

Experiencias significativas en lectura y escritura: una propuesta para implementar en el aula de clase

*César Núñez¹, Adriana María Córdoba Rojas²,
Lina Farley Arteaga Narváez³, Edilma Yepes Vahos⁴, Edwin Rendón⁵,
Maribel Lenis Lebrun⁶, Hugo Alberto Márquez Arteaga⁷,
Marleny Rodríguez Flórez⁸, Juan Gabriel Velásquez García⁹*

3.1 Introducción

Fruto de los aprendizajes del equipo investigador y de todos los actores que formaron parte del proceso de desarrollo del programa de investigación

-
- ¹ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co.
- ² Magíster en educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). Magíster en educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en gerencia de instituciones educativas. Licenciada en educación infantil con énfasis en lengua materna. Tecnóloga en educación preescolar. Tutora del programa "Todos a Aprender 2.0" del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Docente de la Institución Educativa María Auxiliadora (Caldas, Antioquia). Correo electrónico: adrianacordoba70@gmail.com.
- ³ Magíster en educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciada en español y literatura, Universidad de Antioquia. Docente de lenguaje de la Institución Educativa Donmatías. Docente tutora del programa "Todos a Aprender" del MEN. Correo electrónico: linaarteaga8@gmail.com.
- ⁴ Docente de la Institución María Auxiliadora y miembro del equipo de trabajo de maestras de lenguaje de primaria (Caldas, Antioquia, zona urbana). Correo electrónico: adrianacordoba70@gmail.com
- ⁵ Docente de la Institución Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez (Fredonia, Antioquia, zona urbana), área de lenguaje. Correo electrónico: hanchiga1979@yahoo.com.
- ⁶ Docente de la Institución Educativa Donmatías (Antioquia, sede urbana Agustín García), área de lenguaje y ética. Correo electrónico: linaarteaga8@gmail.com.
- ⁷ Docente de la Institución Educativa E. R. Barranquillita (Chigorodó, Antioquia, zona rural), área de humanidades y lengua castellana. Correo electrónico: diazpuerta43@gmail.com
- ⁸ Docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga (Santa Fe de Antioquia, zona urbana), área de lengua castellana. Correos electrónicos: florcaroc@yahoo.es, florecaroc@gmail.com
- ⁹ Docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral (Antioquia, zona urbana), área de lengua castellana. Correos electrónicos: jekaji@hotmail.com

“Evaluación formativa, prácticas pedagógicas de aula en lectura y escritura y desempeño académico en instituciones educativas de nueve municipios del departamento de Antioquia, Colombia”, a continuación, se presentan las narraciones, estrategias y experiencias planteadas por un grupo de docentes que aceptó comunicar su experiencia formativa.

Es parte del interés central mostrar el valor mismo de la sistematización de experiencias e investigación en el aula como una oportunidad de impactar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las experiencias vividas con los estudiantes, a manera de tránsito posible a aplicaciones didácticas concretas (Tobón y Núñez, 2006). Se resalta que el proceso mismo de construcción con los docentes fue un reto dado que, además de participar en la experiencia, debían exponerse como actores y autores de la experiencia formativa. En este sentido, este capítulo centra su atención en brindar a los docentes de los diferentes niveles de formación, e incluso a los propios investigadores en el campo, una forma de orientar la mirada hacia el aprovechamiento de las prácticas cotidianas como oportunidad de conocimiento y generación de innovaciones curriculares (Núñez et al., 2018a, b) basadas en la construcción del conocimiento del aula (Tobón y Núñez, 2005; Hernández et al., 2018) que, con toda seguridad, pueden aumentar el efecto positivo real y potencial en la mejoría del desempeño académico (Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018). Cada una de las propuestas presentadas ostenta un eje problémico de orientación; unos objetivos; unas competencias a desarrollar y desempeños esperados en un tiempo determinado, los principios pedagógicos que la inspiran, la metodología de implementación, los recursos y formas de evaluación, lo cual implica herramientas de planeación socioformativa y contextualizadas a la práctica docente (Hernández et al., 2014; Tobón et al., 2020). Bajo este aspecto, se busca que estas propuestas sean modelos de implementación de forma práctica y cotidiana en los diferentes municipios antioqueños e incluso del resto del país. Seguramente la lectura de estas experiencias llevará a los maestros a acercarse más a las formas de sistematización e investigación en el aula como una oportunidad de reflexionar sobre sus propias acciones, y de aprender de ello para transformarlas, especialmente a nivel evaluativo (Pérez y Núñez, 2018). Esto se asocia con las tendencias contemporáneas de la sociedad del conocimiento (Tobón y Núñez, 2006), en las que la información y las experiencias puedan difundirse y compartirse de tal manera que tengan impacto en un mundo globalizado con el apoyo de las tecnologías de la informática y las telecomunicaciones (Núñez et al., 2019), pero sin ubicar claramente escenarios contextualizados a la realidad formativa y las prácticas didácticas y pedagógicas propias de la formación (Núñez et al., 2018c).

3.2 Propuesta experiencia significativa, Municipio de Caldas, Antioquia, Colombia



Gráfico 1. Vivencia en la escuela.

Fuente: Trabajo gráfico de aula realizado por la docente Adriana María Córdoba, Institución Educativa María Auxiliadora (Caldas, Antioquia). Es parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Docentes que la proponen: Edilma Yepes Vahos, Gladys Londoño, Migna Berrio, Olga Betancur y Mary Sol Marín.

Municipio: Caldas (Antioquia).

Área a la que va dirigida la propuesta: Lengua castellana.

Grados a los que se dirige la propuesta: 2°, 3°, 4° y 5°.

Institución a la que pertenece: María Auxiliadora.

Área: urbana.

Tiempo probable de ejecución: el proyecto se desarrollará durante cada año escolar.

3.2.1 Eje problémico

¿Cómo mejorar los procesos de comprensión y producción de los diferentes tipos de textos (orales, escritos e iconográficos) a través del legado cultural del adulto mayor y la tradición oral en los estudiantes de grados segundo, tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora, posibilitando el desarrollo de competencias en el ser, saber, hacer y convivir, articuladas

a un legado cultural en la formación de sujetos competentes para intervenir en el medio y en el mejoramiento de la calidad de vida?

3.2.2 Objetivos

- **General:** desarrollar en los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora, Sección Santísima Trinidad, del municipio de Caldas (Antioquia), competencias comunicativas y de significación mediante la comprensión y producción de diferentes tipos de textos, rescatando por medio de ellas producciones orales y textuales, y las raíces y cultura de nuestros antepasados.
- **Específicos:** conservar la sabiduría ancestral a través del tiempo; contribuir al aprendizaje de nuestra cultura por medio de las tradiciones orales de nuestros antepasados; sensibilizar a la comunidad educativa frente al proceso histórico, retomando el pasado hasta la actualidad; promover en la institución la cultura caldeña; fomentar el vínculo escuela- familia.

3.3.3 Competencias que desarrolla en los estudiantes

- Produzco diferentes textos escritos y orales que responden a diversas necesidades comunicativas, y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
- Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, en aras de inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces los procesos comunicativos.

3.3.4 Desempeños esperados de los estudiantes

- Rescata, mediante producciones textuales, las raíces y cultura de nuestros antepasados.
- Conserva la sabiduría ancestral a través del tiempo.
- Contribuye al aprendizaje de nuestra cultura por medio de las tradiciones orales de nuestros antepasados.
- Promueve la cultura caldeña en la institución.

3.3.5 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

Maqueo (2006), citando a Mauri, plantea que el constructivismo es:

La construcción de conocimientos [...] es posible gracias a la actividad que estos [los alumnos] desarrollan para atribuir significado a los

contenidos escolares que se le presentan. El alumnado se muestra activo si [...] se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares. [...] ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. (p. 62)

Un sujeto es activo-constructivo cuando pregunta o pide ayuda a alguien que sabe más; cuando se cuestiona sobre algo que considera mal hecho, pide opiniones y piensa sobre el asunto para razonar sobre lo que es correcto o incorrecto, actitud con que logra una representación personal del objeto que adquiere más complejidad y lleva a plantearse nuevos problemas.

Tradición oral y folclor: con esto se transmiten la cultura, la experiencia y las tradiciones de un pueblo a través de relatos, cantos, oraciones, leyendas, fábulas, conjuros, mitos, cuentos y otros discursos; la palabra se transforma en historia y esta, a su turno, en cantos que se bailan, se disfrutan y se recrean. La tradición oral constituye, entonces, un método fiable para la adquisición del conocimiento de la historia y de la vida. Tales manifestaciones pasan de padres a hijos, de generación en generación, y llegan hasta nuestros días; así, tienen como función primordial conservar la sabiduría ancestral a través del tiempo. La tradición oral es de suma importancia en cualquier contexto social, pues nos remite al conocimiento de nuestro entorno y nuestra cultura, y, por ende, al de nuestro propio ser. De ahí el valor que tiene apoyar espacios alternativos para el trabajo de la narrativa tradicional y su investigación.

Actividades de interacción con el lector:

- Para los grados 2°, 3°, 4° y 5°
 - » Conversatorio sobre relatos de tradición oral. Saberes previos sobre cuentos, mitos, leyendas, anécdotas, refranes, chistes o dichos. Observación de láminas y fotos de diferentes relatos, y comentarios sobre lo observado.
 - » Fotos o láminas que recuerden al estudiante algún relato de tradición oral (hacer comparación con el grupo).
 - » Comentar en familia las formas de divertirse de los antepasados y de la época actual, y escribir sobre ello en el cuaderno para compartir las respuestas con los demás compañeros de salón.
- Para los grados 4° y 5°
 - » Rompecabezas con personajes de mitos, leyendas, fábulas y cuentos.

- » Descripción de personajes; lecturas en fotocopias de cuentos, fábulas, mitos, leyendas y tradiciones orales, entre otros.
- » Consultas de tradiciones orales en los libros de la Colección Semilla y de competencias comunicativas del programa “Todos a Aprender”.

3.3.6 Metodología

Para la aplicación de la experiencia se iniciará con los estudiantes de la institución una labor de investigación-acción participativa (formativa), y para ello se aplicarán estrategias como las siguientes: realización de visitas domiciliarias a personas mayores de 60 años; aplicación de encuestas y entrevistas a padres de familia y vecinos de la comunidad; consultas de diferentes fuentes, acciones de cambio; puesta en común de los trabajos realizados por los estudiantes; elaboración de plegables y carpetas; recopilación de información; tabulación de encuestas; y divulgación de información y evidencias escritas, que tendrán como resultado final un libro artesanal de gran formato por cada sede, con la recopilación de las narraciones para darlas a conocer a la comunidad. Se dejan así evidencias del trabajo que será construido con las producciones de los alumnos, quienes plasmarán, de manera didáctica y divertida, lo aprendido durante el año escolar.

3.3.7 Recursos propuestos para la experiencia

- Humanos: maestros, estudiantes, padres de familia y abuelos de la Institución Educativa María Auxiliadora.
- Técnicos: locativo (sede de la institución educativa).
- Logístico: papel, marcadores, video proyector y revistas, entre otros.

3.3.8 Evaluación que implementa la experiencia

La propuesta privilegia la evaluación formativa como una acción permanente de reflexión con respecto a las habilidades y capacidades que desarrollan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Para que tenga efectos positivos debe pensarse desde la integralidad del ser humano, como un conjunto de dimensiones que lo hacen potencialmente creativo, con unas capacidades cognitivas importantes. Con estos criterios de evaluación se espera formar a estudiantes comprometidos, seguros de sí mismos, concentrados, persistentes, reflexivos, responsables, orgullosos de sus logros, atentos a los detalles, curiosos, poseedores de buenas relaciones interpersonales, buenos lectores, y excelentes receptores y emisores de sus lecciones cotidianas, centradas en la

educación formativa. A este respecto, y de acuerdo con Vincenzi (2008), la evaluación formativa permitirá mirar la integralidad, esto es, evaluar los contenidos, conceptos, actitudes, habilidades, valores trabajados y saber utilizarlos en el contexto. Igualmente, se busca la transversalidad con otras áreas y la descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar (actividades que desarrolla). La experiencia busca ser transversal en áreas como sociales, ética y valores, y educación artística (tabla 1).

Tabla 1. Actividades por desarrollar

<i>Narrando con los abuelos</i>	
<p><i>Grado 1°</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Me recreo con la tradición <ul style="list-style-type: none"> » Cuentos cortos con su respectivo dibujo. » Coplas, poemas y adivinanzas. <p><i>Grado 2°</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones en desuso <ul style="list-style-type: none"> » Diccionario popular, expresiones cotidianas. » Arcaísmos. <p>Propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Hacer una mesa circular con las especificaciones. » Citar a los abuelos que han colaborado a los niños para que narren cuentos e historias a un grupo, o a toda la primaria. 	<p><i>Grado 3.º</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ...y la tradición me enseña <ul style="list-style-type: none"> » Afiche con rimas, versos, poemas, canciones, dichos y proverbios.
<p><i>Grado 4°</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Saberes populares <p>Saberes populares con refranes, retahílas, adivinanzas, acertijos, villancicos, trovas, trabalenguas, colmos, chistes (Los Tolimenses) y cuentos (Cosiaca, Montecristo).</p>	<p><i>Grado 5º</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendo describiendo <ul style="list-style-type: none"> » Descripción de personajes de los relatos de tradición oral: mitos y leyendas, personajes típicos del pueblo, lugares y objetos específicos. » Formato: infografía. <p>Personajes: la India Valeria, Mazo, Esther loca, La Macheta, Luis Fernando Montoya, Pompilio, Tumbamuros, Porfirio Garitero (desayunos en Locería) y Hernán Darío Herrera (futbolista).</p>

Fuente: elaboración propia.

3.4 Experiencia significativa *Travesía Literaria*, Fredonia, Antioquia, Colombia

La clase de lengua castellana es un laboratorio donde se experimenta con el lenguaje, donde se experimenta con la palabra. A esta estrategia nosotros la hemos denominado Travesía Literaria; estar o no estar contigo es la medida de mi tiempo.

Edwin Rendón



Gráfico 2. El significado de aprender

Fuente: elaboración de Edwin Rendón, docente de la Institución Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez (Fredonia, Antioquia). Es parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Docente que la propone: Edwin Rendón.

Municipio: Fredonia (Antioquia)

Área a la que va dirigida la propuesta: lenguaje.

Grado al que va dirigido la propuesta: 11° (con aplicabilidad a otros).

Institución a la que pertenece: Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez.

Zona: urbana.

Tiempo probable de ejecución: el proyecto se desarrolla en el transcurso de cada año lectivo. Al final de cada ciclo, se evalúa y autoevalúa.

3.4.1 Eje problémico

¿Cómo propiciar que la Travesía Literaria se configure como una experiencia útil, práctica y coherente de acuerdo con los lineamientos y estándares curriculares del área de lengua castellana, para ser replicada y adaptada en cualquier contexto y permitir que algunas de sus acciones esenciales causen un “efecto onda” en otros contextos?

3.4.2 Objetivo

Fortalecer la lectura crítica, la escritura creativa y la expresión oral desde la experimentación con la literatura.

3.4.3 Desempeños esperados de los estudiantes

- Mejoramiento en el desarrollo de competencias para la lectura crítica, la expresión oral, la producción de textos escritos.
- Los estudiantes expresan agrado por la clase y la literatura.
- Mejoramiento de nivel básico a medio en la sección de lectura crítica y lenguaje de las pruebas Saber 11.
- Alto nivel de aprobación del área de lengua castellana en el grado once.

3.4.4 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

En concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Normal Superior, se busca que los estudiantes que decidan transitar por la Travesía Literaria se encuentren con un viaje creativo, soñador e intelectualmente estimulante que los vitalice en torno a la democracia y la participación, y en competencias clave al convivir y conciliar. Aceptar la Travesía es, entonces, aprender a estar con el otro.

Se puede decir que, en muchas ocasiones pedagógicas, el recorrido a través del aprendizaje se realizaba de manera individual: se abordaba sin compañía,

con paso rígido y con un desierto como horizonte. Hoy, gracias a la Travesía, existen momentos que podrían multiplicarse más en el recorrido que se hace de la mano con los demás, con la alegría de tener más de dos pies.

3.4.5 Descripción de la experiencia para que otros maestros puedan implementarla

La Travesía Literaria surgió como un proyecto de aula en la Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, en el municipio de Fredonia. Esta tiene como viajeros a los estudiantes del grado undécimo y del Programa de Formación Complementaria; posee como espacio de desarrollo un aula llamada Laboratorio de Literatura, la cual permite desarrollar la lectura crítica y la escritura creativa. Por otra parte, además del trabajo institucional en el aula, la Travesía tiene otros escenarios de proyección externa y de trabajo con la comunidad. Entre ellos se destacan la promoción de lectura con los niños del sector rural y urbano, y la proyección cultural en el ámbito municipal, dentro del cual se lideran eventos y actividades literarias como recitales de poesía, concursos, encuentros, festivales, tertulias, comunidades de aprendizaje, etc.

La Travesía Literaria consiste en un viaje organizado de manera muy didáctica y dinámica que tiene como protagonistas a los viajeros —en este caso, los estudiantes—, quienes se transportan a través de la literatura, un medio muy versátil y apasionante; su estación de abordaje es el Laboratorio de Literatura, un aula de aprendizaje dispuesta exclusivamente para la experiencia de la Travesía Literaria: un espacio físico, un ambiente de aprendizaje que hace una ruptura con el aula de clases convencional. De allí parten otros espacios y sitios de interés que llevan a la lectura y la escritura, la prelectura, la relectura, la reescritura, la sensibilidad por el idioma y las hipótesis, así como a la apreciación de las formas del lenguaje, su interpretación, etc. La llegada o estación final se enfoca de forma minuciosa en el desarrollo del objetivo. El ingreso solo estará marcado por la imaginación, la sensibilidad y la capacidad de asombro.

3.4.6 Actividades de interacción con el lector (cinco tareas que pueda desarrollar)

- **El arte de esperar (clase):** inicia con el preludio de la lectura "Poemas del mundo" de Juan Manuel Roca. Continúa con una pregunta, la cual será la estructura central que llevará a la argumentación y reflexión, seguida por lecturas de imágenes y otra lectura relacionada con la pregunta hecha. Esta se guiará, además, por el análisis de canciones que parten

de la misma lectura. Finalmente, se construirán nuevos textos que luego se socializan.

- **Microhistorias:** se leen cuentos teniendo presentes a sus autores. Luego, se da paso al análisis de un cortometraje y el trabajo se redirige al microcuento, en el cual se abordan algunos elementos teóricos y ejemplos. Se realiza el “Reto de la Travesía” que corresponde a la creación de nuevos microcuentos y su exposición.
- **Narraciones en audio:** se inicia con un trabajo de acertijos y se escuchan varias narraciones en audio, momento en que también se abordan cuestiones teóricas con sus respectivos ejemplos. Posteriormente, se trabaja el “Reto de la Travesía”; esto es, la creación y puesta en escena de una historia narrada que se graba y se comparte, a la vez que se presenta en varios programas culturales de la institución.
- **Otras actividades:** tertulias literarias, es decir, charlas y lecturas que ocurren en espacios diferentes al aula, y se comparten con alguna bebida y buena música. Programas en las emisoras del municipio y espacios televisivos de canales locales.

3.4.7 Metodología

La propuesta metodológica y didáctica de la Travesía Literaria invita a interpretar, argumentar y proponer, y tiene un recorrido diseñado en cinco etapas:

1. **Acertijo:** los viajeros interpretan una cita de un autor. Conversan, expresan, sienten, argumentan y discuten.
2. **Preludio de la aventura:** los viajeros disponen su espíritu y mente para el viaje a través de un cuento, una canción, un cortometraje, un poema o un video, que es objeto de conversación y análisis.
3. **Expedición por el conocimiento:** los viajeros exploran, construyen, investigan un concepto, un contenido o una pregunta. Este será el conocimiento que van a desarrollar de acuerdo con las competencias y estándares.
4. **Reto de la Travesía:** los viajeros crean, construyen, inventan, imaginan, piensan y conciben un producto; es el desafío a los viajeros, la misión que deben cumplir para llegar a la meta; es el descubrimiento de la Travesía.
5. **Las hazañas del viaje:** los viajeros comparten entre sí los productos creados en su recorrido por la Travesía Literaria.

3.4.8 Recursos propuestos para la experiencia

- Aula de clase, corredores, parques, zonas verdes, escuelas y cualquier espacio en donde se pueda compartir un buen texto.
- Tablero, video proyector, computador, libros, fotocopias y sonido

3.4.9 Evaluación que implementa la experiencia

La valoración fue realizada por los estudiantes de acuerdo con la encuesta que se realizó internamente para medir los índices de satisfacción. Los resultados obtenidos muestran que el 97% encuentra agradable y significativa la clase de Lengua Castellana. El 87% de los estudiantes beneficiarios de la Travesía Literaria, a su turno, perciben que la propuesta ha fortalecido de manera significativa su proceso de escritura; el 84% reconoce que ha fortalecido su expresión oral; y el 84% expresa que ha visto mejorada su creatividad. Asimismo, 94% de los participantes en la Travesía Literaria reconoce que ha visto fortalecido su pensamiento crítico; 84% la valora como una herramienta positiva que ha fomentado su gusto por la lectura; 95% piensa que ha aportado para su formación y proyecto de vida; y el 94% siente fortalecidas sus competencias para la lectura crítica. Igualmente, el 94% de los participantes en el proyecto consideran el Laboratorio de Literatura como un ambiente de aprendizaje enriquecedor y agradable para el aprendizaje; y el 95% valora como positivo el uso de diversos dispositivos electrónicos y redes sociales dentro del proyecto.

3.4.10 Transversalización con otras áreas

En la Travesía Literaria convergen varias áreas que aportan desde sus saberes, objetivos y propósitos al quehacer educativo. Esto se muestra en las actividades propuestas y el desarrollo de áreas como la artística, que aporta desde el ambiente cultural y el enriquecimiento de los espacios por medio de la música, colores y sensaciones; el área de las ciencias (sociales y naturales) al llegar con aportes históricos, bibliográficos, desde la corporeidad, la naturaleza y la geografía; y la educación física, por aquellos recorridos que se hacen para aprovechar los espacios del municipio, y allí aplicar y desarrollar las actividades programadas. Si se quisiera continuar, podría hacerse referencia a las demás áreas y encontrar que cada una contribuye al desarrollo de las travesías.

3.4.11 Conclusiones

La Travesía Literaria se instala como un proyecto de clase que, desde la institución, propone soluciones y alternativas a las dificultades del contexto

municipal mediante vías de letras y paz que sienten el territorio, lo viven y lo reescriben —a él y al mundo. Se puede decir que esta experiencia se articula de forma estrecha con los propósitos del horizonte institucional de la Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, en la medida en que es fiel a su misión de:

Educar la niñez y juventud normalista potenciando su desarrollo humano e intelectual y formar maestros para el Nivel Preescolar y el Ciclo de la Educación Básica Primaria, con calidad humana y profesional. (Institución Educativa Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, 2014, p. 23)

Además, la estrategia vista contribuye al cumplimiento del objetivo general del PEI: “contribuir a la formación integral del estudiante normalista, que tenga conciencia de sí, del otro, de su entorno y que se asuma como sujeto en formación y en capacidad de transformación” (CITA); y desde el mismo PEI, “promueve el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes” (CITA).

3.5 Experiencia significativa *Entre Cuentos y Achuchones*, Donmatías, Antioquia, Colombia



Gráfico 3. La experiencia en imágenes.

Fuente: Maribel Lenis Lebrun (fotografía), docente de la Institución Educativa Donmatías (Antioquia, sede urbana Agustín García). Es parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Docente que la propone: Maribel Lenis Lebrun.

Municipio: Donmatías (Antioquia, Colombia).

Área en la que se aplica principalmente la propuesta: lenguaje y ética.

Grado en el que se implementa el proyecto: 5º, grupo 1.

Institución en la que se desarrolla el proyecto: Institución Educativa Donmatías.

Sede: Agustín García.

Zona: urbana.

Tiempo probable de ejecución: un año académico.

3.5.1 Eje problémico

¿Cómo mejorar la convivencia del aula a través de la lectura y escritura de cuentos? Se construyó una propuesta materializada en un proyecto de aula basado en la lectura y la composición literaria que busca como producto final la creación de una obra infantil escrita de cuentos creados por los niños, para ser presentada al culminar el año escolar; es decir, un libro construido por y para niños soñadores, que a través del buen ejemplo puedan mejorar sus relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, potencializar la lectura, la escritura y la oralidad. También para divertirse y divertir a quienes lo lean.

Se espera que las actividades propuestas tiendan a mejorar la comunicación oral, escrita y las relaciones interpersonales entre los estudiantes del grado 5º grupo 1 de la Institución Educativa Donmatías, y de allí, se puedan permear los entornos familiares, a través de actividades basadas en el buen trato, la lectura y producción textual, fortaleciendo además la autoestima desde varios puntos de acción como *"El club de cuentachuchones"*, *"Yo te leo"*, y *"El buen trato no es un cuento"*.

Es el momento de pensar en estrategias y didácticas que articulen nuevas formas de leer y escribir para potenciar la imaginación infantil y para que a través de ese mundo mágico de la lectura se medie en la comunicación e interacción entre los niños, que trascienda en maneras de relacionarse y convivir en sociedad, siendo cada vez más competentes y mejores seres humanos.

3.5.2 Objetivo

- **General:** mejorar la convivencia de los estudiantes del grado 5°, grupo 1 de la sede Agustín de la Institución Educativa Donmatías (sede Agustín García) a través de la lectura y la producción de cuentos.
- **Específicos:** crear un club de lectura y escritura; elaborar un álbum de valores para incentivar el buen trato en el aula; e involucrar a los padres de familia en la formación escolar a través de la lectura de cuentos.

3.5.3 Desempeños esperados

- Mejoramiento de la convivencia y las relaciones interpersonales entre los estudiantes del grado 5° grupo 1, y con los pares de otros grupos.
- Formación de hábitos lectoescriturales en los estudiantes.
- Fortalecimiento y desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.
- Participación en experiencias, eventos y otras iniciativas pedagógicas en lectura y escritura en los ámbitos regional, departamental y nacional (concursos de cuentos, entre otros).
- Integración de los padres de familia en los procesos formativos de sus hijos.
- Formación en valores y principios desde el respeto por el otro, la solidaridad, la tolerancia y la responsabilidad.

3.5.4 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

La lectura es una puerta abierta al conocimiento; la persona que lee tiene la posibilidad de acceder a muchos más espacios frente a quien es no lo hace. Empero, la adquisición del hábito es una tarea que en la actualidad se dificulta por la equivocada percepción y utilización de los medios de comunicación: los videojuegos y otros aparatos electrónicos, a los cuales acceden los niños con más facilidad, abundan por doquier, lo que los aleja de los libros y otros materiales esencialmente pedagógicos, culturales y educativos. Sin embargo, esta situación puede tornarse favorable si en la gestión de aula se piensa y se tiene en cuenta la implementación de las nuevas tecnologías desde los audiocuentos, videos y cuentos interactivos, entre otros recursos, de tal forma que se conviertan en abre bocas para conocer y disfrutar nuevas historias y maneras diferentes de abordar la lectura y la escritura. Así lo plantean Cassany y Vázquez (2014), quienes apuntan a que se viva la lectura y la escritura a través de textos digitales, obras literarias y evaluaciones en el

entorno virtual dentro del aula, aprovechando diversos recursos tecnológicos y enseñando su uso en beneficio del estudio, de tal manera que se desarrollen estas prácticas mediadas por las tecnologías de información y comunicación (TIC), entendiendo la naturaleza tales prácticas en los docentes (Núñez et al., 2019).

¿Por qué leerles entonces cuentos a los niños? No es difícil dar respuesta a este interrogante, toda vez que muchos los pedagogos, investigadores, docentes y estudiantes de profesorado han expuesto argumentos sólidos y pertinentes acerca de la importancia de la lectura y la escritura desde la infancia. Entre los hallazgos, Lerner (1996), plantea que:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (p. 18)

En este sentido, es posible precisar otros argumentos que instalan estas competencias como actos propios en la formación de los estudiantes. De modo concreto, la lectura redonda en los siguientes beneficios:

- Estimula la imaginación: los niños aprenden mucho con los cuentos infantiles gracias a la fantasía y magia que despiertan.
- Estimula el lenguaje: los niños añadirán palabras a su vocabulario y aprenderán diferentes expresiones.
- Los lazos serán más fuertes: la conexión que vincula a un padre con su hijo será mucho más fuerte gracias a estos cuentos infantiles, pues habrán pasado juntos una parte de la jornada escolar o en casa, habrán leído las mismas historias y se habrán sorprendido con los mismos acontecimientos.
- Se prepararán para las dificultades de la vida: los cuentos infantiles demuestran a pequeños y grandes que la vida no es tan sencilla como nos gustaría, y que siempre van a presentarse acontecimientos que no son de nuestro agrado. Estas breves historias, llenas de animales y personajes ficticios, nos demuestran que está en nuestras manos luchar contra estos sucesos.
- Aprenderán el valor de ser buenos: en los cuentos infantiles siempre hay buenos y malos; los primeros siempre ganan, mientras que a los segundos les sucede lo contrario en todas las ocasiones. Los pequeños llegarán a esta conclusión y esta podrá ser reforzada en el momento del conflicto para aprender a negociar o resolver de la mejor manera las dificultades.

- Aprenderán diferentes moralejas: los cuentos tienen diferentes moralejas o enseñanzas que serán determinantes para que los niños comprendan el valor de actuar con honestidad, protegerse y no confiar en todo lo que se disfraza de bondad.
- Pasión por la lectura y la escritura: leer es muy importante para formarse, aprender algo nuevo cada día. ¿Qué mejor manera de adquirir esta costumbre que leer desde pequeños desde lecturas que sean de su interés? Esto ayudará a adquirir el hábito proporcionando nuevas palabras que sirvan como elementos para crear historias propias.
- Importancia de la sana convivencia: las personas viven en sociedad, por tanto, todo ser humano se relaciona con los demás. Aunque cada persona tiene sus espacios de intimidad, también existen momentos para compartir. Un ejemplo de lo importante que es compartir es la convivencia: enriquece a nivel personal, porque todo ser humano necesita el contacto con el otro; y la escuela es un espacio de aprendizaje para la posterior relación con la sociedad de la que se forma parte.

3.5.5 Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar

Uno de los tópicos en los que se basa esta propuesta radica en la lectura y creación de cuentos. Para ello se pensó en la formación de un club de lectura y escritura que tomó el nombre de "Cuentachuchones": en cada sesión se realiza una lectura reflexiva para mejorar la convivencia y las relaciones con los demás; luego se adelanta la creación de cuentos, los cuales son consignados en un libro que al finalizar el año escolar debe tener todas las producciones de los estudiantes de 5º (grupo 1), para quedar luego como documento de interés en la institución.

En el libro se consignan también las enseñanzas que los niños puedan extraer de las lecturas y se registran los datos de cada estudiante. Se alterna con el uso de las tecnologías y la utilización de cuentos interactivos y audiocuentos, entre otros, para hacerlo más didáctico y agradable. Los textos se seleccionan a medida que se desarrolla el proyecto, para evitar que se repitan.

- **Yo te leo:** es la propuesta de vinculación con los padres de familia, a través de la lectura de un cuento en el aula estos últimos se integran a los procesos de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se logra que, a través del ejemplo, los estudiantes se motiven más a leer y se propicie su acercamiento a los procesos escolares. De esta experiencia se espera

dejar como evidencia un cuaderno viajero de cuentos y mensajes hecho por los padres.

- **El buen trato no es un juego:** otro de los productos que se está construyendo es el álbum del buen trato, en el que participan todos los estudiantes con mensajes positivos hacia los demás; allí se resaltan las cualidades y los valores necesarios e importantes por destacarse. Además, se tienen en cuenta las celebraciones habituales que se realizan en la institución y en el ámbito nacional, que pretende fortalecer la sana convivencia, la autoestima y los valores a través del reconocimiento colectivo y personal. La creación del álbum de valores está nutriéndose, además, con actividades del proyecto de vida, tarjetas de días especiales, experiencias motivadoras de clase, tarjetas de amistad, reconocimientos a los logros, entre otros productos elaborados por los mismos niños.

3.5.6 Actividades de interacción con el lector

Este proyecto de aula, que busca ante todo mediar en las actitudes y comportamientos de los estudiantes a través del desarrollo y potencialización de sus competencias lectoescriturales, también brinda estrategias que pueden implementar otros docentes en cualquier grado de escolaridad o contexto educativo, ajustando y adaptando aquellas acciones que respondan a los intereses, necesidades y particularidades de sus estudiantes. A continuación, se presentan cinco tareas que podrían realizarse en este sentido:

- Crear un libro en el que se recojan las producciones literarias de los estudiantes con base en su cotidianidad, sueños, vivencias, poder de imaginación y creatividad.
- Involucrar a los padres de familia de los estudiantes mediante sus visitas al salón de clases: allí deberían interactuar con los niños, leyéndoles cuentos y compartiendo con ellos otras narrativas.
- Estrechar el vínculo afectivo entre docente y estudiantes mediante espacios de conversación en torno a los cuentos creados, donde además se tiene la oportunidad de estrechar lazos y conocer más sobre las historias de vida de los niños.
- Orientar, educar y formar en valores y principios a los estudiantes recreando historias y realizando producciones inéditas, compartiendo enseñanzas, debatiendo dilemas morales y posibilitando escenarios de empatía y amistad.

- Fortalecer la lectura diaria de textos —inéditos o reconocidos— mediante estrategias de lectura como la silenciosa, en voz alta y grupal (o colectiva), así como la capacidad de escucha, la oralidad y la argumentación en los estudiantes.

3.5.7 Metodología

Desde el año 2014 se inició con la lectura de cuatro obras (una por periodo académico), y se incorporaron actividades como la producción escrita, la lectura y la participación de los padres de familia más la integración del proyecto de valores.

Las actividades tienen lugar durante la jornada escolar de 7:00 a.m. a 12:00 m. En cuanto a la visita de los padres al grupo para desarrollar la estrategia “Yo te leo”, hasta el momento se ha dado cumplimiento al día y hora establecidos; y el tiempo en que permanecen en el salón es de aproximadamente 25 minutos de la primera hora de clase, tres o cuatro veces en la semana. El libro en que se registran y consignan las producciones de los estudiantes se elabora con temas de ética, por lo que se aprovechan las horas de clase de esta materia para tal fin. Se precisa, además, que la lectura diaria es de una hora, tiempo que aumentó un poco en septiembre de 2014, gracias a la iniciativa del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) de los ministerios de Educación Nacional y de Cultura, llamada “Maratón de Lectura”.

3.5.8 Recursos propuestos para la experiencia

Durante la ejecución del proyecto se han empleado diversos recursos que han permitido efectuar con éxito las actividades propuestas, entre los que se encuentran los siguientes:

- **Recursos humanos:** estudiantes, padres de familia y directora de grupo.
- **Recursos económicos:** han sido aportados por los mismos estudiantes y la docente.
- **Recursos logísticos y didácticos:** salón de clases, escenario principal donde se realizan los momentos de lectura, escritura y otras dinámicas relacionadas; casa de los estudiantes; biblioteca pública; materiales impresos (libros y fotocopias); tijeras; imágenes; colores; marcadores; regla, y pegante, entre otros.

3.5.9 Evaluación que implementa la experiencia

La experiencia ha permitido involucrar a los estudiantes en procesos creativos y constantes de lectura y escritura, lo que en consecuencia trasciende en la potencialización de sus habilidades comunicativas. No obstante, no se realizan prácticas evaluativas que arrojen datos cuantitativos de sus desempeños, toda vez que proyectado y efectuado es la promoción, animación y motivación hacia la lectura, la escritura y la oralidad como excusa para fortalecer dichas competencias y permear en actitudes y comportamientos de los estudiantes, quienes simultáneamente están formándose en valores y principios desde la lógica del proyecto de aula y las estrategias que se desarrollan. En este sentido, lo que se ha impulsado es la evaluación formativa desde la responsabilidad y compromiso que han asumido los estudiantes y sus padres en cuanto a la participación voluntaria en las actividades propuestas.

3.5.10 Transversalización con otras áreas

El proyecto de aula incorpora principalmente tópicos y elementos de las áreas de lengua castellana y ética y valores. Sin embargo, las lecturas han sido transversales a varias asignaturas porque los textos no son solo literarios; así, desde esa diversidad discursiva se ha tenido la oportunidad de vincular temas e ideas que acercan al estudiante a cuestiones de otras disciplinas del saber —tales como ciencias naturales y sociales, tecnología y religión—, que también posibilitan un acercamiento al contexto y a la realidad que rodea y en la que vive el alumno.

3.5.11 Conclusiones

Este proyecto de aula, presentado como experiencia significativa, ha permitido estrechar los vínculos afectivos y las interacciones entre estudiantes, padres de familia y docentes. En buena medida se refleja esto último en las transformaciones de actitudes y comportamientos de los discentes, dados por una mejor manera de tratar y vivir con los otros. El proyecto les ha permitido situarse en un tiempo y espacio en el que se comprenden como seres humanos forjadores de sus vidas, seres sociales y seres éticos y participativos. Al mismo tiempo, se han potencializado y fortalecido las competencias comunicativas, pues leer, escribir, hablar y escuchar están convirtiéndose en acciones cotidianas que el estudiante reconoce como habilidades necesarias para pertenecer a un mundo letrado que debe interpretar. En este sentido, se desea que perduren las experiencias, vivencias y los momentos que hicieron sentir al estudiante único, competente y real.

3.6 Experiencia significativa Plan Padrino, Chigorodó, Antioquia, Colombia



Gráfico 4. Compartiendo las experiencias formativas

Fuente: Hugo Alberto Márquez Arteaga. Docente de la Institución Educativa E. R. Barranquillita (Chigorodó, Antioquia, zona rural). Es parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Docente que la propone: Hugo Alberto Márquez Arteaga.

Municipio: Chigorodó.

Área a la que va dirigida la propuesta: humanidades-lengua castellana.

Grado al que va dirigido la propuesta: básica primaria, secundaria y media (11°).

Institución a la que pertenece: Institución Educativa Rural Barranquillita.

Zona: rural.

Tiempo estipulado para ejecución: implementación constante a partir del año 2014.

3.6.1 Eje problémico

Con base en el interés y la preocupación de algunos padres de familia y estudiantes por el alto grado de dificultades académicas que se han venido presentando, sobre todo en los grados de básica secundaria y media, se ha

hecho necesario tomar las medidas pertinentes para convertir esas debilidades en habilidades.

Cuando se habla de la preocupación de algunos padres de familia por las dificultades académicas se hace referencia a las inquietudes que han tenido por los procesos que se han desarrollado en la Institución Educativa, en los cuales sus hijos no han estado a la altura de las exigencias y competencias requeridas. Este interés se evidencia, por ejemplo, en la presencia de padres de familia en el colegio para enterarse de la situación académica y disciplinaria de sus hijos en las diferentes áreas que se orientan, situación que anteriormente no se veía.

Es motivante decir, por ejemplo, que las entregas de informes académicos han dejado de ser un momento pasivo, en el que tanto padre de familia como estudiante cumplían solo un papel receptivo. Antaño, el docente encargado tomaba las riendas del momento de principio a fin; ahora se han convertido en un momento activo y tripartito (padre de familia, estudiante y docente en un mismo escenario). Es decir, se presentan reclamos, peticiones, inconformidades, inquietudes, quejas y sugerencias que giran en torno al desempeño académico de los discentes, y estos últimos también indagan por su desempeño y valoración (información que consta en las actas que se levantan a partir de la entrega de informes de cada periodo académico). Del mismo modo, desde el fin del primer periodo académico en adelante son frecuentes las llamadas telefónicas de algunos acudientes de alumnos con dificultades académicas para indagar por alternativas de solución a esos problemas (que involucren la casa y la escuela).

En la misma línea, con la preocupación de algunos estudiantes por el alto grado de dificultades académicas que han presentado desde el primero y segundo periodo se alude a su propia toma de conciencia respecto de la realidad —académica y disciplinaria— en la que se encuentran. Esto se hizo evidente durante la entrega de informes nombrada: delante de sus acudientes y director de grupo, y de forma voluntaria, los estudiantes se comprometieron a trabajar al ciento por ciento de sus capacidades en aras de revertir los malos resultados mostrados en los informes.

Ante estas razones, se hace necesario implementar en los grados de la básica primaria, secundaria y media de la Institución Educativa Rural Barranquillita una estrategia pedagógica encaminada a la solución de la dificultad planteada. Para ello, desde la jefatura del Área de Humanidades – Lengua Castellana se propone la aplicación de la propuesta “Plan Padrino”, con el fin

de transformar las debilidades identificadas en los estudiantes en cada periodo académico, en habilidades y niveles de desempeño medio, alto y superior.

3.6.2 Objetivo

Diseñar, implementar y evaluar de modo constante la estrategia pedagógica Plan Padrino para el mejoramiento del nivel de desempeño de los estudiantes de educación media (11º) con dificultades académicas detectadas en el primer, segundo y tercer periodo académicos de la Institución Educativa Rural Barranquillita.

3.6.3 Desempeños esperados de los estudiantes

- Transformación de las debilidades de tipo académico, identificadas durante cada periodo, en habilidades.
- Desarrollo gradual de las competencias básicas (interpretativa, argumentativa, propositiva y comunicativa) propuestas para el grado 11º en cuanto a los procesos de lectura y de escritura.
- Fortalecimiento de los conocimientos y saberes que garanticen la superación de las dificultades en el aprendizaje.
- Mejoramiento del nivel de desempeño en lectura crítica de la prueba Saber 11º.

3.6.4 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

- Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Hacer énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
- Evaluar para aprender.
- Renovar el pacto entre estudiante, docente, familia y escuela.
- Tutoría y asesoría académica a la escuela.

3.6.5 Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar

Como su nombre lo indica, Plan Padrino es una estrategia pedagógica basada en roles: alguien interpreta el papel de padrino, y otro, el de ahijado. Desde una perspectiva escolar, llamamos “padrino” a un estudiante con desempeño académico satisfactorio (medio, con tendencias a alto, superior y muy superior), y “ahijado” a uno cuyo desempeño no lo es (medio con tendencias baja, inferior y muy inferior); ambos pertenecen al mismo grado escolar, en aras de propiciar más receptividad frente a la propuesta. Es decir, estudiantes con buen desempeño académico se convierten en orientadores de procesos académicos para estudiantes de bajo e inferior desempeño de su mismo grupo —claro está, con el consentimiento de los primeros, la disposición de los segundos y el acompañamiento activo del docente que opta por adoptar la propuesta.

3.6.6 Actividades de interacción con el lector (cinco tareas que el lector pueda desarrollar)

- **Ambientación de la lectura:** tiene como finalidad preparar el ambiente y provocar el interés por la lectura. Esta estrategia se desarrolla mediante actividades de predicción de un texto a partir del título, algunas frases, los conocimientos previos acerca del tema, el tipo de texto y el género literario.
- Lectura de diversos tipos de textos como narraciones, poesía, textos científicos, publicitarios y argumentativos.
- **Vivamos la lectura:** su objetivo es realizar un análisis de la lectura desde distintos niveles —textual (comprensión y ampliación del vocabulario), inferencial y crítico (que comprende la argumentación). Asimismo, se orienta el análisis literario de acuerdo con lo dispuesto para el grado 11°. Lo anterior se desarrolla mediante actividades de relectura, parafraseo, talleres de semántica, ejercicios literarios, etc.
- **Practiquemos la comunicación:** se desarrollan actividades en las que se recurre al código lingüístico como elemento cultural y de interacción social.

3.6.7 Metodología

Para determinar con exactitud quiénes serán padrinos o ahijados será necesario remitirse a dos elementos, señalados anteriormente: por un lado, a los consolidados generales de notas que se elaboran periódicamente para cada grado (suministrados por la secretaría de la institución); y por otro, a las actas

que se realizan durante la entrega de los informes de cada periodo académico. En este caso en particular, y para mayor comodidad del público objetivo de esta propuesta —es decir, los estudiantes con desempeño académico bajo—, los padrinos no elegirán a sus ahijados, sino viceversa (previo consentimiento de los primeros). Esta paridad se haría efectiva una vez socializada la propuesta en el grado que requiera adoptarla.

Una vez conformada la sociedad padrino-ahijados (un padrino podría hacerse cargo de dos ahijados, como máximo), estos estudiantes tienen la autorización de la dirección de grupo o del área para estar, interactuar y trabajar juntos en las horas de las clases en las que el ahijado presente dificultades académicas —sin interrumpir, entorpecer o ignorar el proceso que el docente oriente en ese momento. Vale la pena aclarar que el estudiante padrino jamás usurpará el lugar que por dignidad, experiencia y respeto merece únicamente el docente; en lugar de ello, será solo un acompañante que tratará, en la medida de sus capacidades, de aterrizar los saberes orientados por el docente al mismo nivel de su ahijado. Es decir, los discentes hablarán en su mismo lenguaje, en los tiempos que dispongan y en los ambientes que pacten.

3.6.8 Recursos propuestos para la experiencia

- Humanos: docente orientador, estudiantes (padrinos y ahijados) y padres de familia.
- Diario de campo.
- Consolidados periódicos y generales de grados escolares.
- Actas de entregas de informes escolares periódicos.

3.6.9 Evaluación que implementa la experiencia

Al evaluar los resultados finales obtenidos a partir de la participación en esta metodología, el padrino tendrá voz para determinar, en compañía del docente encargado, si su ahijado se promueve o no en cuanto a los procesos (concertados previamente) que se lleven a cabo durante la aplicación de la propuesta. Las evidencias de este seguimiento quedarán registradas en el diario de campo diseñado para esta estrategia pedagógica.

Para la promoción se tienen en cuenta las habilidades básicas que los estudiantes de grado 11° deben desarrollar. También se analizarán los avances, aciertos, errores y propuestas de solución que aporten los participantes. Por

último, se realiza la socialización de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la estrategia pedagógica Plan Padrino.

3.6.10 Transversalización con otras áreas

Esta es una propuesta que se diseña, implementa y evalúa desde la jefatura del área de humanidades – lengua castellana, pero es abierta; y está avalada por el Consejo Académico para ser ejecutada desde cualquiera de las áreas del conocimiento que se orientan en la IER Barranquillita.

3.6.11 Conclusiones

La estrategia Plan Padrino constituye un proyecto institucional que pretende contribuir de manera conjunta (estudiantes-padre de familia y docente) a la superación de las dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes. Dadas las condiciones de la escuela rural, se encontró pertinente este ejercicio entre pares que permite reforzar el aprendizaje cooperativo, evidenciado mediante un portafolio que plasmará desempeños, avances y dificultades, y reflejará las reflexiones y la evaluación del proceso.

3.7 Experiencia significativa *Monstruos*: una estrategia para la escritura creativa, Santa Fe de Antioquia, Colombia



Gráfico 5. Recuerdos y experiencias en memoria escrita de estudiantes en el aula

Fuente: Marleny Rodríguez Flórez, docente Institución Educativa San Luis Gonzaga, Santa Fe de Antioquia como parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Datos de la docente que la propone: Marleny Rodríguez Flórez.

Municipio: Santa Fe de Antioquia.

Área a la que va dirigida la propuesta: lengua castellana.

Grado al que va dirigido la propuesta: 3°.

Institución a la que pertenece: Institución Educativa San Luis Gonzaga.

Zona: urbana.

Tiempo estipulado para ejecución: dos horas en tres clases de cuatro horas semanales.

3.7.1 Eje problémico

El cuento es el principal medio motivador para iniciar una serie de aprendizajes escolares. Por lo tanto, con el cuento "El monstruo en el armario" se busca despertar gran interés en los niños por la lectura y la escritura, ya que les permite comprender hechos y sentimientos de otros, convertir la fantasía en realidad, identificarse con los personajes, crear, imaginar, suavizar tensiones y resolver situaciones de conflicto.

Habida cuenta de estas premisas, se ha llevado a cabo en el aula de grado 3° de la Institución Educativa San Luis Gonzaga (sede Jorge Robledo) una experiencia de animación a la lectura y la escritura que tiene como elemento fundamental una secuencia didáctica de textos narrativos, la cual permite al estudiante identificar la superestructura del cuento, así como reconocer su tema central, personajes y trama. El deseo es crear un clima propicio y lúdico para la lectura y la escritura, apoyada por textos narrativos de la literatura infantil y juvenil.

3.7.2 Objetivos

- **General:** producir cuentos a través de otros, atendiendo a la superestructura textual.
- **Específicos:** planear, textualizar y revisar la producción textual; usar los saberes previos en la producción de cuentos infantiles; identificar las características de los personajes y lugares mediante descripciones de estos últimos; explorar el cuento a través de las predicciones, inferencias, verificaciones; reconocer en el episodio el problema y las acciones para solucionarlo; generar actitudes estéticas, reflexivas y procedimentales para trabajar el cuento infantil; relacionar este último con la vida cotidiana;

ampliar el vocabulario; estimular la fantasía, y disfrutar y recontar un cuento infantil.

3.7.3 Desempeños esperados de los estudiantes

Se espera que los estudiantes aprendan a parafrasear, dar respuestas a preguntas generadas por el texto y construir cuestionamientos propios, inferir más allá de lo que está escrito y predecir lo que puede pasar, argumentar, analizar y describir situaciones.

Las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes son las estipuladas por los lineamientos curriculares:

- Competencia textual, referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados cuando los estudiantes construyen su texto.
- Competencia pragmática o sociocultural, referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.
- Competencia enciclopédica, referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los estudiantes y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.
- Competencia literaria, entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las mismas lecturas que se realizan.
- Competencia poética, entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos.

3.7.4 Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar

Se mostrarán a continuación las actividades que conforman la secuencia.

- **Fase 1:** se introduce el tema sobre el miedo mediante un diálogo y cuando se llegue a la conversación de la hora de ir a dormir, ver cómo surgen los monstruos. Con el libro *Del más miedoso... al más valiente* se concluyó que tener miedo no es malo, ya que los hace ser prudentes y que el problema aparece cuando el miedo es tan grande que no nos deja hacer nada. **Antes de leer:** activación de saberes previos, estrategia para diagnosticar qué y cuánto saben del tema, mediante la técnica de la pregunta. Algunas preguntas y respuestas fueron las siguientes:

- ¿A qué le tienes miedo? "A la oscuridad", "a estar solo", "a las arañas", "a las malas personas", "a la guerrilla", "a los fantasmas", "a los duendes".
 - » ¿Cuándo tienes miedo, a quién recurre? "A la mamá", "a la abuela", "al papá".
 - » ¿Cómo expresas el miedo? "Grito muy fuerte, corriendo lo que más se pueda", "abro la boca", "me tapo la boca", "me tapo con la cobija", "lloro para que pongan atención".
 - » ¿En qué situaciones sientes miedo? "Cuando se va la luz y no hay velas al instante", "cuando un desconocido me llama", "cuando escucho muchas balas", "cuando sueño cosas feas".
 - » ¿A qué personajes les tienes miedo? "A los duendes", "a los guerrilleros".
 - » ¿Crees que el miedo solo lo padecen los niños y niñas? "No, a los adultos también les da miedo", "a mi abuela le dan miedo de los gusanos", "a mi mamá le da miedo de [sic] los temblores".
 - » ¿Cuáles lugares te dan más miedo? "Una casa grande y sin nadie allí", "un bosque en la noche", "una casa al lado de la quebrada", "una calle oscura".
 - » ¿Si el título del texto es "El monstruo en el armario", de que crees que se tratará el texto (predicción e hipótesis)? "Creo que un monstruo se escondió en un armario para asustar a alguien".
 - » ¿Qué quieres saber del cuento (propósito)? "A quién asustó el monstruo, dónde vivía, qué comía, qué hacía, es bueno o malo, qué pasó al final".
- **Fase 2, durante la lectura:** se lee en voz alta el cuento "El monstruo en el armario" (anexo); luego, se hacen pausas para invitar a los niños a hacer inferencias y predicciones sobre la situación que se presenta e identificar el lugar, los personajes y el problema, para después plantear hipótesis posibles, respuestas y hacer parafraseo. He aquí algunas preguntas y respuestas ante la situación "Al abrir el armario, el niño se encontró con un monstruo frente a frente":
 - » ¿Qué crees que pudo haber pasado en ese encuentro? "Se asustaron los dos".
 - » ¿Por qué crees que el monstruo no salía nunca del armario? "Porque le daba miedo", "porque no tenía donde más vivir".

- » ¿Qué hizo el niño cuando el monstruo se puso a llorar? “Lo consoló”, “le habló”, “lo abrazó”, “también se puso a llorar”.
- » ¿Será que el monstruo y el niño llegarán a hacer amigos? “Creemos que sí porque se hablaron”.
- » ¿Qué otro final le darías al cuento? “Que al final el monstruo fuera a la escuela como nosotros”.
- **Fase 3, después de la lectura:** se hace un recuento del texto mediante la técnica de la pregunta para llevar a los estudiantes a argumentar, analizar y describir situaciones. Las siguientes preguntas se responden de forma oral:
 - » ¿Cómo era el monstruo del cuento? Descríbelo y dibújalo.
 - » ¿De qué manera afrontó el miedo el niño de nuestro cuento? Coméntalo.
 - » ¿Cómo terminó el cuento?
- **Fase 4:** se leen varios cuentos traídos de la biblioteca, en los cuales los personajes suelen producir miedo y representan papeles distintos: para el caso que nos ocupa, “Mimosario”, “¿Oíste hablar del miedo?”, “Trucas”, “El Dragoncito que no sabía sonarse” y “El pequeño dragón de agua”. Algunos son narrados por los mismos niños. Luego escriben una lista colectiva sobre cuentos o películas conocidas donde aparezcan personajes de monstruos, en un pliego de papel bond, al preguntar “¿qué otros cuentos o películas conocen?” Todos querían escribir a la vez porque sabían mucho sobre películas que habían visto. En puesta en común se escuchó el comentario de algunas películas vistas.
- **Fase 5:** durante varias secciones de cine escuela, a la cual asistieron los estudiantes, se presentaron cortos de películas cuyos personajes principales eran monstruos, tales como *300*, *Barbarella*, *Metrópolis*, *Persépolis*, *Los hijos de la luna*, *Vals con Bashir* y *Sin City*, con el fin de tener una visión más acertada respecto de las características físicas y psíquicas de un monstruo.
- **Fase 6:** elaboración de un monstruo a través de una actividad dirigida. Después de preguntar a los estudiantes “¿les gustaría dibujar un monstruo?”, y con la alegría evidenciada en sus respuestas, se repartió a cada uno un octavo de cartulina, dos números distintos, colores, crayones y vinilos, a la vez que se dieron orientaciones para que siguieran las instrucciones dadas. En pantalla grande se presentaron plantillas, cada una de las cuales mostraba las partes que dibujarían: primero plasmaron la cara con el número

mayor que tenían (había 24 caras); después, los ojos, utilizando los dos números (es decir, cada ojo sería diferente); luego, la nariz con su número menor, la boca con el mayor y las orejas con ambos —lo mismo que con las manos y los pies—, y el pelo y demás partes con el número menor. Lo pintaron a su gusto con los materiales que se les entregó.

- » **Un camino para construir historias o cuentos:** después de dibujar su monstruo, cada estudiante le dio un nombre y lo escribió; entre otros, se los llamaron "Ocholondo el extraterrestre", "Mococh", "Gruñolandia", "Jimi", "El monstruo y la niña", "Míster", "Monstro amigoso y los campesinos", "Benito y su imaginación", "Dinomonstruo", "La luna del terror", "Estrillisa", "Guasauski". Se explica cómo caracterizar un personaje a mediante puntos específicos y la descripción de dónde y con quién viven, qué comen, cómo es su cuerpo, qué poderes tienen, su carácter (son buenos o malos), origen, gustos y alimentación.
- » Algunos niños escribieron cuentos cortos, leídos mediante una puesta en común, y luego se hizo una exposición con todos los monstruos y sus cuentos. Antes de escribir, se hicieron borradores en los cuales se plasmaban formas de empezar un cuento (p. ej. "al principio", "hace varios años vivía...", "había una vez una...", "en un lugar muy lejano", "desde que yo recuerdo", "al comienzo").
- » Para escribir el conflicto se recordaron expresiones como "de repente", "de pronto", "inesperadamente", "imprevistamente", "pero de repente", "bruscamente" y "al poco tiempo las cosas cambiaron". Para la solución, a su turno, se utilizaron "finalmente", "al fin", "por fin", "y así concluyó", "así fue como" y "por último".

3.7.5 Actividades de interacción con el lector y recursos

Tabla 2. Relación de actividades y recursos

Actividad	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Tema sobre el miedo. • Presentación del libro <i>Del más miedoso al más valiente</i> y activación de saberes previos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto <i>Del más miedoso al más valiente</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del cuento "El monstruo del armario". • Parfraseo • Hipótesis • Respuestas • Inferencias y predicciones • Argumentar, analizar y describir situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento "El monstruo del armario"

Actividad	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de varios cuentos alusivos a temas de monstruos. • Lista de películas o libros sobre monstruos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes cuentos sobre monstruos • Papel bond, marcadores
<ul style="list-style-type: none"> • Cine escuela: cortos de películas sobre monstruos y el miedo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Películas, teatro, cuadernos y lápices
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un monstruo a través de una actividad dirigida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina, colores, marcadores, vinilos, lápices, plantillas y video proyector
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de los monstruos y construcción de cuentos sobre ellos. • Exposición • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de bloc, lápices, colores

Fuente: elaboración propia.

3.7.6 Evaluación y conclusiones de la experiencia

El tema de los miedos y los monstruos ha sido una secuencia muy motivadora tanto para los niños como para los otros maestros, ya que ha permitido aprender y gozar a través de la lectura y la escritura de cuentos. Los niños son capaces de reconocer en los cuentos personajes que dan miedo, se familiarizan con el mundo de la fantasía literaria, elaboran textos escritos según su nivel, se divierten con los personajes que dan miedo, crean personajes tenebrosos y elaboran un pequeño cuento, reconocen las características físicas y psíquicas de los monstruos y seres fantásticos, enfrentan algunas situaciones que dan miedo, reconocen la estructura del cuento.

3.7.7 Transversalización con otras áreas

Con esta experiencia se han abordado temáticas de las áreas de educación artística, matemáticas, ciencias, sociales y ética.

3.8 Mapas conceptuales como estrategia para fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes, Abejorral, Antioquia, Colombia



Gráfico 6. Mapeando la experiencia formativa.

Fuente: Juan Gabriel Velásquez García docente Escuela Normal Superior de Abejorral, Abejorral, Antioquia, como parte de trabajo de aula autorizado por la institución.

Docente que la propone: Juan Gabriel Velásquez García.

Municipio: Abejorral.

Área a la que va dirigida la propuesta: lengua castellana.

Grado al que va dirigido la propuesta: primer ciclo escolar, 1°, 2° y 3°.

Institución a la que pertenece: Escuela Normal Superior de Abejorral.

Zona: urbana.

3.8.1 Eje problémico

La estrategia de los mapas conceptuales se presenta como respuesta a la constante necesidad de acercar los estudiantes a procesos de aprendizaje desde situaciones que les representen significado y reto. Asimismo, la estrategia parte de la necesidad de desarrollar un aprendizaje más significativo en contextos semánticamente amplios, que permitan su problematización,

de tal forma que se aleje a los estudiantes de un conocimiento alcanzado de forma mecánica, repetitiva y sin posibilidades de intertextualidad.

También se busca con esta iniciativa una oportunidad de dinamizar los procesos de planeación y trabajo del docente, de modo tal que se propicien espacios de reflexión, trabajo cooperativo y modificación de esquemas de pensamiento de estudiante y maestro, pues sin duda, las posibilidades de interdisciplinariedad e intertextualidad de una estrategia como esta son incalculables. Los mapas conceptuales contribuyen con la formación integral de los estudiantes en lo referido al desarrollo cognitivo y el fortalecimiento de las competencias comunicativas, con lo que se potencia la formación de personas críticas con pensamiento amplio, bajo la dinámica de las acciones y procedimientos propios del constructivismo.

3.8.2 Objetivos

Fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior tales como comprensión, análisis, síntesis y argumentación; dinamizar el aula de clase con estrategias de corte constructivista, a fin de propiciar experiencias significativas y modificar estructuras de pensamiento; propiciar la configuración de ambientes de aprendizaje acordes con las exigencias del contexto y los principios básicos de calidad e innovación propuestos desde la filosofía institucional; fomentar el desarrollo de las competencias propias del área de lenguaje desde la generación de ambientes y retos académicos semánticamente significativos; y brindar a los estudiantes los elementos básicos para la producción de mapas conceptuales.

3.8.3 Desempeños esperados de los estudiantes

A partir de la aplicación de la experiencia se espera que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad de procesar la información y transformarla en aprendizajes para la vida. Con el desarrollo de este proceso, los estudiantes se encuentran en permanente construcción de conocimiento, al tiempo que participan (de formas directa e indirecta) en el proceso de investigación, análisis, procesamiento de la información y elaboración de los mapas conceptuales, sin duda alguna da lugar al desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis, la comprensión y las capacidades de seleccionar la información en orden de importancia, sintetizar y resumir contenidos y justificar la relevancia de los conceptos seleccionados en función de la experiencia. Ello implica que los estudiantes asuman una postura más dinámica frente al conocimiento y su actividad cognitiva se ponga a prueba de forma constante, con procesos

más complejos que dejan de lado lo memorístico y lo mecánico para dar vía al aprendizaje significativo.

3.8.4 Tiempo probable

La estrategia se ha desarrollado desde el año 2012 hasta la actualidad, pues se encuentra en proceso permanente de transformación y adecuación frente a las necesidades de los estudiantes. Por ser una estrategia transversal, se trabaja a partir de diversas áreas del conocimiento y en diferentes momentos de la cotidianidad escolar.

3.8.5 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

El entorno cambiante sugiere una institución educativa que se pueda asumir, en perspectiva crítica y autónoma, las transformaciones sociales, tecnológicas, científicas y culturales. La escuela no puede enajenarse de los procesos de globalización, ya que tiene una relación dialéctica con la realidad y el contexto; por tanto, ha de permanecer a la vanguardia de los cambios y transformaciones que se gestan, con adaptaciones a sus currículos que conduzcan a la formación de un sujeto íntegro, activo y participativo en la construcción del conocimiento, conocedor y transformador de su realidad. En este orden de ideas, y con la intención de desarrollar competencias en los estudiantes en el área de lenguaje, se exponen a continuación argumentos que validan la importancia de la construcción de los mapas conceptuales en el desarrollo de habilidades comunicativas y como estrategia que genera aprendizajes significativos en los estudiantes.

Tal como lo plantea la teoría de Ausubel, junto con sus posibles implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje: "si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, averíguese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel et al., 1987).

Con relación a esto, Van Dijk (2005) señala que después de leer o escuchar un discurso, con frecuencia nos es posible indicar su tema. También usamos términos como asunto, resultado o idea general, o locuciones como lo importante – esencial de lo que se dijo. Al usar estas expresiones aludimos a alguna propiedad del significado o del contenido del discurso; por lo general no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al del discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes —párrafos o capítulos, por ejemplo. Queda así planteada la idea de macroestructura del discurso: corresponde a la representación abstracta de la estructura global

del significado de un texto y tiene que ver con su tema o asunto. Dicho de otro modo, es la información más importante que los hablantes recordarán de una conversación, un artículo o un ensayo. La macroestructura se da por niveles en orden descendente y en función de la importancia de las ideas, y así es recordada por el oyente al recuperar la información.

Se establece con lo dicho una relación amplia entre los planteamientos de Novak y Van Dijk: al construir un mapa conceptual, el niño debe organizar su estructura cognoscitiva de tal manera que esté en capacidad de identificar la macroestructura y la superestructura de un texto, con el fin de organizar la información que desea presentar a través de un análisis profundo del texto. En este sentido, una de las características más relevantes de los mapas conceptuales es la jerarquización. En esta línea, los niños deben hacer inferencias que conlleven el reconocimiento amplio de la organización del texto, de tal modo que jerarquicen la información que lo compone, determinen sus ideas central y secundaria, y resalten los conceptos más importantes. Es ese el insumo para la construcción de un mapa conceptual con sentido, a partir del cual el niño aplique y ponga en juego las habilidades de pensamiento (es decir, estar en la capacidad de analizar, criticar, proponer y hacer relaciones).

El ejercicio de construir el mapa supone un trabajo con el cual el estudiante comienza a problematizar el conocimiento y eleva su nivel de comprensión lectora, situaciones que derivan en un aprendizaje significativo. Respecto de lo anterior, y según Ausubel, este último solo puede tener lugar si la información nueva se conecta con conceptos relevantes preexistentes en la estructura cognitiva del estudiante. Dicho en sus propias palabras, "las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo" (Ausubel y Novak, 1983; Novak, 1991).

3.8.6 Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar

La experiencia tuvo su origen en las discusiones académicas realizadas al interior del Núcleo de Lengua Castellana de la Escuela Normal Superior, en aras de implementar estrategias de corte constructivista que, de manera articulada con el Proyecto Educativo Institucional y al proyecto de investigación del Núcleo "Escribir un reto con ruta", apuntaran al desarrollo cognitivo y al fortalecimiento de las competencias comunicativas básicas propuestas desde los lineamientos curriculares de lengua castellana.

En este sentido, se optó por la adopción de esta estrategia derivada de las teorías de Ausubel y Novak (1983) desde el aprendizaje cognitivo. Esta articulación llevó a pensar en la adopción de los mapas conceptuales como estrategia fundamental para el fortalecimiento de habilidades superiores del pensamiento como la comprensión, el análisis, la síntesis y la interrelación; cuanto mayor sea el desarrollo de estas últimas, mayores serían las capacidades de los estudiantes para el desarrollo de competencias comunicativas, especialmente al hablar, escribir, leer y escuchar.

Conociendo de los retos que tiene la escuela respecto de lo anterior, es crucial implementar estrategias que involucren de forma activa a los estudiantes como artífices de sus propios conocimientos, a través de la generación de conflictos cognitivos que impliquen situaciones en las cuales los estudiantes sean actores protagónicos en los procesos de aula. La estrategia hace hincapié en tres puntos fundamentales: desarrollo cognitivo, fortalecimiento de las competencias comunicativas y constructivismo.

La experiencia ha consistido, básicamente, en potenciar procesos cognitivos y afianzar competencias comunicativas a partir del desarrollo de mapas conceptuales, estrategia didáctica que permite el aprendizaje en contextos significativos y con mayores posibilidades de interpretación y comprensión general de situaciones abordadas en las diferentes áreas del conocimiento (y de manera especial, en la de lenguaje).

El proyecto contempla la adopción de los mapas conceptuales como una estrategia fundamental en la adquisición del código de manera significativa, en la medida en que propicia un impacto visual y con posibilidades de interpretación e interrelación de conceptos. Con esto, y como se ha dicho anteriormente, se desarrollan en el niño mayores conflictos cognitivos derivados, por un lado, del empleo del método global para la enseñanza; y por otro, de la amplia fundamentación desde la textolingüística, la cual tiene como unidad de análisis el texto.

Como estrategia, el mapa conceptual se emplea en tres momentos fundamentales de la clase: en primer término, el estudiante tiene la posibilidad de representar sus conocimientos previos por medio de mapas; durante la clase se ha pretendido acabar con el dictado o la copia, razón por la cual el estudiante en la mayoría de los casos construye conocimiento y plasma sus comprensiones mediante esquemas; y por último, se retroalimenta la clase con las exposiciones del docente y la socialización de los mapas que los niños han logrado construir en la sesión.

3.8.7 Actividades de interacción con el lector

Mapas conceptuales como estrategia para propiciar el aprendizaje significativo: el planteamiento de Novak et al. (1988) en torno al problema del aprendizaje humano se centra en facilitar al estudiante estrategias y condiciones educacionales que lo lleven a "aprender a aprender". La propuesta de ellos radica en aportar ayudas para que el estudiante capte el significado de lo que va a aprender, es decir, profundizar los estudios de la estructura y el significado de cómo se produce.

Indican estos autores que el proceso educativo se ha dado en función de descubrir el conocimiento, pero el asunto en realidad radica en construirlo. Por medio de los conceptos que el hombre posee, la producción de conocimientos comienza con la observación de acontecimientos (es decir, cualquier cosa natural o humana que suceda, o pueda provocarse) y objetos de la realidad (cualquier cosa que exista o pueda observarse). Asumen, así, que la construcción de conocimiento "no es algo que se descubra como el oro o el petróleo, sino más bien algo que se construye, como un coche o una pirámide" (Novak et al., 1988).

En la estructura del conocimiento, así como en la construcción del significado, los elementos clave para su comprensión son los conceptos y las proposiciones que se forman por estos. En este sentido, Novak et al. (1983) se apoyan en el fundamento teórico del aprendizaje significativo al sugerir que, en éste, se concentra la atención en los conceptos y en el aprendizaje proposicional que facilitan a las personas la construcción de significados propios e idiosincráticos. Como se ha señalado anteriormente, bajo esta concepción el aprendizaje se alcanza a través de la relación entre conocimientos nuevos y preexistentes la contrapone al aprendizaje memorístico.

Los mapas conceptuales son una opción didáctica que brinda la oportunidad de relacionar conceptos y formar proposiciones de manera dinámica. Esto no solo por el cúmulo importante de conceptos que el individuo posee y su capacidad de relacionarlos con aquellos por adquirir, sino porque a nivel mental operan procesos complejos que generan un abanico de posibilidades de relaciones conceptuales, dadas por la impresionante capacidad de almacenamiento y procesamiento de información del cerebro humano, así como por la condición cerebral de generar conexiones con dichas relaciones —lo que va en sintonía con la lógica de Piaget (1974).

Los mapas conceptuales se inscriben dentro de las estrategias metacognitivas que se desarrollan con los estudiantes a fin de crear la consolidación de aprendizajes significativos y cada día más autónomos. En este sentido,

aportan a la construcción y fortalecimiento de habilidades como la lectura y la escritura, además de procesos de comprensión y construcción de sentido.

Para propiciar la construcción de estos mapas es posible desarrollar actividades como las siguientes:

- Planear un tema determinado. En un primer momento es necesario investigar por los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de la temática que se abordará, al tiempo que es necesario motivarlos a indagar y consultar sobre el mismo. A partir de la información obtenida de ese proceso de recolección, los docentes deberán seleccionar la información relevante, de tal suerte que se obtengan las ideas principal y secundarias del tema, las cuales se presentarán a la clase de forma organizada en mapas conceptuales que serán socializados por los niños. Con esto, y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, se establecerán puntos de encuentro entre los aprendizajes previos y nuevos. Los anteriores procesos dependen, en gran medida, de la condición e identidad profesoral y los estilos de enseñanza (Pimienta, 1996).
- Presentar a la clase algún tipo de texto, en especial de tipo informativo. Después de leer solo el título, los estudiantes indican lo que saben y quieren conocer acerca del texto; hecha la lectura, harán explícitos los aprendizajes nuevos que hayan obtenido para llegar a la construcción de un mapa conceptual que incluya la presentación del proceso de aprendizaje en sus diferentes momentos.

3.8.8 Metodología

La experiencia mostrada parte de un enfoque constructivista social, por medio del cual se busca que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje y participe de forma activa en su construcción, a partir del desarrollo de procesos que promuevan el “aprender haciendo”, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el trabajo en equipo, la investigación, la observación y la indagación, y el desarrollo de la metacognición a través de la problematización del aprendizaje mismo.

3.8.9 Recursos propuestos para la experiencia

- Material físico y didáctico (p. e. útiles escolares y aparatos tecnológicos).
- Documentación escrita y virtual que garantizan el soporte teórico específicamente los aportes de Joseph Novak, así como ambientes institucionales y agentes educativos (estudiantes, docentes y directivos).

- Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como fuente de información que privilegia el aprendizaje cooperativo e interactivo de los estudiantes. Internet, así como el video, el audio, el circuito cerrado de televisión y el intercomunicador, se convierten en elementos que permiten ampliar el horizonte conceptual y estimular procesos de comunicación que, junto con un acompañamiento puntual desde las competencias ciudadanas, potencian al estudiante y contribuyen con la formación integral.

3.8.10 Evaluación que implementa la experiencia

Abordar el tema de la evaluación remite al análisis de variables como la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el método, el maestro y el alumno, entre otras. La evaluación está presente en la práctica pedagógica y, en consecuencia, no puede separarse del contexto cotidiano de la educabilidad, la enseñabilidad y la pedagogía (Pérez y Núñez, 2020). El aprendizaje será significativo para el estudiante en la medida en que lo siente, lo vive y lo ayuda a ser y actuar; en la experiencia de los mapas conceptuales se fomenta a través de todas las estrategias de intervención pedagógica que generan, a su vez, una responsabilidad por parte del estudiante frente a su experiencia y proceso.

La evaluación en este contexto despliega todo su sentido de acompañamiento en la medida en que identifica procesos, señala diferencias y particularidades, sugiere, guía, controla y se hace positiva para encauzar el éxito de cada niño. La experiencia tiene en cuenta el tipo de aprendizajes previos o prerrequisitos con los que asumen los estudiantes la relación con el conocimiento; reconoce que el cambio fundamental debe realizarse en el escenario metodológico, de manera que, a través de la promoción de opciones para discutir y entender el conocimiento, el desarrollo del pensamiento analítico, creativo y crítico se incrementa: se trata de un proceso evaluativo consecuente con lo acaecido en la clase.

En esta perspectiva, la propuesta evaluativa busca valorar en el niño los comportamientos que demuestren sus desarrollos volitivos; su habilidad para comprender informaciones y procedimientos; su afianzamiento progresivo en los métodos para conocer, analizar, crear y resolver problemas; y su inventiva, o tendencia a buscar nuevos métodos o respuestas. Lo anterior incluye elementos tan variados como:

- Las apropiaciones sobre los conceptos.
- Los cambios que se presentan en las estructuras mentales, evidenciados en la expresión de conceptos y la participación activa de los estudiantes durante la construcción de los conocimientos.

- La comprensión de los contenidos temáticos básicos y temas de enseñanza.
- El estado de conceptualización alcanzado frente a los saberes formales.
- Las formas de comunicación de concepciones y conceptos.
- La capacidad de aplicar los conocimientos.
- La capacidad de interpretar, plantear y resolver problemas.
- Las estrategias y procedimientos utilizados para plantear y resolver problemas.
- Los estilos de trabajo personal y colectivo.
- La adquisición de habilidades y destrezas.
- La participación individual en tareas colectivas.
- El interés por ampliar los conocimientos discutidos en el aula.
- La capacidad de lectura y escritura de temas relacionados con las áreas.
- La capacidad de reflexionar de forma crítica sobre lo que se enseña.

En esta perspectiva, la propuesta evaluativa en el contexto de la experiencia “Los mapas conceptuales como estrategia para fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes” tiene por objeto generar un ambiente de reflexión, análisis, investigación y valoración en el proceso de apropiación de saberes y procesos comunicativos, interviniendo cada uno de los componentes y procesos del currículo, en aras de proporcionar información relevante para la toma de decisiones y perfeccionamiento de la propuesta, así como para su cualificación. En resumen, la experiencia se propone recoger en la evaluación el principio de la argumentación, el análisis crítico y la creación a partir de una información conocida y las construcciones de los saberes por parte de los sujetos que participan en ella.

3.8.11 Transversalización con otras áreas

Al plantear el constructivismo como propuesta pedagógica que permite a los estudiantes acceder a aprendizajes significativos a partir de la construcción de mapas conceptuales, es importante resaltar algunos aspectos relevantes en dicha corriente que se vinculan de manera directa con los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas:

- Activación de los conocimientos previos.
- Integración y transferencia de nuevos saberes.

- Vinculación de los conocimientos previos con los nuevos saberes.

Esos aspectos se relacionan de forma directa con los procesos de aprendizaje generados en el área de lengua castellana, y da apertura al trabajo desde todas las áreas del conocimiento en tanto se desarrolla a partir de un ejercicio que vincula el aprender y poner en contexto lo aprendido a través de la lectura, la comprensión y la intertextualidad.

3.8.12 Conclusiones

- El desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje que parten desde las necesidades y saberes previos de los estudiantes suelen constituir situaciones de aprendizaje que cobran más sentido y significado para sus vidas.
- Las estrategias metacognitivas que se desarrollan en la clase, y en especial los mapas conceptuales, posibilitan la apropiación de aprendizajes significativos, además de potencializar los procesos de lectura y escritura, y de comprensión de textos.
- Debido a su versatilidad, la estrategia pedagógica basada en mapas conceptuales facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los aprendidos de forma significativa. Con esto, la construcción de dichos esquemas hace posible abordar temas del interés de los estudiantes que pertenecen a diversas áreas del conocimiento.

Referencias

- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15), 8. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>.
- Ausubel, D. y Novak, J. D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F.: Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Vol. 3. México D.F.: Trillas.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391515.html>
- Cassany, D. y Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista peruana de investigación educativa*, 6, 63-87.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Acción pedagógica*, 23, 94-105.

- Hernández, J.S.; Guerrero, R.G., Tobón, S. y Núñez, C. (2018). Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 81-106). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Institución Educativa Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez (2014). Misión institucional. Documento gestión estratégica institucional. Fredonia, Antioquia, Colombia.
- Lerner, D. (1996). *¿Es posible leer en la escuela?* *Revista lectura y vida*, 17(1), 1-25. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de teoría a la práctica*. Madrid: Limusa.
- Novak, J. D., Gowin, D. B. y Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Madrid: Martínez Roca.
- Novak, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9, 215-228.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 21-30
- Núñez, C., Arteaga, L., Caro, F. y Carantón, I.J. (2018a). Prácticas docentes, desempeño académico y la calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 21-62). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Caro, F., Torres, R. y Alvarado, P. (2018b). Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 129 - 169). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Arteaga, L., Córdoba, A. Jiménez, C., Bedoya, A., Cartagena, J., Pineda, C., Góez, M., Agudelo, Y. y Puerta, N. (2018c). Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 229-274). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Gaviria, J. M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revista Espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Pérez, O.J. y Núñez, C. (2020). Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de básica secundaria y media. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de*

- investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 275-317). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Piaget, J. (1974). *A construção do real na criança* (2.^a ed.). Lisboa: Zahar.
- Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-39.
- Tobón, S., Núñez, C. (2005). El proceso de sistematización: posibilidad de construcción de nuevos conocimientos a partir de las prácticas profesionales. *Cuadernos de línea, Línea de Investigación en Familia, Identidad y Cultura*, 3, 117 – 127.
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L.H., Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric. Educación XX1*, 23(2), 187-210. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23894>
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid: Siglo XXI.