula: Un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Caballeros, M. (2012). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 48, núm. 2, -, 2014.

- Calderón, G. (2012). *La comprensión de la metáfora en estudiantes y jóvenes: el caso de las adivinanzas*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Calvo Bruzos, S. (1991). *Educación para la salud en la escuela* (pp. 668-67). Ediciones Díaz de Santos.
- Carlino, Paula (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57-3, pp. 355-381, en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf> (consulta: 16 de marzo de 2016).
- Carmioli, A., Ríos, M. & Sparks, A. (en prensa). La relación entre habilidades prelectoras y habilidades narrativas en estudiantes y niñas preescolares costarricenses: aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. En A. Auza & K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en estudiantes hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Hospital Dr. Manuel Gea González.
- Carmona. (2010). *Secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje colectivo para fortalecer el pensamiento espacial en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Evaristo García* (Tesis de Maestría). Universidad ICESI. Colombia.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 6, pp. 63-80. *Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf?sequence=1*
- Cassany, D. (2011). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Concepción, Chile: Universidad de Concepción. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Madrid, España: Grao.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Madrid, España: Anagrama.

- Cassany. (2011). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Concepción, Chile. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura.
- Cassany. (2012). *Leer y escribir en la red*. Madrid, España: Anagrama.
- Castek, J., Coiro, J., Hartman, D. K., Laurie, H. A., Leu, D. J. & Zawilinski, L. (s.f.). Thinking about our future as researchers. The New Literacies Research Team University of Connecticut.
- Castro Azuara, María Cristina y Martín Sánchez Camargo (2015), “Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 148, pp. 50-67, en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-148-50-67 (consulta: 19 de octubre de 2015).
- Cavallo, G. y Chartier, R. (coords.) (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, España: Taurus. Recuperado de <http://www.fba.unlp.edu.ar/medios/textos/historiadelalectura.pdf>
- Colomer. (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Cuevas & García. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de documentación*, (10), 49-70.
- De la Peza; Rodríguez; Hernández & Rubio. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos*, 27(74), 117-148.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dockrell, J. & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 35-52). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

- Escobar. (2012). La génesis de la Literatura Afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Artel (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/11563/1/yeseniamariaescobarespitia.2012.pdf>
- Escobar. (2015). *Tradición oral afro se renueva con la poesía de sus mujeres*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16158019>
- Fang, Zhihui y Suzanne Coatoam (2013), “Disciplinary Literacy: What you want to know about it”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 56, núm. 8, pp. 627- 632.
- Fernández-Rufete, A. & Fernández-Rufete, M. (2017). *La magia de las palabras con Gloria Fuertes*. Recuperado de: http://www.carm.es/edu/pub/40_2015/libropdf/libro_40_2015_LaMagiaDeLasPalabras.pdf
- Ferreiro. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Ford, Michael J. y Ellice A. Forman (2006), “Redefining Disciplinary Learning in Classroom Contexts”, *Review of Research in Education*, vol. 30, Special issue on rethinking learning: What counts as learning and what learning counts, pp. 1-32, en: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Ford9/publication/250185413_Chapter_1_Redefining_Disciplinary_Learning_in_Classroom_Contexts/links/542d75df0cf277d58e8cc790.pdf (consulta: 16 de marzo de 2016).
- Furió, C., Vilches, A., Guisasola, J., & Romo, V. (2001). Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica?. *Enseñanza de las ciencias*, 19, 365-376.
- Gallardo. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-28.
- Gee, J. P. (1996). *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid, España: Morata.

- Gee, James Paul (2000), "The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social", en David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivanič (eds.), *The New Literacy Studies. From "socially situated" to the work of the social*, Nueva York, Routledge, pp. 180-196.
- Gee, James Paul (2004), "Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with Words*", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 23-55.
- Gobernación del Valle. (2019). Valle del Cauca Saber 11°. Recuperado de: <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=visorpdf&id=29783&pdf=1>
- Gobernación del Valle. (2019). Valle del Cauca Saber 3°, 5° y 9°. Recuperado de: <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=visorpdf&id=29783&pdf=1>
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gómez. (2014). *Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de educación básica y media* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia.
- González; Kaplan; Osua & Reyes. (2010). La Secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *UDAL*, (46), 27-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf>
- Heller, Rafael y Cynthia L. Greenleaf (2007), *Literacy Instruction in the Content Areas. Getting to the core of middle and high school improvement*, Washington, Alliance for Excellent Education.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.

Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse: Person, Space and Time Across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Nueva York: Continuum.

ICFES. (2017). *Guía de Orientación Saber 5°*. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+5+2017.pdf/844f0d1e-e176-2ae9-6afa-165a1f28677f>

ICFES. (2017). *Guía de Orientación Saber 9°*. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+9+2017.pdf/fdf46960-c1d4-96b2-ef0d-78b4c885bfcc>

Inhelder, B., & Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós (original publicado en 1955).

Irvin, J. L. (1990). *Reading and the Middle School Student*. Boston: Allyn and Bacon.

J. E. Adrián Serrano Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP001)

Jisa, H. (2004). Growing into academic French. En R. A. Berman (Ed.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 135-161). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Joseph Addison, J. (1972): Leer es para la mente lo que el ejercicio físico es para el cuerpo.

Jurado. (2010). Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura?. *Enunciación*, 15(1), 15-32.

Kalman, J. (1993). En búsqueda de una palabra nueva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 1, pp. 87-95.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, pp. 107-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004608.pdf>

Karmiloff K. y Karmiloff – Smith A. (2005) *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.

Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38. Lara, L. F. (2013). *Vocabulario fundamental del español*. Recuperado de: <http://dem.colmex.mx/repository/pdfs/vocabulario-fundamental.pdf>.

Larsen, J. A. & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 201-212.

Limón, m. & Carretero, M. (1995). Aspectos evolutivos y cognitivos. Monográfico sobre la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pp. 39-41.

Literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse”, *Reading Research Quarterly*, vol. 39, núm. 1, pp. 38-70, en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.39.1.4/abstract> (consulta: 26 de febrero de 2016).

López-Bonilla, G. y Pérez F., C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coord.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Consejo Puebla de Lectura, AC/Fundaciones SM de Ediciones México/IDEA.

MacWhinney, B. (1991). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. Mancilla-Martínez, J. & Lesaux, N. K. (2011). Early home language use and later vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, Advance online publication. doi: 10.1037/a0023655.

Magisterio. (2018). *¿Qué son las competencias?*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/que-son-las-competencias>

Márquez & Valenzuela. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 1-18.

- Marquez, M.M. & Valenzuela, J. R. *Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la Literacidad.*
- Martínez, E. (s/f) *Crecimiento y desarrollo del niño.*
- Martos, E. y Campos, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura.* Madrid, España: Santillana/Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Martos. (2013). Lectura y patrimonio cultural en la era digital. *Platero*, 30(193), pp. 3-24.
- Melzi, G. & Ely, R. (2010). Lenguaje y lectoescritura en los años escolares. En J. Berko Gleason & N.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (2014). Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2009) Evaluación de desempeño docente y directivos docentes.
- Moje, Elizabeth Birr, Kathryn Mcintosh Ciechanowski, Katherine Kramer, Lindsay Ellis, Rosario Carrillo y Tehani Collazo (2004), “Working toward Third Space in Content Area
- Montes & López. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178.
- Mostacero, R. (2004). Construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, 15, 63-79.
- Natale, Lucía y Daniela Stagnaro (2015), “Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa”, *Itinerarios Educativos*, vol. 7, núm. 7, pp.

11-28, en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/View/4945/7519> (consulta: 11 de febrero de 2016).

Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin TX: Pro-Ed.

Nippold, M. A., & Sun, L. (2008). Knowledge of morphologically complex words: a developmental study of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*, 365-373.

OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo*. OCDE.

Orengo Puig, J. (n.d.). Sistema Universitario Ana G. Méndez. *Desarrollo cognitivo en la adolescencia*

Osherson, D.N. & Markman, E. M. (1975). Language and the ability to evaluate contradiction and tautologies. *Cognition, 2*, pp.213-226.

Pence, K. L. & Justice, L. M. (2008). *Language Development from Theory to Practice*. Upper Saddle River NJ: Pearson-Prentice Hall. Ramachandra, V. & Karanth, P. (2007). The role of literacy in the conceptualization of words: data from Kannada-speaking children and non-literate adults. *Reading and Writing, 20*, 173-199.

Prieto & Roldán. (2015). *Estado del arte sobre la investigación, los teóricos y docentes del proceso inicial de lectura* (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima. Colombia. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1555/1/APROBADO%20LYDA%20JASBLEIDY%20PRIETO%20TRUJILLO.pdf>

Ravid, D. & Cahana-Amitay, D. (2005). Verbal and nominal expressions in narrating conflict situations in Hebrew. *Journal of Pragmatics, 37*, 157- 183.

Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language, 33*, 791-821.

- Ravid, D. (2011). *Spelling Morphology: The Psycholinguistics of Hebrew Spelling*. New York: Springer.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Semana. (2012). *Así son los jóvenes colombianos*. Recuperado de: <https://www.semana.com/especiales/articulo/asi-jovenes-colombianos/259207-3>
- Semana. (2015). *Política educativa en Colombia no seguiría postulados de la Unesco*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/cuales-son-los-impactos-de-la-prueba-terce-en-la-educacion-en-colombia/446900-3>
- Serrano, J. E. (2012). *El desarrollo cognitivo del adolescente*. University of Chicago Medicine Comer Children's Hospital - At the Forefront of Kids' Medicine. *Desarrollo Cognitivo - University of Chicago Medicine Comer Children's Hospital*
- Shanahan, Timothy y Cynthia Shanahan (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking content-area literacy", *Harvard Educational Review*, vol. 78, núm. 1, pp. 40-59, en: https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FLC/2015/Handouts/Shanahan_HER_2008.pdf (consulta: 26 de enero de 2016).
- Shanahan, Timothy y Cynthia Shanahan (2012), "What is Disciplinary Literacy and why does it Matter?", *Top Lang Disorders*, vol. 32, núm. 1, pp. 7-18, en: <http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/10/Shanahan-Shanahan-2012-What-is-Disciplinary-Literacy.pdf> (consulta: 23 de febrero de 2016).
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009) The challenge of academic language. En D. Olson & N. Torrance (Eds.). *Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112- 133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Soto. (2010). *Secuencia didáctica para la motivación y aprendizaje de los ecosistemas* (Tesis de Maestría). Universidad Externado de Colombia. Colombia.

- Street, B. V. (1984). Literacy in theory and practice. *Cambridge Studies*
- Street, B. V. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 30, núm. 2. Recuperado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/mirador2.pdf>
- Street, B. V. (ed.). (1993). Cross-cultural approaches to literacy. *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture (23)*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Street, Brian V. (2013), "New Literacy Studies", en Michael Grenfell, David Bloome, Cheryl Hardy, Kate Pahl, Jennifer Rowsell y Brian V. Street (eds.), *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and - - Bourdieu*, Nueva York, Routledge, pp. 27-49. Street, Brian V. (2014), *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Nueva York, Routledge.
- Street. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2).
- TERCE. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. A. Berman (Ed.). *Language Development Across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Tolchinsky, L., Rosado, E., Aparici, M. & Perera, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid. D. & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.). *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 375-389). Dordrecht: Kluwer.
- Torres. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Instituto Fronesis.
- Torres. (2007). No basta con enseñar a leer y escribir; hay que acerlar la lectura y la escritura a la gente. *Uni-Pluri/Versidad*, 8(1), 1-7.

UNESCO. (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo – SERCE*. Bogotá: UNESCO-ICFES.

UNESCO. (2016). *TERCE: aportes para la enseñanza de la lectura, Santiago de Chile, OREALC/ UNESCO*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf>

UPAEP. (s.f). *Desarrollo Cognitiva*

Vaca, J. y Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 113, pp. 106-128.

Zabaleta. (2014). *Los cambios en el desempeño en lectura y escritura en dos tramos del trayecto formativo* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Zavala, Virginia (2008), “La literacidad, o lo que la gente ‘hace’ con la lectura y la escritura”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47, pp. 71-79.

Zavala, Virginia (2009), “¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior”, en Judith Kalman y Brian V. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI/ CREFAL, pp. 348-363.

Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.

13. Anexos

Anexo 1. Formatos Pruebas Diagnósticas



INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUERA SABER-SER

El uso adecuado del tiempo libre mediante la lectura de textos poéticos

Prueba diagnóstica

Grado: 7º

Nombre: _____ Curso _____

Docente: *Jarrinson Valencia*

Momento 2.

Responde las preguntas teniendo en cuenta el siguiente poema

La Tórtola ¹

*Joven aún, entre las verdes ramas,
De secas pajas fabricó su nido;
La vio la noche calentar sus huevos,
La vio la aurora acariciar sus hijos.*

*"Batió las alas y cruzó el espacio,
Buscó alimento en los lejanos riscos,
Trajo de frutas la garganta llena
Y con arrullos despertó a sus hijos.*

*"El cazador la contempló dichosa,
Y sin embargo, disparó su tiro:
Ella, la pobre, en agonía de muerte
Abrió las alas y cubrió a sus hijos.*

"Toda la noche pasó gimiendo

*Su compañero en el laurel vecino:
Cuando la aurora apareció en el cielo
Bañó de perlas el hogar ya frío."*

Epifanio Mejía

- 1.** La estructura temática del poema puede ser
 - a. Amor, dolor, muerte, felicidad
 - b. Felicidad, amor, muerte, dolor
 - c. Felicidad, dolor, amor, muerte
 - d. Amor, felicidad, ansiedad, felicidad

- 2.** Los puntos suspensivos de la tercera estrofa se usan para expresar
 - a. Una enumeración
 - b. Falta de tiempo y espacio para continuar escribiendo
 - c. Supresión de palabras, para dejar que el lector comprenda
 - d. Citar palabras de un párrafo anterior

- 3.** *Joven aún, entre las verdes ramas,
De secas pajas fabricó su nido;*
En los anteriores versos se presenta una figura literaria denominada
 - a. Metáfora
 - b. Aliteración
 - c. Hipérbole
 - d. Hipérbaton

- 4.** Los signos de admiración que aparecen en la tercera estrofa expresan
 - a. La efectividad del poeta
 - b. Lo que sucedió en ese instante
 - c. La admiración por la tórtola
 - d. Énfasis en lo expresado

5. En el poema de Mejía se muestra un lamentable hecho. Usted diría que estos acontecimientos
- a. Suceden a diario
 - b. Nunca suceden
 - c. Son producto de la mente creadora del poeta
 - d. Son exageraciones del escritor

6. Según el texto de Epifanio Mejía, se diría que
- a. Los seres humanos son la raza más comprensiva y amorosa de todas
 - b. Los animales son ejemplo de ternura y amor maternal
 - c. Los animales no entienden los motivos del ser humano
 - d. Los animales son seres agresivos.

7. En los versos:

La vio la noche calentar sus huevos,

La vio la aurora acariciar sus hijos.

Se encuentra la siguiente figura literaria

- a. Metáfora
 - b. Hipérbaton
 - c. Anáfora
 - d. Antítesis
8. Con la palabra ‘perla’ que se encuentra en el último verso de la poesía, el autor hace uso de la metáfora que expresa
- a. La frialdad de la muerte
 - b. El rocío de la madrugada
 - c. Que había un tesoro ahí
 - d. La relación entre el dolor y el color de la perla
9. En el poema ‘‘la Tórtola’’ la posición del poeta consiste en

- a. Narrar unos sucesos sin opinar
- b. Narrar unos sucesos en tono lastimero
- c. Narrar y criticar las acciones de la tórtola
- d. Clasificar a los animales y a los seres humanos

10. Epifanio Mejía Quijano, conocido también como el poeta triste (Yarumal, 9 de abril de 1838 - Medellín, 31 de julio de 1913) fue un reconocido poeta y escritor colombiano, autor de la letra del Himno de Antioquia

De acuerdo con los anteriores datos sobre Mejía, podemos concluir que su poesía es

- a. Afrocolombiana
- b. Indígena
- c. Con tendencia a la melancolía
- d. Norteamericana



El uso adecuado del tiempo libre mediante la lectura de textos poéticos

Prueba diagnóstica

Grado: 7º

Nombre: _____ Curso _____

Docente: *Jarrinson Valencia*

Momento 1.

Actividad pretextual- Socialización oral


Preguntas exploratorias





1. ¿Te gusta la poesía?
2. Define con tus propias palabras el significado de poesía
3. ¿Qué diferencias podrías establecer entre la poesía y la narrativa?
4. ¿Conoces algún poeta, poema?
5. ¿Conoces algunos versos o coplas del pacifico, indígena, otro?
6. ¿Te gusta el folklore colombiano, por qué?
7. ¿Alguna vez te han escrito o has escrito un poema a alguien?
8. ¿Sabes qué es un recurso literario o una figura literaria?



Anexo 2. Solución de la prueba diagnóstica- etapa 2.

 <p style="text-align: center;">INSTITUCION EDUCATIVA HUMBERTO JORDAN MAZUERA SABER-SER</p> <p style="text-align: center;">El uso adecuado del tiempo libre mediante la lectura de textos poéticos</p>	
<p>Prueba diagnóstica Respuestas Grado: 7º Docente: <i>Jarrinson Valencia</i></p> <p>Momento 2.</p>	
1	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>b. En cada estrofa se presenta un suceso característico: en la primera, felicidad por su familia, en la segunda, amor y cuidado a sus hijos; en la tercera, le disparan y muere; en la cuarta, llora toda la noche el compañero por el dolor que siente producto de la muerte de su compañera.</i></p>
2	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>c. Hacen que el lector cree una imagen del suceso, imagine; sin necesidad de explicárselo.</i></p>
3	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>d. Hipérbaton: porque se cambia el la sintaxis de la frases: verdes ramas, por ramas verdes y de secas pajas fabricó su nido por fabrico su nido de pajas secas</i></p>
4	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>d. Enfatizar una palabra o frase, es una de las funciones de estos signos</i></p>
5	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>a. El lamentable hecho se refiere a la muerte de la tórtola por parte del cazador. Hoy en día, en algunos países, es una práctica tradicional o un deporte la cacería</i></p>
6	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>b. Lo que hizo la tórtola por sus hijos, trayéndoles comida, abrigándoles, acariciarles, es una muestra de amor y cariño.</i></p>
7	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>c. La anáfora se presenta cuando una o varias palabras se repiten al inicio de los versos, como en este caso está repetida la frase: la vio la</i></p>
8	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>b. Se entiende que el rocío que cayó esa noche hizo enfriar le nido.</i></p>
9	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>b. Al leer el poema, el sentimiento o la sensación final que despierta es tristeza, pesar, sinónimos de lastimero.</i></p>
10	<p>(A) (B) (C) (D)</p> <p><i>c. Los datos nos revelan que era conocido como el poeta triste, sinónimo de melancolía.</i></p>

Anexo 3. Consentimientos informados.

	IE HUMBERTO JORDAN MAZUERA Territorio de paz vacínate contra la intolerancia	
FORMATO DE CONSENTIMIENTO		

CONSENTIMIENTO ESCRITO

Ciudad: CALI Fecha: 18-09-19

Yo, Lidia Mery Castillo Plaza identificado (a) con cédula de ciudadanía No. 29.540.328 De Guacarí, número celular 3105045007, dirección de residencia Cra 11d #62-19N/3a del municipio Cali departamento de Valle del Cauca en mi condición de padre/madre tutor responsable legal del (la) Estudiante: Juan Sebastian Franco identificado (a) con documento de identidad No. 1.108.560.368, por el presente escrito lo autorizo a:

1. Participar como estudiante en el PROYECTO EL USO ADECUADO DEL TIEMPO LIBRE MEDIANTE LA LECTURA DE TEXTOS POÉTICOS
2. Realizar los desplazamientos en transporte urbano masivo, o particular
3. Participar en la elaboración de datos e imágenes del estudiante, para publicar y promover en medios de comunicación (los derechos de imágenes durante los eventos del PROYECTO EL USO ADECUADO DEL TIEMPO LIBRE MEDIANTE LA LECTURA DE TEXTOS POÉTICOS).
4. En caso de lesión, accidente o una urgencia médica, doy mi consentimiento para que realicen los procedimientos invasivos necesarios en aras de proteger la integridad física y de salud del (la) estudiante.

Nota: de igual forma doy a conocer que el (la) estudiante en mención SI NO presenta alguna patología, prescripción médica, alergias o tiene algún tratamiento médico; informo que los medicamentos y horarios son los siguientes:

De igual forma autorizo al Docente JARDINSON RULANDO VALENIA ANGULO, identificado con cédula de ciudadanía No. 94511885 de CALI, para que sea el responsable por el cuidado y la custodia del Eduardo en la participación y en el Eduardo en la ciudad de: CALI entre los días al 17 del mes OCTUBRE-DIECISEIS de 2019 de la IEO

HUMBERTO JORDAN MAZUERA

Juan Sebastian Franco
Firma Padre y/o Madre, Tutor/Responsable legal
C.C. 29.540.328

Jardinson Rulando Valencia Angulo
Firma Docente
C.C. 94511885

CONSENTIMIENTO ESCRITO

Ciudad: cali Fecha: 23/09/2019

Yo, Ana Yibe Solarte identificado (a) con cédula de ciudadanía No. 1130652892 De cali, número celular 3184483241, dirección de residencia Dg 71. B1. 26. 48 del municipio santiago de cali, departamento de _____ en mi condición de padre/madre tutor responsable legal del (la) Estudiante: luisa Maria carbona identificado (a) con documento de identidad No. 1111541.493, por el presente escrito lo autorizó a:

- Participar como estudiante en el PROYECTO INVESTIGATIVO: LA LECTURA DE TEXTOS POÉTICOS DE TEXTOS POÉTICOS: LA EXPERIENCIA DE UNA SD
- Realizar los desplazamientos en transporte urbano masivo, o particular
- Participar en la elaboración de datos e imágenes del estudiante, para publicar y promover en medios de comunicación (los derechos de imágenes durante los eventos S del PROYECTO ANTERIORMENTE MENCIONADO).
- En caso de lesión, accidente o una urgencia médica, doy mi consentimiento para que realicen los procedimientos invasivos necesarios en aras de proteger la integridad física y de salud del (la) estudiante.


Nota: de igual forma doy a conocer que el (la) estudiante en mención SI NO presenta alguna patología, prescripción médica, alergias o tiene algún tratamiento médico; informo que los medicamentos y horarios son los siguientes:

De igual forma autorizo al Docente JARRINON ROLANDO VALENCIA ANGULO identificado con cédula de ciudadanía No. 94551.885 de CALF, para que sea el responsable por el cuidado y la custodia del EDUCANDO, en la participación y en el _____ en la ciudad de: CALF, entre los días al 01 del mes OCTUBRE - DICIEMBRE de 2019. de la IEO HUMBERTO JORDAN MAZUERA

Ana Yibe Solarte
 Firma Padre y/o Madre, Tutor/Responsable legal
 c.c. 1130652892


Jarrinon Rolando Valencia Angulo
 Firma Docente
 c.c. 94551.885

Anexo 4. Ficha Guía- Profundización en el género poético.



FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE LA LECTURA DE TEXTOS POÉTICOS

ETAPA DE LA SEUENCIA DIDÁCTICA



ETAPA I-INICIAL-

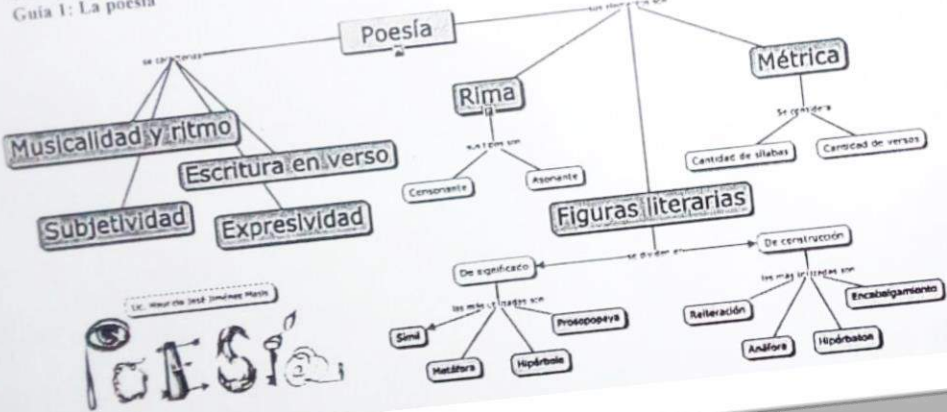
Curso _____

Grado: 7^o

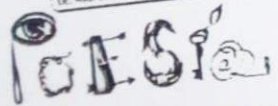
Nombre: _____

Docente: *Jarrinson Valencia*

Guía 1: La poesía



La poesía es una forma de arte





Profundización en el género poético




Anexo 5. Prueba Diagnóstica Inicial y Final Resuelta (Varios).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUBERTO JORDAN MAZUERA
BARCELON

El uso adecuado del tiempo libre mediante la lectura de textos poéticos

Prueba diagnóstica
Ciclo: 7^o
Nombre: Josuan Andres Noguera V. Corso
Docente: Jarrincha Valencia
Momento 3.

Responde las preguntas leyendo en silencio el siguiente poema

La Tórtola
Joven aún, entre las verdes ramas,
De secas pajas fabricó su nido.
La vio la noche calentar sus hijos,
La vio la aurora acariciar sus hijos.

"Bañó las alas y cruzó el espacio,
Buscó alimento en los lejanos rucos,
Trajo de frutas la garganta llena
Y con arrullas despertó a sus hijos."

"El cansado lo contempló dichoso...
Sin embargo, disparó su tiro...
Ella, la pobre, en agonía de muerte
Abrió las alas y cubrió a sus hijos."

"Toda la noche pasó gemiendo
Su compañero en el laurel vecino,
Cuando la aurora apareció en el cielo
Bañó de perlas el hogar ya frío."
Epifanio Mejía

1. La estructura temática del poema puede ser:
a. Amor, dolor, muerte, felicidad
b. Felicidad, amor, muerte, dolor
c. Felicidad, dolor, amor, muerte
d. Amor, felicidad, ansiedad, felicidad

2. Los puntos suspensivos de la tercera estrofa se usan para expresar:
a. Una enumeración
b. Fala de tiempo y espacio para continuar escribiendo
c. Supresión de palabras, para dejar que el lector comprenda
d. Citar palabras de un párrafo anterior

3. *Joven aún, entre las verdes ramas,
De secas pajas fabricó su nido.*
En los anteriores versos se presenta una figura literaria denominada:
a. Metáfora
b. Aliteración

Los siguientes versos hacen parte del poema *El alma en las niñas*, de Melitón. Encierra la oración que mejor exprese lo que Silva quiso decir en los versos. El texto dice:

"...el día en que me faltes me amañaré la vida"

"...Persono si no tengo palabras con que deciré la infelible pasión que me duele para expresar mi amor solamente me ranguen el pecho. Amada, y en tu me suda dejar mi persistente corazón que"

Si no me quieres, me voy de tu vida. Si me dejas, me mata.
Si me dejas, me mata. Si tú no estás, yo muero.
Si tú no estás, yo muero. Si no me quieres, me voy de tu vida.

Subrayo la oración que expresa con qué compara Silva al amor. Una llama que se puede extinguir.
Con la contemplación de una llama.
Con el amor a la vida.

Encierra el significado que tiene "pupilas" en el poema de Silva.
Presencia Ojos Mirada

Leo la segunda estrofa del poema de Silva y lo transformo en lenguaje cotidiano y coloquial.
"Solo pienso en ti y cuando estás lejos, me duermo recordando tus palabras."
Cuando he cosas el sueño pienso muy lento.

En parejas, transformo el poema de Silva a texto no literario. Ejemplo:
Lea la primera estrofa: *Cuando de nuestro amor la llama apasionada dentro tu pecho amante contemplas extinguida. ¿ya que sólo por ti la vida me amada / el día en que me faltes me arañaré la vida.*
Puedo concluir que el poeta dice que: Cuando ella lo dejó de querer, él se mató.
De pronto había por que por el ella lo es todo.

4. Los signos de admiración que aparecen en la tercera estrofa cumplen:
a. La finalidad del poeta
b. La que anuncia el uso constante
c. La admiración por la belleza
d. Indican en lo expresado

5. En el poema de Mejía se muestra un personaje hecho. Una vida que está inconscientemente:
a. Nunca muere
b. Sus palabras de la misma ciudad del poeta
c. Sin exageraciones del narrador

6. Según el texto de Epifanio Mejía, se dice que:
a. Las seres humanos son la más más competitiva y oscuras de todas
b. Los animales son grupo de ternura y amor maternal
c. Los animales no conocen los motivos del ser humano
d. Los animales son seres apáticos.

7. En los versos:
*La vio la noche calentar sus hijos,
La vio la aurora acariciar sus hijos.*
Se encuentra la siguiente figura literaria:
a. Metáfora
b. Hipérbaton
c. Anáfora
d. Antítesis

8. Con la palabra "perla" que se encuentra en el último verso de la poesía, el autor hace uso de la metáfora que significa:
a. La fragilidad de la muerte
b. El fruto de la madrigada
c. Que habla un verso al
d. La relación entre el día y el color de la perla

9. En el poema "La Tórtola" la intención del poeta consiste en:
a. Narrar unos sucesos sin opinar
b. Narrar unos sucesos en tono satírico
c. Narrar y criticar las acciones de la tórtola
d. Clasificar a los animales y a los seres humanos

10. Epifanio Mejía Guzmán, conocido también como el poeta triste (Yarumal, 9 de abril de 1891 - Medellín, 31 de un reconocido poeta y escritor colombiano; autor de la letra del Himno de Antioquia

De acuerdo con los argumentos de los sobre Mejía, podemos concluir que su poesía es:
a. Abstraccionista
b. Indigna
c. Con tendencia a la melancolía
d. Nostalgica

El uso adecuado del tiempo libre mediante la lectura de textos poéticos

Prueba diagnóstica
Ciclo: 7^o
Nombre: Josuan Andres Noguera V. Corso
Docente: Jarrincha Valencia
Momento 3.

Lee los siguientes poemas

Visión lejana	Tu cabellera
<p>Arturo Boria</p> <p>¡Qué fatiga sólo de aquella visibilidad, frigo testarbo al sol - que una metáfora me sacaría mirando a su querencia! Tal vez murió, pero en el momento</p> <p>Tiene en el alma un recuerdo de la memoria muerta. Se la es de que infante, yo se tiene basar en el momento dará el alma desvestida araña, y en su reflejo lejano en el vida una forma anterior de palabras que abre una dicha y su vida hecha ¡Cómo viviente a vol! ¡En qué palabras empezó su palabra figura!</p> <p>¡Oh, amor eterno al que un instante dura!</p>	<p>Humberto Flores</p> <p>Tu cabellera tiene más vida que mi poema, ¡Pero sus ondas, surgen con el buen hecho empujando Y la mirada se levanta para seguir la forma Y la palabra en silencio que el mundo sereno</p> <p>Tu mismo fue y luego del Babilonia, que siempre Corre un libro de versos de una elegancia suave.</p> <p>Le regalo de tu momento como una flor perfumada Y te brindo en un beso de tibia o de arena</p> <p>Tuena una aparición silenciosa de memoria, Que color las luz que me recuerda a Chile La palabra recordada en el poema triste, ¡Y un corazón del río... de la melancolía! La mano del bálsamo pariente, amigo mío, Que aviva algunas veces temblor a los ojos.</p>

Lee los poemas anteriores y piensa que preguntas quisiera hacerle a cada uno de los autores. Escribe tus preguntas en las siguientes líneas:

Arturo Boria	Humberto Flores
<u>Como se siente por dentro como se siente</u>	<u>Como se siente</u>



La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7º: la experiencia de una secuencia didáctica

Prueba diagnóstica final

Grado: 7º

Nombre: Alonso Valencia Borys Curso: 7-2

Docente: Jarrison Valencia

Momento 2.

Responde las preguntas teniendo en cuenta el siguiente poema

La Tórtola

*Joven aún, entre las verdes ramas,
De secas pajas fabricó su nido;
La vio la noche calentar sus huevos,
La vio la aurora acariciar sus hijos.*

*"Batió las alas y cruzó el espacio,
Buscó alimento en los lejanos rioscos,
Trajo de frutas la garganta llena
Y con arrullos despertó a sus hijos.*

*"El cazador la contempló dichosa...
¡Y sin embargo, disparó su tiro!
Ella, la pobre, en agonia de muerte
Abrió las alas y cubrió a sus hijos.*

*"Todo la noche pasó gimiendo
Su compañero en el laurel vecino.
Cuando la aurora apareció en el cielo
Bañó de perlas el hogar ya frío."*

Epifanio Mejía

- La estructura temática del poema puede ser
 - Amor, dolor, muerte, felicidad
 - Felicidad, amor, muerte, dolor
 - Felicidad, dolor, amor, muerte
 - Amor, felicidad, ansiedad, felicidad
- Los puntos suspensivos de la tercera estrofa se usan para expresar
 - Una enumeración
 - Falta de tiempo y espacio para continuar escribiendo
 - Supresión de palabras, para dejar que el lector comprenda
 - Citar palabras de un párrafo anterior
- Joven aún, entre las verdes ramas,
De secas pajas fabricó su nido;*
En los anteriores versos se presenta una figura literaria denominada
 - Metáfora
 - Aliteración
 - Hiperbole

d. Hipérbaton

- Los signos de admiración que aparecen en la tercera estrofa expresan
 - La efectividad del poeta
 - Lo que sucedió en ese instante
 - La admiración por la tórtola
 - Énfasis en lo expresado
- En el poema de Mejía se muestra un lamentable hecho. Usted diría que estos acontecimientos
 - Sucedan a diario
 - Nunca suceden
 - Son producto de la mente creadora del poeta
 - Son exageraciones del escritor
- Según el texto de Epifanio Mejía, se diría que:
 - Los seres humanos son la raza más comprensiva y amorosa de todas
 - Los animales son ejemplo de ternura y amor maternal
 - Los animales no entienden los motivos del ser humano
 - Los animales son seres agresivos.
- En los versos:
*La vio la noche calentar sus huevos,
La vio la aurora acariciar sus hijos.*
Se encuentra la siguiente figura literaria
 - Metáfora
 - Hipérbaton
 - Anáfora
 - Antítesis
- Con la palabra "perla" que se encuentra en el último verso de la poesía, el autor hace uso de la metáfora que
 - La frialdad de la muerte
 - El rocío de la madrugada
 - Que había un tesoro ahí
 - La relación entre el dolor y el color de la perla
- En el poema "La Tórtola" la posición del poeta consiste en:
 - Narrar unos sucesos sin opinar
 - Narrar unos sucesos en tono lastimero
 - Narrar y criticar las acciones de la tórtola
 - Clasificar a los animales y a los seres humanos

- Epifanio Mejía Quijano, conocido también como el poeta triste (Yarumal, 9 de abril de 1838 - Medellín, un reconocido poeta y escritor colombiano, autor de la letra del Himno de Antioquia

De acuerdo con los anteriores datos sobre Mejía, podemos concluir que su poesía es

- Afrocolombiana
- Indígena
- Con tendencia a la melancolía
- Nonamericana

poética

Prueba diagnóstica
Grado: 7º
Nombre: SOMIA DE BOLAÑAN GUTIERREZ E. Curso: 7-2
Diciembre: Jarrinon, Valencia
Momento: 3

Responde las preguntas teniendo en cuenta el siguiente poema

La Tórtola
*Beven con, entre las verdes ramas,
 De arena pura bebieron su mate,
 La vida la noche estallar sus huesos,
 La vida la noche estallar sus huesos*

*"Bajo las alas y sobre el espacio,
 Buceó aliento en las lejanas raras,
 Dijo de frotar la garganta flama,
 Feroz ardido desparó a sus hijos*

*"El cuando la convención de huesos...
 Y no embargo, desparó a sus hijos,
 Ella, la pobre, en agonia de muerte,
 Abrió los ojos y estalló a sus hijos*

*"Tubo la noche para guando
 Su compenetrar en el mundo oscuro,
 Cuando la noche apareció en el cielo,
 Buceó de penas el hogar ya frío"*

Epifanio Mejía

- La estructura temática del poema puede ser:
 - a. Amor, dolor, muerte, felicidad
 - b. Felicidad, amor, muerte, dolor
 - c. Felicidad, dolor, amor, muerte
 - d. Amor, felicidad, muerte, felicidad
- Las palabras connotativas de la tercera estrofa se usan para expresar:
 - a. Una desmotivación
 - b. Felicidad de tiempos y espacio para establecer un contexto
 - c. Dependencia de palabras, para dejar que el lector congele
 - d. Una palabra de un párrafo anterior
- Sever aún, entre las verdes ramas,
 De arena pura bebieron su mate.
 En las palabras vemos un poema con una figura literaria denominada:
 - a. Metáfora
 - b. Aliteración
 - c. Hipérbaton

El uso adecuado del tiempo libre mediante la lectura de poemas poéticos

Prueba diagnóstica
Grado: 7º
Nombre: SOMIA DE BOLAÑAN GUTIERREZ E. Curso: 7-2
Diciembre: Jarrinon, Valencia
Momento: 3

Lee los siguientes poemas

El alma en los abismos

*"Qué habia sido de aquella memoria
 Trigo tostado al sol - con una metáfora -
 que sorprendió mi vida a su vez?
 Tal vez murió, pero así me crucificó.
 Tiene en mi alma un coladero de pensamiento
 oscuro. Su luz era de qué tricolor?
 Yo le habia tocado en mi memoria
 desde que estaba desmotivado a su vez.
 Y me se dejó de sentir en el cielo
 una habia abstracción de pensamiento
 que abra una boca y sacó un alma.
 ¿Cómo vuelvo a ver? ¿En qué palabras
 empujara su palabra figura?
 ¡Oh, amor eterno el que así me invade ahora!*

La tórtola

*"La tórtola tiene modo amor que el poeta,
 (Pero que ambos engañan con sus palabras
 mentiras)
 Y tu mirada en tierra para decir la verdad,
 Y tu palabra en tierra que el corazón oscuro
 Tu mirada dice y luego me hablo, me engaña
 Como un libro de versos de una elegancia
 simple.
 La mirada de la tórtola como una flor que abra
 Y tu mirada en la tierra de la vida o de muerte
 No me tiene palabras solamente en palabras,
 que como una flor que me abra a la vida
 La palabra connota en el poema digito.
 Y en palabras del cielo... de la metáfora
 La mirada del hombre poeta, siempre está,
 Que abra algunos tiempos mentales a su vez.*

Lee los poemas anteriores y marca con un signo que preguntas
 quisiere hacerle a cada uno de los autores. Escríbelas en
 las siguientes casillas

Autora Silia	Autora Epifanio
¿Por qué se usa la metáfora en el poema "El alma en los abismos"?	¿Por qué se usa la metáfora en el poema "La tórtola"?
¿Por qué se usa la metáfora en el poema "El alma en los abismos"?	¿Por qué se usa la metáfora en el poema "La tórtola"?

Las siguientes versos hacen parte del poema *El alma en los abismos*, de Medardo Ángel Silva

Encierró la oración que mejor exprese lo que Silva quiso decir en los versos. El texto dice:

"...el día en que me faltes me arrancará la vida."

"Perdona si no tengo palabras con que pueda/ decirte la inefable pasión que me devora/ para expresar mi amor solamente me queda/ rasgarme el pecho. Amada, y en tu mano de seda/ dejar mi palpitante corazón que te adora."

Si no me quieres, me voy de tu vida.

Si me dejas, me mato.

Si me dejas, me mato.

Si tú no estás, yo muero.

Si tú no estás, yo muero.

Si no me quieres, me voy de tu vida.

Subraya la oración que expresa con qué compara Silva al amor:
 Una llama que se puede extinguir.

Con la contemplación de una llama.

Con el amor a la vida.

Encierró el significado que tiene "pupilas" en el poema de Silva.

Presencia

Ojos

Mirada

Lee la segunda estrofa del poema de Silva y lo transformo en lenguaje cotidiano y coloquial.

"Solo pienso en ti y cuando estás lejos, me duermo recordando tus palabras."

yo pienso en ti cuando te vas

En parejas, transformo el poema de Silva a texto no literario.
 Ejemplo:

Releo la primera estrofa: Cuando de nuestro amor la llama apasionada dentro tu pecho amante contemples extinguida, / ya que sólo por ti la vida me es amada, / el día en que me faltes me arrancará la vida.

Puedo concluir que el poeta dice que: Cuando ella le deje de querer, él se mata.

4. Hipérbaton

4. Las sílabas de acentuación que aparecen en la tercera estrofa expresan:

- La rítmica del poema
- La que accede al que lee
- La acentuación por la brevedad
- Enfasis en la expresión

5. En el poema de Mejía se muestra un lenguaje bello. Una data que nos acontecimientos:

- Sociedad y diada
- Nunca suenan
- Son producto de la mente creadora del poeta
- Son exageraciones del escrito

6. Según el texto de Epifanio Mejía, se dirá que:

- Los seres humanos son la más alta contemplativa y amorosa de vida
- Los animales son ejemplo de ternura y amor maternal
- Los animales no estimulan los motivos del ser humano
- Los animales son seres agresivos

7. En los versos:
 La vio la noche colorear sus huesos,
 La vio la muerte acariciar sus hijos.

Se encuentra la siguiente figura literaria:

- Metáfora
- Hipérbaton
- Anáfora
- Antitepsis

8. Con la palabra "perla" que se encuentra en el último verso de la poesía, el autor hace uso de la metáfora que expresa:

- La frialdad de la muerte
- El rocío de la madrugada
- Que había un tesoro ahí
- La relación entre el dolor y el color de la perla

9. En el poema "La Tórtola" la posición del poeta consiste en:

- Narrar unos sucesos sin opinar
- Narrar unos sucesos con tono lastimero
- Narrar y criticar las acciones de la tórtola
- Clasificar a los animales y a los seres humanos

10. Epifanio Mejía Quijano, conocido también como el poeta triste (Yarumal, 9 de abril de 1858 - Medellín, 31 de un reconocido poeta y escritor colombiano, autor de la letra del Himno de Antioquia

De acuerdo con los anteriores datos sobre Mejía, podemos concluir que su poesía es:

- Afrocolumbiana
- Indígena
- Con tendencia a la melancolía
- Norteamericana



La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7º: la experiencia de una secuencia didáctica

Prueba diagnóstica final

Grado: 7º

Nombre: SOAÑ SPAGHION FLAÑO Curso: 7-2

Docente: Jarrinson Valencia

Momento 2.

Responda las preguntas teniendo en cuenta el siguiente poema

La Tórtola
Joven aún, entre las verdes ramas
De secas pajas fabricó su nido;
La vio la noche calentar sus huevos,
La vio la mañana acariciar sus hijos.

Batía las alas y cruzó el espacio,
Buscó alimento en las lejanas riberas,
Frujo de frutas la garganta llena
Y con arrullas despertó a sus hijos.

"El cazador la contempló dichosa—
¡Y sin embargo, disparó su tiro!
Ella, la pobre, en agonía de muerte
Abrió las alas y cubrió a sus hijos."

"Toda la noche pasó gimiendo
Su compañero en el laural vecino.
Cuando la aurora apareció en el cielo
Bañó de perlas el hogar: ya frío."
Epifanio Mejía

- La estructura temática del poema puede ser
 - Amor, dolor, muerte, felicidad
 - Felicidad, amor, muerte, dolor
 - Felicidad, dolor, amor, muerte
 - Amor, felicidad, ansiedad, felicidad
- Los puntos suspensivos de la tercera estrofa se usan para expresar
 - Una enumeración
 - Falta de tiempo y espacio para continuar escribiendo
 - Sucesión de palabras, para dejar que el lector comprenda
 - Citar palabras de un párrafo anterior
- Joven aún, entre las verdes ramas
De secas pajas fabricó su nido;
En los anteriores versos se presenta una figura literaria denominada
 - Metáfora
 - Aliteración
 - Hipérbato

- Hipérbato
- Los signos de admiración que aparecen en la tercera estrofa expresan
 - La efectividad del poeta
 - Lo que sucedió en ese instante
 - La admiración por la tórtola
 - Énfasis en lo expresado
 - En el poema de Mejía se muestra un temático hecho. Usad diría que estos acontecimientos
 - Suceden a diario
 - Nunca suceden
 - Son producto de la mente creadora del poeta
 - Son exageraciones del escritor
 - Según el texto de Epifanio Mejía, se diría que
 - Los seres humanos son la raza más comprensiva y amorosa de todas
 - Los animales sin ejemplo de ternura y amor maternal
 - Los animales no entienden los motivos del ser humano
 - Los animales son seres agresivos.
 - En los versos:
La vio la noche calentar sus huevos,
La vio la aurora acariciar sus hijos.
Se encuentra la siguiente figura literaria
 - Metáfora
 - Hipérbato
 - Anáfora
 - Antítesis
 - Con la palabra 'perla' que se encuentra en el último verso de la poesía, el autor hace uso de la metáfora
 - La frialdad de la muerte
 - El rocío de la madrugada
 - Que había un tesoro ahí
 - La relación entre el dolor y el color de la perla
 - En el poema "la Tórtola" la posición del poeta consiste en
 - Narrar unos sucesos sin opinar
 - Narrar unos sucesos en tono lastimero
 - Narrar y criticar las acciones de la tórtola
 - Clasificar a los animales y a los seres humanos
 - Epifanio Mejía Quijano, conocido también como el poeta triste (Yarumal, 9 de abril de 1838 - Manizales, 19 de febrero de 1903) fue un reconocido poeta y escritor colombiano, autor de la letra del Himno de Antioquia.
De acuerdo con los anteriores datos sobre Mejía, podemos concluir que su poesía es
 - Afrocolombiana
 - Indígena
 - Con tendencia a la melancolía
 - Norteamericana

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUEPA
SABER- SER
El uso adecuado del tiempo libre mediante la lectura de textos
poéticos

Prueba diagnóstica
Grado: 7°
Nombre: Luisa Camacho Salas Curso: 7-2
Docente: Jarrinson Valencia
Momento: 2.

Responde las preguntas teniendo en cuenta el siguiente poema

La Tortola
Joven aún, entre las verdes raras,
De zetas puros fabricó su nido,
La vio la noche colar sus huesos
La vio la aurora ocultar sus huesos
"Bastó las alas y cruzó el espacio,
Bastó alanzado en dos líneas rectas
Trujo de frutas la garganta ligera
Y con arrollos dispersó a sus hijos
"El coclear lo contempló dichoso,
Y sin embargo, dispuso su vida,
Ella, la pobre, en alguna de sus
Abrió las alas y cubrió a sus hijos
"Todo la noche pasó girando:
Si compañero en el fustal venía,
Cuando la aurora apareció en el cielo
Bastó de perlas el hogar su fustal"

Eduardo Mejía

1. La metáfora significa del poema puede ser
a. Amor, dolor, muerte, felicidad
b. Felicidad, amor, muerte, dolor
c. Felicidad, dolor, amor, muerte
d. Amor, felicidad, existencia, felicidad

2. Los puntos suspensivos de la tercera estrofa se usan para expresar
a. Una enumeración
b. Falta de tiempo y espacio para continuar escribiendo
c. Suspensión de palabras, para dejar que el lector comprenda
d. Citar palabras de un párrafo anterior

3. Joven aún, entre las verdes raras,
De zetas puros fabricó su nido

En los anteriores versos se presenta una figura literaria denominada
a. Metáfora
b. Aliteración
c. Hipérbato

Los siguientes versos hacen parte del poema *El alma en los sabios*, de Medardo Ángel Silva.
Encierra la oración que mejor exprese lo que Silva quiso decir en los versos. El texto dice:

"...el día en que me faltas me
avanzaré la vida."

"Perdona si no tengo palabras con que pueda
decirte la inelástica pasión que me devora/
para expresar mi amor solamente me queda/
regalarme el pecho, Armada, y en tu mano de
sacar dejar mi palpitante corazón que te adora"

Si no me quieres, me voy de tu vida. Si me dejas, me mato.
Si me dejas, me mato. Si tu no estás, yo muero.
Si no me quieres, me voy de tu vida. Si tú no estás, yo muero.

Subraya la oración que expresa con qué compara Silva al amor.
Una llama que se puede extinguir.
Con la contemplación de una llama.

Con el amor a la vida.

Encierra el significado que tiene "pupilas" en el poema de Silva.
Pupila Ojos Mirada

Lee la segunda estrofa del poema de Silva y lo transforme en lenguaje cotidiano y coloquial.
"Solo pienso en ti y cuando estás lejos, me duermo recordando tus palabras."

Solo pienso en ti y cuando estás lejos, me duermo recordando tus palabras.

En palabras, transforme el poema de Silva a texto no literario.
Ejemplo:
Raten la primera estrofa. Durante de nuestra amor la llama apasionada dentro tu pecho
anteriormente contemplamos extinguida. Ya que solo por ti la vida me es
amada, el día en que me faltas me avanzará la vida.

Puede concluir que el poeta dice que: Cuando ella le dejó de querer, él se mato.

Muerto dejes de querirme go que si lo
naces la vida con mi vida

4. Los signos de admiración que aparecen en la tercera estrofa expresan
a. La intensidad del poeta
b. Lo que recorda en ese momento
c. La admiración por la belleza
d. Exaltación en el momento

5. En el poema de Mejía se muestra un lamentable hecho. Usad el día que estos acontecimientos
a. Sucedió a diario
b. Nunca sucedió
c. Son símbolos de la mente creadora del poeta
d. Son exageraciones del escritor

6. Según el verso de Eduardo Mejía, se dice que
a. Las voces humanas son la más rica expresiva y amorosa de todas
b. Las voces humanas son símbolo de forma y amor maternal
c. Las voces humanas son símbolo de la motivación del ser humano
d. Las voces humanas son seres agresivos.

7. En los versos
La vio la noche colar sus huesos
La vio la aurora ocultar sus huesos

Se encuentra la siguiente figura literaria
a. Metáfora
b. Hipérbato
c. Anáfora
d. Anástico

8. Con la palabra "perla" que se encuentra en el último verso de la poesía, el autor hace uso de la metáfora que expresa
a. La fragilidad de la muerte
b. El rocío de la madrugada
c. Que habita un teatro ahí
d. La relación entre el dolor y el color de la perla

9. En el poema "La Tortola" la posición del poeta consiste en
a. Narrar amor cuando en el espacio
b. Narrar amor cuando en un momento
c. Narrar y criticar las acciones de la tortola
d. Clasificar a los animales y a los seres humanos

10. Eduardo Mejía Quijano, conocido también como el poeta triste (Viramal, 9 de abril de 1898 - Medellín, 31 de julio de 1913) fue un reconocido poeta y escritor colombiano, autor de la letra del Himno de Anapúquia

De acuerdo con los acontecimientos sobre Mejía, podemos concluir que su poesía es
a. Aliteración
b. Intelectual
c. Con tendencia a la metáfora
d. Neopositivista

INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUMBERTO JORDÁN MAZUEPA
SABER- SER
El uso adecuado del tiempo libre mediante la lectura de textos
poéticos

Prueba diagnóstica
Grado: 7°
Nombre: Luisa Camacho Salas Curso: 7-2
Docente: Jarrinson Valencia
Momento: 3.

Lee los siguientes poemas

Visión lejana
"¿Qué habrá sido de tí, bella moznita,
trigo tostado al sol -¿de una mañana-
me sorprendió mirando a tu ventana?
Tú ves mucho, pero en mí resalta
Tierra sin mi alma un recuerdo de hermosa
muerte. Su luz es de paz y vida,
No la llamo tibia en mi malicia
cercar de horma desventurada
y en su reflejo intencional en mi vida
una fustal ablucción de jarrones
que abre una dulce y suave vida
(Cómo volverá a ser?) En qué jardines
emergirá su malicia ligera?
¡Oh, amor eterno al que un instante cural

Tu cabellera
Tu cabellera tiene más años que mi cara,
"Pero sus ondas negras aún no han hecho
su propia
Y tu mirada es música que al corazón levanta
Y tu palabra es música que al corazón levanta
Tu mano fina y larga de lavio, me envuena
como un libro de versos de una elegancia
suave
La magia de tu nombre como una flor perfuma
Y tu brazo es un brazo de ira si de amor
Tienes una apacible placencia de cometa,
Ese color tan tuyo que me recuerda a Chile
La presencia fantástica en el poema inglés
Y un corazón del oro - de la modernidad
La mano del momento perfecta, arroja má,
Que arroje algunas flores humidas a los pies

Reloo los poemas anterior y piensa que preguntas
quisiera hacerle a cada uno de los autores. Escribe tus
preguntas en las siguientes líneas:

Arturo Boria	Humberto Fierro
¿Por qué me llamas moznita?	¿Qué sentido ha de?
¿Por qué me llamas moznita?	¿Por qué la vida es así?
¿A la que me llamas moznita?	¿Y es hermosa?
¿Por qué me llamas moznita?	
¿Por qué me llamas moznita?	
¿Por qué me llamas moznita?	
¿Por qué me llamas moznita?	
¿Por qué me llamas moznita?	
¿Por qué me llamas moznita?	
¿Por qué me llamas moznita?	



La lectura de textos poéticos con estudiantes de grado 7º.
experiencia de una secuencia didáctica

Prueba diagnóstica final

Grado: 7º

Nombre: Luisa Carolina Colante Curso: 7-2 1

Docente: Jarrinson Valencia

Momento 2.

Responda las preguntas teniendo en cuenta el siguiente poema.

La Tórtola

Joven aún, entre las verdes ramas,
De secas pajas fabricó su nido,
La vio la noche calentar sus huevos,
La vio la aurora acariciar sus hijos.

"Batió las alas y cruzó el espacio,
Busco alimento en las lejanas riberas,
Trajo de frutas la garganta llena
Y con arrullos despertó a sus hijos.

"El cazador la contempló dichosa...
¡Y sin embargo, disparó su tiro!
Ella, la pobre, en agonía de muerte
Abrió las alas y cubrió a sus hijos.

"Toda la noche pasó gimiendo
Su compañero en el lairel vecino.
Cuando la aurora apareció en el cielo
Bañó de perlas el hogar ya frío."

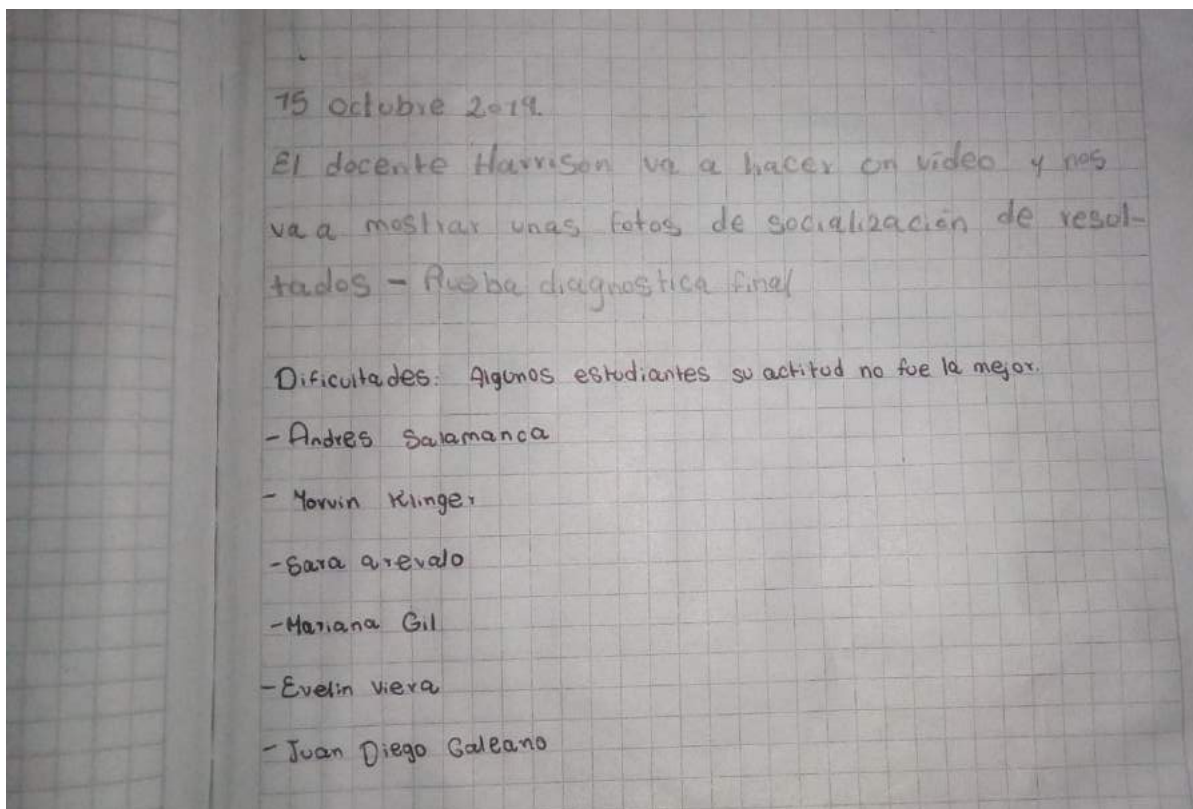
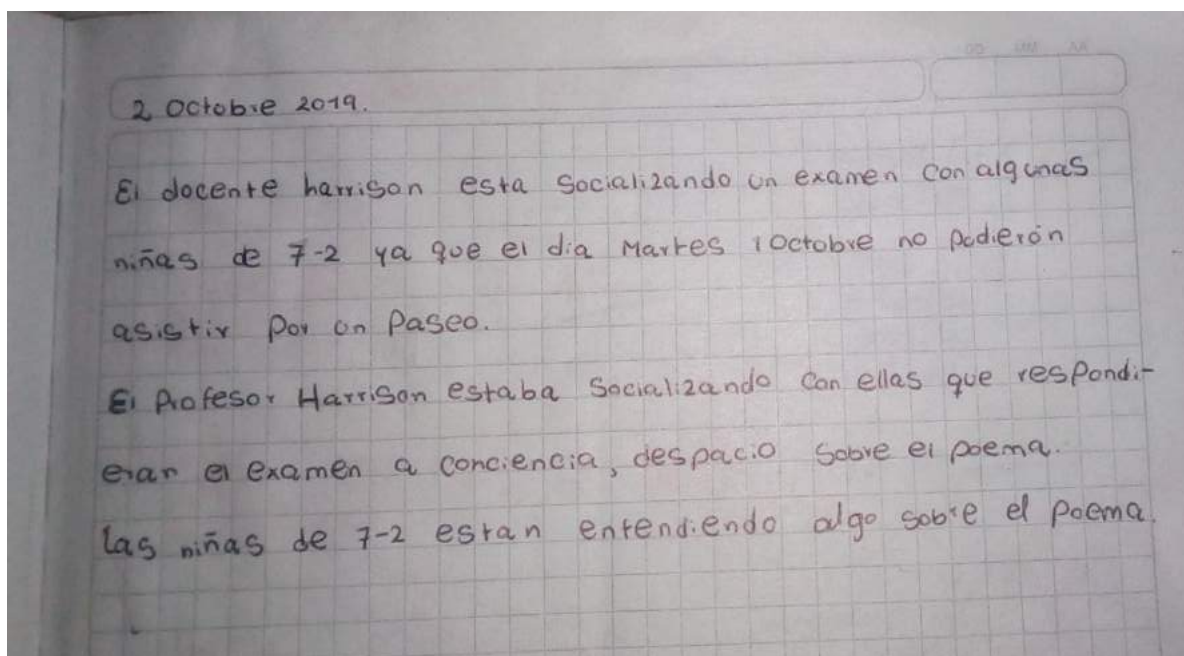
Epifanio Mejía

1. La estructura temática del poema puede ser:
a. Amor, dolor, muerte, felicidad
b. Felicidad, amor, muerte, dolor
c. Felicidad, dolor, amor, muerte
d. Amor, felicidad, ansiedad, felicidad
2. Los puntos suspensivos de la tercera estrofa se usan para expresar:
a. Una enumeración
b. Falta de tiempo y espacio para continuar escribiendo
c. Supresión de palabras, para dejar que el lector comprenda
d. Citar palabras de un párrafo anterior
3. *Joven aún, entre las verdes ramas,
De secas pajas fabricó su nido.*
En los anteriores versos se presenta una figura literaria denominada:
a. Metáfora
b. Alteración
c. Hipérbolo

d. Hipérbolo

4. Los signos de admiración que aparecen en la tercera estrofa expresan:
a. La efectividad del poeta
b. Lo que sucedió en ese instante
c. La admiración por la tórtola
d. Énfasis en lo expresado
5. En el poema de Mejía se muestra un lamentable hecho. Usted diría que estos acontecimientos:
a. Suceden a diario
b. Nunca suceden
c. Son producto de la mente creadora del poeta
d. Son exageraciones del escritor
6. Según el texto de Epifanio Mejía, se diría que:
a. Los seres humanos son la raza más comprensiva y amorosa de todas
b. Los animales son ejemplo de ternura y amor maternal
c. Los animales no entienden los motivos del ser humano
d. Los animales son seres agresivos.
7. En los versos:
*La vio la noche calentar sus huevos,
La vio la aurora acariciar sus hijos.*
Se encuentra la siguiente figura literaria:
a. Metáfora
b. Hipérbato
c. Anáfora
d. Antítesis
8. Con la palabra "perla" que se encuentra en el último verso de la poesía, el autor hace uso de la metáfora:
a. La frialdad de la muerte
b. El roco de la madrugada
c. Que había un tesoro ahí
d. La relación entre el dolor y el color de la perla
9. En el poema "la Tórtola" la posición del poeta consiste en:
a. Narrar unos sucesos sin opinar
b. Narrar unos sucesos en tono lastimero
c. Narrar y criticar las acciones de la tórtola
d. Clasificar a los animales y a los seres humanos
10. Epifanio Mejía Quijano, conocido también como el poeta triste (Yaramal, 9 de abril de 1838 - Maunabo, 19 de febrero de 1910), fue un reconocido poeta y escritor colombiano, autor de la letra del Himno de Antioquia.
De acuerdo con los anteriores datos sobre Mejía, podemos concluir que su poesía es:
a. Afrocolombiana
b. Indígena
c. Con tendencia a la melancolía
d. Norteamericana

Anexo 5. Diario de campo- registro de estudiante monitor de sesiones.



Anexo 7. Cronograma y armado Secuencia didáctica

SD. La lectura de poéticos con estudiantes del grado 7º: la experiencia de una secuencia didáctica

ETAPA 1	SESIÓN	Fecha	Descripción de la actividad	Subproceso de comprensión e interpretación lectora
<i>FASE</i>				
Diagnóstica	Primera	Martes, 01 de Octubre	Socialización del proyecto: presentación de objetivos, compromisos y expectativas de los participantes.	Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.
	Segunda	Miércoles, 02 de Octubre	Aplicación de la prueba diagnóstica en sus tres momentos	Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.
Estructuración y práctica.	Tercera	Martes, 15 de Octubre	Introducción al concepto de poesía: Construcción del concepto por parte de los estudiantes- (Trabajo colaborativo) Explicación y orientación del docente. Ejercicio de comprensión lectora- Identificación de ideas principales en poemas cortos (Nuevo portal del idioma 6. Págs. 222-223)	Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.
	Cuarta	Miércoles, 16 de Octubre	Profundización al género poético: características y elementos de la poesía: recursos y figuras literarias; ritmo, rima, métrica, etc.	Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización
	Quinta	Martes, 22 de Octubre	Acercamiento a la poesía afro e indígena: exposiciones y conversatorio sobre las biografías de los representantes de la poesía afro e indígena y sus principales obras.	Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y Dramático.

	Sexta	Miércoles, 23 de Octubre	<p>Momento poético: invitación personajes poetas del pacífico: Maura Valentina, Segunda Arboleda</p> <p>Taller de comprensión poética (guía de lenguaje 6. Págs. 112-119, y la 132)</p>	<p>Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos</p> <p>Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.</p>
Transferencia y valoración	Séptima	Martes, 29 de Octubre	Taller de comprensión poética (Guía lenguaje 7 págs.112-117; 134-137; 140-143)	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
	Octava	Miércoles, 30 de Octubre	Pensando en poesía: Identificación de las figuras literarias en diferentes canciones.	Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.
	Novena	Viernes, 01 Noviembre	Soy poeta: Escritura de mi propio poema, poemario .	Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.
			Recopilación temática: elaboración de un mapa conceptual o un cuadro comparativo sobre el tema <i>la poesía</i> .	Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído
	Décima	Martes, 05 de Noviembre	Reto lector competente: Aplicación de la prueba diagnóstica en segunda instancia.	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.
	Undécima	Miércoles, 06 de Noviembre	Análisis y comparación de los resultados de la prueba diagnóstica inicial y la posterior	Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.

