

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO MEDIANTE
LITERATURA EN VERSO LIBRE

DAVID FERNANDO PICO VILLALBA

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA EN LA LÍNEA DE LITERATURA

PROFESOR TITULAR DEL PROYECTO

GI SELA MOLINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

BOGOTÁ

2019

PÁGINA DE ACEPTACIÓN


Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, ()

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página III de 115	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO MEDIANTE LITERATURA EN VERSO LIBRE.
Autor(es)	Pico Villalba, David Fernando
Director	Molina, Gisela
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 115 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO; APLICACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS; IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA; APLICACIÓN DE LA LITERATURA EN VERSO LIBRE.

2. Descripción
<p>Este documento da cuenta del desarrollo de un proyecto de investigación-acción realizado con el curso 701/801 del colegio Atenas IED que tenía como objetivo principal desarrollar en los estudiantes de dicho curso el pensamiento crítico reflexivo mediante la literatura versolibrista. Para ello, se planteó una propuesta pedagógica que se basaba en la implementación de una secuencia didáctica, la cual fue comprendida por tres fases: preparación, producción y evaluación. En la preparación, los estudiantes se sumergieron en la inducción planteada por Peter Facione (1990), la interpretación; en la producción, los estudiantes llevaron a cabo la estrategia de Facione (1990), la explicación, a través de la producción de textos poéticos en verso libre teniendo como base la estrategia del enfoque por competencias y un proceso de lectura y escritura. Finalmente, en la fase de evaluación, los estudiantes ratificaron y profundizaron lo realizado, al construir un guion teatral con las estrategias propuestas.</p>

3. Descripción

Este documento da cuenta del desarrollo de un proyecto de investigación-acción realizado con el curso 701/801 del colegio Atenas IED que tenía como objetivo principal desarrollar en los estudiantes de dicho curso el pensamiento crítico reflexivo mediante la literatura versolibrista. Para ello, se planteó una propuesta pedagógica que se basaba en la implementación de una secuencia didáctica, la cual fue comprendida por tres fases: preparación, producción y evaluación. En la preparación, los estudiantes se sumergieron en la inducción planteada por Peter Facione (1990), la interpretación; en la producción, los estudiantes llevaron a cabo la estrategia de Facione (1990), la explicación, a través de la producción de textos poéticos en verso libre teniendo como base la estrategia del enfoque por competencias y un proceso de lectura y escritura. Finalmente, en la fase de evaluación, los estudiantes ratificaron y profundizaron lo realizado, al construir un guion teatral con las estrategias propuestas.

4. Fuentes

Acevedo, A. (2011) *La pasión de escribir. Artículos, ensayos y entrevistas*. Bucaramanga, Hojas de hierba.

Alonso, F. (2007) La importancia de la literatura en la escuela y en la casa. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-importancia-de-la-literatura-en-la-escuela-y-en-la-casa-0/>

Alisedo, G. (2004) et al. *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. 6º Edición. Argentina, Editorial Paidós Educador.

Bernárdez, E. La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. In: Boletín de Filología, Santiago, Chile (BFil). 1993-1994, 34, 9-32.

Características del texto escrito (2015) *Periódico Panorama del Centro de Escritura de Campus Monterrey*. Recuperado de: <https://centrodeescrituramonterrey.blog/2018/02/04/texto-escrito/>

Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.

Cassany, D. (2005) *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona, GRAÓ.

Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado el 30 de 04 de 2018, de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/haciaunmodelodeensenanzadelacomposicionescrita.pdf>

Chueca Moncayo, F. *La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso literario y económico-financiero*. Cap. 1 texto, coherencia y cohesión. Edición digital:

- Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. Recuperado de:
<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=10315&ext=pdf&portal=0>
- Ciceros, 4ºESO. (2007) Estructuras textuales expositivas y argumentativas. Cíceros, lengua castellana y literatura. Recursos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado INTEF.
- Correa, J. et al. *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- Creamer, M. (2011), “Qué es y por qué pensamiento crítico reflexivo” en *Curso de didáctica del pensamiento crítico*, Ecuador, Ministerio de Educación. pp. 11-22.
- Domínguez, S. *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí”*. Colegio De Estudios De Posgrado De La Ciudad De México.
- Echavarría, R. (2003) *Antología de la poesía colombiana*. Bogotá, Panamericana editorial.
- Elliot, J. (1990) *La investigación - acción en educación*. Madrid, Morata.
- Facione, P. (1990) *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California, American Philosophical Association.
- Fajardo, R. (2016) *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. Universidad Nacional De Colombia, facultad de ciencias humanas.
- Giraldo, C. (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje*. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaEscrituraEnElAulaComoInstrumentoDeAprendizajeEst-5151538.pdf>
- Gómez, F. (1994) *El lenguaje literario, teoría y práctica*. Madrid, EDAF.
- González, M; Torres, S. (2001). *Modulo Habilidades de Comunicación Escrita*. Segunda Edición. Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad de Salud. Programa de Fonoaudiología.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Filadelfia: Open University Press.
- La narración*. Blog literario de la A narración.
- Louwerse, M. (2004) *Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión*. Revista signos.
- Niño, V., Pachón, T. (2009) *Cómo formar niños escritores*. Bogotá, Ecoe Ediciones.
- Obando, S. (2016) *La escritura como función en la formación de sujetos participativos*. Universidad Pedagógica Nacional, facultad de humanidades.
- Perrenoud, P. (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Dolmen.

Prieto de Paula, Ángel L., (2002) *Poetas de los cincuenta. Estudio y antología*. Salamanca, Colegio de España, Salamanca, Almar.

Proyecto educativo institucional IED Atenas (Versión 2017)

Rojas, F. (1989) *La Celestina*. Edición de Dorothy S. Seeven. Madrid: Ediciones Cátedra.

Sampieri, R. (2010) *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

Sartre, J. (1977) *Literatura y Arte*. Buenos Aires, Losada.

Shakespeare, W. (2006) *Romeo y Julieta*. Editorial Espasa Calpe, S.A.

Solé, I (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, GRAÓ.

5. Contenidos

Este documento se presenta según los parámetros de la estructura de una monografía: el planteamiento del problema, que comprende la contextualización, diagnóstico, antecedentes y justificación. A continuación, se presenta la pregunta de investigación y los objetivos del proyecto, Luego de ello, es posible encontrar el marco teórico con los respectivos autores y referentes que dirigen el proyecto. Posteriormente, se halla el marco metodológico, el cual contiene el tipo de investigación, el enfoque, la matriz categorial, las técnicas e instrumentos de recolección de información y la población y muestra.

Seguidamente, se localiza la propuesta de intervención, acompañada de sus respectivas fases, el cronograma de realización y una sucesión de productos e impactos que esperan ser logrados al final de la investigación. Por último, se presenta el análisis de los resultados y una serie de conclusiones y recomendaciones teniendo en cuenta todo el proceso desarrollado.

6. Metodología

En primera instancia, El tipo de investigación que se ha escogido como fundamento para el presente proyecto es el cualitativo. Este tipo se caracteriza por tener en cuenta un proceso descriptivo y rico en información teniendo como base perspectivas y acciones de los participantes y a su vez comprender y profundizar en el fenómeno en específico que se quiera intervenir.

Ahora bien, además de ser caracterizada como cualitativa, la investigación acción participativa es la que ha sido propuesta como enfoque para la realización del proyecto. Este tipo de investigación se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores; se centra en generar cambios en una realidad estudiada sin enfatizar en el asunto teórico. Para Elliot (1990), esta investigación consiste en “Profundizar la comprensión y adoptar una postura exploratoria, interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (pág. 24). Para llevar a cabo la aplicación de esta investigación, se diseñó una propuesta comprendida por una secuencia didáctica que se desarrolló según la estructura planteada por Camps (1995): una fase de preparación, producción y evaluación.

7. Conclusiones

Luego de una investigación extensa, las conclusiones se basan en lo siguiente: los estudiantes del grupo 701/801 lograron desarrollar su pensamiento crítico reflexivo teniendo como base el planteamiento de Peter Facione (1990) y llevándolo a cabo con una serie de fases (preparación, producción y evaluación) en la cuales se involucraron unas estrategias que comprendían procesos de lectura, escritura y el enfoque por competencias. Es menester argüir que estas estrategias ayudaron significativamente a la consecución del desarrollo del pensamiento crítico reflexivo mediante literatura en verso libre. Los educandos, en su mayoría, llevaron a cabo estos procesos y, además, la estrategia de Perrenoud (1999) de plantear una situación problema a partir del texto literario, permitió que los alumnos enriquecieran creativamente sus argumentos y, por consiguiente, solidificaran sus juicios al expresar sus posiciones. Adicionalmente, fue posible vislumbrar que el trabajo en grupos resulta ser efectivo, ya que investigaron y construyeron productos con un orden adecuado. En las dos primeras fases tuvieron dificultades al respecto. Auxiliar a ello, infortunadamente se perdió el espacio para una *edición/revisión* adecuada, por lo cual el proceso de escritura se vio en parte suprimido. Por último, aún al proveer de guías y hacer su posterior explicación, los estudiantes siguen cometiendo errores de puntuación y de cohesión, pero para mejorar estos aspectos, se requiere de una mayor práctica por parte de ellos.

Elaborado por:	Pico Villalba, David Fernando
-----------------------	-------------------------------

Revisado por:	Molina, Gisela
----------------------	----------------

Fecha de elaboración del Resumen:	18	07	2019
--	----	----	------

CONTENIDO

1. Resumen ejecutivo	8
2. Planteamiento del problema	9
2.1 Contextualización	9
2.2 Diagnóstico	10
2.3 Antecedentes	13
2.4 Justificación	17
3. Pregunta de investigación	20
4. Objetivos	20
5. Marco teórico	20
6. Marco metodológico	27
6.1 Población y muestra	28
6.2 Instr. de recolecc. de datos	28
6.3 Categorías de análisis	29
7. Prop. de intervención	31
8. Fases de investigación y cronograma	35
9. Prod. e impactos esperados	36
10. Análisis de la información	37
10.1 Resultados	38
10.2 Conclusiones	70
10.3 Recomendaciones	71
11. Referencias	72
12. Anexos	74

1. RESUMEN EJECUTIVO

El siguiente proyecto de investigación busca analizar la incidencia del desarrollo crítico reflexivo en los estudiantes a través de procesos de lectura y escritura en verso libre. Esta propuesta se creó gracias a que, en las clases de español que se han observado en el curso 701/801 del colegio Atenas, existen deficiencias en los educandos al momento de acercarse a la literatura. Los ejercicios que han llevado a cabo, consisten principalmente en la realización de resúmenes de biografías extraídas de “Libro al viento”. En segundo lugar, el acercamiento a la literatura en este curso es mínimo, ya que la lectura sólo tiene un espacio de veinte minutos semanales y no tiene un proceso dedicado. Adicionalmente, según lo observado en las clases, se da una relevancia al aprendizaje de contenidos y conceptos relacionados a la lingüística y los marcos históricos, viéndose escaso el lado crítico reflexivo y creativo del grupo estudiantil. Por estas razones, en este proyecto se abarcará el desarrollo crítico reflexivo que se desarrollará con una serie de niveles, los cuales implicarán un enfoque por competencias y un proceso de lectura y escritura como estrategias para llevar a cabo los niveles que se propondrán. Todo ello irá interconectado con el fin de incidir en el pensamiento crítico reflexivo y creativo de los estudiantes implementando de manera más adecuada la literatura en el aula.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Contextualización

El colegio Atenas está ubicado en el barrio Atenas en la localidad de San Cristóbal al sur de Bogotá. Por razones de extensión del barrio y mayor número de familias, la institución se amplió teniendo una capacidad para 18 cursos en cada una de las jornadas, ya que sólo se contaba con los grados séptimo, octavo y noveno en bachillerato y con la ampliación integraron el grado sexto. Actualmente la institución ha implementado los cursos de preescolar a once en ambas jornadas.

El colegio posee dos edificios; el primero es para preescolar. Éste dispone de una planta y cinco salones con capacidad para veinte estudiantes cada uno. El edificio para primaria y bachillerato es el principal de la institución, el cual ostenta tres pisos. Este último cuenta con ocho aulas de clase en cada planta con capacidad para treinta estudiantes aproximadamente en cada salón, un laboratorio de ciencias, una biblioteca, una tienda cooperativa con un comedor y una sala de informática. El laboratorio posee tres mesones especiales para experimentos, sillas, batas blancas y un acuario. La biblioteca es aún un espacio pequeño, el cual se encuentra en proceso de ampliación, ya que fue hecha con libros que la comunidad ha donado y se espera una mayor dotación por parte de las entidades gubernamentales. La sala de informática es de tamaño amplio, se encuentra en el primer piso y cuenta con treinta computadores y un tablero. Adicionalmente, esta institución dispone de un parque pequeño ubicado al frente del edificio de preescolar y una zona verde para los niños con un espacio para cultivo de plantas. Al frente del edificio de primaria y bachillerato hay una cancha de fútbol y baloncesto, además de un patio para todos los estudiantes.

Las clases comprenden un tiempo estimado de una hora con cuarenta minutos en bachillerato y el descanso es de cuarenta minutos. Cada vez que hay cambio de clase, los estudiantes deben rotar de salón, ya que cada profesor tiene un aula correspondiente. Por último, en el descanso, los maestros deben hacer parte del comité de coordinadores de vigilancia, lo que significa que deben rotarse semanalmente vigilando los pasillos y los salones para que no haya ningún inconveniente de convivencia.

Como una última mención, teniendo en cuenta específicamente la literatura y la relevancia que le da el colegio en sus documentos oficiales, en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Distrital Atenas, se menciona como objetivo en el campo de la literatura del ciclo tres que se debe desarrollar la capacidad literaria para lograr un sentido crítico, creativo, comprensivo e interpretativo a través de diferentes textos que involucren el lenguaje verbal y no verbal. Además, en los ejes transversales se toma el papel de la literatura como el proceso estético y cultural asociado al lenguaje, el cual se utiliza para

establecer relaciones entre los elementos gramaticales y el uso de la lengua en un contexto literario.

2.2 Diagnóstico

A partir de lo obtenido en la encuesta dirigida a los estudiantes, es posible observar que las actividades que más gustan en los estudiantes en la clase de español son leer y escribir. Estas dos actividades son las que presentan mayor agrado y a su vez son las que poseen un mayor número de deficiencias y falta de dedicación en el aula. En la pregunta que se hizo acerca de la lectura, la cual es ¿Qué te gusta leer? el tipo de texto que más les agrada es el cuento y el poema, razón por la cual se ha recurrido a utilizar este segundo subgénero literario en el presente proyecto. En la pregunta ¿Cuántos libros hay en tu casa? Los estudiantes respondieron con varias cantidades afirmando que todos tienen libros en sus hogares. Sin embargo, en la pregunta ¿Leen en tu casa? Se demuestra que seis de los diecinueve estudiantes encuestados no le dan utilidad a los libros que poseen en sus hogares. En las preguntas ¿Te han enseñado a escribir poemas? y ¿Te han enseñado a escribir cuentos? El sí tiene el mayor número de respuestas ante el no con una cantidad de once respuestas sobre ocho. No obstante, como se describirá en el análisis obtenido de los diarios de campo, a los alumnos les han enseñado a escribir, pero sin llevar a cabo un proceso.

Al analizar el registro de las observaciones hechas en el diario de campo, en primera instancia, se observa que el grupo de estudiantes realiza producciones narrativas como cuentos y una serie de biografías de varios autores latinoamericanos. En el caso de las biografías que tuvieron que elaborar, los alumnos tenían que escribir un resumen en el cual debían tomar ejemplares de “Libro al Viento” y obtener datos generales de los autores, tales como los nombres, fechas de nacimiento y fallecimiento de los escritores y de sus padres y qué tipo de texto escribían.

A través del libro *Vamos a aprender lenguaje, libro del estudiante* el cual es el texto base de la maestra para sus clases, la profesora les mencionó los pasos para la construcción

de un texto. En la explicación, se asimilaban superficialmente conceptos como la planeación, revisión, expresión de puntos de vista y “el caldero mágico”, el cual consiste en un diagrama que contiene los elementos principales de un cuento: personajes, lugar, trama y desenlace. La docente les ha dejado como tarea la elaboración de un cuento y previamente a su realización les ha inculcado hacer la planeación.

Al analizar la entrevista a la docente, en primer lugar es posible deducir que, teniendo en cuenta los contenidos del área de español y la literatura, le da una relevancia a los contenidos del libro de lenguaje. Con respecto a la literatura en la clase, la docente destina un espacio para que los estudiantes lean cuentos de “Libro al Viento”. En la pregunta acerca de cuánta importancia le da a la formación literaria de los alumnos, la docente argumenta que es bastante esencial para mejorar el nivel de lectura y la convivencia, concordando con lo que se expresa en el proyecto educativo institucional del colegio en los ejes transversales del área de lengua castellana. En la escritura, expresa que inculca a los estudiantes para que mejoren la ortografía, la caligrafía y la presentación de los escritos. Por último, en la prueba diagnóstica que se realizó antes de desarrollar la propuesta de este proyecto, se refleja un nivel bajo de lectura y escritura en el grupo, ya que la tarea asignada consistió en escribir un análisis del poema presentado y a continuación un par de versos que expresaran su opinión crítica ante el texto. El resultado consistió de un simple resumen corto acerca de la experiencia de aquella clase. (Ver anexos, pág. 78).

2.3 Antecedentes

La primera tesis articulada al presente proyecto fue realizada por Samuel Avilés Domínguez para una maestría en educación en el Colegio De Estudios De Posgrado De La Ciudad De México. Este trabajo es titulado *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí”*, el cual trata sobre la enseñanza de la producción de textos y el desarrollo de la escritura en la escuela secundaria. Este proyecto se realizó con el fin de explicar las causas del por qué los alumnos egresados de la escuela secundaria presentan un bajo nivel de desempeño como productores de textos y por ende como agentes disfuncionales de la lengua escrita.

Este trabajo está organizado en cinco capítulos. En el capítulo uno se presenta de manera detallada el contexto teórico-práctico. El capítulo dos se refiere al marco teórico, se inicia con el concepto de escritura que se asume en este estudio y los aportes teóricos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la escritura. En el capítulo tres se exponen dos alternativas de enseñanza que por sus características son pertinentes para abordar la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En el capítulo cuatro se presentan las acciones que se realizaron durante todo el proceso de investigación así como la estrategia metodológica utilizada. En el capítulo cinco se muestran los resultados de la investigación de campo para su análisis y se presenta un resumen de los principales hallazgos.

Las conclusiones que se obtuvieron de este trabajo fueron las siguientes: la enseñanza de la lengua escrita en la escuela secundaria José Martí no presenta un enfoque comunicativo y funcional ya que los alumnos presentan severas deficiencias en su desempeño como productores de textos. Se sigue manifestando en la enseñanza el enfoque normativo de la lengua. De ahí que los profesores sigan poniendo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas. Una tendencia es ver la escritura como vehículo de verificación de aprendizaje. Por ello, se les pide a los alumnos escribir con el propósito de presentar una tarea o un resumen, mapa mental o conceptual. Dicha tendencia conlleva a la idea que manifiestan los alumnos de que escribir sirve para “conocer”, “aprender” y “saber”. Consecuentemente, no se escribe para comunicar, informar, expresar ideas, conocimientos o sentimientos. En las clases, los saberes estudiados en relación a la producción textual son muy limitados, ya que sólo exigen habilidades básicas de la escritura: trazado, ortografía, segmentación, sintaxis, ésta última en menor medida. Sin embargo, las habilidades superiores que implican conocimientos sobre coherencia, cohesión, pensamiento crítico, conocimiento de la estructura de textos, no se manifiestan en los resultados de este estudio.

La segunda tesis que es posible articular, consiste en un proyecto de investigación realizado por Santiago Obando Nieto titulado *La escritura como función en la formación de sujetos participativos*, el cual es un trabajo de grado para la Universidad Pedagógica Nacional. El proyecto tuvo como objetivo principal identificar el impacto que tiene la

escritura como función en la formación de sujetos participativos. Por otra parte, las actividades desarrolladas tuvieron como propósito fortalecer el ejercicio de la expresión escrita y la participación por medio del enfoque de aproximación a la escritura llamado la escritura como función. El recurso didáctico que se utilizó en las clases fue el texto periodístico y el enfoque pedagógico afín de la investigación es el aprendizaje significativo. Las intervenciones pedagógicas ejecutadas buscaron a la vez desarrollar procesos en los que los estudiantes se vieran como partícipes en el rol de redactores en el aula.

Este proyecto está organizado en cinco capítulos. En el capítulo uno se presenta de manera detallada el contexto teórico-práctico. El capítulo dos se refiere al marco teórico, se inicia con el concepto de escritura, participación en el aula, texto periodístico y los aportes teóricos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la escritura. En el capítulo tres se presentan las acciones que se realizaron durante todo el proceso de investigación así como la estrategia metodológica utilizada. El capítulo cuatro propone la intervención pedagógica que cubre el vacío hallado en el problema, luego se plantean los resultados, conclusiones y recomendaciones.

Los resultados que se obtuvieron del trabajo comprendieron las siguientes hipótesis: Los estudiantes aprendieron la importancia de conocer su propio proceso de escritura mediante la reflexión acerca de sus actitudes a la hora de redactar, para tener más conciencia de sus siguientes escritos y se lograron productos positivos gracias a la lectura inicial de textos periodísticos. El ejercicio de las funciones de la escritura, más allá de que no se les haya hecho a los estudiantes, como se suele hacer en la primaria, la explicación de dictado, de qué trata cada una de las funciones (informativa, poética, etc.), fue llevado a cabo a través de la escritura de diferentes géneros textuales y se constituyó en una oportunidad para ampliar el tratamiento de diversos tipos de textos que motivaran a los estudiantes a redactar. La idea de que lo que los estudiantes escribían tenía una finalidad, como lo dice la escritura como función, fue entendida por ellos. Por otra parte, en los textos se vieron reflejadas no sólo experiencias sino opiniones y propuestas, donde se buscaba persuadir al lector.

La última tesis que fue posible relacionar, se trata de la realizada por la estudiante Rosa Fajardo Bustos de la Universidad Nacional de Colombia titulada *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. Este proyecto tuvo como objetivo principal analizar los beneficios de la implementación de un ambiente de aprendizaje diseñado para favorecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de primer grado de bachillerato del colegio Ciudad Bolívar Argentina, Sede B, Jornada Tarde. En esta investigación educativa, participaron 10 niñas y niños con quienes se realizó una caracterización inicial y final de las habilidades de lectura y escritura y se implementaron varias actividades diseñadas a partir de ambientes de aprendizaje.

Este trabajo está constituido por cuatro capítulos que se dividen de la siguiente manera: El primero contiene el planteamiento del problema de investigación; el segundo capítulo trata los referentes conceptuales referidos en el marco conceptual, los cuales fueron ambientes de aprendizaje, lectura, escritura, proceso lector y escritor y los aprendizajes. En el tercer capítulo se desarrolló la metodología, la intervención y por último los resultados.

Las conclusiones de este proyecto lograron un resultado exitoso para la estudiante. Se evidenció el progreso en los procesos de lectura y escritura en un ambiente de aprendizaje que fortaleció el desarrollo de las actividades. Se leyeron cuentos que propiciaron un desarrollo de la habilidad lectora y escritora. Los diez estudiantes utilizados en la muestra alcanzaron en el aula a realizar sus actividades con éxito, participaban de manera activa en cada una de las clases, su participación fue satisfactoria y lograron ser promovidos al grado segundo sin presentar dificultades en los procesos que se llevaron a cabo.

Como última instancia, en lo que respecta al campo de los antecedentes, cabe afirmar que el presente proyecto tiene aspectos que lo diferencian de alguna manera de los tres trabajos mencionados anteriormente. Unos de los aspectos contrastivos, que no ostenta ninguna de las tesis anteriores, es que en la segunda y tercera fase de este proyecto se aplicará

el enfoque por competencias planteado por Philip Perrenoud (1999). En el primer antecedente, Domínguez Ávilez realizó un estudio para develar las causas del por qué los estudiantes de su población poseen un nivel bajo en el proceso de escritura. Por el contrario, en este proyecto se busca optimizar el proceso escritural a partir del estudio que se hizo en los diarios de campo, los cuales develan el por qué los estudiantes no se benefician de un buen nivel escritural.

A partir de lo planteado en la segunda tesis relacionada, Obando Nieto argumenta que su trabajo se basó en desarrollar un proceso escritural en el cual los estudiantes comprendieran la escritura como función, es decir, como un mensaje comunicativo. Adicionalmente, se implicaron procesos metacognitivos. Ahora bien, el presente trabajo también tiene como propósito el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en textos literarios a través de procesos de lectura y escritura. Por último, con respecto a la tesis de Fajardo Bustos, en ésta se busca la optimización de los procesos de lectura y escritura por medio de ambientes de aprendizaje. En el presente trabajo, lo que se busca es desarrollar estos procesos, también con un ambiente de aprendizaje que se utilizará como soporte didáctico en los procesos que se buscan desarrollar (La utilización de lo multisensorial con el uso de imágenes artísticas). Adicionalmente, en este proyecto no se abarca la lectura con la didáctica de “Contar historias” o lo llamado *Storytelling* en inglés, sino que se aplica la estrategia de Solé (1992).

2.4 Justificación

Este proyecto busca desarrollar el pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes del grado séptimo del colegio Atenas a través de procesos de lectura y escritura de textos literarios teniendo como base la literatura versolibrista y un enfoque por competencias. Al apoyarse en los resultados que se obtuvieron en los diagnósticos realizados, la escritura en esta clase se basa en el “embellecimiento” de las hojas en las cuales se presenta el escrito, es decir, en la decoración de las hojas con colores y la elaboración de la portada, la cual debe

tener dibujos y los títulos y subtítulos deben ser escritos en letra gótica y cursiva, para complementar aún más la decoración. No obstante, el contenido de los escritos que los estudiantes presentan no es tomado de manera relevante por parte de la maestra. Adicionalmente, la literatura tiene un espacio muy mínimo en la clase, ya que se le dedica muy poco tiempo a la semana y se utiliza como medio de distracción.

Ahora bien, la literatura y la escritura se deben tomar como roles esenciales para el desarrollo del lenguaje en los alumnos, los cuales no consisten en un “embellecimiento” artístico de las hojas. Es cierto que trabajar el arte y las manualidades conllevan al propósito de incentivar la creatividad, la motricidad y la invención en los estudiantes. Sin embargo, en el campo de la literatura y la producción textual que se da en la clase de lengua, la disciplina artística para decorar páginas en los bordes y usar tipos de caligrafía distintas, no se debe tomar como criterio principal para el aprendizaje. La escritura debe poner en juego las habilidades intelectuales, la creatividad y, además, la expresión de juicios de acuerdo con la posición del estudiante.

Como se ha mencionado anteriormente, en este proyecto se implementará la escritura como una de las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. Para Cassany (1989), El código escrito tiene funciones esenciales dentro de la escritura. Este código es el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro. En general, no somos demasiado conscientes de su presencia. Se aprenden por caminos tales como la lectura de textos escritos, ya sea obligada o por placer. Al ejecutar un proceso que involucre la lectura de varios tipos de textos, se desarrollan las habilidades lingüísticas, intelectuales y creativas, las cuales conllevan a relacionarse con el proceso de escritura. Además, el sujeto podrá conocer diversas tipologías textuales.

El uso de variedad de textos literarios como guía para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo es una propuesta funcional para el progreso de este proceso. De esta manera, como docente se está en condiciones de orientar a los estudiantes en su proceso de escritura, sin entrar en la tradicional teoría. Niño Rojas (2009) construye la propuesta de la siguiente

forma “Lo mejor es empezar por leer con los niños textos de distintos géneros, escogidos según el nivel, que permitan inducir a la comprensión lectora y la reflexión. En cada caso es necesario que observen cómo el texto leído trata un tema, es para comunicar una información y que está expresado por medio de palabras, frases, oraciones, párrafos, signos de puntuación, títulos, esquemas y otros signos. Que noten bien que todo texto tiene un comienzo, un desarrollo y un fin. Que hay varias clases de textos: los que narran, expresan sentimientos, dan instrucciones, etc. Gracias a esto, ya tendrán los constituyentes para una buena escritura y una mejor capacidad en términos de expresar argumentos” (pág. 92)

Ahora bien, es esencial argüir que articulando un enfoque por competencias posibilita a los estudiantes a vincular la literatura con situaciones reales o cercanas a la realidad. Al leer y analizar un texto literario, se aprende a discernir, a tomar una postura analítica, comprensiva, crítica, a relacionar el mundo de lo leído con la realidad singular y social del ser humano. Por ello, los textos literarios se deben articular con el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo; se trata de un vínculo imprescindible, ya que así se cumple con uno de los objetivos de la literatura en la escuela: formar sujetos críticos de su contexto construyendo significados tanto personales como culturales. Cabe relacionar lo propuesto con unos de los planteamientos que conforman los Estándares Básicos De Competencias Del Lenguaje:

“...En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee.

De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, haga inferencias, predicciones, relaciones, juicios y valoraciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. También se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo.” (pág. 26)

Finalmente, los textos que se emplearán en este proyecto para ejecutar el desarrollo crítico reflexivo y una mejor implementación de la literatura en el aula abarcan la poesía y el drama en verso libre. La razón por la cual se ha escogido el versolibrismo se basa en la teoría expuesta por la corriente de la “Poesía social”. El escritor y crítico literario Ángel Prieto de Paula, en su estudio crítico *Poetas de los cincuenta* (2002) argumenta que la poesía social es una corriente basada en la concientización y la transformación, el análisis y la crítica de una realidad inconciliable. El autor lo expresa de la siguiente manera:

“La poesía social se fundamenta en un lenguaje poético progresivamente desvitalizado que se pone al servicio de unos temas que apenas admiten variación: conflictos humanos, sordidez de lo cotidiano, injusticia social, miseria, trabajo mecánico, vida sin horizontes, opresión política... se trata de una corriente nacida para intentar cambiar el mundo, concienciando al hombre de la injusticia social e instándole a que salga en defensa a través de la creación de versos” (pág. 20)

Teniendo como fundamento esta teoría, además del hecho que esta corriente emplea el estilo versolibrista, se busca que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico reflexivo a través de esta corriente literaria.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes del grado 701/801 mediante procesos de lectura y escritura de textos literarios en verso libre?

4. OBJETIVOS

Objetivo general

* Desarrollar el pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes por medio de una serie de niveles reflejados en procesos de lectura y escritura de textos literarios en verso libre.

Objetivos específicos

* Introducir en el aula de clase estrategias de lectura y escritura en el fortalecimiento del pensamiento crítico reflexivo.

* Aplicar el enfoque por competencias como estrategia complementaria en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.

*Implementar la literatura en verso libre (poesía y texto dramático en verso libre) en el fortalecimiento del pensamiento crítico reflexivo.

5. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se presenta a continuación define los referentes teóricos que se han mencionado como elementos para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los textos literarios, los cuales son el pensamiento crítico reflexivo, literatura en verso libre, la lectura, la escritura y el enfoque por competencias. Es menester explicar que para la realización del desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, se debe relacionar el enfoque por competencias, la lectura y la escritura como estrategias conectadas para su consecución. Finalmente, como una aclaración, para el desarrollo de este proyecto se trabajará diversidad de textos (poemas y texto dramático) con la intención de tener una visión amplia de la literatura en el curso 701 y además tener una concordancia con la malla curricular del grado.

1. El referente del pensamiento crítico reflexivo

El primer concepto que se abordará en el presente proyecto es el pensamiento crítico reflexivo. De acuerdo con Peter Facione en su texto *El pensamiento crítico: un consenso de expertos con miras a la instrucción y evaluación en educación* (1990) el pensamiento crítico reflexivo radica en la generación de un juicio reflexivo, creativo y solucionador en la lectura de textos literarios, que demuestre una posición o perspectiva. De esta manera, el estudiante tendrá la posibilidad de dialogar con el autor del texto, enriquecerlo con su conocimiento y construir una serie de significados que giren en torno a los temas que se desencadenen en el texto literario. Adicionalmente, la construcción de este juicio reflexivo está basada en un núcleo de desarrollo de niveles o habilidades (Cfr. Facione, 1990, pág. 15). En los

argumentos propuestos en los Lineamientos curriculares de lengua castellana, se plantea que, según lo desarrollado por Sábato, el pensamiento crítico en la escuela se vale de la habilidad de sustentar con argumentos un posicionamiento. Para ello, se debe tener curiosidad por el conocimiento, la interacción mutua y la confrontación de hipótesis, teorías y demostraciones para defenderlas (Cfr. Lineamientos curriculares, 1998, pág. 11). Ahora bien, los niveles o habilidades que propone Peter Facione (1990) para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo se fundamentan en el siguiente proceso: en primer lugar, debe haber una inducción antes de que el alumno construya juicios crítico reflexivos ante un texto; este paso se denomina *interpretación*, que consiste en comprender y organizar los conceptos que se presenten en el texto literario. Luego de ello, tendrán los elementos (conceptos), para proseguir con la elaboración de un juicio autorregulado en el cual se deberá ver reflejada una posición ante la problemática presentada en el texto y que debe esbozarse con argumentos; este momento es denominado *explicación* y es la base de la propuesta de Facione (1990). Asimismo, en el momento de la *explicación*, además de exponer su posición, el estudiante puede presentar una propuesta que solucione la problemática presentada con el fin de hacer mucho más sólidas y amplias sus argumentaciones. (Cfr. Facione, 1990, pág. 15).

1.1 El referente literario y la literatura en verso libre

El segundo referente teórico a tratar es la literatura. Este concepto debe ser vislumbrado en el salón de clase como un componente a llevarse a cabo de forma significativa para el desarrollo del lenguaje en los estudiantes. De acuerdo con Alisedo G. en *Didáctica de las ciencias del lenguaje* (2004), la literatura es la mejor herramienta para permitir un avance en el proceso de aprendizaje del lenguaje, ya que posibilita que los alumnos desarrollen destrezas para interactuar entre sí y usen el lenguaje en beneficio de la interacción social; el campo literario les da la posibilidad de comprender el contexto cercano y lejano, además de concebir y utilizar las diversas formas de comunicación que se manifiestan allí. También, Alisedo G. (2004) menciona que, gracias a la literatura, el lector tiene la posibilidad de construir conceptos que se relacionan con la realidad que lo rodea, los manipula con una visión crítica y los analiza y aplica en sus acciones, pensamientos, ideologías, religiones e interacciones con su red social.

Adicionalmente, gracias a la literatura es posible trabajar el lenguaje de una manera más dinámica en el aula de clase tal y como lo dice Fernando Alonso en “La importancia de la literatura en la escuela y en la casa” (2007), quien asegura que “la mejor forma de acceso al lenguaje, no es el estudio exhaustivo de las normas gramaticales. La lectura de obras literarias nos ofrece un camino más rico, más seguro y, por supuesto, mucho más divertido. Con la lectura de obras literarias se consigue el desarrollo de ese lenguaje que es de suma importancia en un mundo como el que estamos viviendo; porque en la medida en que una persona sea más capaz de dominar la palabra será menos susceptible de manipulación.” (pág. 1). Es importante abordar este concepto en este proyecto, ya que los estudiantes necesitan tener una visión más amplia de la literatura, no solamente la exploración de cuentos y biografías.

A continuación, se desarrollará el referente literario específico para este proyecto, la literatura focalizada en el verso libre. De acuerdo con Gómez Redondo en *El lenguaje literario, teoría y práctica* (1994), la literatura en verso libre es comprendida por las obras que se expresan a través de la construcción versos de acuerdo con un molde autónomo del autor. La principal manifestación es la poesía versolibrista, la cual ha sufrido de la apertura de ciertas ramas, tales como la poesía pura y la poesía social. Gómez Redondo (1994) argumenta que la poesía en verso libre es un amoldamiento de una gran variedad de sistemas que rige un poema a la emoción padecida en la que el poeta se ha inspirado. Esto quiere decir que la forma de escribir y la esencia literaria son conllevadas a la emoción o el sentimiento que siente el escritor y que quiere expresar a través de los sentidos; en esto consiste la poesía en verso libre. Es importante aclarar que, tal como se definió en la justificación, se utilizará la poesía social, la cual se encuentra dentro de los poemas versolibristas.

Ahora bien, en la última fase de intervención se abordará la elaboración de un guion teatral teniendo en cuenta el referente de la literatura en verso libre y que se tomará como producto final del proceso que se llevó a cabo con los estudiantes. Para esto se deberá tomar

un ejemplo de texto dramático. Por esta razón, se ve necesario definir este tipo de texto. Retomando a Gómez Redondo (1994), en el capítulo que se analiza el discurso dramático, se asevera que éste consiste en una representación o construcción de acciones dramáticas, en la cual la realidad se muestra tal y como es, siendo expresada verbalmente y teniendo personajes presentes. Se debe mencionar que tanto el texto dramático como la poesía se encuentran arraigados al plan de estudios del grado séptimo del Colegio Distrital Atenas I.E.D; estas temáticas están destinadas para ser trabajadas en las clases de español durante el tercer y cuarto periodo del presente año. En cuanto a la poesía, el grupo ya ha sido introducido en ella. Sin embargo, en las sesiones realizadas en el mes de julio de 2018, han aprendido únicamente el verso clásico implementando el soneto en las clases. En este proyecto se abarcará el verso libre.

1.2 El referente de lectura

El tercer referente teórico a tratar es la lectura. Este concepto visto de manera general, y la lectura de obras literarias en particular, es uno de los instrumentos más eficaces para la formación de la personalidad y el conocimiento profundo del mundo que nos rodea y de nosotros mismos. Isabel Solé en *Estrategias de lectura* (1992) argumenta que la lectura es un proceso en el cual interactúan un lector y un texto y que implica que el primero haga un procedimiento de examinación del texto que se lee con un proceso que comprende un antes, durante y después de la lectura. Adicionalmente, se debe tener un objetivo o propósito, es decir, tener claro para qué se lee lo que se está leyendo. Solé lo expresa de la siguiente forma: “La lectura es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.” (pág. 18).

Ahora bien, en relación con el concepto de Isabel Solé, Cassany, en el texto *Enseñar lengua* (1994), argumenta que la lectura es un proceso por el cual el lector, teniendo una serie de conocimientos previos, construye nuevos significados gracias a la información que ha logrado extraer del texto. A su vez, el autor expone una serie de concepciones de lectura; la primera es la lingüística, la cual consiste en la recuperación de la semántica del texto, es decir, el significado de éste depende de las palabras y las oraciones y es independiente de las percepciones del lector. La segunda concepción es la psicolingüística, que consiste en la interacción entre el lector y el texto; el significado se construye a partir de esto, teniendo la posibilidad de aportar saberes previos y reformular hipótesis.

Por otro lado, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje tienen una concepción relacionada con los argumentos planteados por Cassany y Solé, ya que comprenden el concepto de lectura como una herramienta para la elaboración de nuevos conocimientos y la reconstrucción de realidades de una manera crítica. “Se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido con la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión.” (pág. 8). En las clases de español, la maestra deja que el grupo lea los textos literarios ya mencionados, pero sin un acompañamiento requerido en donde el proceso lector se lleve a cabo. Adicionalmente, el aprendizaje de conceptos de manera repetitiva no promueve la creatividad de los estudiantes para valorar y elaborar juicios con el fin de desarrollar su pensamiento crítico reflexivo.

1.3 El referente de escritura

El cuarto referente que se abordará teóricamente es la escritura. Este concepto es definido por Cassany en *La cocina de la escritura* (1995) como la herramienta que más avances permite en el proceso de aprendizaje, afirmándose que ciertamente el aprendizaje sería un proceso que poco avanzaría sin éste. Se trata de un proceso cognitivo en el cual se desarrollan las intenciones comunicativas y se construyen conocimientos para favorecer el

desempeño académico y personal. De acuerdo con Cassany, “El acto de escribir es una habilidad cognitiva que está vinculada con la capacidad para desarrollar un pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional que se requiere en la constante tarea de aprender.” (pág. 33).

La escritura también es vista como un proceso que necesita de ciertos aspectos para llevar a cabo una serie de pasos o subprocesos y así obtener buenos resultados. En *Describir el escribir* (2005) Cassany lo expresa así “La escritura debe ser entendida como un proceso permanente de construcción y perfeccionamiento, fundamentado en un modelo cognoscitivo comunicativo desde el cual se concibe el acto de escribir como un proceso comunicativo que integra aspectos sociales, lingüísticos y cognoscitivos para la composición de textos en tres subprocesos: a) Planificación, b) Textualización y c) Revisión/ Edición. La producción de textos puede ser de diversos tipos y con variados fines, que por tratarse de un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, necesita destinarle suficiente tiempo en el trabajo independiente, para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto y lograr los resultados esperados.” (pág. 98).

Por último, es esencial precisar que la escritura posee una serie de características o propiedades dentro de un texto. Según la biblioteca virtual del Centro de Escritura del Campus Monterrey, estas propiedades comprenden la coherencia, la cual se refiere a la organización general de las ideas dentro del texto para así mantener una línea de razonamiento. La cohesión es la característica que permite que el cuerpo del texto sea legible y entendible; esta propiedad comprende aspectos como el empleo correcto de los signos de puntuación, el uso adecuado de enlaces tales como preposiciones y conjunciones, verbos, y la concordancia. La adecuación consiste en la selección asertiva del léxico de acuerdo con el propósito que tenga el texto y el contexto comunicativo. Ahora bien, cabe aclarar que, habiendo definido la escritura, este concepto se verá reflejado como unos de los principales en el presente trabajo, debido a que se trata de un proceso que necesita ser desarrollado por tener un nivel regular en las clases de español.

1.4 El referente del enfoque por competencias

Finalizando los conceptos del marco teórico en este proyecto, el enfoque por competencias se presenta como el último en ser abordado. Perrenoud, en su libro *Construir competencias desde la escuela* (1999), argumenta que el enfoque por competencias es una visión estratégica que enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. En este enfoque, es necesario situar los textos que los estudiantes necesitan abordar en el plano de atender la solución y el análisis de problemas o aspectos cotidianos.

Existen varios tipos de enfoques de competencia tales como los genéricos, analíticos y los especializados en la educación técnica. No obstante, el que mejor se adapta en la educación básica es denominado enfoque por competencias mixto. Éste tiene la posibilidad de ser acomodado a los planes de estudio o mallas curriculares de las instituciones a diferencia de los demás enfoques, ya que éstos se centran en la resolución de problemas sin tener en cuenta unas bases que deben ser aprendidas por los estudiantes antes de tratar el problema o situación presentada. En el currículo escolar, aquellas bases son las temáticas esenciales. De acuerdo con Perrenoud (1999), al haber una relación de los temas con el abordaje de situaciones reales o auténticas, existe un planteamiento nombrado por el autor como “movilización de la información”, el cual es importante mantener, ya que de lo contrario, el enfoque por competencias perdería toda credibilidad.

Continuando con lo planteado en el trabajo de Perrenoud (1999), este enfoque se lleva a cabo de la siguiente forma: el profesor debe plantear una situación problemática a partir del texto que le presente a los estudiantes, para que éstos puedan llevar a cabo la habilidad crítica. Según Perrenoud (1999), el estudiante leerá el texto para tener el conocimiento requerido en el siguiente paso; a continuación, el docente le presentará la situación problemática planteada por él mismo. De este modo, el estudiante podrá darle valoraciones a lo que el texto expresa

y elaborar propuestas críticas, creativas e ingeniosas a partir de lo que éste plantea, esto a través de un proceso de escritura y lectura.

6. MARCO METODOLÓGICO

En primera instancia, el tipo de investigación que se ha escogido como fundamento para el presente proyecto es el cualitativo. Este enfoque se caracteriza por tener en cuenta un proceso descriptivo y rico en información teniendo como base perspectivas y acciones de los participantes y a su vez comprender y profundizar en el fenómeno en específico que se quiera intervenir. Sampieri (2010) lo afirma de la siguiente forma “El enfoque cualitativo se caracteriza por ser abierto, fundamentado en la experiencia y en la intuición, se aplica a un menor número de casos, se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes.” (pág. 365).

Por otro lado, la investigación acción participativa es la que ha sido propuesta como enfoque para la realización del proyecto. Este tipo de investigación se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores; se centra en generar cambios en una realidad estudiada sin enfatizar en el asunto teórico. Para Elliot (1990), esta investigación consiste en “Profundizar la comprensión y adoptar una postura exploratoria, interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (pág. 24).

6.1 Población y muestra

Este proyecto es realizado en Colegio distrital Atenas, el cual se compone de aproximadamente doscientos noventa y ocho estudiantes en cada jornada. Para la selección de la muestra, se ha escogido a veinte estudiantes, todos pertenecientes al grado 701 de la jornada tarde del respectivo año 2018. Es menester precisar que en la realización de la última fase de este proyecto, los alumnos del curso 701 han pasado al grado octavo debido al cambio de año. Adicionalmente, cuatro de los adolescentes que pertenecían a este grupo lo abandonaron y se incorporaron cuatro estudiantes nuevos.

6.2 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos utilizados tienen como función recolectar información esencial para el proyecto y validar la información de éste. En esta investigación, los instrumentos comprenden diarios de campo, que según Hopkins, son definidos como “Un modo de reportar las observaciones, reflexiones y reacciones a los problemas de la clase.” (1993, pág. 116). La entrevista, la cual es definida según Sampieri como “Un diálogo intencionado entre el entrevistado y el entrevistador, con el objetivo de recopilar información sobre la investigación bajo una estructura particular de preguntas” (2010, pág. 225). En este caso se eligió la entrevista no estructurada con el propósito de entablar un diálogo abierto y flexible con la maestra a partir del problema y los objetivos del proyecto. El último instrumento de recolección fue la encuesta. De acuerdo con Sampieri (2010), la encuesta es un método de recolección de información que por medio de un cuestionario, recoge actitudes, opiniones u otros datos de una población, tratando diversos temas de interés.

6.3 Hipótesis

Los estudiantes pertenecientes al grado 701 de la jornada tarde presentan un problema a la hora de escribir y de leer textos en el escaso espacio de literatura. Asimismo, se presenta

la falta de un proceso en el momento de efectuar la lectura y la escritura de textos. Adicionalmente, necesitan una visión y un espacio más amplios para el abordaje de textos literarios. Ahora bien, para abordar esta problemática, el presente proyecto de investigación en el aula busca desarrollar el pensamiento crítico reflexivo a través de los niveles de desarrollo propuestos por Facione (1990). Estos se llevarán a cabo con una serie de estrategias de lectura, escritura y el enfoque por competencias para obtener los logros deseados.

6.4 Categorías de análisis

A partir del marco teórico del presente documento y la pregunta de investigación formulada, se establecieron las siguientes categorías de análisis con relación a los objetivos establecidos. En la columna de categorías se presentan los niveles de desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, los cuales se verán reflejados a través de las subcategorías y los indicadores.

EJE	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	FUENTE
	* Niveles de desarrollo del pensamiento crítico reflexivo:	*Estrategias para llevar a cabo los niveles de desarrollo del pensamiento crítico reflexivo		
Pensamiento Crítico reflexivo	Interpretación (Inducción)	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura en verso libre • Lectura 	Estrategia de proceso lector <ul style="list-style-type: none"> • utiliza su conocimiento o previo. • Genera ideas a partir del uso del 	Solé, Isabel Facione, P.

			<p>conocimiento previo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los conceptos del texto. • Conecta las ideas que planteó a partir de su conocimiento previo con los conceptos del texto. 	
--	--	--	---	--

EJE	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	FUENTE
<p>Pensamiento Crítico reflexivo</p>	<p>Explicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura en verso libre • Escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Planea su texto con listas de ideas. • Construye su texto párrafo por párrafo o estrofa por estrofa según la fase. • Presenta textos con coherencia cohesión y signos de puntuación. • Presenta su texto a un compañero para su revisión y comentarios. 	<p>Cassany, D Facione, P.</p>

Pensamiento crítico reflexivo	Explicación	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura en verso libre • Escritura • Enfoque por competencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta en su escrito juicios críticos de manera creativa gracias a las situaciones problema provistas por el maestro, las cuales son planteadas a partir del poema. 	Facione, P. Perrenoud, P.
-------------------------------	-------------	--	---	------------------------------

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La propuesta pedagógica que se ha definido para cumplir los objetivos de esta investigación es la secuencia didáctica. Ésta es definida según la biblioteca virtual del Instituto Cervantes como “una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta.” Ahora bien, la manera como se implementará la secuencia didáctica en este proyecto se basará en lo propuesto por Camps Anna en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (1995), la cual plantea que la secuencia se debe ejecutar teniendo en cuenta tres fases: *preparación*, que consiste en la formulación y la impartición de los conocimientos y recursos necesarios; la *producción*, que consiste que consiste en el momento que los estudiantes producen sus textos tomando los elementos de la fase anterior. Por último, se encuentra la *evaluación*, que abarca la realización de talleres en los cuales se examina lo aprendido en las fases anteriores (Cfr. Camps, 1995, pág. 3). La secuencia didáctica que se plantea en este proyecto de investigación será desarrollada en tres fases, las cuales serán integradas por tres sesiones cada una y la tercera por cuatro.

- Primera fase (preparación):

Objetivo: Introducir a los estudiantes a la poesía escrita en prosa con el primer y segundo nivel propuesto por Facione.

Tiempo de cada sesión: una hora y cuarenta.

Materiales: Copias de los textos, hojas, dispositivos de reproducción musical, papel periódico, colores, marcadores, tablero.

Para el desarrollo de esta propuesta, se tomarán las estrategias de proceso lector y escritor propuestas por Cassany (1995) y Solé (1992). Además de esto, en las dos últimas fases, se llevará a cabo la implementación del enfoque por competencias según Perrenoud (1999). Aquí se incorporarán situaciones problema conectadas a los textos que se trabajarán en las sesiones. Adicionalmente, una herramienta didáctica, con el fin de complementar las estrategias principales, se usará con el fin de que el grupo pueda comprender de una mejor manera los textos y también se consiga cumplir con el significado de la poesía que plantea Gómez Redondo (1994), el cual consiste en que la esencia del poema es dirigida a la expresión de sentimientos, imágenes y emociones. Para ello, se realizarán muestras de retratos artísticos para que así salgan a flote de una manera mucho más enfática aquellos sentimientos y emociones.

En esta primera fase, que comprende tres sesiones, los alumnos desarrollarán su proceso escritor a través de la lectura de poemas colombianos en verso libre y que corresponden a la corriente de poesía social (Antes del tiempo, Cantos del torturado, Oración del chofer y Bogotá, Julio/90) (Ver anexos, pág. 111 y 113), todos extraídos del libro *Antología de la poesía colombiana* (2003). En esta fase, partiendo de que se trata de una inmersión a la poesía en verso libre, los estudiantes presentarán en cada clase como producto final un texto que consistirá en un análisis de cada uno de los poemas tratados. En la primera sesión, se hará una sensibilización que consta de abordar las características del poema en verso libre y sus diferencias con el verso clásico con una muestra de ejemplos.

En las siguientes dos sesiones, se seguirán los pasos de los procesos de lectura y escritura ya mencionados. Como primera instancia, escribirán sus conocimientos previos tomando como partida únicamente los títulos. Luego, tomarán las ideas de cada poema, las cuales son basadas en los sentimientos y emociones que evocan (Gómez Redondo, 1994). A partir de la escritura de todas las emociones y sentimientos suscitados, los estudiantes harán una lista de ideas comprendidas por oraciones, la cuales se usarán para la construcción de sus textos. A continuación, tomando las ideas, conocimientos previos, usando los signos de puntuación y conectores y teniendo en cuenta el objetivo de la sesión, escribirán un texto de dos párrafos en los cuales analicen el poema. Después de ello, como párrafo final, expresarán su postura de acuerdo con los textos poéticos leídos. Por último, harán el paso de revisión/edición, donde compartirán sus textos con sus compañeros para hacer la revisión: ¿Se entiende el texto? ¿Tiene signos de puntuación y conectores? ¿Hay una relación total en todas las oraciones? Para luego reescribir el texto de acuerdo con las observaciones del compañero. Se usará de complemento las herramientas didácticas multisensoriales para una mayor comprensión y producción de textos.

- Segunda fase (producción):

Objetivo: Crear la solución crítica a las problemáticas de poemas en verso libre
(*Explicación de Facione*)

Tiempo de cada sesión: una hora y cuarenta.

Materiales: Copias de los textos, imágenes, dispositivos de reproducción musical, hojas, papel periódico, colores, marcadores, tablero.

En la segunda fase, constituida por tres sesiones, los estudiantes, teniendo en cuenta que ya han sido inmersos en la poesía en verso libre conociendo sus características y sus elementos a través del proceso lector y escritor que se hizo en la primera fase, construirán continuaciones de los poemas que se tratarán en estas cinco sesiones, realizando los procesos lector y escritor que se han descrito en la primera fase. En este punto, se integrará el enfoque por competencias según lo planteado por Perrenoud (1999). El profesor, a través de la lectura de los poemas, la extracción de los temas que éstos suscitan y la investigación de los autores, planteará en cada sesión una situación, la cual será abordada y en unas sesiones solucionada por los estudiantes. Cuando ellos planteen su juicio crítico, lo escribirán en la continuación del mismo poema, es decir, la acomodarán al molde del poema en verso libre. La continuación se tratará de la construcción de versos libres en los cuales se plantee la solución a la situación evocada en el poema del autor. Aquí, el maestro también complementará estos procesos con las herramientas didácticas multisensoriales.

- Tercera fase (Evaluación):

Objetivo: Crear una obra teatral en verso libre a partir de situaciones problema planteadas por el docente y suscitadas de los poemas de las sesiones anteriores.
(*Explicación de Facione*)

Tiempo de cada sesión: una hora y cuarenta.

Materiales: Copias de los textos, hojas, papel periódico, colores, marcadores, tablero.

En esta última fase, que comprenderá cuatro sesiones, y teniendo en cuenta que el grupo ya ha comprendido las características, elementos y temas de la poesía en verso libre, los han analizado, han construido versos libres de acuerdo con el enfoque por competencias y han utilizado constantemente los procesos de lectura y escritura, elaborarán una obra teatral escrita en versos libres en una dinámica comprendida por tres grupos de trabajo planteando en ésta un juicio crítico reflexivo con una situación problema que les proveerá el docente. Para ello, en la primera sesión de esta fase se hará una sensibilización acerca del texto

dramático, en la cual se enseñarán ejemplos breves con los elementos, características y diferencias ante los demás textos literarios. Luego, se tomarán dos de los poemas ya implementados en la primera fase del proyecto: “Antes del tiempo” y “Cantos del torturado” para que a partir de estos y teniendo la situación problema, los estudiantes puedan elaborar sus obras.

8. FASES DE INVESTIGACIÓN

Actividades	Fechas			
	Febrero 28 del 2018	Febrero 28 - 30 de mayo del 2018	Marzo 14 - 11 de abril del 18	Mayo 3 - agosto 19 del 2018
Reconocimiento de población				
Realización de diagnóstico, formulación de problema y delimitación				
Realización de marco teórico				
Elaboración de propuesta				

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividades	Fechas		
	Ago. 22 – Sept. 19	Sep. 26 – Oct. 24	Abr. 10– May. 2
<p>Fase de iniciación (preparación)</p> <p>Proceso de lectura de poemas en verso libre y posterior escritura de un análisis que detalle el tema principal, los temas que lo soportan que se muestre en cada poema tratado.</p>			
<p>Fase intermedia (producción)</p> <p>Proceso de escritura que consistirá en la construcción de la continuación de poemas colombianos en verso libre. Esto se llevará a cabo con una ayuda didáctica de ciertas imágenes artísticas relacionadas con el tema e imagen que recrea cada poema.</p>			
<p>Fase final (evaluación)</p> <p>Finalización del proceso de desarrollo del pensamiento crítico mediante la literatura versolibrista.</p> <p>Elaboración de un socio drama escrito en verso libre con dos de los poemas tratados en las fases anteriores. Estos se problematizarán a partir de situaciones problema que serán abordadas a través de un juicio autorregulado con la escritura del guion en versos libres.</p>			

9. PRODUCTOS ESPERADOS

En este proyecto de investigación, se busca desarrollar el pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes con unos procesos de lectura y escritura de textos literarios, específicamente poemas en verso libre. Por ello, se espera que los alumnos logren llevar a cabo estos dos procesos de manera adecuada al tener la posibilidad de cumplir con los desempeños de las categorías propuestas para que al finalizar las actividades hayan logrado amplificar este pensamiento. Esto se demostraría con textos escritos en los cuales se evidencien los elementos presentados en las subcategorías de la matriz categorial.

IMPACTOS ESPERADOS

Los efectos que se manifestarían en los estudiantes al haber aplicado esta propuesta, consistirían en un mejor aprendizaje con respecto a los procesos de lectura y escritura como ineludibles. Además, conocerán más tipos de texto aparte de sólo las biografías que han tratado en clase y los cuentos de “Libro al viento”, lo cual les permitirá tener un panorama más amplio de la literatura y lograrán comprender que la literatura juega un papel crucial en la escuela, ya que con ella podrán comprender su entorno, el de los antepasados, distintos conceptos que se relacionan con su contexto y elaborar juicios ante las problemáticas que ésta suscita. Adicionalmente, se espera que el grupo logre comprender que la lectura, así como la escritura, acompañados de un enfoque por competencias, son procesos que van necesariamente ligados el uno al otro para llevar a cabo el funcionamiento del pensamiento crítico reflexivo.

10. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los resultados se analizarán de acuerdo con las fases que se planearon para la ejecución de este proyecto, es decir, tres fases (preparación, llevando a cabo la inducción planteada por Facione (1990) a través de la *interpretación*. La producción, en segunda instancias, partiendo de la teoría de Facione basada en la *explicación* para la consecución del

pensamiento crítico reflexivo y, finalmente, la evaluación, en la cual se verá reflejado lo que se realizó en todo el proceso. Adicionalmente, se tomarán las categorías y subcategorías propuestas en el marco metodológico y su incidencia en la aplicación. Antes de iniciar la demostración de los resultados y su respectivo análisis, es necesario dilucidar que para las dos primeras fases se explicitarán tres ejemplos de cada una debido a que no es posible agregarlos todos por la gran cantidad. En la última fase se analizará el producto en su totalidad, ya que para ésta el trabajo se realizará de manera grupal.

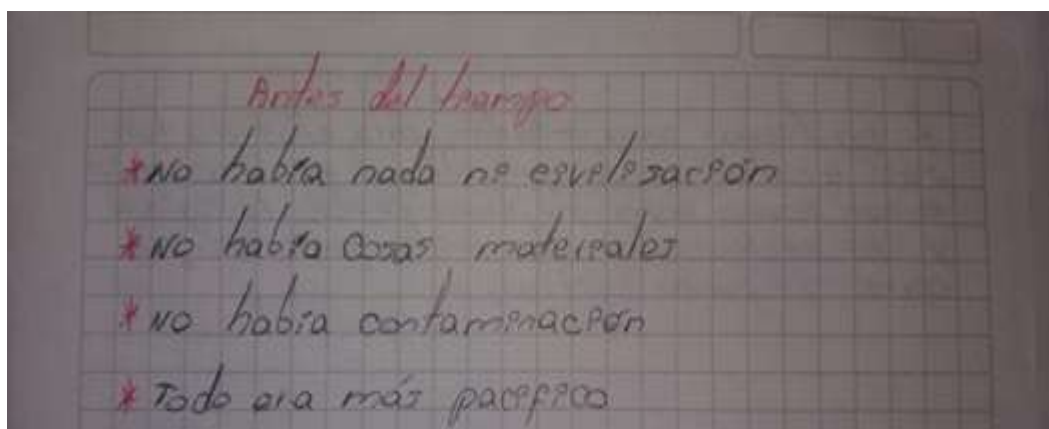
10.1 RESULTADOS

Para empezar con el análisis de la primera fase, se presentará, en primera instancia, un resumen breve de lo realizado en la correspondiente fase. En la primera fase, la cual fue de preparación, se obtuvieron los siguientes resultados, partiendo de la inducción que propone por Facione (1990), la cual consiste en la *interpretación*. Los estudiantes que participaron en la primera sesión, produjeron un párrafo en el cual se da cuenta del primer paso propuesto, el cual es previo a la fase de producción. Como se sabe, la *interpretación* se enfoca en la comprensión y organización de los conceptos del texto literario; esto con el fin de que los estudiantes adquieran elementos que utilizarán más adelante, al llevar a cabo la base para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo planteada por Facione: *explicación* (1990) que se realizará en la fase de producción.

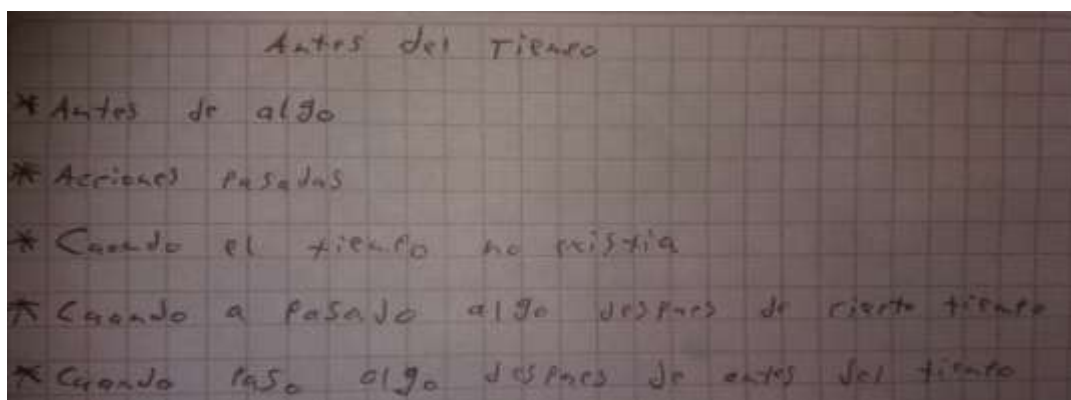
Los educandos llevaron a cabo la inducción del proyecto con el fin de apilar los elementos previos a la *explicación*, que es la propuesta de Facione (1990) para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. Esta inducción se efectuó con la *interpretación*, teniendo como estrategia el proceso de lectura propuesto por Solé (1992) y posteriormente el de escritura por Cassany (2005), con los poemas titulados “Antes del tiempo” de Félix Turbay, “Cantos del torturado” de Óscar Piedrahita y “Oración del chofer” y “Bogotá, 1940” (anexos, pág. 111, 113) cuyo autor es anónimo. Para el análisis de resultados de esta fase, se tomarán

tres de las producciones de los estudiantes con los poemas “Antes del tiempo y “Cantos del torturado”, que fueron implementados en las tres sesiones.

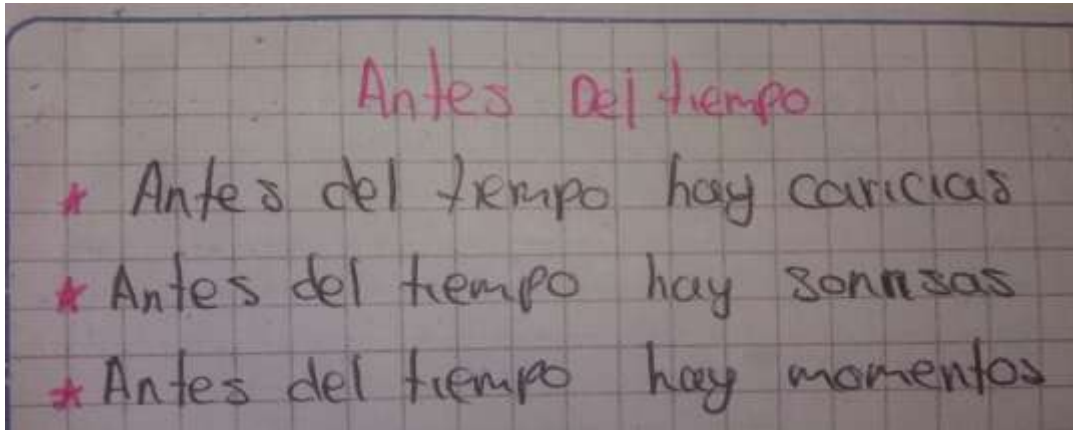
La gran mayoría de estudiantes en todas las sesiones de esta fase siguieron correctamente, en primera instancia, el proceso lector de Solé, escribiendo ideas que reflejaban su conocimiento previo únicamente teniendo el título del poema. Esto demuestra lo que propone Solé (1992) en el paso de antes de la lectura; las ideas previas se pueden relacionar con el texto literario, tal y como es posible observar en las fotos n. 1, n. 2 y n. 3 con el poema “Antes del tiempo”:



(Foto n. 1)

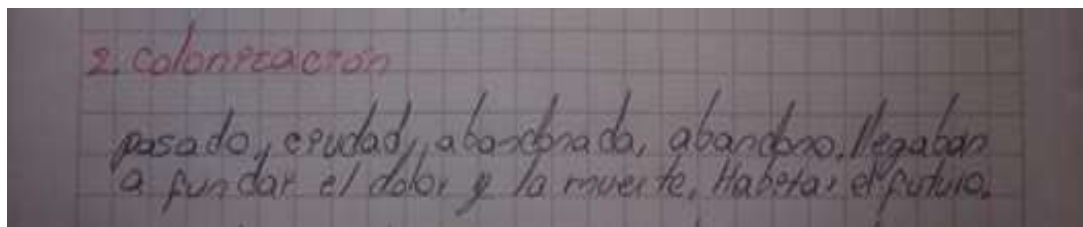


(Foto n. 2)

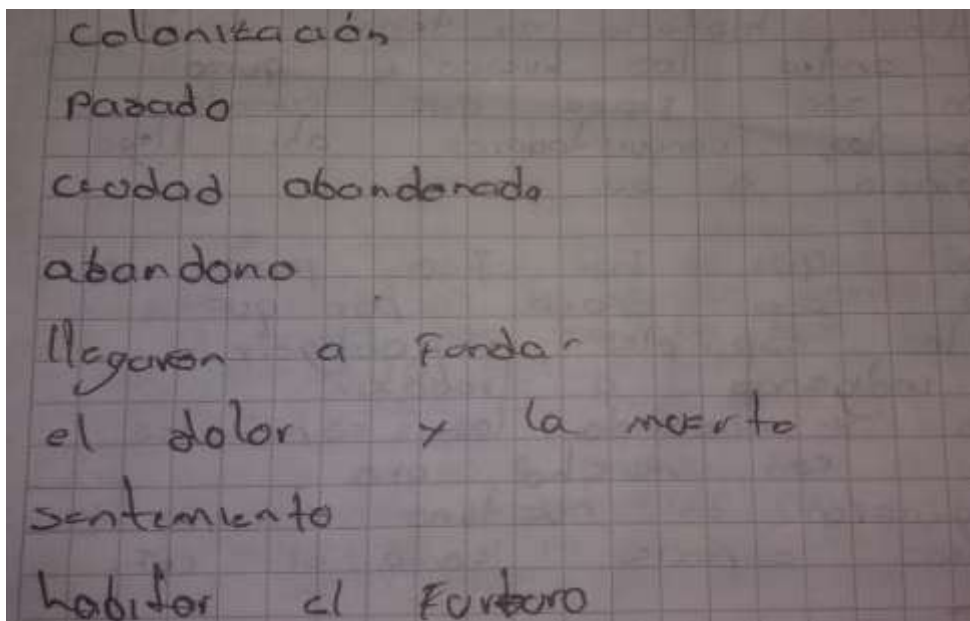


(Foto n. 3)

A continuación, con ayuda del maestro practicante, realizaron una lista con los conceptos que fueron encontrando en el poema “Antes del tiempo”, la cuales fueron: “pasado, abandono, llegaron a fundar el dolor y la muerte, habitación del futuro” (evidénciese en las fotos n. 4 y n. 5) coincidiendo con las ideas previas, las cuales reflejaban que en “En el pasado todo era más pacífico” “En el pasado no había civilización” “Antes del tiempo hay sonrisas”, refiriéndose al antes y al después de la conquista (evidénciese en las fotos n. 1 y n. 3). En este punto, es posible demostrar que los estudiantes han logrado inducirse al paso previo que plantea Facione (1990), el cual es el de la *interpretación*, al comprender y listar los conceptos que envuelven el texto.



(Foto n. 4)



(Foto n. 5)

(Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 62, foto n.2).

Posteriormente, los alumnos se introdujeron al proceso de escritura propuesto por Cassany (2005): *Planeación, textualización y edición/revisión*, que se utilizó como estrategia en esta fase para la inducción planteada por Facione (1990) la *interpretación*. Ahora bien, teniendo en cuenta que los estudiantes ya comprendieron y listaron los conceptos del poema, necesitan como siguiente paso organizarlos. Para ello, se les asignó la elaboración de un análisis de cada poema en el que se evidenciaran los conceptos que se desenvuelven alrededor del texto.

En este punto, los estudiantes realizaron un texto focalizado en el análisis, el cual comprendería aquellos conceptos ya organizados (Foto n. 6). Es menester mencionar que los estudiantes también tuvieron dificultades. En primera instancia, al no escribir sus objetivos y consecuentemente no cumplir con el primer indicador de la subcategoría de escritura; esto se puede evidenciar en las fotos n. 6 a la n. 9. En segunda instancia, en el caso de la foto 6, el educando en su texto llevó a cabo el uso de conectores (señalados en cursiva) y utilizó de manera correcta los signos de puntuación presentados en la guía que se le suministró "...Y el

sufrimiento que tanto necesitaba el mundo; *también* llegaron a una ciudad abandonada, *pero* no se trataba de fundar una ciudad.” (Foto n. 6). En el último párrafo, el estudiante planteó los conceptos que se extrajeron del poema. No obstante, le falta claridad en su texto. En la primera línea del último párrafo, el alumno escribe la siguiente oración: “No querían el dolor, la muerte y el sufrimiento que tanto necesitaba el mundo”. En este fragmento, el educando no explicita cuáles sujetos no querían aquél dolor, que en este caso eran los nativos del continente americano. En la oración final que este participante escribió, se presenta un sujeto “Los españoles”: “Pero cuando llegaron los españoles nos dieron un montón de cosas que no necesitamos”. Sin embargo, esta oración se encuentra descontextualizada, ya que las anteriores hablan acerca de los conceptos que giran en torno a las reacciones y consecuencias que sufrieron los nativos “Dolor, muerte y sufrimiento” (Evidénciese en la foto n. 6, último párrafo). Por otro lado, el texto presenta desorganización debido a la posición de los párrafos. El que comprende la organización de los conceptos, se encuentra al final de la página, pero hay uno más que redundante sobre el sufrimiento, el dolor y la muerte, ya mencionados anteriormente. Éste se encuentra en la parte derecha de la página justo en el centro (Foto n.6). Por todo esto, el estudiante demuestra comprender y listar los conceptos que envuelven el texto poético, además de aplicar adecuadamente los signos de puntuación de la guía suministrada. En este caso, el alumno cumple parcialmente lo que Facione denomina la *interpretación* inductiva a la propuesta de desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. Empero, al observar la organización de estos conceptos, carece de claridad y de orden, como se ha analizado anteriormente.

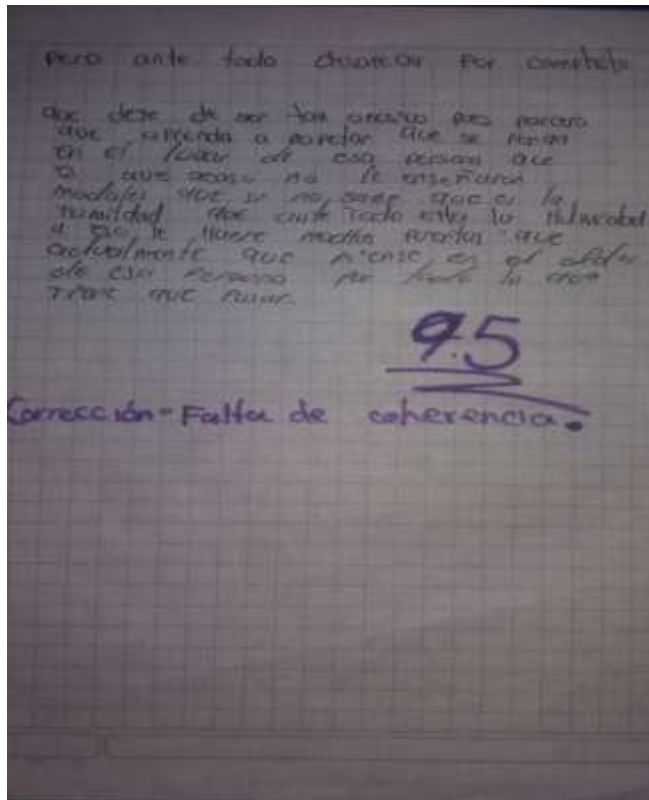


(Foto n. 6) (Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 80, foto n.6).

En el siguiente caso, la estudiante, al iniciar su escrito, anotó sus ideas previas simplemente con leer el título del poema “Antes del tiempo hay caricias, antes del tiempo hay sonrisas, antes del tiempo hay momentos” (Foto n. 7). Por esta razón, es posible observar que la alumna llevó a cabo, en primer lugar, lo propuesto por Solé (1992) al dar a conocer su conocimiento previo frente al texto. A continuación, la alumna prosigue con la expresión de los conceptos principales y secundarios de “Antes del tiempo”: “El poema trata de un autor que siente *dolor* recordando *el pasado de la ciudad*, también sentía *asombro*... tratando de *fundir el pasado con el futuro*.” (Foto n. 7, párrafo titulado “Análisis”). En este punto, la joven organiza los conceptos que componen el poema. Sin embargo, no los enlistó. Por ello, efectúa así la inducción o *interpretación* propuesta por Facione (1990) de manera parcial. Ahora bien, en sus ideas previas, la estudiante expresaba que había “caricias, sonrisas y momentos” al hacer su análisis con los conceptos (Interpretación según Facione), dice que hay “*dolor recordando el pasado de la ciudad y que el pasado se funde*” es decir, el pasado, lleno de las caricias y demás momentos buenos, se funde con la llegada del futuro. Por consiguiente, es posible contemplar la relación entre lo propuesto por Solé (1992) y la *interpretación* de Facione (1990). Ahora bien, al llevar a cabo el paso de *edición/revisión*, los estudiantes compartieron sus análisis con el fin de que sus compañeros los revisaran y les expresaran lo que piensan al respecto. En este punto, se puede evidenciar que los alumnos se centraron más en aspectos lingüísticos como la coherencia y los signos de puntuación. A pesar de ello, no especificaron el por qué calificaban a sus compañeros de esa manera, es decir, mencionar los segmentos en los cuales se destacan o tienen dificultades. Tampoco exponen su opinión ante lo escrito: “Solo le faltaban unos cuantos signos de puntuación: 9.0” (Foto n. 7) “Corrección: falta de coherencia: 9.5” (Foto n. 8). Por esta razón, en cuanto al criterio de edición/revisión, los estudiantes no lograron efectuarlo correctamente. Por supuesto, hay que dejar claro que una de las causas principales consta de la escasez de tiempo en la clase.



(Foto n. 7) (Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 81, foto n. 7)



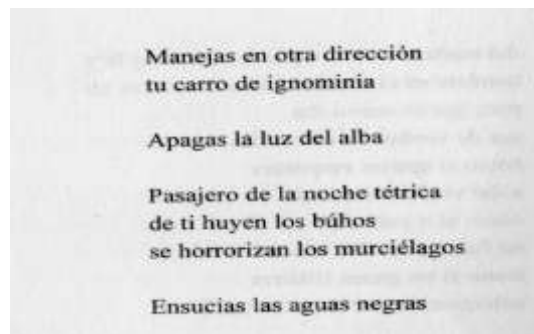
(Foto n. 8) (Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 82, 83, foto n. 8)

En el siguiente caso, con el poema “Cantos del torturado” de Oscar Piedrahita (Ver anexos, pág. 79) se analiza que el estudiante, en primer lugar, no realizó la lista de ideas previas con el título del poema. No obstante, a continuación plantea su objetivo “Analizar poemas en verso libre” acompañado de una serie de ideas que reflejan las características de la poesía versolibrista: “No tiene rima” “Es una expresión de sentimientos” “Es una composición literaria”. Acto seguido, se observan los conceptos comprendidos que giran en torno al poema “Sufrimiento, tortura, cansancio, abuso, amargura, dolor, odio, melancolía” llevando a cabo el primer paso de la *interpretación*.

Ahora bien, al examinar el análisis del poema, el alumno intentó condensar los conceptos listados para ejecutar la organización de estos en el párrafo, pero tiene ciertos problemas a la hora de utilizar signos de puntuación: “El autor se sintió triste porque a la persona; la estaban torturando” “Y la persona sentía odio cansancio, por el señor que la estaba torturando”. Adicionalmente, se presentan errores de cohesión de la siguiente manera “No quería más en este mundo y la señora se mató. (Cambio de párrafo) y la señora no quisiera volver más”.



El estudiante también hace deducciones ante lo que posiblemente puede pasar; sin embargo, al finalizar, en el poema no se vislumbra la muerte de la persona torturada, como se puede observar en las últimas estrofas del poema.



(Fragmento final del poema “Cantos del torturado”)

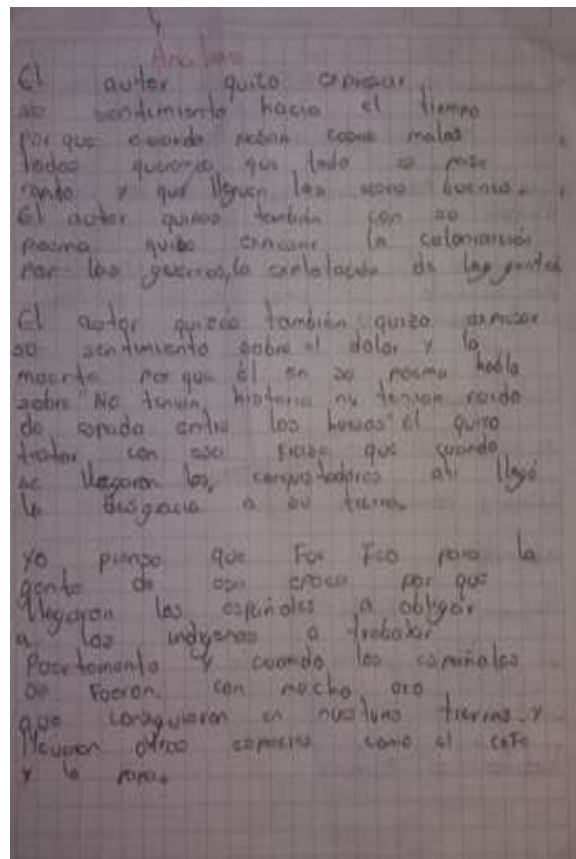
Por otro lado, al observar otra de las producciones, se puede contemplar que construyeron un texto que reflejaba la organización de los conceptos, una mayor cohesión y, consecuentemente, la coherencia; Sin embargo, redundaba en palabras como “autor, también, quiso, expresar”. En este caso, evidenciado en la foto n. 9, el alumno lo reflejó de la siguiente forma:

Primer párrafo:

“El autor quiso expresar su sentimiento hacia el *tiempo* (*primer concepto utilizado*) porque cuando pasan cosas malas todos queremos que pasen rápido... “Este autor con su poema también quiso expresar la *colonización* y la *explotación de la gente*” (*segundo y tercer concepto utilizado*)

Segundo párrafo:

“El autor quizás también quiso expresar su sentimiento sobre el *dolor* y la *muerte* (*cuarto y quinto concepto utilizado*)... Él quiso tratar que cuando llegaron los españoles, llegó la *desgracia* a su tierra” (*sexto concepto*)



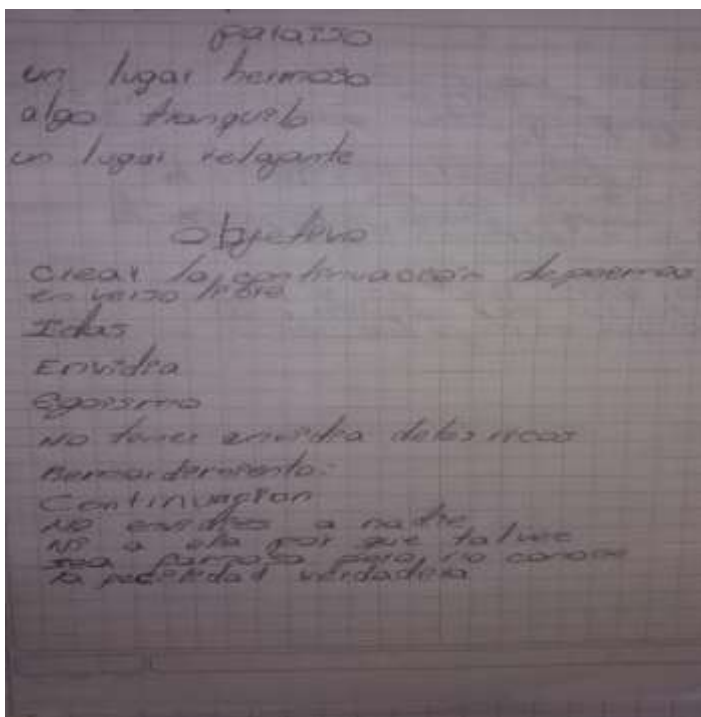
(Foto n. 9)

(Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 84, foto n. 9)

Es menester aclarar que, aunque el paso de *edición/revisión* tuvo cabida en la realización de este proyecto, la *edición* o *reescritura* del texto no se pudo realizar por razones de tiempo.

En la segunda fase, como primera instancia, se presentará un breve resumen de lo realizado. Los educandos, al haberse sumergido en la *interpretación*, la cual es la inducción para poder proseguir con el desarrollo crítico reflexivo planteado por Facione (1990) los alumnos ya tenían los conceptos tratados en sus respectivos textos y los ordenaron para luego introducirse en la base principal de la teoría de Facione (1990), la cual es *explicación*. Este nivel pudo verse reflejado gracias a lo propuesto en el enfoque por competencias de Perrenoud (1999) y las estrategias de lectura y escritura de Solé (1992) y Cassany (2005). En las sesiones que comprendieron esta fase, los alumnos llevaron a cabo estos procesos y en los pasos estratégicos de Solé y Cassany acumularon al mismo tiempo los conceptos que tenían cada uno de los poemas (*interpretación*). Luego de ello, se sumergieron en la *explicación* al construir la continuación de los poemas tratados, es decir, la elaboración de versos libres de su propia autoría, teniendo en cuenta los conceptos de los poemas, el grupo elaboró sus versos llevando a cabo el nivel de *explicación*. Tomaban lo que hicieron en el proceso estratégico de lectura, lo utilizaban para el proceso escritural de Cassany; a continuación, proveían juicios crítico reflexivos a situaciones problemáticas que surgían del poema tal y como Perrenoud (1999) lo argumenta. Éstas eran provistas en versos libres, como ya se mencionó anteriormente. Es menester aclarar que, infortunadamente, en esta fase no fue posible realizar el paso de *edición/revisión* debido a aspectos de tiempo y días que no hubo clase.

La estrategia multisensorial se realizó en dos sesiones para que los estudiantes pudieran tener un poco más de inspiración, ya que en ocasiones sentían bloqueos mentales. Esto se efectuó con retratos de artistas (Ver anexos, pág. 114) que ellos conocían. Lo anterior les ayudaba a llevar a cabo el nivel de *explicación* propuesto por Facione, el cual a su vez se conecta con la estrategia del enfoque por competencias (Perrenoud, 1999).



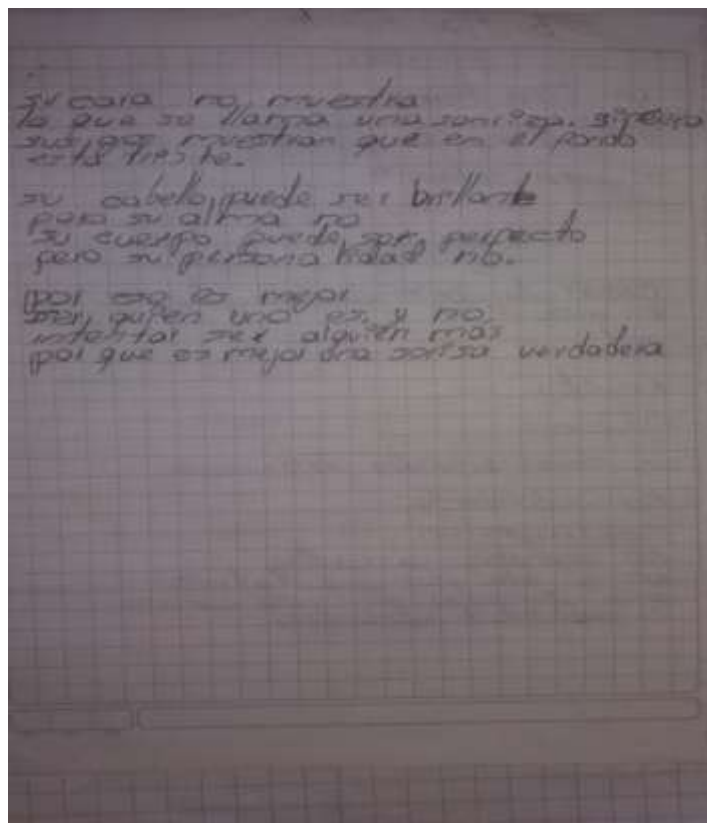
(Foto n. 10)

(Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 87, foto n. 10)

Al aplicar la segunda fase, se comenzó a implementar la estrategia del enfoque por competencias propuesta por Philip Perrenoud (1999) para desarrollar el nivel de la *explicación* de Peter Facione (1990). Para esto, el maestro practicante, al haber leído el poema y el contexto del autor de éste, elaboró la siguiente situación problemática: *El autor de este poema pertenecía a un grupo de escritores de bajas expectativas que deseaba encontrar más miembros para así acabar con la poca expectación de las personas con bajos recursos. Partiendo de esto, creen la continuación de su poema “Paraísos” escribiendo un texto poético para que estos lo expongan en sus obras y así los lectores abandonen la codicia hacia las celebridades de las clases altas.*

En la foto n. 10, se puede analizar que el estudiante, en primer lugar, cumple con el indicador de la estrategia de proceso lector al proveer ideas como “Un lugar hermoso” “Algo tranquilo” “Un lugar relajante” (Foto 10, parte inicial). A continuación, se llevó a cabo la planeación con el objetivo que el alumno quiso lograr “Crear la continuación del poema en verso libre” y una serie de ideas que a su vez se relacionaban con el poema “Paraísos”.

Con lo dicho anteriormente, el estudiante demuestra que ha sido capaz de realizar una planeación como lo plantea Cassany (2005). Las ideas que el alumno propuso fueron “Envidia, egoísmo, no tener envidia de los ricos” (Foto 10, en “Ideas”). Luego de ello, se continuó con el paso de la *textualización*, en el cual el estudiante construyó su texto poético y en el que se observa su juicio crítico reflexivo expresando argumentos al haber seguido la situación problemática propuesta por el profesor practicante y construir versos libres que expresan su posición reflejada de la siguiente manera: “No envidies a nadie, tal vez sea famosa, pero no conoce la felicidad verdadera” “Su cabello puede ser brillante, pero su alma no” “Su cuerpo puede ser perfecto, pero su personalidad no” “Es mejor ser quien uno es” “No intentar ser alguien más” (Evidénciese foto n. 11). Por todo esto, es posible argüir que el estudiante refleja un juicio ante lo expresado por el autor en el poema y da los argumentos que respaldan su posición, lo que Facione (1990) denomina *explicación*. Adicionalmente, se les ayudó a crear sus estrofas con dos retratos realizados por el profesor practicante (Observar anexos, pág. 114). Esto con el fin de brindarles una herramienta para estimular su creatividad.



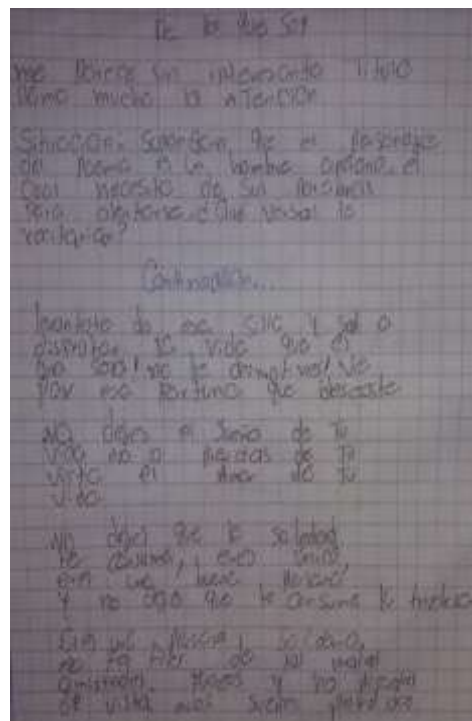
(Foto n. 11)(Si se desea

observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 86, foto n. 11)

Por otro lado, al abarcar el segundo poema titulado “De lo que soy” (ver anexos, pág. 112) los estudiantes continuaron con el proceso de lectura de Solé, como se puede observar en la foto n. 12 al escribir ideas previas tales como “Me parece muy interesante el título, llama mucho la atención” (Foto n. 12, parte inicial) No obstante, en este caso hizo falta una serie de ideas que se relacionaran con el título. Ahora bien, el estudiante tampoco realizó su *planeación* al no plantear su objetivo o la lista de ideas de su producción, por lo cual no pudo cumplir con el primer indicador del proceso de escritura (Evidénciese en foto n. 12) y continuar rápidamente con su texto poético, partiendo de la siguiente situación problemática planteada por el maestro: *Supongan que el personaje del poema es un anciano, el cual necesita de sus palabras para lograr alentarse, ¿Qué versos le recitarían?*

El alumno logra efectuar el nivel de *explicación* gracias a la situación problemática que se les planteó: al expresar su juicio reflexivo ante la de desahuciada situación del anciano con los argumentos: “levántate de esa silla y sal a disfrutar de la vida” “Ve por esa fortuna que deseaste” “No dejes que la soledad te consuma, eres único” “No te fíes de las malas amistades” “No pierdas de vista los sueños aun no perdidos”. (Evidénciese en la foto n. 12, en la parte “Continuación”). El estudiante, con estos argumentos, está proveyendo un juicio crítico reflexivo al proveer soluciones creativas con el fin de poder contrarrestar el desaliento del

anciano del poema y hacerlo cambiar de parecer.



(Foto n. 12)

(Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 87, foto n. 12)

Adicionalmente, relacionan su labor con el argumento de Acevedo Linares “El poeta no es el loco alienado de la sociedad, ni el bohemio, ni el truhan, ni el maldito, en esa visión caduca del poeta, sino el trabajador de la cultura, que escribe y piensa y vive la poesía y reflexiona sobre la sociedad de su tiempo y de las consecuencias del pasado que aún siguen vivas aunque locos y suicidas y bohemios haya tenido la poesía.” (2011, pág. 20)

Finalmente, en la tercera fase se culminaron las sesiones del presente proyecto. Como se ha hecho con el inicio del análisis de las fases anteriores, se proporcionará un breve resumen de lo realizado. En esta etapa, se llevó a cabo la evaluación del desarrollo crítico reflexivo propuesto por Peter Facione: *explicación* (1990) con las estrategias de (Solé (1992), Cassany (2005) y Perrenoud (1999). Para ello, los estudiantes se dividieron en tres grupos y cada uno de estos construyó un guion teatral que consistía en retomar los poemas “Antes del tiempo” de Félix Turbay y “Cantos del torturado” de Óscar Piedrahita y redactar un texto dramático en el que cada personaje recitara sus líneas en estrofas de versos libres. Ahora bien, el nivel de “explicación” de Facione (1990) expone que para el pensamiento crítico reflexivo, el estudiante propone un juicio crítico y creativo ante una situación problemática que se plantea a partir de un texto. Para ello, la estrategia del enfoque por competencias de Perrenoud (1999) es la más adecuada. Ésta argumenta que el maestro debe plantear al grupo una situación problemática real o cercana a la realidad, la cual es basada en un texto.

Las situaciones problemáticas planteadas para los estudiantes han sido basadas en los dos poemas y fueron las siguientes:

1. *“La embajada española abrirá un blog de opinión en el cual recibirán escritos críticos e inventivos de personas de todo el mundo sobre el papel histórico de los españoles. Los trabajos elegidos se publicarán en todos los periódicos del país”.*
Si están de acuerdo con que la llegada e influencia de los españoles causó desgracias y estragos, creen un guion teatral en versos libres, en el cual convenzan al conquistador que lo que realizó fue negativo.

Si por el contrario están de acuerdo con que la llegada e influencia de los españoles NO causó desgracias y SÍ beneficios, creen un guion teatral en versos libres, en el cual convenzan a los afligidos por este acontecimiento que la conquista fue útil para todos nosotros.

2. *“En una corte de Bogotá han hecho una citación a un grupo de jóvenes que ha leído un testimonio escrito en forma poética de un torturado, el cual ha acusado a su patrón por explotación laboral excesiva”.*

Como han leído profundamente el testimonio, si están de acuerdo con que el patrón del torturado prácticamente lo esclavizaba a él y a los demás empleados, escriban un guion teatral que presentarán en el juicio, en el cual le sustentarán al juez para que el patrón reciba una condena.

Por el contrario, si NO están de acuerdo y piensan que el torturado sólo calumniaba y el patrón NO lo esclavizaba, escriban un guion teatral en versos libres donde le sustenten al juez que el patrón es inocente y se cierre el juicio.

Como los estudiantes ya habían realizado la inducción y tienen los elementos de los textos ya trabajados que Facione (1990) argumenta como previos a la propuesta, los volvieron a leer sólo para recordar todos los detalles. La primera situación problemática acompañada del poema “Antes del tiempo” de F. Turbay, se le asignó al grupo uno, mientras que la segunda situación con el poema “Cantos del torturado” de O. Piedrahita se les asignó a los grupos dos y tres. A continuación, los tres grupos empezaron la “planeación” de sus guiones realizando el primer paso de la estrategia de Cassany (2005). Se debe decir que, como punto interesante, además de tener los poemas, los estudiantes se motivaron a hacer investigaciones y a retomar lo que han hecho en las clases de español y sociales para enriquecer sus guiones, ya que en las sesiones sentían que realmente sus trabajos iban a publicarse en el blog de la embajada o que estarían presentes en el juzgado. Para la evaluación de este paso, se realizó una rúbrica de la siguiente manera:

Objetivo que exprese qué quiere desarrollar en su producción	Juicio en afirmativo que exprese su postura ante la problemática	Ideas para el desarrollo de La producción
Grupo 1 "Hacer un guion teatral en versos libres que demuestre nuestra posición al respecto"	Grupo 1 "Nuestra posición es que estamos en contra del papel de los españoles pero vamos a hacer una tregua"	"Estrofa 1: Desde que llegaron lo único que causaron fue desgracias y dolor. (...)Llega la opositora y el español con la idea de la rueda El oro: metal alcalino para producir electricidad. Y llevaron el ganado y la rueda."
Grupo 2 "Hacer un guion que demuestre nuestra posición ante el poema"	Grupo 2 "Nuestra posición es que estamos en contra del torturado"	"Nombra a Dios mucho. El jefe puede ser mandatario. El juez va a pedir pruebas. El jefe del torturado le da la parte del poema. Puede ser ateo. Materialismo es capitalismo."
Grupo 3 "Hacer un guion con nuestra posición"	Grupo 3 "Nuestra posición es que estamos en contra del torturador"	"El torturado es inocente El jefe casi lo mata Tenemos demasiadas pruebas Llamamos a testigos."

El grupo uno presentó la *planeación* de su guion, en el cual se puede observar que, en la parte inicial, la cual titularon "Ideas del guion" agregaron su investigación para enriquecer el texto, que consiste en contribuciones y creencias de ambos bandos: españoles y nativos. Aquí, es posible analizar que los estudiantes, al escribir ideas tales como "Los españoles llevaron el ganado y la rueda" y "Los nativos tenían los astros del sol y la luna como sus dioses" y "La naturaleza" conseguían planear su texto, además de trazar un objetivo: "Hacer un guion que demuestre nuestra posición: estamos en contra de los españoles, pero vamos a hacer una tregua" (Foto n. 13, parte inicial "Ideas del guion" y "Objetivo") Con todo esto, demostró que fue posible construir la planeación según Cassany (2005). Luego de ello, comenzaron a construir sus versos libres, llevándolo a cabo de manera enumerada: "1. Desde que llegaron, lo único que causaron fue desgracias y dolor" "2. Por nosotros, lo que hay hoy en día es que los hemos hecho vivir sin fantasía" "3. Gracias a ustedes, nuestro mundo de fantasía se destruyó y llegó su mundo, que nos llenó de tristeza y dolor." Lo anterior se puede evidenciar en la foto n. 13. En la planeación de este grupo, se refleja cierto desorden, ya que hay tachones en muchas de sus partes. No obstante, el grupo realizaba la acción de tachar y trazar líneas con el fin de encontrar palabras de mayor adecuación para su texto. Adicionalmente, es posible observar que para su texto tomaron los conceptos del poema, los

cuales reunieron en la inducción del presente proyecto “Tristeza, dolor desgracia, desvanecimiento del pasado y la alegría”. Si el lector desea ver todos las planeaciones en su totalidad, puede dirigirse a la sección de anexos (pág. 88).



(Foto n. 13)

(Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 88, foto n. 13)

Ahora bien, en la planeación del grupo n. 1 (Foto n. 13), ya puede verse reflejada su posición ante lo planteado: están en contra de lo realizado por los españoles en el continente americano debido a que: “causaron desgracias y dolor” “los hemos hecho vivir sin fantasía” “Gracias a ustedes, nuestro mundo de fantasía se destruyó y llegó su mundo, que nos llenó de tristeza y dolor.” Con todo ello, el grupo también agregó una serie de componentes “La idea de la rueda” “El oro, metal precioso que se puede utilizar para hacer electricidad” para incorporar una “tregua” entre los nativos del continente americano y los españoles, como lo expresan en su objetivo (Foto n. 13). Ahora bien, la solución propuesta por ellos consistió en proponer una tregua entre el bando de los nativos y los españoles con la creación de un personaje llamado “La opositora”, la cual expresará argumentos contundentes para enmendar el conflicto “Llega la opositora con la idea de la rueda” “El oro se puede utilizar para hacer electricidad” (Foto n. 14, enunciado n. 12). De acuerdo con Perrenoud (1999) el estudiante puede crear propuestas con el fin de solucionar la situación problemática que se cree a partir

de un texto y solidificar más sus argumentos. Por esta razón, el grupo uno logra lo que Perrenoud plantea como una opción de fortalecimiento de argumentaciones. Esto se pudo llevar a cabo gracias a la situación problemática planteada a partir del texto poético.



(Foto n. 14) (Si desea observarla con mayor profundidad, ver anexos, pág. 91, foto n .14)

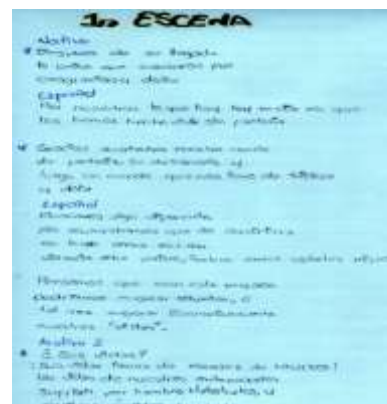
Luego de esto, el grupo uno elaboró su guion, el cual titularon “Posible libertad”. En esta parte, se evidencia que utilizaron los conceptos del poema “Antes del tiempo” que reunieron en la primera fase, la cual abarcaba la *interpretación*: “Desgracias” “Dolor con su llegada” “Desvanecimiento del pasado y de la fantasía” y construyeron un guion que mostraba su desacuerdo con la llegada de los españoles al continente americano siguiendo la situación que fue planteada para ellos (Perrenoud, 1999). Por lo anterior, el grupo logró el criterio procesual de la *textualización* propuesto en la estrategia de Cassany (2005) Esto se evidencia en la foto n. 15.

En la primera escena de su guion, el grupo creó estrofas que tomaron de la planeación y en las cuales revelan sus argumentos iniciales en contra de la llegada de los españoles al continente americano “Después de su llegada, lo único que causaron fue desgracias y dolor” (Foto n. 15). Por otro lado, se puede

observar que este grupo también elaboró los argumentos que el español respondería, creando así un debate entre los dos bandos. Aquí se puede observar la investigación que los estudiantes hicieron para enriquecer los versos, la cual hace referencia a las prácticas irascibles que ejercían los grupos indígenas en sus

mismas comunidades “Español: - Buscamos algo diferente, no esperábamos que se convirtiera en lo que ahora es: con violencia entre países, incluso entre ustedes mismos. (Foto n. 15) En cuanto al aspecto de cohesión, el grupo, se observa un error en la tercera estrofa “Gracias a ustedes nuestro mundo de fantasía, se desarrolló y luego un mundo que nos llenó de tristeza y dolor” Lo anterior es expresado por el personaje del español; sin embargo, de acuerdo con lo que ellos plantearon, esta estrofa debería corresponderle al personaje del nativo. Por lo demás, en la primera escena, se evidencia un orden que refleja un debate entre el nativo y el español: Se introduce al nativo con su argumento de sufrimiento y dolor. Luego de ello, el español es incorporado al responderle al nativo. Acto seguido, un segundo nativo es introducido

respondiendo a los argumentos del español. En cuanto a los signos de puntuación, hicieron un trabajo aceptable al posicionarlos en los siguientes fragmentos: (Uso de la coma) “Con este engaño podríamos mejorar su situación, o tal vez mejorar económicamente nuestras “vidas”. (Uso de signos de interrogación y admiración) “¿Sus vidas? ¡Sus vidas llenas de escasez de recursos!” (Foto n. 15) (Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 93, foto n. 15)

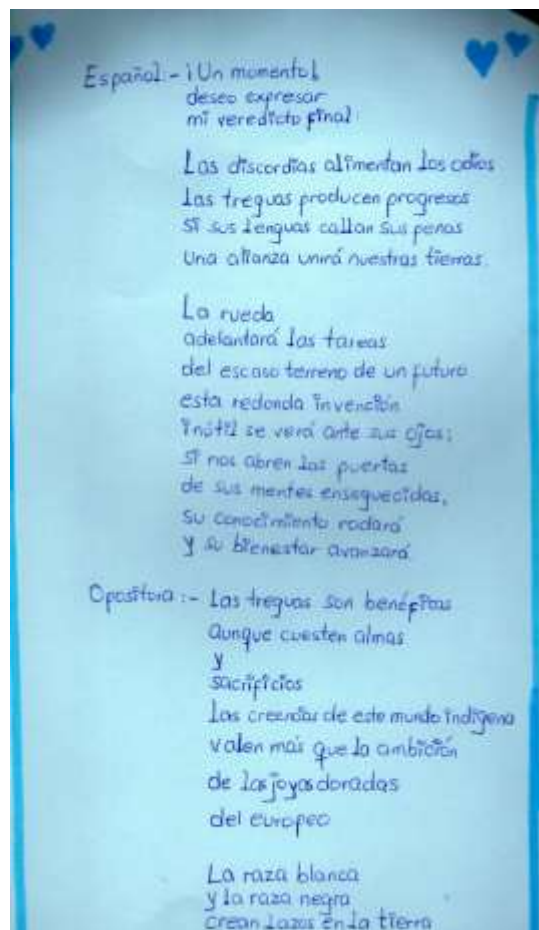


En la foto n. 16 se puede observar que al avanzar en su guion, el grupo, además de seguir expresando su desacuerdo con el papel de los españoles, implementó un personaje para crear una tregua entre los dos bandos, como fue posible observar en su planeación. Este cese es hecho por “la opositora” que con

trata de hacer que ambas sociedades reflexionen y visibilicen sus habilidades y elementos a su haber para así lograr unirlos y llegar a un acuerdo beneficioso. Sus argumentos fueron los siguientes “Las treguas son benéficas, aunque cuesten almas y sacrificios” (Foto n. 16, en versos de la “opositora”) También es posible

evidenciar que el español trata de disipar el conflicto con los nativos al expresar: “Si sus lenguas callan sus penas, una alianza unirá nuestras tierras” “La rueda adelantará las tareas del escaso terreno de un futuro” (Foto n. 16, versos del “español”).

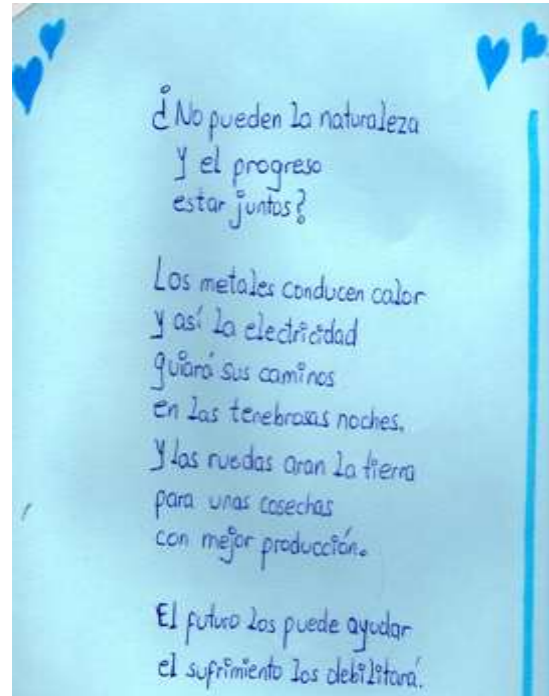
En cuanto al aspecto de cohesión, en esta parte de la escena final, el grupo sigue manteniendo un orden entre las estrofas del español, la opositora y los nativos y no hay versos que no tengan relación entre sí. Sin embargo, aún les faltan signos de puntuación: (Ausencia de coma) “La discordias alimentan los odios las treguas producen progresos” (Ausencia de coma) “Si sus lenguas callan sus penas una alianza unirá nuestras tierras” (Ausencia de punto seguido) “...Aunque cuesten almas y sacrificios Las creencias de este mundo indígena de este mundo indígena...”



(Foto n.16)

(Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 95, foto n. 16)

En la foto n. 17 se siguen evidenciando los argumentos para efectuar la tregua que el grupo propuso “¿No pueden la naturaleza y el progreso estar juntos?” “Los metales (en referencia al oro) conducen calor, y así la electricidad guiará sus caminos en las tenebrosas noches” “Y las ruedas aran la tierra para unas cosechas con mejor producción” “El futuro los puede ayudar, el sufrimiento los debilitará” (Foto n. 17).



(Foto n. 17)

(Si se desea observar con mayor profundidad, ir a anexos, pág. 98, foto n. 17)

Estas evidencias demuestran que, en esta fase de evaluación, el grupo ha reflejado un desarrollo crítico reflexivo al expresar su posición ante el poema creando así un juicio crítico reflexivo “Hacer un guion que demuestre nuestra posición: estamos en contra de los españoles, pero vamos a hacer una tregua” tal y como Facione (1990) lo expone en el nivel de *explicación* y además proveen una solución creativa a la situación problemática planteada como Perrenoud (1999) argumenta. “El futuro les puedes ayudar... una alianza unirá nuestras tierras... los metales conducen calor y la electricidad guiará sus caminos en las tenebrosas noches... las ruedas aran las tierras para las cosechas” (Foto n. 16 y n. 17). Por último, se pueden observar ciertos errores de cohesión y signos de puntuación. Sin embargo, el guion de este grupo logra tener coherencia al mantener orden a lo largo de las estrofas y que todos los versos estén correlacionados unos con otros, sin dejar a un su posición en contra de los españoles y la tregua propuesta por el personaje creado por ellos.

Para la evaluación de la *textualización*, en primera medida, se devela a continuación la rejilla que demuestra qué tipos de argumentos lograron producir los estudiantes a través de los socio dramas escritos en verso libre. Tomando el instrumento de la rúbrica, los argumentos que los el grupo produjo para defender sus juicios según lo que propone Facione (1990) se basan en lo siguiente. Este autor plantea que en la elaboración de textos para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, se deben tener cuatro tipos de argumentos: deductivos, de hecho, acerca de las causas y que apelen a los sentimientos. Sentado esto, la rúbrica se refleja de la siguiente forma:

- Grupo 1

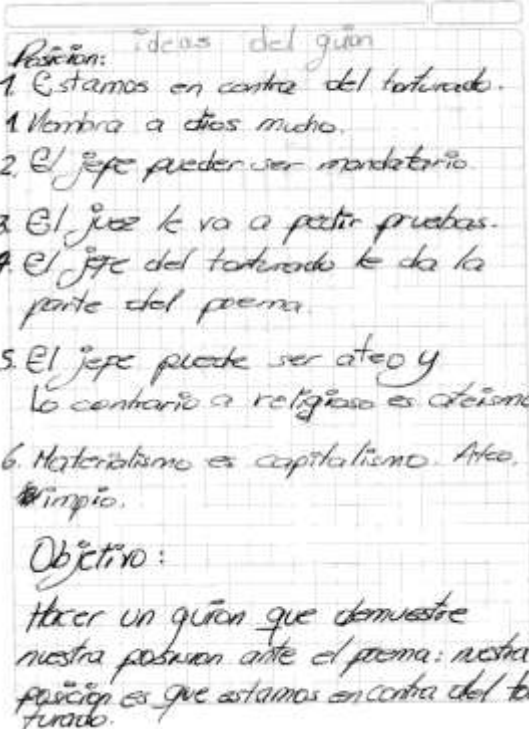
Argumentos deductivos (Uso del condicional para conectar premisas con efectos)	Argumentos que apelan a los sentimientos (Se pretende halagar, despertar compasión, ternura u odio)	Argumentos de hecho (Se basan en pruebas observables)
<p>Español (Escena 1):</p> <p>-Si sus tierras nunca hubieran pisado Las pezuñas de carne y pieles ¡Sus cuerpos se consumirían! Como el agua que beben Las manadas de animales salvajes-</p>	<p>Nativo 1 (Escena 1):</p> <p>-Sin ustedes Nuestro mundo de fantasía Se desarrollaba Pero luego llegó un mundo Que nos llenó De tristeza y dolor-</p>	<p>-Trajimos a su suelo lodoso El ganado y sus crías Para llevar a sus bocas Proteínas, energías y larga vida-</p>
<p>Nativo (Escena 2)</p> <p>-Ella tiene toda la razón Si los españoles no hubiesen llegado No sentiríamos tanto rencor-</p>	<p>Nativo 2 (Escena 1):</p> <p>-Las vidas de nuestros antepasados Sufrían por hambre Malos tratos Y horribles pérdidas humanas.</p>	<p>Español (Escena 2):</p> <p>-La rueda, Esta redonda invención Inútil se verá ante sus ojos Pero adelantará las tareas Del escaso terreno de un futuro-</p>
<p>Español (Escena 2)</p> <p>-Las discordias alimentan los odios Las treguas producen progresos Si sus lenguas callan sus penas Una alianza unirá nuestras tierras</p> <p>Si nos abren las puertas De sus mentes enneguecidas Su conocimiento rodará Y su bienestar avanzará-</p>	<p>Opositora (Escena 2):</p> <p>-Me entristece saber que este mundo Se ha llenado de tanta violencia Y rencor Que nos está causando Dolor y decepción-</p>	<p>-Los metales conducen calor Y así la electricidad Guiará sus caminos En las noches tenebrosas Y las ruedas aran la tierra Para unas cosechas Con mejor producción.</p> <p>El futuro los ayudará El sufrimiento los debilitará-</p>

Para finalizar con el análisis del guion teatral del grupo uno, si el lector desea observar todo el trabajo de este primer conjunto de alumnos, puede dirigirse a la sección de anexos en la pág. 95-99.

Al grupo número dos se le asignó la segunda situación problemática con el poema “Cantos del Torturado”. En este grupo se manifestó un trabajo de cierta forma polémico, ya que su posición fue en contra del torturado y en pro del patrón que lo ha explotado. No obstante, su manera de pensar y argumentar es respetada. En primera instancia, en la foto n. 18 y n. 19 es posible observar la planeación de su guion, cumpliendo con el primer indicador del proceso escritural con el primer paso de la estrategia de escritura de Cassany (2005):

El objetivo (Al finalizar la foto n. 18) demuestra el fin que quieren lograr y además su posición al respecto “Hacer un guion que demuestre nuestra posición ante el poema: nuestra posición es que estamos en contra del torturado” lo que cumple lo dicho por Cassany (2005) y Facione (1990).

Por otro lado, en sus ideas reflejan los argumentos que respaldan su posición y que esbozarán en el siguiente paso.



Posición: Ideas del guion

1. Estamos en contra del torturado.
1. Vombra a dios mucho.
2. El jefe puede ser mandatorio.
3. El juez le va a pedir pruebas.
4. El jefe del torturado le da la parte del poema.
5. El jefe puede ser ateo y lo contrario a religioso es ateísmo.
6. Materialismo es capitalismo. Ateo. Impio.

Objetivo:

Hacer un guion que demuestre nuestra posición ante el poema: nuestra posición es que estamos en contra del torturado.

(Foto n. 1

A continuación, el grupo dos comenzó a hacer el borrador de las estrofas que compondrían su guion teatral, incluyendo a los personajes que se introducirían en cada escena “Primera escena: entran juez, torturado, abogado del torturado” Luego de ello, emprendieron la construcción de las estrofas que cada uno de los personajes argumentaría: “Juez: - Que comience la sesión, que gane el bien y pierda el mal para que reine la paz-” “Abogado del torturado: -Señor juez, hoy defiendo un caso de tortura y violencia, para que no reine la violencia-” “Mi cliente es fuerte porque pasó todas las torturas y sólo pide un poco de justicia-” En este punto, el grupo dos comenzó a introducir argumentos con el fin de conseguir justicia para el torturado que

escribió el poema. (Foto n. 19)

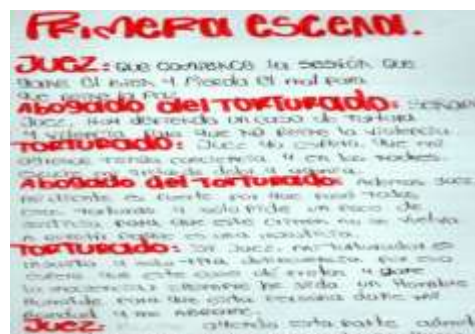


(Foto n. 19)

(Si desea observarla con mayor claridad, ver anexos, pág. 101, foto n. 19)

Luego de esto, el grupo dos prosiguió con la textualización de su guion, el cual titularon “El día del juicio”. En la foto n. 20, implementaron lo que realizaron en su planeación. En la primera escena, se evidencian tres personajes en el su escenario, el cual es la corte donde los citaron en la situación problemática suministrada: “El juez, el abogado del torturado y el torturado”. Aquí empiezan a develar los argumentos al juez con el propósito de que el torturado que escribió el poema obtenga justicia “Abogado del torturado: -Juez, mi cliente es fuerte porque pasó todas esas torturas y sólo pide un poco de justicia para que este crimen no se vuelva a repetir porque es una injusticia” “Torturado: -Sí juez, mi torturador es injusto y sólo tira delincuencia por eso espero que este caso dé frutos y gane la inocencia; siempre he sido un hombre humilde para que esta persona dañe mi bondad y me abrumen”. Sin embargo, se debe aclarar anticipadamente que, aunque los argumentos que ellos han provisto en esta primera escena dirigirían el guion en pro del torturado, la obra tomará un giro en contra de él; esto se podrá evidenciar en la siguiente página. En cuanto al aspecto de cohesión, es posible evidenciarse que las

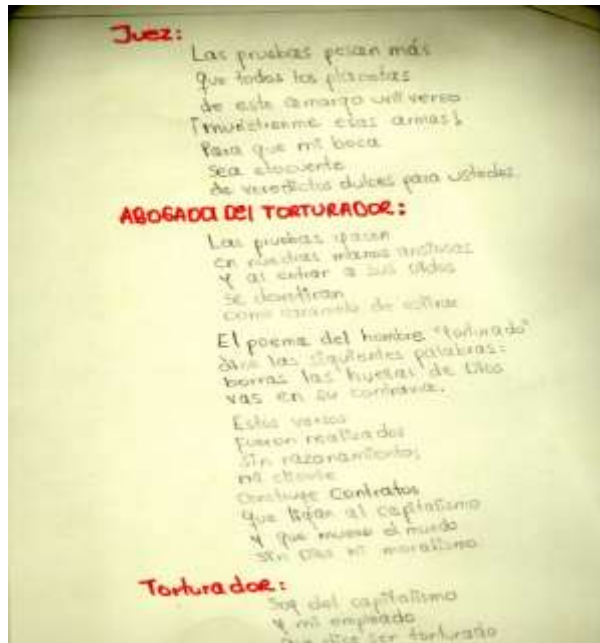
estrofas se acoplan según el orden de participación de los personajes: El juez introduce el caso, luego el abogado presenta el caso de tortura de su cliente. A continuación, el torturado emite sus palabras. En referente a los signos de puntuación, aún siguen habiendo fragmentos en los cuales no se aplicaron: “Que comience la sesión que gane el bien y pierda el mal” (Falta de signos de admiración) “Juez yo espero” (Falta de coma) “Mi torturador es injusto y sólo tira delincuencia por eso...” (Falta de punto seguido luego de delincuencia y de coma en post contexto de “por eso”. Ahora bien, se evidencia que el grupo, en su primera escena, pareciera no escribir estrofas, sino líneas fuera de lo poético. No obstante, retomando a Gómez Redondo (1994), en la poesía versolibrista el autor tiene la posibilidad de vincular un molde de forma autónoma a su composición.



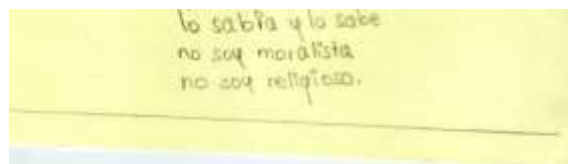
(Foto n. 20) (Si desea observarla más profundamente, ver anexos, pág. 104, foto n. 20).

En la siguiente escena, se observan las investigaciones, ya que como se dijo anteriormente, la situación problemática que se les suministró, suscitó un estímulo en los alumnos para investigar y enriquecer sus juicios al profundizar en sus argumentos. Los estudiantes relacionaron el moralismo del torturado: “Abogada del torturador: -Borras las huellas de Dios vas en su contravía” citando uno de los versos del poema. “Abogada del torturador: -...Mi cliente construye contratos que ligan al capitalismo y que mueve el mundo sin Dios ni moralismo” (Foto n. 21). Del mismo modo, nombran la pertenencia de la corriente capitalista por parte del patrón, la cual es atea y es la razón del por qué el grupo de alumnos se inclinó hacia el lado del jefe del torturado o el torturador, como fue denominado por ellos. Además, el juez demuestra tiende a prestar una mayor atención al personaje del torturador y a su abogada al expresar “Juez: -¡Muéstrenme esas armas! Para que mi boca sea elocuente de veredictos dulces para ustedes-” Asimismo, de acuerdo con la propuesta del grupo dos, es posible analizar que llevaron a cabo un giro novedoso en el poema debido a que ellos aseveran que el torturado sabía que su patrón no era creyente en Dios, mas sin embargo, en el poema no se devela aquella afirmación: “Torturador: -Mi empleado que dice ser torturado lo sabía y lo sabe no soy moralista no soy religioso-”. (Finalización de la foto n. 21, en versos del “Torturador” y foto n. 22).

Con todo esto, se demuestra que el grupo ha desarrollado un guion que propone un juicio “Estamos en contra del torturado” y demuestra una serie de argumentos a través de las pruebas de la abogada del torturador gracias a sus investigaciones realizadas luego de que la situación problemática fuera conocida (Perrenoud, 1999). Esto es lo que Facione (1990) denomina como *explicación*. Ahora bien, en cuanto al aspecto de cohesión, se refleja un orden de estrofas y de los personajes que las recitan: El juez interviene al pedirles las pruebas a torturador y a su abogada. Luego de ello, la abogada del torturador las revela y las explica para después cederle la palabra al torturador. Al tomar todo este desarrollo de estrofas y sin perder de vista la posición que ellos tomaron al respecto, se puede decir que su texto ha presentado una coherencia aceptable. Por otro lado, en cuanto a los signos de puntuación, hay una ausencia de comas en los fragmentos “Lo sabía y lo sabe no soy moralista no soy religioso” (Finalización de la foto n. 21, en versos del “Torturador” y foto n. 22). Adicionalmente, los conectores que se suministraron en una guía en la fase de preparación también están ausentes.



(Foto n. 21)



(Foto n. 22)

Hay un vacío en tu cráneo
y en tu pecho
lleno de polvo y telarañas

De piedras mudas que te señalan
de dedos truncos que te señalan

Desaparecedor
Borras las huellas de Dios
vas en su contravía

(Fragmento del poema *Cantos del torturado*)

(Si se desean observar las fotos con mayor profundidad, ver anexos, pág. 105, foto 21 y 22)

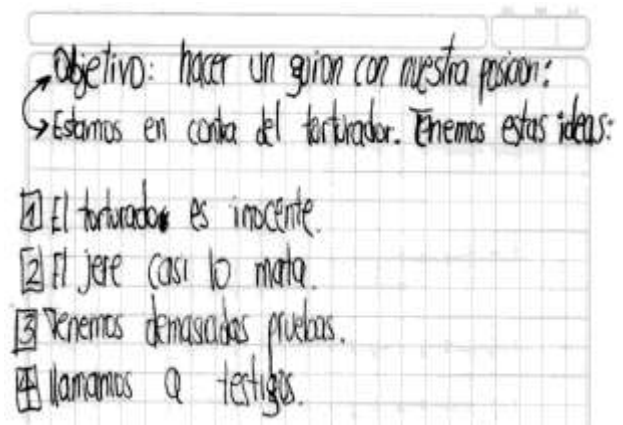
Finalmente, luego de analizar descriptivamente la producción del grupo número dos, se presenta la evaluación del paso de la *textualización* según los tipos argumentos que Facione (1990) plantea para la obtención correcta de textos críticos:

Argumentos acerca de las causas (Responden a la pregunta: qué causa qué)	Argumentos de hecho (Se basan en pruebas observables)	Argumentos que apelan a los sentimientos (Se pretende halagar, despertar compasión, ternura, odio)
Torturado (Escena 1): -La condena de mi patrón Será la medicina que cure Las heridas de mi cuerpo Y cure mi garganta De los gritos de dolor-	Abogado del torturador (Escena 2): -El poema del "torturado" Dice las siguientes palabras: Borrás las huellas de Dios Vas en su contravía. Estos versos Fueron realizados Sin razonamiento Mi cliente Hace contratos Que ligan al capitalismo Y que mueve al mundo Sin Dios ni moralismo.	-Mi torturador es injusto Y solo tira delincuencia Por eso espero Que este caso dé frutos Y gane la inocencia- Abogado del torturado (Escena 1): -Su poema lo describe todo Sus gritos llenan de compasión A la razón que rodea Mi diario vivir-
Abogado del torturador (Escena 2): -Defiendo a mi cliente Y su dignidad Las lágrimas del torturado Causan calumnias Y se trata de una actuación De enorme exageración-	Torturador (Escena 2): -Soy del capitalismo Y mi empleado Que dice ser torturado Lo sabía y lo sabe No soy moralista No soy religioso-	Torturado (Escena 1): -Yo espero que mi agresor Tenga conciencia Y en las noches Escuche mis gritos de dolor Y agonía-.
		Abogado del torturado (Escena 3): -De mi cliente sólo puede demostrar, Su dolor físico, Su humildad y inteligencia Cualidades más fuertes Que el ejército del capital-.

Para finalizar con el análisis del guion teatral del grupo dos, si el lector desea observar todo el trabajo de este segundo conjunto de alumnos, puede dirigirse a la sección de anexos en la pág. 103-106.

Continuando con el análisis, al grupo número tres también le fue asignada la segunda situación problemática con el poema “Cantos del torturado”. A continuación, el grupo realizó la planeación de su guion, como se puede ver en la foto n. 23. En el inicio plantearon su objetivo “Hacer un guion con nuestra posición: estamos en contra del torturador” y una serie de ideas que le proveían soporte: “El torturado es inocente, el jefe casi lo mata, tenemos demasiadas pruebas, llamamos a testigos”. Con estos elementos, el grupo tres logra llevar a cabo el primer criterio de la escritura propuesto por Cassany (1995) y lo propuesto por

Facione (1990) en el paso inicial de la *explicación* al definir un juicio crítico “Estamos en contra del torturado”, que más adelante será sustentado con argumentos.



(Foto n. 23)

Por estas razones, es posible observar en la foto n. 26, que aunque demuestran una serie de personajes “El juez, el torturado, el abogado del torturado, el abogado del torturador y el acusado” con una introducción para tener conocimiento acerca de lo que tratará la escena: “Escena uno. Comienza el caso defendiendo al torturado Johnson del supuesto torturador Daniel. Entran el juez, los abogados y los acusados” su texto fue escrito aceleradamente y no posee portada. Los argumentos del abogado del torturado consistieron en los lamentos y el sufrimiento del torturado “Abogado: -Mi cliente después de tantos lamentos y tanto tiempo torturado va a salir victorioso en este caso”. Por otro lado, los argumentos del abogado dos (defensor del torturador o “acusado”) se basaron en lo siguiente: “Mi cliente es inocente, nunca ha sido capaz de matar una mosca, pruebas sobran”. No obstante, no hubo pruebas que demostraran la creatividad del grupo al respecto. Uno de los argumentos que develó el acusado constó de los siguientes versos: “Él trabajaba a gusto para mí con buen sueldo y comida”. En cuanto al aspecto de cohesión, se presenta un error en la introducción de la escena,

específicamente en la palabra “acusados”, ya que sólo hay uno, el cual es el torturador. Por lo demás, se refleja un orden en la participación de los personajes: Luego de introducir la escena, el juez abre el juicio con el fin de discutir el caso. A continuación, entra el torturado explicando las razones por las cuales llevó a cabo el juicio. Acto seguido, el abogado prosiguió a la defensa del torturado y el juez interviene para pedir pruebas (Evidénciese foto n. 26). Ahora bien, con respecto a los signos de puntuación, hay ausencias de comas en la siguientes estrofa “Mi cliente después de tantos lamentos...” En la estrofa del acusado hay una ausencia de signos de admiración: “¿Tantos lamentos? Eso es una farsa él trabajaba a gusto para mí” En los versos del juez, se evidencia una posición errónea de la coma “Sí, es así tienen que presentarlas”.



(Foto n. 26) (Si se desea observar con mayor profundidad, ver anexos, pág. 108, foto n. 26)

En la foto 27, la cual contiene el final de la última escena, es posible observar estrofas comprendidas por diálogos entre el torturado y su abogado y el acusado y su abogado “Torturado: - Ojalá el juez sea justo y correcto con esta sentencia y al fin ese hombre pague” “Abogado: -El juez es correcto en su trabajo y sincero, lo va a hacer bien-” “Acusado: -Ojalá el juez se lo crea no quiero ir al terrible mundo de la cárcel-” “Abogado 2: -No creo que el abogado se lo crea pero hay que confiar-” A continuación, el juez dicta la sentencia “El juez: -Mi sentencia es que el torturador es culpable por lo cual le doy cárcel perpetua-” Partiendo de esto, es posible argüir que el grupo tres, aunque consigue expresar su juicio al definir su posición en contra del torturador, no logran develar argumentos creativos que respalden aquél juicio. En referencia a la cohesión, en esta escena se observa un error en la estrofa del abogado dos: “No creo que el abogado se lo crea” Aquí debieron referirse al juez, no al

defensor. Por otro lado, en cuanto al uso de signos de puntuación, hay ausencias de comas “El torturador es culpable por lo cual” “Ojalá el juez se lo crea no quiero ir al terrible mundo de la cárcel”. Asimismo, se evidencia un mal posicionamiento de la coma “Porque, mis actos me han llevado...” y una ausencia de punto seguido “...Mis actos me han llevado a esto ahora soy yo el que voy a lamentarme”.

(Foto n. 27)



(Si se desea observar con mayor profundidad, ver anexos, pág. 110, foto n. 27)

Finalmente, luego de analizar descriptivamente la producción del grupo número dos, se presenta la evaluación del paso de la *textualización* según los tipos argumentos que Facione (1990) plantea para la obtención correcta de textos críticos. Como se puede observar, el grupo tres sólo pudo producir argumentos que apelan a los sentimientos, es decir, uno de los cuatro tipos de argumento que Facione (1990) propone en su investigación:

	Argumentos que apelan a los sentimientos (Se pretende halagar, despertar compasión, ternura, odio)	
	Torturado (Escena 1): -Mi cliente Después de tantos lamentos Y tanto tiempo torturado Saldrá victorioso de este caso-	
	Testigo 1 (Escena 2): -La rotunda verdad Es que Daniel ha torturado a Johnson Hasta el derrame de lágrimas Daniel es totalmente culpable Yo ayudé a Johnson a escapar Y a llenarse de valor Para denunciar-	

10.2 CONCLUSIONES

Luego de una investigación extensa, las conclusiones se basan en lo siguiente: los estudiantes del grupo 701/801 lograron desarrollar su pensamiento crítico reflexivo teniendo como base el planteamiento de Peter Facione (1990) y llevándolo a cabo con una serie de fases (preparación, producción y evaluación) en la cuales se involucraron unas estrategias que comprendían procesos de lectura, escritura y el enfoque por competencias. Es menester argüir que estas estrategias ayudaron significativamente a la consecución del desarrollo del pensamiento crítico reflexivo mediante literatura en verso libre. Los educandos, en su mayoría, llevaron a cabo estos procesos y, además, la estrategia de Perrenoud (1999) de plantear una situación problema a partir del texto literario, permitió que los alumnos

enriquecieran creativamente sus argumentos y, por consiguiente, solidificaran sus juicios al expresar sus posiciones. Adicionalmente, fue posible vislumbrar que el trabajo en grupos resulta ser efectivo, ya que investigaron y construyeron productos con un orden adecuado. En las dos primeras fases tuvieron dificultades al respecto. Además, de los tres grupos, en la fase de evaluación, dos ellos lograron desarrollar tres de los cuatro tipos de argumentos que Facione (1990) propone para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. Finalmente, infortunadamente se perdió el espacio para una *edición/revisión* adecuada, por lo cual el proceso de escritura se vio en parte suprimido. Por último, aún al proveer de guías y hacer su posterior explicación, los estudiantes siguen cometiendo errores de puntuación y de cohesión, pero para mejorar estos aspectos, se requiere de una mayor práctica por parte de ellos.

10.3 RECOMENDACIONES

Con respecto a las recomendaciones, se expone la siguiente la siguiente lista, teniendo en cuenta el proceso realizado:

- Se debe, en primer lugar, continuar fortaleciendo el proceso de escritura en los estudiantes, ya que la clase normalmente redundante en la explicación de temáticas.
- Se propone promover el paso de la edición/revisión con propuestas tales como la realización de criterios para que los estudiantes puedan evaluar eficientemente los escritos de sus compañeros y, además, tener en cuenta el factor del tiempo.
- Se recomienda estimular aún más la investigación en los educandos con el fin de enriquecer su conocimiento y que en un futuro puedan tener una argumentación destacada en los ámbitos de la escritura y también en la oralidad.
- Por último, la literatura debe tener un espacio más amplio, en el cual los estudiantes puedan compartir sus interpretaciones, opiniones y juicios dentro de la misma esfera escolar.

11. REFERENCIAS

Acevedo, A. (2011) *La pasión de escribir. Artículos, ensayos y entrevistas*. Bucaramanga, Hojas de hierba.

Alonso, F. (2007) La importancia de la literatura en la escuela y en la casa. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-importancia-de-la-literatura-en-la-escuela-y-en-la-casa-0/>

Alisedo, G. (2004) et al. *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. 6º Edición. Argentina, Editorial Paidós Educador.

Bernárdez, E. La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. In: *Boletín de Filología*, Santiago, Chile (BFil). 1993-1994, 34, 9-32.

Características del texto escrito (2015) *Periódico Panorama del Centro de Escritura de Campus Monterrey*. Recuperado de: <https://centrodeescrituramonterrey.blog/2018/02/04/texto-escrito/>

Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.

Cassany, D. (2005) *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona, GRAÓ.

Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado el 30 de 04 de 2018, de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/haciaunmodelodeensenanzadelacomposicionescrita.pdf>

Chueca Moncayo, F. *La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso literario y económico-financiero*. Cap. 1 texto, coherencia y cohesión. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=10315&ext=pdf&portal=0>

Ciceros, 4ºESO. (2007) Estructuras textuales expositivas y argumentativas. Cíceros, lengua castellana y literatura. Recursos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado INTEF.

Correa, J. et al. *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.

Creamer, M. (2011), “Qué es y por qué pensamiento crítico reflexivo” en *Curso de didáctica del pensamiento crítico*, Ecuador, Ministerio de Educación. pp. 11-22.

Domínguez, S. *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General “José Martí”*. Colegio De Estudios De Posgrado De La Ciudad De México.

Echavarría, R. (2003) *Antología de la poesía colombiana*. Bogotá, Panamericana editorial.

- Elliot, J. (1990) *La investigación - acción en educación*. Madrid, Morata.
- Facione, P. (1990) *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California, American Philosophical Association.
- Fajardo, R. (2016) *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. Universidad Nacional De Colombia, facultad de ciencias humanas.
- Giraldo, C. (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje*. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaEscrituraEnElAulaComoInstrumentoDeAprendizajeEst-5151538.pdf>
- Gómez, F. (1994) *El lenguaje literario, teoría y práctica*. Madrid, EDAF.
- González, M; Torres, S. (2001). *Modulo Habilidades de Comunicación Escrita*. Segunda Edición. Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad de Salud. Programa de Fonoaudiología.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Filadelfia: Open University Press.
- Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) Ministerio de Educación Nacional.
- Louwerse, M. (2004) *Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión*. Revista signos.
- Niño, V., Pachón, T. (2009) *Cómo formar niños escritores*. Bogotá, Ecoe Ediciones.
- Obando, S. (2016) *La escritura como función en la formación de sujetos participativos*. Universidad Pedagógica Nacional, facultad de humanidades.
- Perrenoud, P. (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Dolmen.
- Prieto de Paula, Ángel L., (2002) *Poetas de los cincuenta. Estudio y antología*. Salamanca, Colegio de España, Salamanca, Almar.
- Proyecto educativo institucional IED Atenas (Versión 2017)
- Sampieri, R. (2010) *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.
- Sartre, J. (1977) *Literatura y Arte*. Buenos Aires, Losada. .
- Solé, I (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, GRAÓ.

12. ANEXOS

<p>Diario de campo n. 1 Observador: David Fernando Pico V. Fecha: Febrero 21, 2018 Lugar: IED Atenas</p>	<p>Número de estudiantes: 20 Hora de inicio: 4: 40 pm Hora de finalización: 6: 20 pm Curso: 701</p>
<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN</p>	<p style="text-align: center;">ANÁLISIS</p>
<p>La clase comenzó con una evaluación. Los estudiantes demostraron indisposición, ya que no querían presentarla. El libro propuesto por la profesora quince días antes fue “Huasipungo” de Jorge Icaza y El tiempo propuesto por la maestra para hacer esta previa fue de 15 minutos. Sin embargo, se presentó un retraso debido a que la profesora salió por un momento para hablar con la coordinadora y esperar a que el grupo se alistara. Esta evaluación comenzó a las 4: 40 y finalizó a las 5: 10.</p>	<p>El grupo presentó indisposición, ya que sienten cansancio de presentar evaluaciones de tipo textual. Además, no sienten que les ayude a aprender debido a que las preguntas se enfocan en eventos muy específicos de los libros que les piden leer y no le hallan utilidad.</p>
<p>En la segunda etapa de la clase, los estudiantes tenían preparada una dinámica que consistía en una galería de arte. Cada uno tenía la responsabilidad de elaborar una cartelera, la cual debía explicar los componentes de distintas obras tales como “La Celestina” “Romeo y Julieta” y algunos trabajos de Jorge Manrique como “Coplas a la muerte de su padre”. Lo que contenían las carteleras eran descripciones de las obras, año de publicación y la definición del tipo de texto, por ejemplo, como Romeo y Julieta es una obra de teatro, en la cartelera se definía el significado de obra teatral; en las coplas de Jorge Manrique se definía el significado de copla y el tipo de copla que se utilizaba en esta elegía. De nuevo se presentó cierta falta de organización en factores de tiempo, por lo que La actividad tuvo lugar de 5: 25 a 6: 10.</p>	<p>La dinámica pudo haberse explotado de una mejor manera por parte de la profesora. En primera instancia no hubo un acompañamiento de la maestra, ya que se sentó a leer y a calificar otras cosas. Además, no hubo un verdadero aprendizaje en el grupo porque al observar las carteleras era posible notar que los estudiantes copiaron la información de manera literal de fuentes que encontraron en internet; resaltándose la importancia del aprendizaje o memorización de conceptos en la clase. En la actividad se dedicaron únicamente a copiar al pie de la letra lo que cada uno escribió en las carteleras. Recorrían el salón de manera silenciosa y transcribían lo que encontraban allí.</p>
	<p style="text-align: center;">CONCLUSIONES</p> <p>Es posible concluir que, en primer lugar, se debería cambiar la manera de evaluar los libros propuestos, ya que este método tradicional bloquea por completo la motivación de los estudiantes al momento de leer. También, la dinámica de la galería de arte fue una propuesta interesante, pero no fue llevada a cabo de una manera que condujera a resultados positivos. No implicó una producción de escritura, sólo se trató de un ejercicio de copiar. Por otro lado, la</p>

	falta de la maestra en las etapas de la clase fue de cierto modo un descuido injustificado, sobre todo en la segunda parte de la clase.
--	---

Diario de campo n. 3 Observador: David Fernando Pico V. Fecha: Marzo 7, 2018 Lugar: IED Atenas Curso: 701	Número de estudiantes: 20 Hora de inicio: 4: 40 pm Hora de finalización: 6: 20 pm
---	---

DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
<p>La clase comienza a las 4: 40 pm. Para empezar, los estudiantes tuvieron que recoger sus cuadernos para completar unas biografías que tenían pendientes desde hacía unas semanas. Luego de esto la profesora les reparte unos libros de lenguaje de séptimo grado para más adelante, en la misma clase, trabajar en el capítulo de género narrativo. El libro se titula “Vamos a aprender lenguaje, libro del estudiante”. Su estructura comprende ocho unidades, las cuales se componen de varias subdivisiones o temas que se constituyen por seis o siete contenidos, un taller de producción escrita y de producción oral. Antes de que continuaran con las biografías, una de las niñas que no participó en la clase anterior comentó acerca la realización de videos para un proyecto final que deberán realizar. La profesora les explicó a todos que deben hacer un trabajo relacionando la clase de informática con la de español sin ser más específica.</p>	<p>De nuevo la clase comienza minutos después de la hora que debería empezar. Ante esto, la razón consiste en la maestra al salir del salón y platicar con otros profesores provocando la distracción de los estudiantes y el recorte de actividades tales como los talleres de producción, los cuales se aplazan por darle más relevancia a los contenidos de las unidades. Por otro lado, hay que resaltar la participación de los estudiantes y la relevancia que ésta tiene al notar que se encuentran pendientes de las actividades posteriores y que también reflejan dudas al respecto.</p>
<p>La primera actividad de la clase consistió en elegir las biografías de dos autores de literatura hispanoamericana con otro libro que les fue entregado adicional al de lenguaje de la editorial “Libro al viento” llamado “Cuentos latinoamericanos”. Al tenerlas, debían escribir en el cuaderno un pequeño resumen de las dos biografías que cada uno escogió. La profesora les explicó que aquél resumen debía tener cinco renglones. Repentinamente, uno de los alumnos preguntó a la maestra por qué los autores tenían nombres raros; la maestra no respondió la pregunta porque los que se ubicaban adelante estaban distraídos riéndose y hablando entre ellos. Por ello la profesora los reprendió</p>	<p>Algo importante de analizar en esta parte de la clase es los elementos que la profesora considera que deben ser relevantes en la biografía. Los datos con respecto a las fechas y a los nombres de los familiares deben tener una posición secundaria ante datos de mayor importancia y utilidad, tales como los trabajos del autor y las características de su escritura. Los niños lograron decir un dato importante acerca del autor Rubén Darío acerca del movimiento literario en el cual pertenecía; esto demuestra que se pueden enfocar en información relevante y no sólo los datos.</p>

<p>diciéndoles ¿Estoy hablando en English? ¿No entienden que tienen que estar concentrados en la actividad? Todos continuaron en esta actividad y la docente les recordó qué elementos debía tener la biografía: nombre del autor, fecha de nacimiento, fecha de muerte, el nombre de los padres y el país de descendencia. Un niño dijo en voz alta que iba a escribir la de Rubén Darío. Por esta razón, la profesora les preguntó a todos quién era Rubén Darío; uno dijo que era simbolista y otro dijo que era modernista. La maestra reafirmó esto último diciendo que fue nicaragüense y el padre del modernismo. Ante esto, otro niño preguntó si existió el abuelo del modernismo, pero la maestra aclaró que no hay abuelos; explicó que le dicen padre porque “propagó” este movimiento. La docente les exigió que debían escribir todas las biografías en letra cursiva, enseñada hace un tiempo atrás.</p>	<p>No obstante, la docente exige que los estudiantes escriban las biografías en letra cursiva. Esto quiere decir que la profesora se preocupa más por la “belleza” en aspectos de la caligrafía y no del contenido y calidad de los escritos de los estudiantes.</p>
<p>En el siguiente momento de la clase se utilizaron los libros de lenguaje para trabajar con el cuento, empezando con su definición. La profesora en primer lugar les preguntó qué era el cuento; unos dijeron que era una narración, otros que es algo breve. La maestra le pidió a un niño que leyera del libro y en voz alta la definición y a otro que leyera las características. Hubo un ejemplo que decía “Cutis blanca como la nieve”. Aprovechando esto, la profesora preguntó qué figura literaria había ahí. Christopher, el niño más hiperactivo, dijo que ahí había un triángulo. Después de explicar que en este ejemplo existía una comparación, le pidió a otro niño que leyera los pasos para la realización de un cuento. Éste leía en un tono bajo y sin pausas. Como explicación la maestra les dijo que al leer debían tener en cuenta puntos y comas sabiendo que deben hacer pausas breves cuando aparecieran.</p>	<p>Los estudiantes confunden el significado polisémico de la palabra “figura” que en este caso, no se trata de una figura geométrica, sino literaria. Adicionalmente, es posible observar que la profesora también se preocupa por elementos de dicción al corregir a los estudiantes acerca de la pronunciación y la entonación correcta de textos al haber marcas textuales.</p> <p>Otro punto a resaltar es que la maestra únicamente les hace leer de manera rápida los conceptos que constituyen la construcción de un texto, mas no se llevan a la práctica para que los alumnos los ensayen.</p>
<p>La última fase de la clase consistió en la producción. Habiendo mencionado los pasos para la realización de un cuento: planeación, redacción, revisión y publicación, la actividad trató en elaborar un cuento de dos páginas. Una de las niñas que se ubica adelante le preguntó a la profesora cómo podía empezar el cuento, si con ¿Había una vez? ¿Una vez hubo? O ¿Érase una vez? La maestra la apoyó y les ayudó a los demás diciéndoles que podían empezar con “Un día” “Una noche” “Érase una vez”. Todos empezaron a redactar pero la docente los corrigió, ya que debían hacer la planeación del</p>	<p>Es importante destacar que la maestra les explique la relevancia de la planeación de una narración, dejando como enseñanza que hay que tener claros los elementos que constituirán el escrito y no simplemente redactar a la deriva. Sin embargo, a la hora de revisar el cuento le dio bastante relevancia a los criterios estéticos, tales como la portada, la decoración y la letra, lo que demuestra que la producción escrita de los estudiantes es dejada en un segundo plano.</p>

<p>cuento antes de escribir. Es decir, enlistar los personajes que se usarán, los obstáculos que tendrán que vencer y qué objetos los vencerían. Finalmente, de tarea les pidió investigar qué es el caldero mágico, el cual es un diagrama que explica los personajes, las partes del cuento y ejemplifica los conflictos que puede haber en un cuento.</p>	
--	--

<p>Diario de campo n. 4 Observador: David Fernando Pico V. Fecha: Marzo 14, 2018 Lugar: IED Atenas Curso: 701</p>	<p>Número de estudiantes: 20 Hora de inicio: 4: 40 pm Hora de finalización: 6: 20 pm</p>
<p style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN</p>	<p style="text-align: center;">ANÁLISIS</p>
<p>En la segunda parte de la clase, se repartieron los libros de lenguaje para séptimo utilizados en la clase anterior. El tema que debían trabajar era lenguaje, lengua y habla. La docente le pidió a un niño que leyera la primera definición, a otro la segunda y a otro la tercera. Hay que anotar que siempre les pide leer en voz alta a los estudiantes pasivos, nunca a los que participan. En el momento que se discutió del concepto de habla, la profesora les pidió ejemplos y los alumnos dijeron: el bogotano, como sísis ñero. Después de esto, se pasó al tema de cuadro sinóptico. Otro estudiante tuvo que leer en voz alta la definición y los elementos que debe llevar. Con esto, el grupo debe hacer un cuadro sinóptico en la clase de informática, el cual contenga los temas estudiados hasta ahora. Para terminar, se les asignó un taller de la lección principal de la clase, lenguaje, lengua y habla. Como debían copiar todo el taller en el cuaderno para después resolverlo, la profesora les dijo que debían continuarlo la próxima clase</p>	<p>La principal estrategia de la docente para hacer que los estudiantes no sean pasivos todo el tiempo, es la de hacer que lean conceptos y características en voz alta y que den ejemplos sobre ello. Cuando se habló de lenguaje, lengua y habla, el grupo entendió correctamente los conceptos aportando el buen ejemplo con el habla. Sin embargo, se siguen tratando las clases de forma conceptual, ya que se toma como referencia el libro de lenguaje de nuevo. Por último, la profesora confía bastante en este libro de lenguaje, ya que lo usa muy constantemente en todas las clases siendo éste su base por excelencia.</p>

Formato de encuesta a los estudiantes

¿Con quién vives? Papá Mamá Hermanos Tíos Abuelos Otros

¿Cómo se llaman tus padres?

¿Tienes hermanos? Sí No ¿Cuántos?

¿Te ayudan a hacer las tareas? Sí No ¿Quién?

¿Pertenece a algún tipo de población? Sí No

Indígena Desplazado Afrodescendiente Otro ¿Cuál?

¿En tu casa hay acceso a internet? Sí No

¿Hay libros en tu casa? Sí No ¿Aproximadamente cuántos?

¿Leen en tu casa? Sí No

De las actividades que se mencionan a continuación, ¿Cuáles te gusta hacer frecuentemente?

Practicar deportes Navegar en internet Ver televisión

Jugar videojuegos Tocar un instrumento

¿Con qué frecuencia haces estas actividades?

Todos los días Una vez por semana Una vez al mes

De las actividades que se mencionan a continuación, ¿Cuáles realizas los fines de semana?

Ir al cine Ir al parque Ir al centro comercial

Otras ¿Cuáles?

¿Qué tipo de música escuchas?

Rock Salsa Reggaeton Merengue Reggae Pop

Electrónica Popular Vallenato Otro ¿Cuál?

¿Cuál es tu artista favorito?

¿Ves películas? Sí No

¿Qué tipo de películas ves? Acción Comedia Drama Terror Infantil Otro ¿Cuál?

¿Aprendes algo diferente a lo que te enseñan en la clase?

Sí No ¿Qué?

¿Qué actividades te gusta hacer en la clase de español? Leer Escribir

Hacer preguntas Exponer Participar

¿Qué te gusta leer?

¿Te han enseñado a escribir poemas? Sí No

¿Cómo?

¿Te han enseñado a escribir cuentos? Sí No

¿Cómo?

¿Te gusta la forma de enseñar de tu maestra? Sí No

¿Por qué?

¿Asistes a actividades educativas y/o culturales fuera del colegio? Sí No

¿Cuáles?

Formato de entrevista a la docente

Perfil profesional

¿De qué carrera profesional se graduó?

¿Tiene maestrías o especializaciones? ¿Cuál/es?

¿Cuántos años lleva ejerciendo en la docencia?

¿Cuántos años lleva laborando en colegio público?

¿Ha trabajado en instituciones privadas? ¿Cuánto tiempo?

¿Qué importancia le da a la formación literaria de los alumnos en la clase de español?

¿Qué acciones lleva a cabo para desarrollarla?

¿Qué uso hace usted de herramientas como el tv, el celular y los computadores en el proceso de aprendizaje?

¿Qué herramienta considera es más importante en el proceso de aprendizaje, el libro o las herramientas tecnológicas? ¿Por qué?


¿Qué importancia le da a la participación al momento de planear y realizar las actividades en clase?

¿Qué importancia le ve al “error” en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿En la clase de lengua usted privilegia la “gramática” en el aula? Sí/no ¿Por qué?

¿Considera usted que existe alguna diferencia entre hablar y escribir? ¿Por qué?

Consentimiento informado por el adulto responsable

	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES		
Código: FOR025INV	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3		

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1096 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted sea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO. INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de humanidades, departamento de lenguas.		
Título del proyecto de investigación	La literatura como herramienta para la optimización de la escritura		
Descripción breve y clara de la investigación	Esta investigación busca mejorar el proceso de escritura en los estudiantes teniendo como apoyo la lectura de diversos textos literarios.		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	No existirían riesgos de ninguna clase.		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Los estudiantes desarrollarán su proceso escritor en espacios en los cuales aprenderán y practicarán estrategias lectoras y escritoras que les permitirá desempeñarse de una mejor manera en el área de lenguaje.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : David Fernando Pico Villalba		
	N° de identificación: 1018482994	Teléfono:	3193284682
	Bogotá		
	Correo electrónico: davidrock9604@hotmail.com		
	Dirección: Calle 79 a sur n. 104-41		

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO POR EL ADULTO RESPONSABLE

Yo Osiris Vergara mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 64562-452 de Sincoléja, con domicilio en la ciudad de Boyacá Dirección: callo 37B N° 21-24 Teléfono y N° de celular: 312 457 4251 Correo electrónico: osirisvergara@hotmail.com
Como adulto responsable del niño(a) y/o adolescente (s):

Nombre(s) y Apellidos	Tipo de Identificación	N°
<u>Jesús Daniel Toscano</u>	<u>1021691404</u>	<u>7.3..</u>

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en:

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Osiris Vergara
Nombre del adulto responsable del niño o adolescente:
N° identificación: 64.562.452. Fecha: 23.05.2018.

Firma del Testigo:
David
Nombre del testigo: David Fernando Pico
N° de identificación: 1018482994
Teléfono: 3193284682

que obligatoriamente
no toca rimar las palabras
y tiene que tener sentimiento
y pensamientos en la poesía y
también tiene uno que expresarse
en algo o en alguien en la poesía

(Prueba de diagnóstico)

Antes del tiempo

- * No había nada ni evolución
- * No había cosas materiales
- * No había contaminación
- * Todo era más pacífico

2. colonización

pasado, ciudad, abandonada, abandono, llegaban
a fundar el dolor y la muerte, Habita el futuro.

(Foto 1)

Objetivo: Analizar poemas en verso libre

Características

- * No tiene rima
- * Expresión de sentimientos
- * Composición literaria
- * Se puede escribir en cualquier forma

Temas del poema

Sufrimiento abuso
tortura rabia
cansancio ganas de no vivir
dolor amargura
tristeza depresión
odio
melancolía
miedo

Poema clase nº 3
Cantos del doctorado
de Oscar Picóchita

Análisis de el poema

El autor se sintió triste porque a la persona, la estaban torturando y la persona sentía odio cansancio, por el señor que la estaba torturando (~~la señora~~) y la señora no quería vivir y queo quería más en este mundo y la señora se mató.

y la señora no quisiera volver más por que el hombre la maltrataba y ella se mató para no volver más

(Foto 2)

Cristian Gabriel Torres Sabegal

Antes de tiempo

Persona que recuerda su pasado

morir antes de tiempo

persona viaja al pasado

nacer antes de tiempo

Colonización

Pasado

Ciudad abandonada

Abandono

Llegar a fundar

El dolor y la muerte

Sentimiento

Habitar el futuro

No querían el dolor, la muerte y el sufrimiento que tanto necesitaba el mundo; también llegaron a una ciudad abandonada, pero no se trata de fundar una ciudad. Llegaron sin ningún ruido.

No tenían pasado, historia ni nada más.

Pero cuando llegaron los Españoles nos dieron un montón de cosas que no necesitábamos.

(Foto 3)

Antes del tiempo

Kasol Nicol Contreras
Ramirez

- * Antes del tiempo hay caricias
- * Antes del tiempo hay sonrisas
- * Antes del tiempo hay momentos

Análisis

el poema trata de un autor que siente un foco de dolor recordando el pasado de su ciudad, también sentía asombro, él pensaba en que ya tenían un idioma diferente, ~~desconocido~~ desconocido donde trató de fundar una ciudad habitando el futuro y tratando de fundir el pasado con el futuro, también sentía como como si él sentir y ver lo que sucedió en el pasado

mi opinión

yo pienso que no todo fue bien ya que ellos llegaron a colonizar y no hicieron muchas cosas buenas, ya que lo que veían de diferente ellos ya lo querían mandar. nada es bueno, pero tampoco todo fue malo por que gracias a eso estamos nosotros diferentes y pues por medio chino que hicieron no se puede hacer nada. siento que hubiese querido que no pasara, pero ya lo fue. No siento nada al respecto, pues no fue todo malo y no lo viví entonces no podría sentir ~~todo~~ casi nada realmente.

corrección: solo lo califican por
ambos signos de puntuación.

9.0

WUOLAH

Andrés Bello

(Cantos de la tortura)

de Oscar Piccolini

poema dose
U.S

Cantos del torturado

un músico desanimado por acciones del pasado

Temas del pasado

Sorrimiento	melancolía
Tortura	miédo
consciencia	abuso
dolor	causa
Tristeza	ganas de no vivir
odio	amargura, de presión

melancolía en el abuso

Escrito poético, músico que onta de en
antes cosa un pasado de pasado, dolor,
Tristeza, odio, entre otras "amargura en el consorcio"
¡ cuando tortura a una persona a queda en
la melancolía del abuso oser abusar de la
directa de otra persona, mientras igualmente
consciencia da dolor tristeza y rabia.

"Ganas de no vivir" por todo lo que esta
podando tener ganas de no vivir no
existir, desaparecer, ¡ nunca ser nacido!
Pregunta dose ¿ por que tuve que existir? ¿ por que no?
Cuer en una de presión, en un miédo, en
una tortura. por querer desaparecer

(Foto 5)

pero ante todo desaparecer por completo

que deje de ser tan abusivo por pensar
que aprenda a respetar que se queda
en el lugar de esa persona que
que acaso no le enseñaron
modales que si no sabe que es la
humildad que ante todo es la humildad
a lo le tiene muchas fortalezas que
culturalmente que piense en el dolor
de esa persona por todo lo que
tiene que pasar.

9.5

Corrección = Falta de coherencia.

111

↓

Análisis

El autor quiso expresar su sentimiento hacia el tiempo por que cuando pasan cosas malas todos queremos que todo pase rapido y que lleguen las cosas buenas. El autor quizás también con su poema quiso criticar la colonización por las guerras, la explotación de la gente.

El autor quizás también o quiso expresar su sentimiento sobre el dolor y la muerte por que él en su poema habla sobre "No tenían historia ni tenían rauda de espada contra los huesos" él quiso tratar con esa frase que cuando se llegaron los conquistadores ahí llegó la desgracia a su tierra.

yo pienso que fue eso para la gente de esa época por que llegaron los españoles a obligar a los indígenas a trabajar por tamente y cuando los españoles se fueron con mucho oro que conseguieron en nuestras tierras y llevaron otras cosas como el café y la papa.

(Foto 6)

palacio
un lugar hermoso
algo tranquilo
un lugar relajante

Objetivo

crear la continuación de poemas
en verso libre

Idas

Envidia

Egoísmo

no tener envidia de los ricos

Recordamiento:

Continuación

No envidies a nadie
ni a ella por que talvez
sea parvosa, pero no conoce
la felicidad verdadera

(Foto 7)

su cara no muestra
lo que se llama una sonrisa. si rees
sus ojos muestran que en el fondo
esta triste.

su cabello puede ser brillante
pero su alma no
su cuerpo puede ser perfecto
pero su personalidad no.

por eso es mejor
ser quien uno es, y no
intentar ser alguien más
por que es mejor una sonrisa verdadera

(Foto 8)

De lo que soy

me parece un interesante título
llama mucho la atención

Situación: Supongan que el personaje
del poema es un hombre anciano, el
cual necesita de sus palabras
para alentarse. ¿Qué versos le
recitarían?

Continuación...

Levántate de esa silla y sal a
disfrutar la vida que es
una sola! no te demotives! Ve
por esa fortuna que deseaste

NO dejes el Sueño de tu
vida no lo pierdas de tu
vista el Amor de tu
vida

NO dejes que la soledad
te consuma, eres único,
eres una buena persona
y no dejes que te consuma la tristeza

Eres una persona solidaria,
no te des de las malas
amistades. Fuerzas y no pierdas
de vista esos sueños perdidos

(Foto 9)

ESCAOERZ

ideas del guion
inventas de los españoles
#llevaron ganado
#la rueda.

las nativas
1 Astros del sol y
la luna los dioses
2 la naturaleza

#06

#01

Objetivo: hacer un guion que
demuestre nuestra posición
en contra de los españoles. Pero vamos
a hacer una
tragedia

1 Desde que ~~ellos~~ llegaron lo único
que causaron fueron ~~problemas~~ dolor
hicieron ver que ~~era~~ ~~violencia~~ ~~no~~
se hubiese podido ver el mundo ~~sin~~ ~~un~~
~~tra~~ ~~sin~~ ~~sin~~ ~~sin~~ ~~sin~~ ~~sin~~ ~~sin~~ ~~sin~~
violencia y sin dolor ~~Podríamos~~
fendi un
mundo
mejor

2 Por eso es lo que
hay hoy en día es que los
hemos hecho vivir sin fantasía

3 Gracias a ustedes nuestro mundo de fantasía
se destruyó y llegó un mundo que nos llenó de
tristeza y dolor

4 Queríamos algo diferente no esperábamos que
se convirtiera en lo que es ahora, con violencia entre
países y entre ustedes mismos

10- si ~~de~~ ~~ahora~~

si ahora que aclaramos
todo ~~de~~
trataremos de crear un
mundo mejor.
Sin violencia y esclavitud.

11- Esperen

Deseo expresar
mi veredicto final

Las discordias alimentan odios
Las treguas producen progresos
Si sus lenguas callan sus penas
Una ~~alianza~~ alianza unira
nuestras tierras.

12- llega la opositora con la idea
de la rueda

↓
El oro: metal precioso alcalino.
de transición. Difícil de
encontrar en la naturaleza
y en la tierra.

↓
Se puede utilizar para hacer electricidad.
y llegaron la rueda.

PASIBLE LIBERTAD

ALUMNOS

- Sofia Aguirre
- Luisa Rubio
- Bayron Bettian
- Yurley Timana
- Danna Alvarado
- Fernanda Rojas

Personaje

- Europeos
- Americanos
- Nativos
- Criollos
- Indigenas
- Opositora

1ª ESCENA

Nativo

- * Después de su llegada
lo único que causaron fue
desgracias y dolor

Español

Por nosotros lo que hay hoy en día es que
los hemos hecho vivir sin fantasía

- * Gracias a ustedes nuestro mundo
de fantasía, se desarrolló y
luego un mundo que nos lleno de tristeza
y dolor

Español

- * Buscamos algo diferente,
No esperábamos que se convirtiera
en lo que ahora es: con
violencia entre países, incluso entre ustedes mismos

- * Pensamos que con este engaño
podríamos mejorar situación, o
tal vez mejorar económicamente
nuestras "vidas".

Nativo 2

- * ¿Sus vidas?
¡Sus vidas llenas de escasez de recursos!
las vidas de nuestros antepasados
sufrieron por hambre, Molestas, y
horribles pérdidas humanas

Español

Nosotros llegamos a este continente sin pensar por qué veníamos en busca de especias a otro lugar

Nativo

Por que buscaban esclavizarnos y venían en busca de recursos económicos

Español

Por que sin pensarlo llegamos a este lugar desconocido y nuestra avaricia nos dejaba continuar y nos insistió a reinar

La tierra y sus dioses
nos alimentan con sus dones
sabiduría y sobre todo
sus acciones.

Nativo 2 :- Los suyos traen invenciones
nuevas ropas, movimientos
y un lenguaje...

Al arrodillarnos,
nuestras lágrimas
son un llamado
y así nuestros dioses
de lluvia nos proveen
y la fertilidad en nuestro mundo
crece.

Español :- Trajimos a su suelo lodoso
el ganado y sus crías
para llevar a sus bocas
proteínas, larga vida y energías

Si sus tierras nunca hubieran pisado
las pezuñas de carne y pieles
¡sus cuerpos se consumirían!
como el agua que beben
las manadas sedientas
de animales salvajes.

Nativo :- Nuestras bocas necesitan carne,
pero nuestros espíritus necesitan luz
Nuestros cuerpos necesitan pieles
pero nuestras almas son desnudas
ante las alabanzas
a los astros del calor
del día y de la noche.

2da Escena

(Suenan las campanas y anuncian la llegada de la opositora y con ella entran la intriga deshonra y antipatia)

Opositora

- Me entristece saber que este mundo se ha llenado de tanta violencia, y rencor, que nos esta causando dolor y decepcion.

Nativo indigena

- Si, ella tiene toda la razon!
Si los españoles no hubiesen llegado, NO sentiriamos tanto rencor.

Español

- Si, en parte tienen razon,
¡Si! los españoles no pensamos que con nuestros actos llegaran a sentir tanto dolor.

Opositora

- Si! todos tienen razon
pero en este dialogo solo he visto odio y desesperacion.

Nativo indigena

- Pero nuestra idea es que, tomen conciencia y vean la desgracia que nos causo.

Opositora

- la idea es que busquen una nueva conciliación con la cual encuentren paz y puedan intentar remediar los daños causados.

Nativo indígena

- Nuestra idea era que ellos tomaran conciencia y que se sintieran culpables de que lo causado no fue lo mejor.

Opositora

- ¡Sí! aun al tiempo de que ellos tomen conciencia.

Español

- Nos dimos cuenta con todo lo dicho, que tienen razón. Lo que hicimos en el pasado fue gran error nuestro.

¡Sí! ahora que aclaramos todo!!
Trataremos de crear un mundo mejor, sin violencia y esclavitud

Español: - ¡ Un momento,
deseo expresar
mi veredicto final:

Las discordias alimentan los odios
Las treguas producen progresos
Si sus lenguas callan sus penas
Una alianza unirá nuestras tierras.

La rueda
adelantará las tareas
del escaso terreno de un futuro
esta redonda invención
Inútil se verá ante sus ojos;
Si nos abren las puertas
de sus mentes enseguecidas,
su conocimiento rodará
y su bienestar avanzará.

Opositora: - Las treguas son benéficas
Aunque cuesten almas
y sacrificios
Las creencias de este mundo indígena
valen más que la ambición
de las joyas doradas
del europeo

La raza blanca
y la raza negra
crean lazos en la tierra

Los unos con el poder natural
Los otros con el poder del futuro
y el progreso.

¿No pueden la naturaleza
y el progreso
estar juntos?

Los metales conducen calor
y así la electricidad
guiará sus caminos
en las tenebrosas noches,
y las ruedas aran la tierra
para unas cosechas
con mejor producción.

El futuro los puede ayudar
el suprimiento los debilitará.

ideas del guion

Estamos en contra del torturado.

Nombre a dios mucho.

El jefe puede ser mandatario.

El juez le va a pedir pruebas.

El jefe del torturado le da la parte del poema.

El jefe puede ser ateo

Lo contrario a religioso es ateísmo

Materialismo es capitalismo. Ateo,
impio.

El día del
JUICIO

de
GRADO OCTAVO

AUTOPES

Miguel Salazar (Grado)

Jerónimo Ospina (Grado)

Andrea Miranda (Grado)

Maria Bautista (Grado)

Sebastián Sánchez (Grado)

Santiago Álvarez (Grado)

PRIMERA ESCENA.

JUEZ: Que comience la sesión que gane el bien y pierda el mal para que reine la paz

Abogado del TORTURADO: SEÑOR Juez, Hoy defiendo un caso de tortura y violencia para que NO reine la violencia

TORTURADO: Juez yo espero, que mi agresor tenga conciencia y en las noches, escuche mi grito de dolor y agonía.

Abogado del TORTURADO: Además juez, mi cliente es fuerte por que pasó todas esas torturas y sólo pide un poco de justicia para que este crimen no se vuelva a repetir porque es una injusticia.

TORTURADO: Si juez, mi torturador es injusto y solo tira delincuencia por eso espero que este caso dé frutos y gane la inocencia; siempre he sido un hombre humilde para que esta persona dañe mi bondad y me abuse.

JUEZ: Bueno oyendo esta parte admito que el agresor es un poco malo por hacer

que el agresor es un poco malo por hacer este daño sin derecho alguno!! pero escuchemos la parte contraria

Juez:

Las pruebas pesan más
que todos los planetas
de este amargo universo
¡muéstrenme esas armas!
Para que mi boca
sea elocuente
de veredictos dulces para ustedes.

ABOGADO DEL TORTURADOR:

Las pruebas yacen
en nuestras manos ansiosas
y al entrar a sus oídos
se derretirán
como caramelo de estirar

El poema del hombre "torturado"
dice las siguientes palabras:
borras las huellas de Dios
vas en su contravía.

Estos versos
fueron realizados
sin razonamientos;
mi cliente
construye contratos
que ligan al capitalismo
y que mueve el mundo
sin Dios ni moralismo.

Torturador:

Soy del capitalismo
y mi empleado
que dice ser torturado

lo sabía y lo sabe
no soy moralista
no soy religioso.

Juez: Mi boca ya
el sabor del caramelo siente
y de acuerdo estoy con ustedes
si el demandante
no tiene pruebas a su haber
con ustedes capitalistas
mi martillo cedere

TERCERA ESCENA

ABOGADO DEL TORTURADO:

De mi cliente
solo puede demostrar
su dolor físico,
su humildad y inteligencia,
calidades mas fuertes
que el ejercito del capital

Juez: Los aspectos físicos
dispersan el veredicto;
las pruebas lo atraen
como el iman
que toca el metal

En este juicio
se requieren mayores testimonios
para que mis oidos se motiven,
mis sentidos se deleiten,
mis palabras se estimulen,
y mi sentencia se procure

TORTURADO: Hablo por ellos,

rezo por ellos,
sufro por ellos,
vivo por ellos,
protesto por ellos

Estamos en contra del torturador

El torturado es inocente.

El jefe casi lo mata.

Tenemos demasiadas pruebas.

llamamos a testigos.

~~El jefe casi lo mata~~ ~~Tenemos demasiadas pruebas~~ ~~llamamos a testigos~~
Caso de Fandiando a I torturado Sahasani del sumero
torturador Daniel, entre el juez, los abogados y los
jefe acusados

Suez el torturado Joseph de Pascal y lamento
la denuncia y ahora viene a de Scott sa
Caso.

torturado Sahasani ha llorado mucho pero esto viene
a acusar al jefe me lo tiene por tanto.

absoluta mi defensor con tantos lamentos es y tanto
fichero torturado va a salir victorioso en este
Caso

Daniel; tantos lamentos? eso es que puso el trabajo
para mi con un buen sueldo y comida.

Suez tienen pruebas? presentenlas para verificar
antes de actuar

ago? es el mi cliente es inocente, nunca ha sido
Caso ni de meter una muestra pruebas Sahasani

-Abogado: Casi mata a mi cliente es
Inocente si la tortura
Fuera ilegal

-Juez: ¿pero tienen pruebas?

-Abogado: tenemos demasiadas
Las pruebas sobran
Aunque sea culpable

--Abogado2: Pruebas sobran, aunque
El dolor de la cárcel serás
Tú el que lo tengas que sufrir

Escena 2

Los abogados entregan las pruebas y el juez confirmo las pruebas. Entran los abogados, el juez, los acusados y los testigos

- El Juez: he visto las pruebas,
Las he verificado Y confirmado
Para dictar la sentencia vamos a
Oír a los testigos

-El Juez: Vamos a escuchar un
Par de testigos para
Dar así mi sentencia

-Testigo1: hola me llamo Emilio

-El juez: Dinos lo que sabes
Sobre este caso

-Testigo1: la rotunda verdad es que
Daniel ha torturado a Johnson
Hasta las lágrimas.

-El Juez: Gracias ya te puedes retirar,
Que pase el siguiente testigo
Para dar hay la sentencia final

-Testigo2: hola me llamo Gabriel, Daniel
Es totalmente culpable, yo
Le ayude a escapar y llenarse
De valor para denunciar

-El Juez: Gracias te puedes retirar,
Ahora vamos a proseguir a
Dar la sentencia.

-Abogado: Con estos testimonios hemos
Ganado, ya que dijeron toda
La verdad, ya eres libre

-Abogado2: Hemos sido derrotados por
Los testimonios falsos que
Han dicho sobre nosotros

Escena 3

El juez dicta la sentencia y se actúa frente al culpable. Entra el policía y se lleva al culpable, y el torturado queda libre

El Juez: Ya tengo una sentencia
Para este caso...

-Torturado: Ojala el juez sea justo
Y correcto con esta sentencia
Y al fin ese hombre pague

-Abogado: El juez es correcto en su trabajo
Y sincero, lo va a hacer bien

-Acusado: Ojala el juez se lo crea
No quiero ir al terrible
Mundo de la cárcel

-Abogado2: No creo que el abogado
Se lo crea pero hay
Que confiar

-El Juez: Mi sentencia es que el torturador
Es culpable por lo cual le doy
Cárcel perpetua

-Acusado: Porque, mis actos me han
Llevado a esto ahora yo soy
El que voy a lamentarme en la prisión

--Abogado2: Estaba dicho

-Abogado: Eres libre ya no tendrás
Ya no tienes que sufrir por el

-Torturado: soy libre, por fin

-Policia: Señor por favor acompáñeme
Usted es culpable.

ANTES DEL TIEMPO

No se trataba de fundar una ciudad,
Necesitaban habitar el futuro
como un primer asombro de las recordaciones,
y hablaban un idioma desconocido entonces
por el pasado. No tenían historia,
ni tenían un ruido de espada entre los huesos.
Pero llegaron,
y fundaron el dolor y la muerte que al fin necesitaban
para estar en el mundo.

(Poema n. 1 “Antes del tiempo”)

ÓSCAR PIEDRAHITA GONZÁLEZ

1937

CANTOS DEL TORTURADO
(fragmento)

XXI

¿Los que desapareces
no te encontrarán algún día?

¿Los que torturas
no poblarán de gritos tu noche?

Hay un vacío en tu cráneo
y en tu pecho
lleno de polvo y telarañas

De piedras mudas que te signan
de dedos truncos que te señalan

Desaparecedor
Borras las huellas de Dios
vas en su contravía

(Poema n. 2 “Cantos del torturado”)

Manejas en otra dirección
tu carro de ignominia

Apagas la luz del alba

Pasajero de la noche tétrica
de ti huyen los búhos
se horrorizan los murciélagos

Ensucias las aguas negras

•
RAÚL GÓMEZ JATTIN

1945-1997

DE LO QUE SOY

En este cuerpo
en el cual la vida ya anochece
vivo yo
Ventre blando y cabeza calva
Pocos dientes
y yo adentro
como un condenado
Estoy adentro y estoy enamorado
y estoy viejo
Descifro mi dolor con la poesía
y el resultado es especialmente doloroso
Voces que anuncian: ahí vienen tus angustias
Voces quebradas: pasaron ya tus días

(Poema n. 3 “De lo que soy”)

BOGOTÁ. JULIO/90

Miro las montañas, azules
de tanto verdor.

La mañana es sincera
en su belleza.

El gorrión ha abandonado
su nido para pulsar el viento.

La ciudad se desparrama por las avenidas
con olor a ajeno y remolacha.

Todo es suave y discreto.

Quiero pedir permiso
para estar felices
a pesar de nuestros últimos
muertos.

(Poema n. 4 “Oración del chofer”)

ROBINSON QUINTERO OSSA

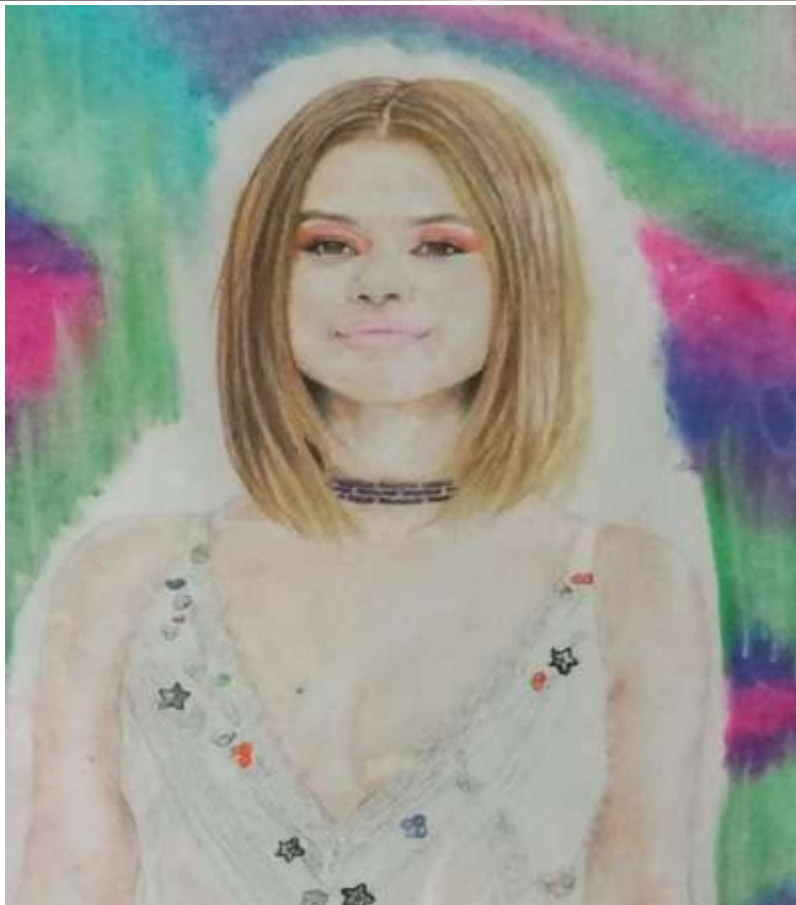
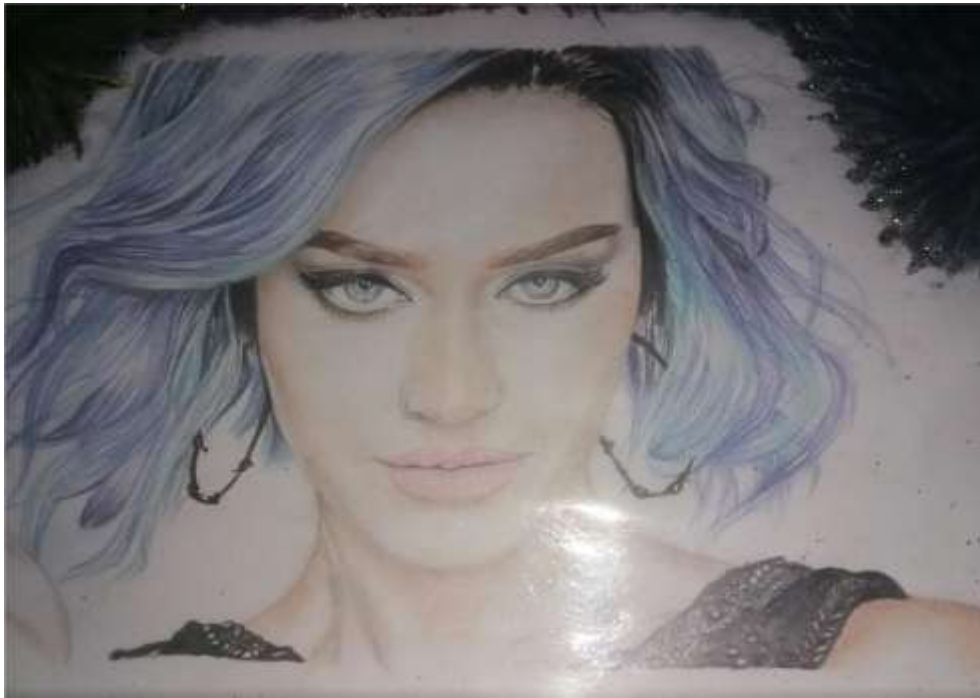
1959

ORACIÓN DEL CHOFER

Patrona de los caminos
luz de los que viajan
ampárame:
mis ojos se fatigan
mi pulso tiembla
mi cuerpo se agota
Virgen de mi viaje
enséñame la ruta
vela a mi lado
en los abismos de la noche
Guía mis ojos
cuida el destino de los que van conmigo
Ayúdanos a ganar
la sonrisa del arribo
Son tuyos:
los besos de quienes me esperan
sus abrazos
y este poema que te reza con sus versos.

(Poema n. 5 “Oración del chofer”)

(Retratos de los artistas provistos por el maestro practicante)



<p>PUNTO</p> <ul style="list-style-type: none"> indica el fin de una oración. después de una abreviatura. <p>PUNTO SEQUIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> separa oraciones que pertenecen a un mismo párrafo. <p>PUNTO APARTE</p> <ul style="list-style-type: none"> separa párrafos. 	<p>PUNTO Y COMA</p> <ul style="list-style-type: none"> indica una pausa mayor que la coma pero menor que el punto. separa elementos de una enumeración que ya tienen coma. inicia proposiciones.
<p>COMA</p> <ul style="list-style-type: none"> separa elementos de una enumeración. encabeza exclamaciones. indica la salida del sujeto. antes y después de expresiones como: sin embargo, sin duda, no obstante. 	<p>COMILLAS</p> <ul style="list-style-type: none"> al principio y final de una cita textual. al escribir palabras extranjeras. en la escritura de nombres de personajes o personas famosas. al citar el título de un cuento, de un capítulo de una novela, de un artículo. para destacar palabras que representan un concepto.
<p>PARENTESIS</p> <ul style="list-style-type: none"> se utilizan con la intención de realizar una aclaración. 	<p>GUIÓN / RAYAS / DIÁLOGO</p> <ul style="list-style-type: none"> indica el cambio de interlocutor en un diálogo.
<p>SIGNOS DE INTERROGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> se escriben al principio y al final de las preguntas. 	<p>SIGNOS DE EXCLAMACIÓN / ADMIRACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> se escriben al principio y al final de las oraciones exclamativas.
<p>El guión</p> <p>Nos sirve para dividir una palabra al final de una línea.</p> <p>*Se coloca detrás de la sílaba.</p>	<p>La diéresis</p> <p>Se escribe ñe - ñi cuando queramos que la u suene en una palabra.</p>

COHERENCIA Y COHESIÓN

RECORDAMOS LO QUE ES COHERENCIA Y COHESIÓN:
Son conceptos referidos a la organización del texto.



Ahora, veremos la diferencia entre ambos términos

Un texto es coherente cuando nosotros, sus receptores, somos capaces de darle un sentido. De ahí que la coherencia sea un fenómeno mental que se produce casi instantáneamente cuando, a través de una lectura comprensiva, advertimos la idea central de un texto y podemos dar cuenta de la organización de sus partes.

La cohesión en cambio, es un fenómeno lingüístico. Se la define como "la red de relaciones explícitas entre oraciones", es decir, la presencia textual de elementos lingüísticos formales como los conectores, la correferencia, sustitución léxica y los procedimientos anafóricos que encadenan oración con oración.

(Guías de signos de puntuación, cohesión y coherencia)