

APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO SISTEMÁTICO DESDE LA NARRATIVA

JUAN CAMILO MOLINA RODRÍGUEZ

2015234047

ASESORA

LISBETH CAROLINA ROJAS BERMÚDEZ

Magíster en lingüística

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ D.C.

2020

Página De Aceptación

Nota de aceptación

Firma

Agradecimientos:

A los docentes Ronald Rojas, Lisbeth Rojas y Carolina Pardo.

Contenido

Resumen	7
Abstract.....	7
Capítulo I <i>Planteamiento de la propuesta</i>	8
1.1 Caracterización local:	8
1.2 Caracterización institucional:.....	8
1.3 Caracterización poblacional:.....	11
1.4 Prueba-diagnóstico:	12
1.5 Problema de investigación:.....	14
1.6 Justificación:.....	18
1.7 Pregunta problema:	21
1.8 Objetivo general:.....	22
1.9 Objetivos específicos:	22
Capítulo II <i>Contexto conceptual</i>	23
2.1 Antecedentes:	23
2.2 Pensamiento y representación:	26
2.3 Pensamiento sistemático:.....	28
2.4 Categorías del pensamiento sistemático:	29
2.5 Narrativa como mecanismo de aplicación del modelo de pensamiento:	33
2.6 Unidad teórica de evaluación procesual del pensamiento sistemático:	35
2.7 Referentes conceptuales:	38
Capítulo III <i>Diseño metodológico</i>	39
3.1 Enfoque y tipo de investigación:.....	39
3.2 Categorías de análisis y matriz categorial:.....	41
3.3 Matriz Categorial:.....	42
3.4 Universo poblacional:	44
3.5 Instrumentos de recolección de información:.....	44
3.6 Consideraciones éticas:.....	45
Capítulo IV <i>Propuesta de intervención pedagógica</i>.....	47
4.1 Enfoque pedagógico:	47
4.2 Propuesta de innovación pedagógica:	50
4.3 Fases de intervención:	51

4.5 Matriz de fases:.....	53
4.6 Secuencia didáctica:.....	56
.....	65
.....	66
.....	67
.....	74
.....	75
.....	76
.....	77
Capítulo V Conclusiones	78
Capítulo VI Recomendaciones.....	80
Referencias.....	82
Anexos:	84

Índice de figuras

Figura 1 Modelo de pensamiento y sistemas propuestos por Villarini (2001).....	27
Figura 2 Niveles de pensamiento según Villarini (2001).....	28
Figura 3 Pensamiento sistemático y fases según Villarini (2001)	29
Figura 4 Proceso de trabajo de pensamiento sistemático.....	33
Figura 5 Concepto de metacognición por Klimenko y Álvarez (2008)	50

Índice de anexos:

Anexo No. 1 Diario de campo 1	84
Anexo No. 2 Diario de campo 2	85
Anexo No. 3 Diario de campo 3	86
Anexo No. 4 Diario de campo 4	87
Anexo No. 5 Diario de campo 5	88
Anexo No. 6 Diario de campo 6	88
Anexo No. 7 Diario de campo 7	89
Anexo No. 8 Diario de campo 8	90
Anexo No. 9 Prueba diagnóstico.....	92
Anexo No. 10 Cuestionario	94

Resumen

El presente trabajo de grado, para optar por el título de licenciado en español e inglés, surge de la evidencia y observación de un contexto educativo, en el que se halló una problemática relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en grado 9°. Con la finalidad de proponer una solución pedagógica y didáctica, fue preciso un trabajo de revisión teórica en el que se analizarán las prácticas orales y escriturales de la interpretación y comprensión, mediante la investigación-acción desde un enfoque cualitativo. Desde la propuesta de seis capítulos se plantean las fases de observación, investigación conceptual, el tipo de investigación, la propuesta innovadora, conclusiones y recomendaciones.

Palabras clave:

Interpretación, comprensión, pensamiento sistemático-crítico, metacognición.

Abstract

The current research project to opt for the Spanish and English degree, arises from the evidence and observation of an educational context, in which a problematic situation related to the teaching-learning process of the first language in 9th grade was found. To propose a pedagogical and didactic solution, it was precise to carry out a theoretical review in which oral and written practices of interpretation and comprehension were analyzed. Through action research, with a qualitative approach, from a six-chapter proposal where observation phases, conceptual research, type of research, innovative proposal, conclusions, and recommendations were worked.

Key words:

Interpretation, reading comprehension, systematical and critical thinking, metacognition.

Capítulo I Planteamiento de la propuesta

1.1 Caracterización local:

La *I. E. D. Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño* es una institución educativa ubicada en la dirección avenida Caracas No. 23-24 sur, en la localidad dieciocho, Rafael Uribe Uribe, al sur de la ciudad de Bogotá. Esta localidad está mayormente constituida por zonas residenciales que oscilan entre los estratos 1, 2 y 3, con gran impacto de actividad comercial minorista.

En términos educativos, la monografía de localidades demuestra una tasa de analfabetismo del 1,29% para esta localidad, siendo una de la más altas en Bogotá debido al poco alcance educativo de las instituciones educativas y la deserción escolar. El sector en el que se ubica la institución está caracterizado por gran actividad comercial, además de estar ubicado en una vía vertebral para la ciudad, como lo es la avenida Caracas.

1.2 Caracterización institucional:

La *I. E. D. Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño* fue fundada en el año 1916 y cuenta con jornadas mañana, tarde y noche para una población total de 5368 estudiantes que obtienen titulación de bachiller académico con énfasis en idiomas extranjeros, inglés-francés y ciencias básicas (I. E. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019). La institución cuenta con dos sedes ubicadas en el mismo sector; una de ellas es un campus que cuenta con gran parte de áreas verdes, parqueaderos y una capilla. En términos tecnológicos, la institución cuenta con varias salas informáticas que son utilizadas para las clases. Sin embargo, en lo observado, estas salas son utilizadas con poca frecuencia. Además de esto, gran parte de los salones cuenta también con un televisor que puede ser utilizado en actividades de clase.

El Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución pública de educación encaminada hacia la reflexión y transformación individual y colectiva del contexto inmediato “con la certeza que la educación tiene el poder, no sólo de cambiar la vida de las personas, sino la de transformar algo mucho más grande, la sociedad” (I. E. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019, pág. 3).

El principal objetivo de la institución es formar un agente de cambio capaz de transformar su entorno a través del aprendizaje significativo, teniendo en cuenta sus conocimientos y experiencias previas que, puedan ayudar a resignificar la visión misma y del mundo, por medio de un proceso reflexivo y crítico de la perspectiva social e individual (I. E. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019).

El insumo filosófico de la institución está conformado por el realismo histórico y el relativismo:

“Con el realismo histórico afirmamos la existencia de unas realidades sociales construidas históricamente, y por tanto provisionales y contingentes. Con el relativismo afirmamos, no sólo la existencia de múltiples realidades sociales en virtud de la historia diferencial de los grupos humanos que viven en un determinado sector, sino también de las distintas perspectivas subjetivistas” (I. E. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019, pág. 51)

lo cual permite la divergencia de las perspectivas generales en la cultura y en el desarrollo colectivo, como también la especificidad de las construcciones individuales determinadas que componen el contexto.

Acorde con el Proyecto Educativo Institucional, los estamentos y objetivos académico-convivenciales están apoyados en un modelo pedagógico constructivista social, desde un enfoque humanista, lo cual deja ver la correlación entre educación-sociedad que corresponde a la construcción de un sujeto histórico que erige la institución. Esto se da a través de una metodología

de acción-reflexión-cambio, que muestra, no solo el reconocimiento del entorno, sino su transformación desde el aprendizaje en la escuela (I. E. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019). Conforme al plan de estudios de la asignatura, se trabaja una línea de momentos a lo largo del año escolar en función de unos parámetros que están supeditados a las exigencias legales como los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* del 2006 y lo esperado académicamente según cada ciclo y cada asignatura. En consecuencia, el área de español para grado noveno está estructurado en cuatro momentos y se pretende potenciar el análisis, interpretación y argumentación desde la producción oral y escrita de las formas discursivas latinoamericanas y su impacto sociohistórico, tanto en el pasado como en la actualidad.

Respecto al perfil estudiantil, hay tres procesos esperados por la institución: El valor lingüístico para crear y establecer procesos de interacción y comunicación eficaces dentro de su entorno; el valor del individuo y el colectivo, que se da desde la interacción apoyada en el respeto e identificación del ser y su desarrollo en la sociedad; y el valor de la transformación, que es el proceso de internalización del mundo, de su reconocimiento y modificación de éste, si fuese necesario, en función de una actuación ética y humana hacia lo cultural y social (I. E. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019).

La metodología de evaluación de la institución y de la asignatura, están estructuradas por un total de cien puntos bimestrales; el docente evalúa la cantidad de setenta puntos por medio de actividades y evaluaciones en clase; el estudiante evalúa su proceso en un total de diez puntos; el grupo en general evalúa su proceso con un total de diez puntos; los padres de la estudiante le evalúan con diez puntos; para un total de cien puntos de evaluación cada periodo académico.

Uno de los objetivos específicos de la institución, acerca de las habilidades de las estudiantes que mantiene una relación con este proyecto es: “su capacidad de expresarse y comunicarse

correctamente: de manera oral y escrita, con confianza, eficiencia, eficacia y asertividad” (I. E. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019). Uno de los proyectos institucionales que tiene impacto sobre el presente proyecto es el *Proyecto de aula Espalibro como proceso escritural*, cuyo objetivo es desarrollar las habilidades escriturales a través de textos libres a partir de algún género narrativo y que demuestra la importancia del trabajo sobre la comprensión e interpretación en el aula.

1.3 Caracterización poblacional:

La caracterización de las estudiantes del curso 905, de la jornada mañana, tuvo como principal objetivo el reconocimiento de actitudes y comportamientos, que pudiesen influir en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en el área de español, desde la observación de sesiones (Ver anexos 1 a 8) aplicación de cuestionarios (Ver anexo 10), y encuestas hechos a las estudiantes; con base en lo anterior se hizo el reconocimiento de gustos e intereses de las estudiantes, información socioeconómica pertinente, relaciones sociales entre docente y educandos, prácticas discursivas dentro de dicha población y la evidencia de una posible problemática, determinada en el proceso de aprendizaje.

En términos socioeconómicos, el cuestionario develó que la mayoría de las estudiantes vive en estrato dos y tres, en zonas aledañas a la institución; la edad promedio de la población es de 15 años. Además, se comprobó, por las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado a las estudiantes, que existe armonía grupal, tanto convivencial como académica en las metodologías propuestas por la docente.

En las observaciones (Ver anexos 1 al 8), fue posible evidenciar que, de parte de la docente, se desarrollan las clases bajo un enfoque tradicional, asumiendo la dirección total de la clase, y que, a pesar de tener medios tecnológicos a su alcance, pertinentes para el desarrollo de una clase, estos

nunca fueron utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es importante resaltar que el uso de los celulares estaba en mayor medida prohibido y que era utilizado esporádicamente por las estudiantes, como método de distracción; aunque en ocasiones, fue utilizado como método de búsqueda de información, por iniciativa de las estudiantes. En consecuencia, se puede ver que la tecnología como medio de aprendizaje, está relegado a un segundo plano.

En las observaciones de clase fue posible advertir que el manejo de la docente está limitado por la descripción y clasificación de elementos de las obras literarias (Ver anexo 1 y 2). Las actividades estaban limitadas a un plano superficial de la información, en el trabajo de procesos orales y escriturales, por lo cual no hubo un marco procesual que contuviese una interpretación profunda dentro de los esquemas pertinentes para el análisis e interpretación de una obra, enunciados en los *Estándares Básicos de competencias en el lenguaje* para el ciclo. Estas actividades fueron, por ejemplo, la dramatización de textos literarios, la revisión bibliográfica de autores y resúmenes de los eventos cronológicos de las historias de las obras, que solo evalúan la esquematización de la información (Ver anexos 1, 2 y 7).

1.4 Prueba-diagnóstico:

Partiendo de los Lineamientos de Lengua Castellana, la malla curricular para grado noveno, los *Estándares Básicos de competencias del lenguaje* y una mirada a los Derechos Básicos de Aprendizaje, se elaboró una prueba diagnóstico que permitiera dar cuenta del nivel del grupo en el manejo de las habilidades interpretativas con el fin de identificar el nivel de las competencias comunicativas de lectura y escritura, que permitiera evidenciar las falencias en términos de comprensión de discursos en la población analizada.

Teniendo en referencia lo establecido en los *Estándares Básicos de competencias del lenguaje*: “Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.” (MEN, *Estandares Basicos de Competencias en lenguaje*, 2006, pág. 39), y la información obtenida en los cuestionarios, se estableció una serie de preguntas abiertas que tenían la intención de medir los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) como también el nivel de escritura en la población.

La información obtenida en los cuestionarios mostró gran preferencia de la población hacia el texto narrativo (cuentos), la temática de terror, el trabajo grupal y las estrategias de debate y discusiones en clase, que pudieron encaminar las estrategias a trabajar en la misma. Una serie de preguntas (17) propuestas en el cuestionario, mostraron que las estudiantes manifestaban dificultad en la interpretación y comprensión de lectura, en algunos casos, argumentando que les faltaba conocer cuál era el proceso que se debía tener en cuenta para su análisis, y encontrar el sentido global de un texto. A partir de lo anterior, empieza a visibilizarse la problemática relacionada con la comprensión lectora, la cual fue posible confirmar a partir de la elaboración y aplicación, de una prueba diagnóstico enfocada en el eje de aprendizaje, propuesto en este ciclo.

La prueba diagnóstico se realizó con base en una ilustración de contenido surrealista y abstracto, además de seis preguntas abiertas en relación con la misma (Ver anexo 9). Las preguntas estaban direccionadas a la creación de un sentido o significado que tuviese conexión con lo mostrado en la ilustración. Sin embargo, las estudiantes se limitaron a dar información ambigua, amplia o general, que no tuvo una relación específica con la ilustración, de la cual, dependía el sustento de la información.

Las dos primeras preguntas estaban enfocadas en evaluar el nivel literal de lectura de las estudiantes. La pregunta número dos, estuvo direccionada al nivel inferencial; en esta pregunta,

solo doce estudiantes lograron la habilidad inferencial sobre la ilustración mostrada. La tercera pregunta pretendía evaluar el nivel de lectura crítico de la obra, en la cual solo cuatro estudiantes hicieron un trabajo pertinente de la información abstraída en la ilustración y su sentido en el proceso de una significación mayor.

De esta manera, fue posible evidenciar que la mayoría de las estudiantes, pueden sustraer información con facilidad, pero no logran un nivel procesual que adicione sentido a la información. La evidencia de lo anterior es que las respuestas están dadas solo por la descripción gráfica de la ilustración, pero no hay un análisis interpretativo ni de comprensión, puesto que no se evidencia una sistematización de la información, ni un proceso crítico hacia la obra, que refleje una opinión sustentada de la misma, como había sido mostrado en los diarios de campo (Ver anexo 2, 7 y 8).

Por esto, en la mayoría de las interpretaciones no hay argumentos que sustenten la validación de esta, o solo se hace una opinión simple demostrada con experiencias previas. Algunas estudiantes pudieron dar un significado y un sentido, pero no hay una correlación entre la información abstraída del insumo del instrumento, el cual era la ilustración y la experiencia previa o descripción. Hay un vacío argumental en el valor o fuerza de evidencia fáctica, que es provocada por la falla en la interpretación del discurso y que fue demostrada en los instrumentos de recolección de información, principal problemática en el proceso de aprendizaje y foco de la actual investigación.

1.5 Problema de investigación:

La investigación actual pretendía develar una problemática del proceso de aprendizaje en el área de español. Teniendo en cuenta lo evidenciado en los instrumentos de recolección de información, se evidenció la falencia de la interpretación de discursos desde la transformación de información,

como la inferencia, el análisis y comprensión, entendidas desde el eje de *interpretación y comprensión textual* de los *Estándares Básicos de competencias en lenguaje*: “Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.” (MEN, *Estandares Basicos de Competencias en lenguaje*, 2006, pág. 39)

En el ciclo determinado para este estudio (Ciclo cuarto, grado noveno) el primer bimestre está determinado por textos de carácter informativo y su análisis respectivo. El segundo está enfocado a la gramática de la lengua desde el movimiento literario del romanticismo y el *boom latinoamericano*. El tercer bimestre está dado por la narrativa y la poesía desde sus orígenes hasta la actualidad. Y finalmente, el cuarto, en el que se trabaja la argumentación desde las características del texto latinoamericano; con base en lo anterior, se analizó que no se había trabajado el texto argumentativo, texto muy importante para los estudiantes de este grado y para el desarrollo de esta propuesta, acertadas para el desarrollo de las competencias comunicativas sobre el trabajo de interpretación. Desde este punto, es importante resaltar que la investigación tuvo lugar en el cuarto bimestre, en el cual se debía estar trabajando desde la argumentación. Sin embargo, hubo un desfase, puesto que todas las actividades estaban enfocadas a lo que corresponde en el tercer bimestre.

A partir de las observaciones realizadas, y plasmadas en los diarios y el diagnóstico, se encontró que la metodología utilizada por la docente estaba centrada en analizar información, únicamente desde la observación, ordenamiento y clasificación, de una manera superficial, ya que las actividades propuestas solo pretendían la identificación y reconocimiento de elementos de una obra literaria (Ver anexos 2, 3, 7 y 8). La población era capaz de identificar elementos pertinentes para el análisis de un texto, pero no se hacía uso de estos para agregar sentido a la información que

se recibía perceptivamente. Así, no era posible generar un proceso que permitiese dar un sentido a los paquetes de información trabajados en las actividades de clase.

De acuerdo con los *Estándares básicos de competencias en el lenguaje* hay una secuencia de habilidades para la interpretación y comprensión de textos, como son la inferencia, el análisis, la comprensión textual y contextual; si bien es cierto que la actual investigación hace énfasis en este eje, no hay que perder la perspectiva de los demás ejes en función de la totalidad secuencial que implica el desarrollo de todas las habilidades como el fortalecimiento de la producción textual o la identificación de medios simbólicos. Los instrumentos de recolección develaron que gran parte de la población cumplía con el marco superficial de la secuencia en el reconocimiento de formas del discurso, desde el primer indicador del eje de *comprensión e interpretación textual*: “Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.” (MEN, Estandares Basicos de Competencias en lenguaje, 2006, pág. 39). Sin embargo, en situaciones más complejas de la secuencia gran parte de las estudiantes presentaba falencias como en: “Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.” (MEN, Estandares Basicos de Competencias en lenguaje, 2006, pág. 39) e “Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.”. (MEN, Estandares Basicos de Competencias en lenguaje, 2006, pág. 39)

Así pues, fue propuesta la utilización y aplicación de un modelo estructural que reflejara un proceso adecuado en la transformación de la información recogida, y el mejoramiento del análisis para agregar sentido al discurso por medio de la interpretación, que aportara al desarrollo de

habilidades como la inferencia, el análisis y cuestionamiento de información. La finalidad era la confrontación de las ideas propuestas en un texto y el sometimiento a cuestionamientos que pudiesen develar la significación discursiva descubierta por las estudiantes para mejorar las fases de la interpretación de lectura.

Es importante señalar la época en la que se desarrolla este trabajo de grado, el cual se hizo bajo el tiempo de la pandemia y el inicio de la cuarentena, lo cual generó problemáticas en la aplicación del proyecto general, incomunicación de instituciones, además de un cambio drástico frente a la propuesta presencial por la metodología virtual. Teniendo en cuenta esto, la investigación fue dando giros frente a las problemáticas que fueron surgiendo durante el proceso de indagación teórica y metodológica.

A pesar de la situación explicada anteriormente, es importante mencionar que ésta generó una nueva visión para la realización de un trabajo que fuera pertinente con un nuevo modelo de educación en tiempos de pandemia, cuya experiencia sirviera como base para generar alternativas de enseñanza-aprendizaje, entre ellas, tomar como eje central de trabajo la utilización del internet, como herramienta educativa (Sangrá, y otros, 2020).

Hay que tener en cuenta que una de las mayores problemáticas de la educación virtual está en las estrategias y el uso de herramientas virtuales, que cumplen la función de meras instrucciones que deben ser realizadas en un tiempo determinado; sin embargo, se ha diluido el impacto social y contextual que debiese tener el contenido fundamental de las sesiones de clase; como es señalado en la investigación realizada por la Red didáctica: “la inclusión de tecnologías digitales en las aulas se trabaja mejor cuando se tiene un fin pedagógico y cuando la tecnología es utilizada como herramienta del conocimiento, y no como un fin aislado” (didáctica, 2016, pág. 20). Esto genera que el contenido, entendido como instrucciones, deje de ser un acto procesual de escalonamiento

para la aprehensión de saberes, abogando por actividades memorísticas o técnicas en clase, lo cual dificulta y trunca el proceso de enseñanza y aprendizaje ideal.

También puede haber una crítica al papel del docente que se ha venido transformando desde los cambios de la escuela nueva. No obstante, el rol del docente como guía del proceso de enseñanza puede diluirse de manera negativa por la fuerte implementación de estrategias virtuales que, de manera superficial, parecen reemplazar al docente en totalidad, por plataformas que parecen cumplir con las funciones técnicas o memorísticas antes mencionadas. En una sociedad donde no se ha entendido al profesor como engranaje o guía de un proceso, podría fácilmente eliminarse como figura y ser reemplazado por herramientas técnicas que no culminen ni adecuen un proceso, pero que funcionen para el cumplimiento de instrucciones y tareas.

1.6 Justificación:

Esta propuesta de innovación pedagógica pretende demostrar que el pensamiento sistemático-critico, es una estructura procesual que debe irse alimentando por medio de la práctica, desde las competencias de lectura y escritura. Sin embargo, sí debe existir una guía conceptual y teórica que oriente este proceso en las estudiantes. Así pues, a lo largo del trabajo de transversalidad y mezcla de estas competencias, se irá desarrollando una posible conceptualización apoyada en la estructura de pensamiento sistemático-critico, propuesta por Vilarini y estrategias metodológicas que puedan servir a futuras investigaciones relacionadas con esta temática.

El carácter evaluativo de las formas y estructuras de un texto son pertinentes para el desarrollo de una sociedad con el objetivo de la sustentación de un individuo político enfocado en el respeto de la visión por el otro, pero con habilidades necesarias como la inferencia situacional, la comprensión textual y contextual, el análisis, argumentación, como formas de crítica al entorno que lo rodea y

la transformación de las formas discursivas entendidas como herramientas de persuasión. Es por ello importante profundizar el uso dichas habilidades como forma de potenciar el discernimiento y evaluación de la información contenida en una sociedad, para el entendimiento de esta como forma de poder.

Afín a lo enunciado como problemática de *comprensión e interpretación textual*, referida desde los *Estándares básicos de competencias en el lenguaje*, al finalizar el cuarto ciclo de aprendizaje se espera que: “Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.” (MEN, 2006, pág. 39) y lo esperado para el siguiente ciclo: “Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.” (MEN, 2006, pág. 39) es importante para la actual investigación la propuesta de una estructura procesual que permita el desarrollo de habilidades como la inferencia, análisis, comprensión o caracterización en las estudiantes, necesarias para el cuestionamiento y discernimiento de información, a través del desarrollo de las competencias orales y la complejización de la misma desde el proceso escritural.

Las habilidades de pensamiento sistemático-crítico pueden ser el pilar fundamental para la comprensión y entendimiento de los sistemas sémicos en la interacción social desde la oralidad, pues está centrado en el desarrollo de habilidades como observación, análisis y cuestionamiento de información, pertinentes a lo esperado en el eje de los *Estándares básicos de competencias en el lenguaje*, como lo propone Vilarini en su modelo de tipos de pensamiento y sus herramientas para cada uno de ellos (Villarini, 2001), y que por ende, en lo propuesto, debería ser aplicado al grado noveno.

El beneficio de la implementación de un proyecto de investigación en pro de la transformación de estas habilidades cognitivas y las fases del pensamiento sistemático (recopilación, interpretación

y conclusión de información) promueven la liberación de dogmas propuestos por entidades de poder y evidenciados en el discurso, que puede ser identificado en el entorno directo como las noticias, periódicos, ideas, y otras formas discursivas pretendidas para la persuasión colectiva e individual; así como lo define Foucault en palabras de Halliday:

“Así como un discurso “rige” ciertos modos de hablar sobre un tópico, definiendo un aceptable e inteligible modo de hablar, escribir o comportarse; del mismo modo, por definición, “excluye”, limita y restringe otros modos de hablar o conducirnos en relación con el tópico o de construir conocimiento sobre el mismo.” (Halliday, 1979, pág. 27)

La principal fundamentación general que debe ser propuesta a la población es un marco conceptual que esquematice los procesos y habilidades cognitivos pertinentes en el pensamiento sistemático-crítico de las formas discursivas que construyen y transforman la percepción y utilización de la información externa desde procesos orales y escriturales. De esta manera trabajar la interpretación textual en las estudiantes, haciendo conexiones constantes desde lo histórico, lo emocional y lo actual, para que haya un puente de aprendizaje significativo que vaya creando una red de conocimientos pertinente en el proceso adecuado para trabajar en la presente investigación. Este proceso es necesario en las estudiantes para comenzar a delimitar, cuestionar y analizar información; decantar fuentes de veracidad y hacer un análisis profundo de las formas discursivas que permean su entorno.

En términos actuales y teniendo en perspectiva la situación establecida en el planteamiento del problema referente a la pandemia, fue necesario el cambio de actos metodológicos de la investigación, tomando el rumbo de la virtualidad. Desde este punto, la investigación cobra importancia al entender el proceso de aprendizaje a partir del uso de herramientas tecnológicas, que consiste en tomar estas como fin y no como medio; dejando de lado la enseñanza como un

proceso de construcción y relegando las actividades a instrucciones técnicas, que no permiten la aprehensión o la adquisición pertinente a los saberes mostrados en las nuevas formas de virtualidad, cambiando el paradigma docente y cambiando el rol de guía del saber a un instructor de técnicas o tareas.

Así pues, es necesario recalcar en la tarea docente y la búsqueda de nuevas metodologías que incentiven el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las nuevas modalidades virtuales, con el fin de hacer una reflexión sobre la docencia misma, y la leve preparación que se tenía desde las nuevas formas de educación a las que se tuvo que someter en la actualidad por la situación mundial. Como propone Sangrá: “y si ahora descubrimos cómo potenciar y enriquecer el aprendizaje de nuestros estudiantes con actividades y recursos online, después seremos capaces de aprovecharlos y vincularlos a nuestra realidad presencial” (Sangrá, y otros, 2020). Esto, entonces, debe ser un punto de partida para añadir un componente mejor estructurado en los usos de la tecnología en el aula, para el mejoramiento de la enseñanza.

Luego de este panorama problémico, se estableció una pregunta de investigación en relación con lo observado en el proceso de enseñanza y que va sujeta a objetivos determinados, cuyo fin fue indagar resultados con relación a la propuesta de investigación actual.

1.7 Pregunta problema:

¿Cómo implementar el modelo de pensamiento sistemático-crítico, apoyado en la narrativa, para potenciar el desarrollo de la comprensión e interpretación textual, en las estudiantes de grado 9?

1.8 Objetivo general:

- Implementar el modelo de pensamiento sistemático-crítico, apoyado en la narrativa, para potenciar el desarrollo de la comprensión e interpretación textual en las estudiantes del grado 9.

1.9 Objetivos específicos:

- Analizar las características reales de la comprensión e interpretación textual, en estudiantes de grado 9.
- Identificar teóricamente el rol del pensamiento sistemático-crítico, en el fortalecimiento de la comprensión e interpretación textual, en estudiantes de grado 9.
- Diseñar una propuesta pedagógica, que utilice la virtualidad, para la aplicación del modelo sistemático-crítico, en el grado 9.

Capítulo II *Contexto conceptual*

2.1 Antecedentes:

Los antecedentes presentados tienen como objetivo el contraste y soporte de conceptualización teórica similar o cercana a la postura presentada en la actual investigación, referente al pensamiento sistemático-crítico y las habilidades de recopilar, interpretar y concluir información, como lo establece Villarini y su modelo de tipos de pensamiento (Villarini, 2001). Esto, con el fin de hacer una revisión en las estrategias teóricas y metodológicas pertinentes en el proceso de fundamentación de la comprensión e interpretación textual, que sirvan de eje o punto de partida a la actual investigación.

La primera investigación para tener en cuenta se denomina *Lectura crítica de ensayos para educación media*, realizada por Eduvina Ontivon Hernández en la Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá, en el año 2018. La investigadora plantea desde la problemática de la lectura crítica varias propuestas en función de lo teórico y lo práctico que puedan fomentar el nivel de lectura y comprensión de ensayos en estudiantes de educación media de colegio Sorrento, jornada mañana con el fin de aprehender a analizar y argumentar desde la herramienta de los ensayos.

Desde el marco teórico, los aportes que esta investigación hace a la actual es la definición de lector crítico de Facione (2007) y Vázquez (2015), entendiendo al individuo crítico como un organizador, estructurador y juzgador de información que le sea pertinente en el análisis de los discursos. Así mismo, se tomarán los conceptos que enmarca Facione acerca de las habilidades del lector y que pueden servir como espejo al eje central de la investigación actual, el pensamiento sistemático, pues hay similitudes entre ambos modelos de habilidades.

El siguiente trabajo utilizado como aporte a la investigación actual se denomina *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*, elaborada por Vicky Liliana en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, año 2016. Dicha investigación tenía como objetivo el mejoramiento través de estrategias metodológicas de la lectura inferencial y crítica teniendo en cuenta el antes, durante y después de la lectura y una retroalimentación conceptual y argumentativa por medio de los debates.

Se tendrán en cuenta los tres niveles de lectura mencionados por María Eugenia Dubois (2005), los cuales son literal, inferencial y crítico y que contienen diversas habilidades por parte del lector como también un nivel de complejidad, siendo el nivel crítico el ideal del lector. Este marco servirá como contraste teórico frente al pensamiento sistemático abordado en la actual investigación y así definir frente a otra perspectiva el eje central de la investigación. Cabe resaltar que esta propuesta tiene vínculo con el actual trabajo, en referencia al trabajo sobre la información percibida por el individuo.

La tercera investigación se denomina *Estrategias de aprendizaje para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes principiantes de ingeniería ambiental*, realizado por Alexandra Mora de la Universidad Libre de Colombia en Bogotá, año 2015. El principal objetivo de la investigación es el mejoramiento y desarrollo de habilidades pertinentes en el pensamiento crítico como fin de comprender para argumentar.

El principal fin teórico de esta investigación será contrastar la mirada de Facione y las habilidades del pensamiento crítico, desde la perspectiva de Campos Arenas y su perspectiva y definición de pensamiento crítico como conjunto de habilidades para el análisis de información. (Campos, 2007)

La cuarta investigación para tener en cuenta se llama *Comprensión lectora de los textos argumentativos*, realizada por Mauro Sosa Gallego y Sofia Catalina Arango de la Universidad de Antioquia en el año 2018. El objetivo principal de esta investigación es hacer un recorrido histórico por los modelos de lectura crítica y sus bases teóricas a fin de fomentar los esquemas de argumentación de los estudiantes.

Si fuese pertinente al tiempo, la base teórica que se tomará de esta investigación para la actual será la propuesta de las micro y macroestructuras expuestas por Van Dijk como también los modelos de argumentación utilizados por Ana Camps, que servirá como puente para transformar las ideas de los discursos en argumentos.

El último trabajo es *De la lectura de textos a la comprensión de si en la hermenéutica de Paul Ricoeur*, realizado por Manuel Alejandro Prada de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, 2009. El principal objetivo es hacer un recorrido por la filosofía de Ricoeur, desde la hermenéutica y la interpretación de textos, apoyando sus posturas también en otros filósofos como Gadamer, cuyos conceptos serán ampliados en el marco teórico.

El objetivo de la escogencia de la filosofía como sedimento para el análisis de textos es el aporte de un insumo epistémico transversal a los conceptos de pensamiento sistemático de Villarini. Sin embargo, en la hermenéutica de la interpretación de Ricoeur se ha referido un sentido más allá del texto y del interprete, logrado por el distanciamiento y aproximación al sentido ideal, conceptos de Ricoeur. Por lo cual, se hará un puente entre lo estructural del análisis del texto y la hermenéutica del sentido de este.

Este recorrido por antecedentes que contienen una ruta panorámica anterior a la investigación actual tuvo como objetivo nutrir el eje central y la teoría propuesta en el apartado teórico, para así

esquematizar y estructurar una propuesta adecuada en la implementación metodológica de una secuencia para la interpretación de discursos en la población investigada. El aporte a la base teórica y metodológica de la actual investigación en relación con los antecedentes está en delimitar y especificar la aplicación de un modelo en determinado y someterlo a prueba de análisis y su utilización en el proceso de interpretación y comprensión textual, además de ofrecer una guía desde la virtualidad por la actual situación de emergencia sanitaria.

2.2 Pensamiento y representación:

El pensamiento es la base fundamental para la creación de conocimiento y la construcción de una identidad a partir de paquetes de información localizados en el exterior del ser, y que son procesados por medio de unas reacciones cognitivas. Estas reacciones o percepciones son procesadas por medio de operaciones, actitudes o la conexión entre las representaciones identificadas por el sujeto. (Villarini, 2001)

Esta información pasa por tres sistemas que filtran y decantan la información: sistema de representación (conceptos) abstracción de la información percibidos, sistema de operaciones (destrezas) capacidad de organización de la información, y el sistema de actitudes (emociones/axiomas) prácticas afectivas que dan propósito a la información. (Villarini, 2001).

Villarini establece gráficamente estos sistemas así:

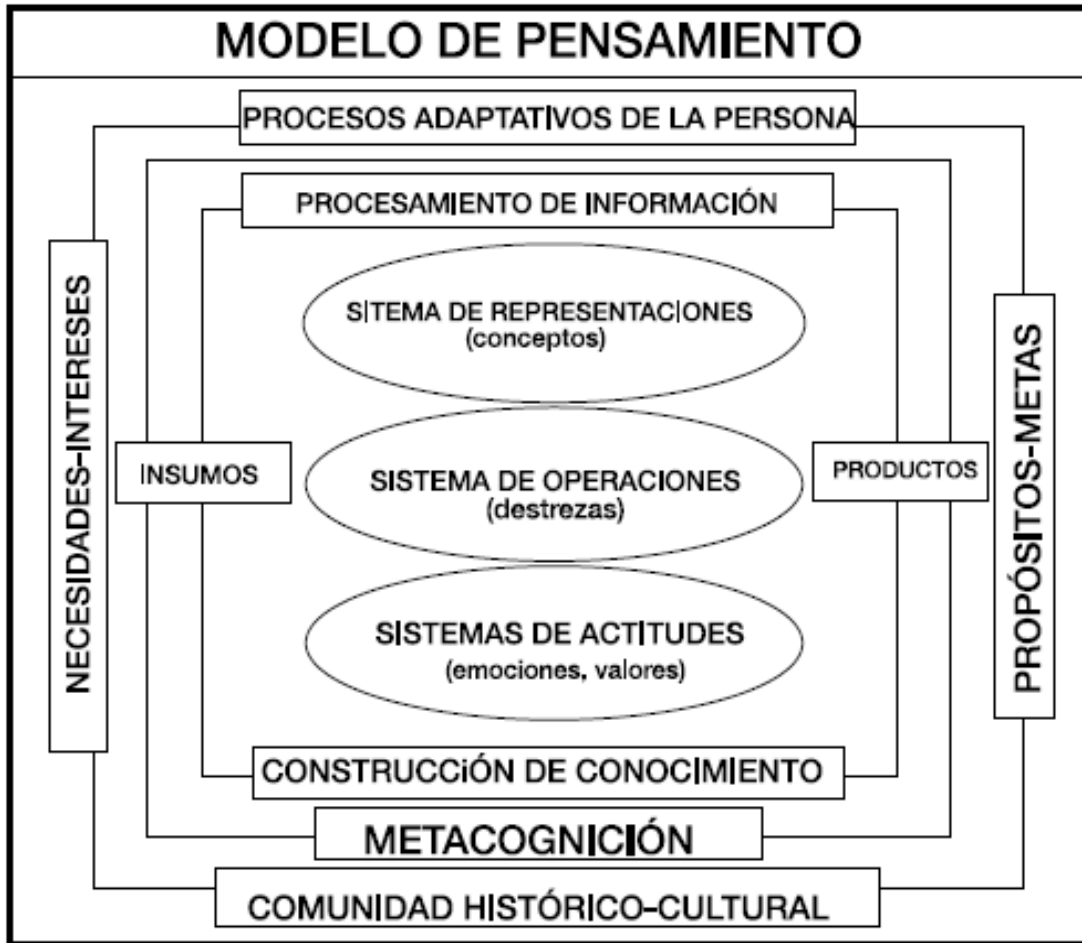


Figura 1 Modelo de pensamiento y sistemas propuestos por Villarini (2001)

Así, la información filtrada tendrá un funcionamiento dependiente a la situación del sujeto a la hora de efectuar acciones o procesos mentales para la modificación de la información. Hay tres tipos de pensamiento planteados por Villarini; pensamiento automático (situaciones de rutina) que no implican esfuerzo cognitivo y acuden a una respuesta inmediata a la información; pensamiento sistemático (organización y conclusión) que refiere a la categorización e interpretación pertinente de la información; y pensamiento crítico (autoconsciencia del pensamiento), que está dirigido a una acción autorreflexiva del pensamiento mismo. (Villarini, 2001). Estos son los niveles de pensamiento establecidos gráficamente por Villarini:

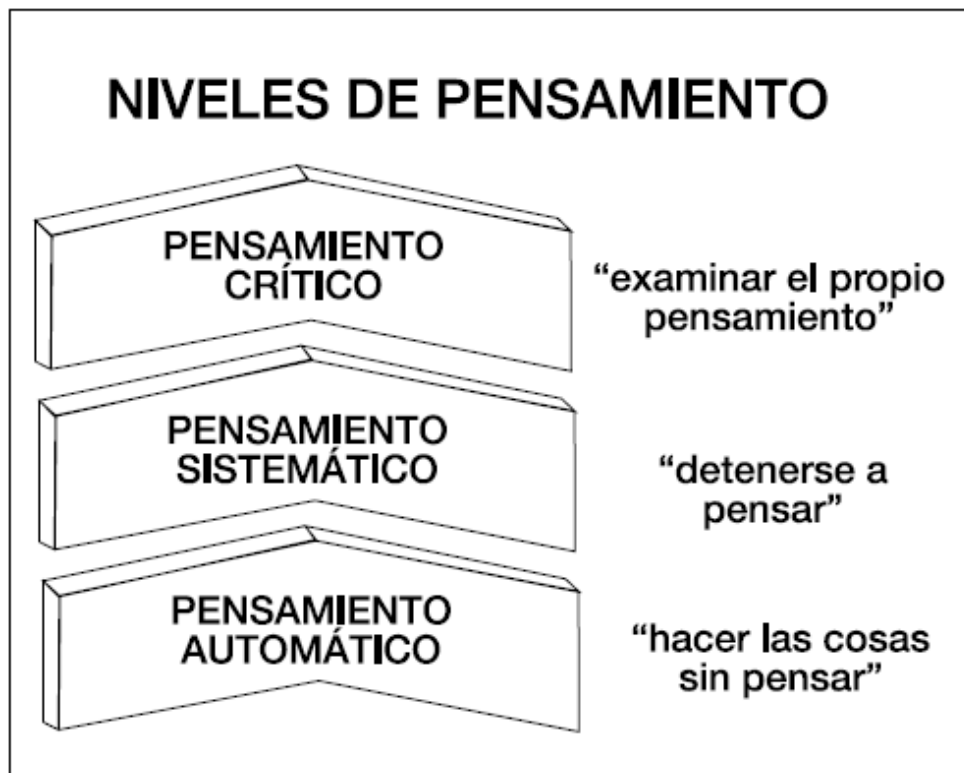


Figura 2 Niveles de pensamiento según Villarini (2001)

2.3 Pensamiento sistemático:

En la presente investigación se focalizó en el pensamiento sistemático-crítico como unidad de análisis, categoría establecida en la estructura de Villarini y que comprendió las categorías de recopilación, interpretación y conclusión, que serán a su vez soportadas mediante otros conceptos teóricos como son la *explicación*, *comprensión* de Ricoeur y la *interpretación del texto* de Gadamer, enlazados con el marco estructural de Villarini.

El pensamiento sistemático es el conjunto de habilidades cognitivas pertinentes para la recopilación de información necesaria de un fenómeno o situación; la interpretación de la misma a través de experiencia previa del sujeto que recopila la información; y la conclusión de la información interpretada para darle un propósito pertinente hacia la solución de un problema; y el

pensamiento crítico, que por medio de la producción discursiva, será la evaluación de la veracidad de la información desde una perspectiva social o individual (Villarini, 2001).

2.4 Categorías del pensamiento sistemático:

Villarini ofrece una secuencia del pensamiento sistemático-crítico modelado por una serie de habilidades y el proceso del trabajo de la información, establecida gráficamente de esta manera:

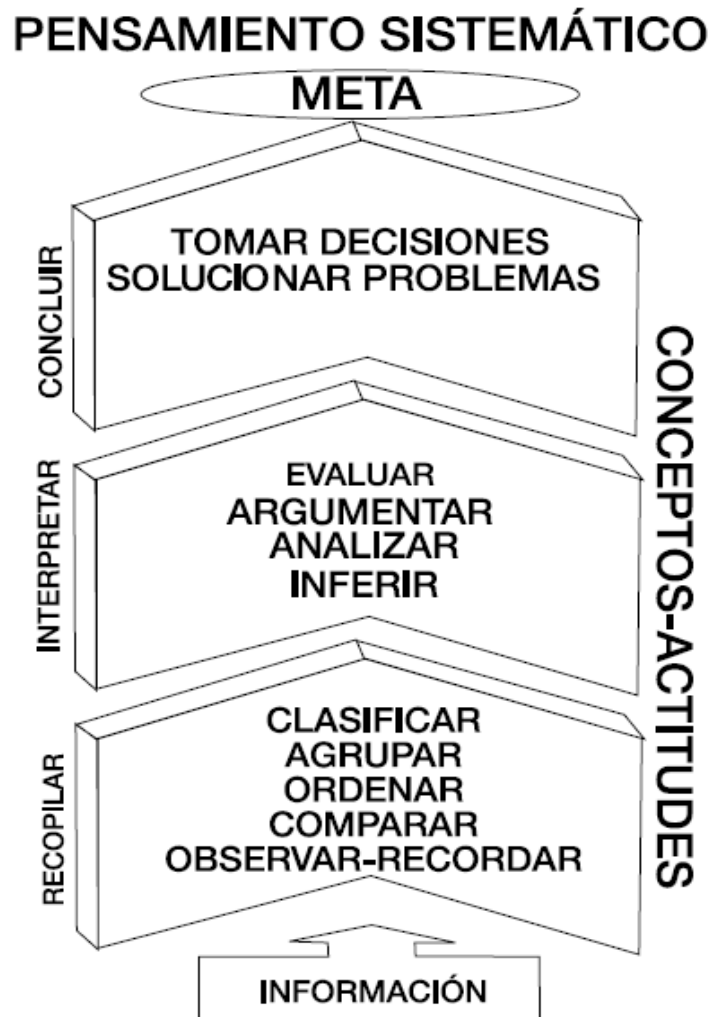


Figura 3 Pensamiento sistemático y fases según Villarini (2001)

La primera categoría establecida por Villarini, recopilación de la información, es el proceso por el cual se adquiere y envasa toda la información del exterior: sus indicadores son *observar* la

información, *comparar* entre datos de información, *agrupar* los datos mediante características similares y *clasificar* los grupos que conformarán paquetes de información (Villarini, 2001).

Según Paul Ricoeur, en *Teoría de la interpretación*, este proceso se denomina *explicación* y se refiere al entendimiento general de los elementos de un discurso que deberán ser sometidos a observación y comprobación posteriormente. Ricoeur menciona además que en este proceso ya está presente la comprensión, pero que: “será una ingenua captación del sentido del texto en su totalidad.” (Ricoeur, 2003, pág. 86)

Esta categoría, enfocada al texto, deberá evaluar los actores principales que erigen una práctica discursiva, el tiempo y el espacio en el que está construido el discurso y las relaciones que hay entre los actores y el espacio tiempo que puedan fundamentar las siguientes categorías en el modelo de Villarini.

La segunda categoría, propuesta por Villarini, es interpretación de la información, que aboga a un significado de la información obtenida y percibida. Este proceso se da al *inferir* la información, es decir, extraer una conclusión o un juicio de la información; *analizar* la información, o detallarla como un todo o desde sus partes; *argumentar* lo evidenciado desde proposiciones de valor en relación con la información; y *evaluar* veracidad o valor de la información y lo extraído de la misma. (Villarini, 2001).

En la estructura de Ricoeur, este proceso se denomina *comprensión* y se refiere a la mediación de la *comprensión* primera y la *explicación*. Las subcategorías de la *interpretación* en el modelo de Villarini (analizar, argumentar, evaluar) están sujetas, según Ricoeur, a conjeturas parciales que, mediante la comprensión total, deberán ser comprobadas y corroboradas para el entendimiento del discurso en su totalidad. (Ricoeur, 2003)

Es importante tener en cuenta que este es un campo procesual, por lo cual, según los teóricos implementados en la actual investigación, para la interpretación de un discurso, hay una explicación del sentido y una comprensión parcial del carácter intencional del texto, que está estructurado y evidenciado por medio de la observación, comparación, agrupación y clasificación de los elementos de la obra; y que para continuar al siguiente estadio de comprensión, es necesario someter a pruebas de comprobación la información mostrada en el primer estadio de comprensión, el cual estaría supeditada a meras conjeturas base de la experiencia del lector. Así, cuando la información fuese corroborada por medio de la explicación y la comprensión primera para la comprensión total del texto, habría una interpretación dialéctica de las formas, del sentido y la intencionalidad. (Ricoeur, 2003)

Haciendo referencia al marco escolar, esta categoría tiene como función el aislamiento de las partes del texto, de sus ideas, de los posicionamientos, para establecer la habilidad de discernimiento sobre los fundamentos y tener un posicionamiento frente a los estamentos discursivos que fuesen objeto de análisis. Mediante la oralidad se empieza a construir un sujeto político capaz de ver, no solo la estructura general de un discurso, sino las redes de significación detrás, que la posicionan de una u otra manera.

La tercera categoría establecida por Villarini es conclusión de la información, que refiere al cuestionamiento y acción de resolución frente a lo observado e interpretado en la información. En esta categoría se dio la *toma de decisiones* y la *solución de problemas*, que dependerá de la situación, la información y la evaluación de esta. (Villarini, 2001)

Teniendo en cuenta que hay una interpretación del texto, esta categoría indica el cuestionamiento de ésta para la propuesta de un posicionamiento a favor o en contra del texto. En este sentido, González refiere a Gadamer al decir que este proceso debe estar ligado a la tradición del texto y a

la finalidad del lector de dejarse afectar por el discurso y su intención como una *pretensión de verdad*, para una interpretación verídica de los elementos del discurso, con el fin de hacer revisión de lo establecido, cuestionarlo y proponer tesis argumentales que reflejen la interpretación del texto (Gonzalez, 2012).

Llevada al contexto escolar, esta categoría tiene como función hacer una red de juicios de valor hacia los fragmentos que hayan sido sometidos al análisis de las primeras categorías. Estos juicios de valor serán sometidos a posteriori, a una investigación que tendrá el objetivo de fundamentar y precisar el posicionamiento que se da en dichos juicios y precisar la habilidad de discernir en los estudiantes.

La cuarta categoría, propuesta en la teoría de Villarini, es pensamiento crítico, que será el eje transversal de las anteriores categorías, puesto que agregará la pauta de evaluación a la información expuesta por las estudiantes a partir del análisis de la información obtenida en los subprocesos de la unidad de análisis. Es decir, en los procesos de producción oral y escrita se evalúa desde la lógica del texto, lo contextual del mismo, la perspectiva del otro, el propósito de lo evidenciados, y la adecuada escogencia de la información. (Villarini, 2001)

Acorde a lo mostrado en el modelo de Villarini, la investigación actual contiene un elemento de cambio procesual, como forma de evaluación de la oralidad hacia la escritura; escritura entendida como una tecnología de complejización del pensamiento para la reflexión o “transformación de la conciencia humana” (Ong, 1993, pág. 13). Así pues, es pertinente el paso de la oralidad a la escritura como forma de revisión y reafirmación del pensamiento mismo, como también de la estructuración y conceptualización de las ideas; como lo refiere McCormick citado por Castelli y Beke, la escritura: “nos ayuda a desarrollar nuestro pensamiento precisamente porque nos permite revisar nuestras primeras ideas” (Castelli & Beke, 2007).

Desde esta perspectiva, es necesaria la aplicación estructurada de un trabajo escritural que permita la creación de productos textuales en la actual investigación y la adecuada evaluación del proceso de pensamiento sistemático-crítico potenciado y desarrollado desde la oralidad; este constructo de evaluación será el modelo de Toulmin. Entonces, el pensamiento sistemático-crítico en función a la actual investigación podría estar establecido de manera gráfica así:

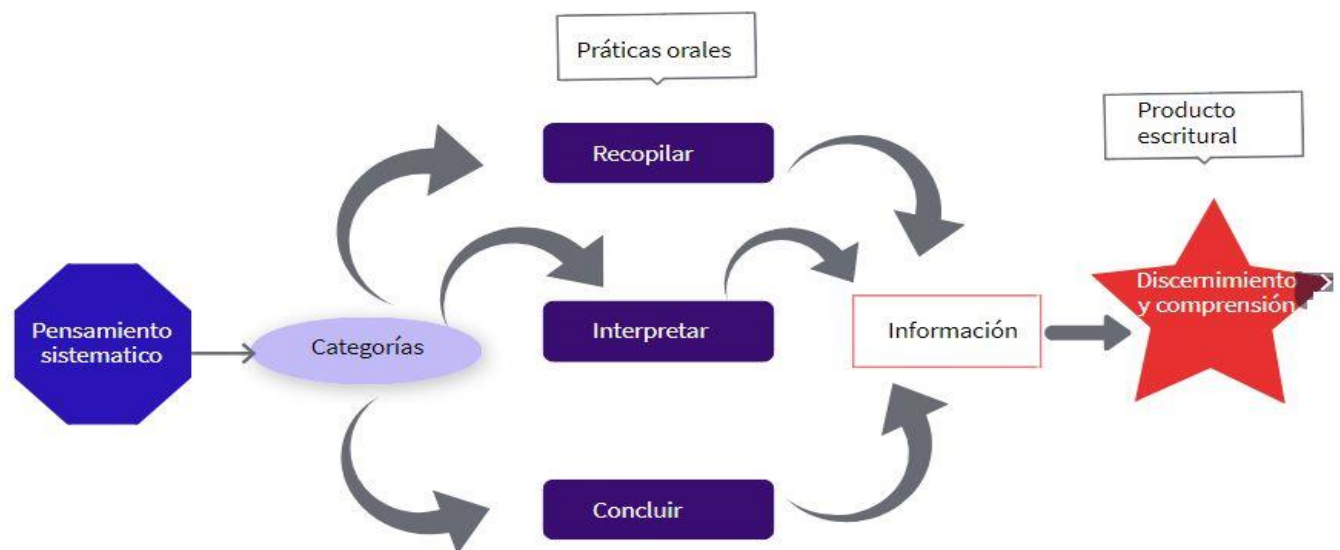


Figura 4 Proceso de trabajo de pensamiento sistemático

2.5 Narrativa como mecanismo¹ de aplicación del modelo de pensamiento:

Teniendo en cuenta el planteamiento teórico expuesto para el trabajo actual, Villarini sostiene que la aplicación del modelo para el desarrollo de pensamiento sistemático, debe estar guiada y orientada por estrategias didácticas que fomenten el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo, mediante las fases de exploración, conceptualización y aplicación del modelo (Villarini, 2001); sin embargo, no advierte ni explica las herramientas y la tipología textual a la

¹ Narración entendida como mecanismo, está referida a los postulados de Bruner.

que debe aplicarse. Por esto, para el desarrollo de este trabajo se toma como corpus el cuento (Aura, de Carlos Fuentes) como pretexto, para aplicar el modelo de pensamiento sistemático; de esta manera, la narrativa se convierte en un mecanismo de enseñanza y aprendizaje, en el que se ponen en juego un conjunto de operaciones mentales, para analizar su estructura y llevar a cabo un proceso cognitivo ideal, para la aplicación del modelo de desarrollo del pensamiento sistemático, con el fin de potenciar la comprensión e interpretación de textos, apoyado en los postulados de Bruner (2003).

Para Bruner, citado por Siciliani: “la narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (Siciliani, 2014, pág. 33) y desde este punto hay una concordancia entre el trabajo sobre la información de Villarini y el trabajo sobre la narración que puede condensar las habilidades cognitivas pertinentes para el desarrollo del pensamiento sistemático-crítico.

Así, la narrativa se convierte en una herramienta para la obtención de información y el trabajo sobre la misma, con el fin de interpretar y concluir lo que se evidencia en su estructura. Bruner dice “En ese marco, la narrativa es concebida como un modo de funcionamiento cognitivo, una forma de organizar la experiencia, de construir la realidad, irreductible al tipo de pensamiento lógico-científico.” (Bruner, 2003, pág. 3) Por ello, es importante establecer el mecanismo narrativo, en este caso, el cuento, como medio estructural del que se evidencien y expongan las estructuras a observar, interpretar y cuestionar, para completar el proceso de comprensión en el aprendizaje.

Ahora bien, es necesario abordar los postulados de Bruner en torno a las estructuras trabajadas en la interpretación narrativa, de la cual se desprende una crítica hacia los modelos educativos refiriendo que, y citado por Aguirre: “la problemática que debe caracterizar la narración, parece

que no se considera fundamental porque el énfasis se dirige a la secuencia de los hechos y a las descripciones, en vez de situarse en la condición humana misma” (Aguirre, 2012, pág. 5), por lo cual es importante tomar estos elementos como inicio de toma de información en la recopilación, pero trascender el análisis desde esta información, en la interpretación y conclusión de la misma.

En este sentido, se toman los elementos evidenciados por Burke, citado por Dante, en lo que indica que:

“Toda trama posee una estructura, así como elementos característicos que hacen a su potencia: uno o más actores, una serie de acciones, una meta, un escenario, un instrumento, etc. La trama requerirá además de un obstáculo o problema que resulte de un desequilibrio entre cualquiera de los elementos previos” (Duero, 2019, pág. 6).

Estos elementos serán evidenciados y puestos en análisis posteriormente, con el fin de obtener e interpretar el porqué de dichos elementos y poder responder a lo que Burke, citado por Duero refiere que los cuentos: “nos revelarían (...) verdades sobre la condición humana, sobre nuestras carencias, sobre la posibilidad de descubrir alguna armonía en el mundo, sobre lo que son las relaciones de poder, sobre la importancia de la reciprocidad en los vínculos, etc.” (Duero, 2019, pág. 8)

Así, es pertinente la toma del cuento como mecanismo cognitivo para la aplicación del modelo de pensamiento sistemático-crítico en el fortalecimiento de habilidades para la comprensión e interpretación del texto y sus estructuras que serán sometidas a análisis.

2.6 Unidad teórica de evaluación procesual del pensamiento sistemático:

El desarrollo para la evaluación del proceso de pensamiento sistemático fue la producción escritural apoyada en la información obtenida, su análisis y evaluación desde la categoría de

pensamiento crítico. Este proceso de interpretación y su correcto funcionamiento se denomina *razonamiento*; Elder y Paul lo definen de esta manera:

“El razonamiento ocurre cuando la mente llega a conclusiones basándose en razones. Llegamos a conclusiones cada vez que algo nos hace sentido. El resultado es que cuando pensamos, razonamos. Generalmente, no nos damos cuenta del alcance del razonamiento implícito en nuestras mentes” (Elder & Paul, 2003, pág. 6).

Entonces, utilizamos razones: “Reasons are beliefs, evidence, metaphors, analogies, and other statements offered to support or justify conclusions” (Neil Browne, 2007, pág. 25) al hacer una conexión de redes de categorización y evaluación de estos razonamientos y le damos sentido a la información inicial para llegar al pensamiento. Teniendo en cuenta esto, el marco de evaluación del proceso de pensamiento sistemático y sus habilidades por desarrollar serán evaluadas en totalidad desde el modelo de Toulmin.

La estrategia para evidenciar el correcto desempeño de las categorías en unificación de las razones y la información evidenciada es la construcción de argumentos que son la presentación oral o escrita de una fundamentación a favor o en contra de una proposición. De Zubiria dice: “Las ideas hay que argumentarlas, de lo contrario no pasarían de ser opiniones. Esta es, por tanto, la función principal de los argumentos: darle sustento a una idea central, darle soporte” (Zubiria, 2006, pág. 107).

Así pues, en la presente investigación, se presenta el modelo de Toulmin, cuyo objetivo es la presentación de premisas generales soportadas y apoyadas en argumentos lógicos que potencien la validez y veracidad de las ideas y que tiene como función en la actual investigación la evaluación

del proceso de pensamiento sistemático-crítico. El modelo de Toulmin contiene los siguientes elementos:

El primer elemento es la *aserción*. La aserción es la premisa primaria donde se tomará un posicionamiento de defensa o contra de la misma. Esta proposición debía tener un carácter preciso y claro y debía exponer una idea potencialmente debatible. (Rodríguez L. , 2005)

El segundo elemento en el modelo de Toulmin es la *evidencia*. La evidencia es la información central que soporte y defienda el punto de vista o aserción y que asevere su veracidad, lo cual la desliga de ser una opinión. Lo adecuado es que la evidencia esté apoyada en fuentes confiables, que también deben ser sometidas a evaluación con respecto a autenticidad, impacto y potencia sobre la aserción. (Rodríguez L. , 2005)

El tercer elemento es la *garantía* en el modelo de Toulmin. La garantía serviría como puente entre la aserción y la evidencia; es decir, es una ley o regla dentro de los parámetros lógicos que aprueba que la premisa principal y la evidencia sean ciertas o no y que haya una conexión entre estas. (Rodríguez L. , 2005)

En conclusión, la presente investigación pretende la propuesta y aplicación del modelo de Villarini, en específico el pensamiento sistemático, para el desarrollo de habilidades cognitivas que serán evaluadas durante un proceso de propuesta pedagógica en el trabajo oral y medidas en lo escritural mediante el modelo de Toulmin explicado con anterioridad como forma final de la estructuración del pensamiento.

2.7 Referentes conceptuales:

Los siguientes referentes teóricos están propuestos como punto de partida de definiciones utilizadas en el marco teórico y que son necesarias para el entendimiento de este.

Discurso: Teniendo en cuenta la dirección teórica desde el modelo de Villarini y el pretexto del corpus utilizado en la interpretación textual de un discurso, se delimita la noción de discurso desde Foucault, referido por Miramón, en la cual se define como una práctica social que parte desde el sujeto, pero independiente de éste, pues responde a un marco histórico y contextual supereditado a un marco situacional que rige su contenido (Miramón, 2013). Según el mismo Foucault, citado por Britos se debe mantener el interés en el estudio del discurso pues:

“Estas cosas dichas, en su realidad misma de cosas dichas, no son, como tenemos demasiada tendencia a pensarlo a veces, una suerte de viento que pasa sin dejar huellas; ellas subsisten, y nosotros vivimos en un mundo que está todo tramado, todo entrelazado de discurso, es decir, de enunciados que han sido efectivamente pronunciados, de cosas que han sido dichas, de afirmaciones, interrogaciones, discusiones, etc. que se han ido sucediendo. En esa medida, no se puede disociar el mundo histórico en el cual vivimos de todos los elementos discursivos que han habitado este mundo y lo habitan aún.” (Britos, 2003, pág. 68)

A partir de esto, es importante señalar que el sujeto es quien propone las practicas discursivas, pero es el momento histórico, social y contextual quien carga y propone la estructura que dictamina lo propuesto en el discurso. (Miramón, 2013)

Capítulo III *Diseño metodológico*

3.1 Enfoque y tipo de investigación:

La dirección metodológica que se desarrolló en la primera fase de caracterización del actual trabajo de grado fue la investigación-acción, que tuvo como función guiar el proceso de almacenamiento de información para la identificación de un problema determinado, en una población y la implementación de estrategias para la posible solución de este. Elliot cita a Oakshott para definirla como la “reflexión relacionada con el diagnóstico” (Elliot, 2000, pág. 4). Desde este punto, es importante resaltar el rol del investigador-docente desde una perspectiva reflexiva de su propia práctica educativa en el aula y las estrategias implementadas para el aprendizaje.

Desde la definición de Elliot, se defiende la tesis de que la investigación-acción es una deliberación de la práctica que se da en el terreno de reflexión. Del terreno de reflexión, se posiciona el investigador al terreno de la práctica, en el cual debe hacer un razonamiento cíclico entre diagnóstico, decisión y respuesta. La respuesta será mediada por una evaluación para volver a estructurar un nuevo diagnóstico a partir de lo evidenciado en el terreno práctico. (Elliot, 2000)

Desde este proceso, el trabajo actual partió de la observación de un grupo académico, cumpliendo con la primera fase de la investigación-acción, puesto que parte de una problemática evidenciada en una población determinada. La primera fase estuvo alimentada por un total de once observaciones, que especificaron aún más la problemática y que fueron esquematizadas mediante diarios de campo. En la observación número ocho se hizo un diagnóstico, requisito también de la investigación-acción, para reafirmar la hipótesis de la problemática vista en el proceso de observación. Este primer proceso, permite la creación de mecanismos para la identificación de situaciones en la población, su reflexión pertinente, solución y evaluación.

En relación con la segunda fase de la investigación-acción, relacionada con la aplicación de la propuesta didáctica, no fue posible hacerlo debido a la emergencia sanitaria presentada a nivel mundial durante la elaboración del trabajo de grado. Sin embargo, se diseñó una propuesta pedagógica libre de variables, la cual tuvo como base lo observado en la primera fase, la implementación de la virtualidad y la elaboración de una matriz de evaluación, que hace parte de la tercera fase de la investigación-acción, en el momento de la aplicación dicha propuesta.

Las fases de la investigación, según Camps, son la búsqueda de teoría en la cual apoyarse; análisis praxeológico (experiencia docente) de la teoría y su posible implementación; aplicación práctica de propuesta pedagógica soportada en la teoría; reflexión y evaluación de la teoría y de la práctica a partir de lo evidenciado en el proceso pedagógico de aplicación práctica; y finalmente reestructuración de las estrategias y conceptos que delimitarán un nuevo diagnóstico para la población (Camps, 2012). Desde esta postura, el presente documento cumple con la búsqueda teórica por parte del docente en formación, para su implementación en las estrategias y elaboración de la propuesta didáctica, ligada a las necesidades que exigía en su momento la emergencia sanitaria, como estudiante y futuro docente.

A partir de lo mostrado, esta investigación tuvo un enfoque cualitativo entendido como un proceso de observación de una situación en específico por parte del investigador. Estas situaciones deben ser modificadas en la menor medida posible para conservar en mayor medida la realidad del suceso y tener un aspecto naturalista en el recogimiento de información.

Así, este suceso debe ser visto u observado en el lugar en el que es cotidiano su desarrollo y teniendo en cuenta el proceso social en el que se desenvuelve y que va a conducir a la toma de decisiones por parte del investigador en los pasos a seguir para la observación de los hechos. Es de destacar, además, que la observación de estos hechos y la toma de decisiones nace de un

cuestionamiento por parte del investigador y que pretende ser respondido en la fundamentación de la investigación cualitativa, (Rodríguez, Gil, & García, 1999) lo cual, está representado y explicado con anterioridad y que fue posible resaltar en las observaciones hechas a lo largo de las clases (Ver anexos). Cabe señalar que, a pesar de tener este enfoque investigativo, la actual investigación no está completamente regida por las bases que sugiere la teoría de la investigación-acción cualitativa debido al marco situacional y contextual en el que se desarrolló la investigación actual por la emergencia sanitaria a nivel mundial.

Ahora bien, el rol del investigador debe ser de carácter exploratorio a la hora de analizar los escenarios sociales y las labores humanas. Su principal objetivo es develar y comprender dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Elliot clasifica estas dificultades así: “(a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); (b) susceptibles de cambio (contingentes), y (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)” (Elliot, 2000).

En conclusión, a la teoría de investigación, el actual trabajo de grado estuvo redireccionado por la emergencia sanitaria. Sin embargo, sí hubo una fase de observación y planteamiento de un problema evidenciado en el proceso de aprendizaje del que fue posible proponer un marco teórico y una propuesta pedagógica con base a lo evidenciado en el aula.

3.2 Categorías de análisis y matriz categorial:

La unidad de análisis para la investigación actual es la comprensión e interpretación textual: pensamiento sistemático y hace referencia a uno de los ejes propuestos en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* y la aplicación del modelo de Villarini para potenciar las habilidades envueltas en este proceso. El pensamiento sistemático está regido por tres categorías, *recopilación de información, interpretación de información y conclusión de información*, de

acuerdo con lo presentado en el modelo de Villarini y que tienen por función el trabajo del sujeto sobre el proceso de confrontación de la información y la significación y cuestionamiento esta. La categoría de *recopilación de información* se refiere al trabajo en la obtención de información y que esta mediado por las habilidades/subcategorías de observación, comparación, agrupación y clasificación. La categoría de *interpretación de la información* se refiere al trabajo sobre la comprensión de la información que esta mediada por las habilidades/subcategorías de inferencia, análisis, argumentación y evaluación. La categoría de *conclusión de información* contiene las subcategorías de cuestionamiento y resolución. Además, habrá una categoría de evaluación procesual total como forma de reflexión del discurso mismo; esta categoría es *pensamiento crítico*.

3.3 Matriz Categorical:

Teniendo en cuenta lo anterior, se propuso el siguiente marco de unidad de análisis y categorías que servirán como base para la aplicación de estrategias pedagógicas en el aula:

	Prácticas orales			Producto escritural	
	Categorías	Subcategorías	Indicadores		
Unidad de análisis Comprensión e interpretación textual: Pensamiento sistemático	Recopilación de información <i>(Obtención de inf.)</i>	<i>Observación</i>	Observa fenómenos principales de un discurso como personajes, situaciones, etc.	<i>Proceso total evaluado por:</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La producción de discursos de análisis de información tiene coherencia y validez conceptual. ✓ La producción de discurso está soportada en fuentes válidas. ✓ La producción del discurso tiene un componente contextual actual o histórico. ✓ La producción del discurso maneja perspectivas ajenas a la propia. ✓ La producción de discurso tiene un fin y propósito individual o colectivo.
		<i>Comparación</i>	Compara los fenómenos por medio de características como situaciones o personajes relevantes.		
		<i>Agrupación</i>	Agrupar los fenómenos y situaciones que tengan características similares.		
		<i>Clasificación</i>	Clasifica y categoriza los grupos de información similar.		
	Interpretación de información <i>(Comprensión de inf.)</i>	<i>Inferencia</i>	Infiere mediante juicios e hipótesis información no extraída del discurso.		
		<i>Análisis</i>	Analiza el objetivo de la información extraída y la examina como un todo o por partes.		
		<i>Argumentación</i>	Argumenta opiniones que defienden una posición de análisis de la información.		
		<i>Evaluación</i>	Evalúa la veracidad y pertinencia de la información evidenciada en el discurso.		
	Conclusión de información <i>(Propuesta de cuestionamientos)</i>	<i>Cuestionamiento</i>	Toma decisión a partir de una problemática extraída de la recopilación de información.		
		<i>Resolución</i>	Obtiene eficazmente solución a la(s) problemática(s) evidenciadas y la propone para su desarrollo en la producción de discursos.		
					Pensamiento crítico (Reflexión del discurso)

3.4 Universo poblacional:

El universo poblacional determinado para la investigación actual en la primera fase de caracterización fue el grado 905 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño, que contaba con un total de cuarenta estudiantes de género femenino, con edades que oscilan entre los catorce y los dieciséis años; de esta manera el grupo sienta las bases para que la propuesta pueda ser aplicada a estudiantes de este grado, en cualquier institución educativa y que cumplan con las características descritas en la caracterización de este documento.

En cuanto a la población, su rol debe ser motivado por el investigador con el fin de que el “guion” de análisis de la situación, como lo define Elliot, mantenga un carácter dialógico con las propuestas pedagógicas dadas por el investigador. El punto importante desde esta fundamentación es que debe regirse por la cualidad natural de una conversación y que bien debe ser medida por el investigador, pero que no debe orientarla a ningún espacio específico o se darán los juicios del investigador que luego modelarán la conversación pedagógica en determinado escenario. Si esto no se cumple, la población no podrá sujetar sus argumentos en su propia experiencia, sus valores axiológicos o pertinente conocimiento y no se dará una conversación natural. (Elliot, 2000)

3.5 Instrumentos de recolección de información:

Los mecanismos o técnicas de recolección de datos utilizados en la investigación actual fueron el cuestionario, la observación, los diarios de campo, la entrevista y el diagnóstico. El centro de investigación y docencia de México refieren a este proceso como la obtención de datos pertinentes en el aula de clase, que luego serán sistematizados y clasificados para su posterior reflexión en el diario del investigador, que agrupará y categorizará la información obtenida en la observación (CID, 2008). En la actual investigación, la reflexión de los datos

lanzó como propuesta un diagnóstico que buscaba develar una falencia en específico. Dicho diagnóstico tenía como objetivo evaluar algunas habilidades de lectura en la población como la interpretación, comprensión y sustracción de elementos de una obra.

Para la actual investigación, los instrumentos que recopilaban información en la fase de observación fueron:

- **Diarios de campo:** El diario de campo es un instrumento de recolección de información mediante la observación del investigador y un diario informativo escrito que muestre lo visto en la investigación. La actual investigación cuenta con 8 diarios de campo (Ver anexos 1 a 8)
- **Cuestionario:** El cuestionario es un conjunto de preguntas que buscan reconocer o evidenciar intereses o aspectos de la población observada. La actual investigación cuenta con un cuestionario (Ver anexo 10)
- **Prueba-diagnóstico:** La prueba-diagnóstico es una prueba para determinar una problemática expuesta en la observación, en este caso, en el ámbito pedagógico. La actual investigación cuenta con una prueba diagnóstico. (Ver anexo 9)

3.6 Consideraciones éticas:

Las limitaciones que se tuvieron para el desarrollo de este trabajo de grado fueron de gran impacto en la construcción del documento final y la elaboración de la propuesta didáctica ya que desviaron la aplicación del proceso completo, a partir de la investigación-acción; sin embargo, estas se convirtieron en una enseñanza valiosa. Cronológicamente, las limitaciones en el proceso fueron, el receso de actividades escolares en las instituciones educativas a raíz de los paros y movilizaciones del año 2019, lo que obstruyó el continuo del proceso de

observación e intervención en la institución de la población caracterizada, sumado al distanciamiento comunicativo entre los docentes de las instituciones.

Al comenzar el proceso de intervención por medio de actividades en el aula, se presentó la situación a nivel mundial de la pandemia y la emergencia sanitaria, lo cual produjo nuevamente el cierre de instituciones escolares y generó una nueva visión del proceso enseñanza-aprendizaje. Además de esto, la investigación tuvo un cambio de asesoría en tres ocasiones por lo cual, se generaron cambios en el diseño y estructura de la propuesta y el documento. Planteadas estas limitaciones, es pertinente decir que el trabajo actual, estuvo modificado por esta serie de factores y situaciones que no permitieron la aplicación y análisis esperado por el investigador, pero que de igual manera tuvieron un desarrollo en el marco teórico, metodológico y pedagógico establecidos como propuestas a futuro.

Capítulo IV *Propuesta de intervención pedagógica*

4.1 Enfoque pedagógico:

El enfoque pedagógico utilizado para la elaboración y aplicación de la propuesta pedagógica es la metacognición, cuyo objetivo fue crear una conexión entre lo pedagógico y lo teórico. La metacognición está entendida desde los postulados de Klimenko y Álvarez, como el conjunto de estrategias que son previstas, desarrolladas y evaluadas por medio de habilidades cognitivas que promuevan la eficiencia en una operación o destreza debido a la autoconciencia de estas. (Klimenko & Alvarez, 2008)

El proceso cognitivo esta referido al desarrollo de las destrezas, conceptos y habilidades operacionales que el sujeto tiene, y que están regidas por el ambiente en una adaptabilidad del individuo en la construcción estructural de saberes. Ortiz dice:

“El organismo cognitivo que Piaget postula, selecciona e interpreta activamente la información procedente del medio para construir su propio conocimiento en vez de copiar pasivamente la información tal y como se presenta ante sus sentidos. Todo conocimiento es, por tanto, una construcción activa de estructuras y operaciones mentales internas por parte del sujeto.” (Ortiz, 2013, pág. 14)

Así, el rol de la metacognición es hacer visible para el sujeto estas estructuras que funcionan en el cumplimiento de tareas y operaciones, con el fin de proponer una meta cognitiva, revisar el proceso de desarrollo de estrategias y buscar el mayor grado de efectividad en la ejecución, teniendo en cuenta la reflexión sobre las tareas y el proceso mismo para concluir hacia la meta cognitiva propuesta. (Tovar, 2008)

Desde el postulado en el marco teórico también es importante la visibilidad de la importancia de la metacognición en el cumplimiento del proceso propuesto en el pensamiento sistemático.

Villarini refiere:

“Si bien es cierto que otros animales piensan, sólo el ser humano puede pensar su propio pensamiento. La metacognición, es precisamente esta capacidad del pensamiento para examinarse, criticar y ajustar el proceso de pensamiento tanto en sus destrezas, como en sus conceptos y actitudes, de modo que pueda ser más eficaz y efectivo en lograr sus propósitos.” (Villarini, 2001, pág. 37)

De esta manera, y desde lo referido desde la metacognición, el objetivo para esta propuesta pedagógica será la implementación del modelo de Villarini como proceso cognitivo para el desempeño de una serie de destrezas y habilidades con un fin, en este caso desde los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, el eje de *comprensión e interpretación textual*. Sin embargo, la transformación del mismo, desde la propuesta pedagógica del desarrollo de un proceso metacognitivo que promueva la evaluación del marco procedimental en los estudiantes para que a) sean conscientes de las estrategias y fortalezcan las mismas para mayor grado de efectividad, b) reconozcan la estructura de pensamiento sistemático y su utilización como proceso cognitivo y c) consolidar el desarrollo de propuestas o metas como fin del proceso de aprendizaje que involucre al estudiante.

Este puente es necesario para el desarrollo del trabajo de información en el aula para la comprensión e interpretación textual que, en términos actuales, respecto a los resultados nacionales tiene un nivel bastante bajo. Pozo, citado por Klimenko y Álvarez dice: “lo que necesitan los alumnos de la educación no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como sobre todo la capacidad de organizarla e interpretarla, de darle sentido”

(Klimenko & Alvarez, 2008, pág. 14) y desde esta perspectiva cobra sentido la utilización del modelo de pensamiento sistemático como proceso cognitivo con una evaluación procesual metacognitiva que promueva el desarrollo de las habilidades, destrezas y conceptos para la habilidad de discernimiento, evaluación y argumentación de la información.

Ahora, el proceso de metacognición cuenta con tres dimensiones para el cumplimiento y desarrollo de este. La primera es la dimensión de reflexión, en la cual el sujeto diagnostica su nivel cognitivo actual en términos de destrezas, habilidades y estructuras mentales; la segunda es la dimensión de administración, en la cual el sujeto, a partir de lo diagnosticado, pretende formular estrategias que le sean eficientes para llegar a la meta cognitiva; y la tercera dimensión de evaluación, en la cual el sujeto pretende evaluar la pertinencia y eficacia de las estrategias y el proceso en la culminación de la meta cognitiva. (Klimenko & Alvarez, 2008)

Desde esta perspectiva, se plantea el desarrollo de un individuo autónomo en la búsqueda del aprendizaje desde la metacognición, es decir, en postulados de Piaget, un sujeto autoestructurante. (Ortiz, 2013)

Klimenko y Álvarez definen el proceso de metacognición desde la siguiente gráfica:

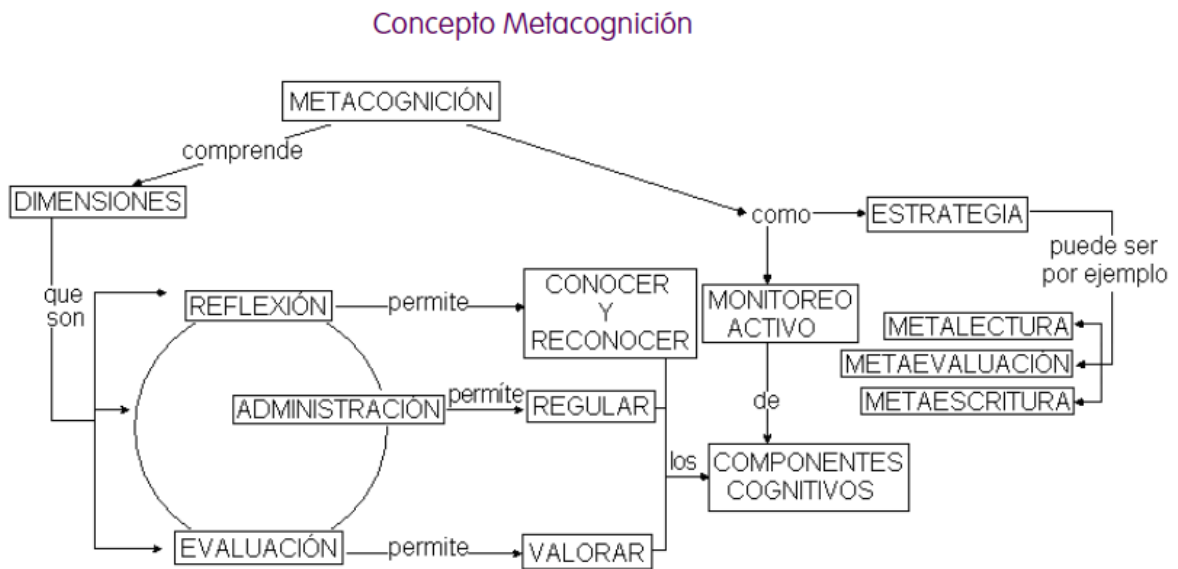


Figura 5 Concepto de metacognición por Klimenko y Álvarez (2008)

En términos de evaluación, se abordará la evaluación formativa en la totalidad de las fases para crear un proceso constante de retroalimentación y reestructuración de la metodología de aprendizaje si fuese necesario. Al final del curso, la creación de un artefacto formal por parte de las estudiantes será evaluado de forma sumativa para sustentar y diagnosticar la pertinencia y efectividad del proceso de pensamiento sistemático y sus categorías en relación con la metacognición.

4.2 Propuesta de innovación pedagógica:

La estrategia pertinente para la actual investigación y teniendo en cuenta la situación específica de emergencia sanitaria, será la *secuencia didáctica*, aplicada desde el modelo de Villarini. De acuerdo con Tobón, Pimienta y García, una secuencia didáctica es una serie de procesos y actividades que sirven de partida para la aplicación en el aula, con el fin de fortalecer competencias y llegar a una meta específica en el aprendizaje; esta secuencia debe ser construida, guiada y evaluada por el docente durante el proceso de enseñanza que deberá

estar al tanto de la situación contextual, intereses y metas de los estudiantes. (Tobon, Pimienta, & Garcia, 2010)

Referido lo anterior, el uso de la secuencia didáctica como propuesta metodológica tiene como objetivo la construcción de una base procesual a partir de unas estrategias y actividades, que puedan instruir las habilidades del pensamiento sistemático y fortalecer las competencias orales y escriturales en una población determinada desde el mecanismo de la narrativa como herramienta para los estudiantes.

Es importante el uso de la secuencia, porque está en concordancia con lo establecido en la metacognición y el marco teórico del pensamiento sistemático, entendiendo todo el paradigma de aprendizaje como un proceso de asimilación y diagnóstico de habilidades, implementación de estrategias pertinentes y la evaluación del procedimiento y su eficiencia en el aula y además “se busca mirar o definir la tarea desde lo psicológico (en términos de estrategias de aprendizaje y del desarrollo de habilidades y competencias del estudiante) y desde lo didáctico (en términos de estrategias de enseñanza propuestas por el docente), mediados por los procesos metacognitivos.” (Tovar, 2008)

4.3 Fases de intervención:

La secuencia didáctica que se trabajará como propuesta pedagógica estará estructurada desde el trabajo de la virtualidad por la situación de emergencia sanitaria y que será mediada en totalidad por preguntas potenciadoras de cuestionamientos a la información, como lo refiere Moreno: “una manera de caracterizar la pregunta es el planteamiento certero de una incertidumbre; es el punto de partido para ingresar al mundo de lo desconocido, para encontrar la información que se requiere.” (Moreno, 2012). Habrá cuatro fases de intervención en las cuales se evaluará como un proceso total de interpretación y comprensión

a los estudiantes. Estas fases serán: Recopilación de la información, interpretación de la información, conclusión de la información y pensamiento crítico y serán trabajadas por medio del mecanismo de la narrativa, el cuento, como sistema de activación cognitiva para la aplicación del modelo.

Recopilación de información: En la primera fase de intervención, recopilación de información, se evaluará a través de una sesión, las habilidades de observación, agrupamiento, comparación y clasificación de información desde la herramienta del cuento. Los estudiantes tendrán que obtener paquetes de información, pertinentes dentro de la narrativa propuesta y que serán puestos a análisis en las siguientes fases.

Interpretación de información: La segunda fase de intervención es la interpretación de la información. En esta fase, a través de dos sesiones, se evaluará el trabajo sobre los paquetes de información obtenidos desde las habilidades de inferencia, análisis, argumentación y evaluación de la información. Los estudiantes tendrán que procesar la información obtenida en paquetes y cargarlos de sentido desde la evaluación y el análisis de referencias de investigación para tomar un posicionamiento frente a lo evidenciado.

Conclusión de información: La tercera fase, conclusión de la información, mediante dos clases, intentará medir el cuestionamiento de los paquetes de información con sentido nuevo al abstraer temáticas, creencias o ideas, tomar una posición frente a lo expuesto y dar respuesta a problemáticas planteadas desde las habilidades de cuestionamiento de la información y resolución de problemas. Los estudiantes intentarán abstraer ideas o conceptos implícitos dentro de la narración para cuestionarlos y tomar posición hacia ellos.

Evaluación procesual: La cuarta y última fase se denomina evaluación procesual y pretende mostrar, en una sesión, la pertinencia del trabajo sobre la información en el fortalecimiento de la competencia escritural en el desarrollo y defensa de una postura motivada por preguntas desde el pensamiento crítico que contiene las habilidades de coherencia y validez, la perspectiva del otro, un objetivo individual o colectivo, un componente contextual y soporte de fundamentación. Los estudiantes intentarán aplicar todo el proceso de pensamiento sistemático y mediante un modelo de argumentación, presentar ideas sustentadas que defiendan una posición frente a la narrativa propuesta, que será insumo para la evaluación de todo el proceso.

4.5 Matriz de fases:

Fase	Tema	Actividades	Objetivos	Estándares
<i>Recopilación de la información</i>	Clasificación de elementos narrativos	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Creación de una lluvia de elementos importantes sustraídos de la obra leída Aura, de Carlos Fuentes. ▶ Invención de una línea de tiempo con los elementos sustraídos en la actividad anterior que contenga sucesos, personajes y elementos constitutivos para la línea de tiempo. ▶ Discusión grupal desde la pregunta ¿Qué entiendo? para iniciar trabajo de inferencia en la siguiente fase. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Observar fenómenos principales de un discurso como personajes, situaciones, etc. ❖ Comparar los fenómenos por medio de características como situaciones o personajes relevantes. ❖ Agrupar los fenómenos y situaciones que tengan características similares. ❖ Clasificar y categorizar los grupos de información similar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos. ✓ Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.

<p><i>Interpretación de la información</i></p>	<p>De la opinión al argumento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Revisión de objetos y elementos en la narración para activar hipótesis e inferencia de experiencias previas en los estudiantes. ▶ Presentación de enunciados de la narración y propuesta de cuestionamientos que motiven a la interpretación de lo enunciado. ▶ Sustentación grupal de las hipótesis y análisis escritos por las estudiantes. ▶ Investigación de la narrativo en torno a los personajes y su rol en el cuento. ▶ Indagación del autor e información que permita conocer otra perspectiva de la obra puesta en análisis. ▶ Propuesta argumental de los estudiantes con base a la intención del texto y del autor teniendo en cuenta lo indagado con anterioridad. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Inferir mediante juicios e hipótesis información no extraída del discurso. ❖ Analizar el objetivo de la información extraída y la examina como un todo o por partes. ❖ Argumentar opiniones que defienden una posición de análisis de la información. ❖ Evaluar la veracidad y pertinencia de la información evidenciada en el discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. ✓ Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. ✓ Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
<p><i>Conclusión de la información.</i></p>	<p>Cuestionando la narrativa y resolución de interrogantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Creación de lluvia de conceptos temáticos evidenciados por los estudiantes en la narración. ▶ Cuestionamiento de las temáticas desde las preguntas de cómo, por qué, para qué y demás que puedan motivar la duda y posicionamientos de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tomar decisión a partir de una problemática extraída de la recopilación de información. ❖ Obtener eficazmente solución a la(s) problemática(s) evidenciadas y la propone para su desarrollo en la producción de discursos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos. ✓ Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi

		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Creación y revisión de una pregunta que será expuesta en grupo para retroalimentación. ▶ Construcción de un párrafo por parte de los estudiantes que intente responder a la pregunta trabajada en la sesión y teniendo en cuenta la investigación de evidencias. ▶ Foro de opinión para presentar el proceso de solución a preguntas planteadas anteriormente y reflexión sobre los procesos de investigación por parte de los estudiantes. ▶ Presentación de proceso realizado por los estudiantes y reflexión de dificultades y fortalezas. 		<p>producción de textos orales y escritos.</p> <p>✓ Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.</p>
<p><i>Evaluación procesal</i></p>	<p>Evaluación del proceso de pensamiento sistemático en la lectura de narrativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Presentación teórica del modelo de argumentación de Toulmin para su aplicación posteriormente. ▶ Presentación de dos fragmentos de la narración que motiven la duda en los estudiantes para el desarrollo de un ensayo que dé cuenta del proceso de pensamiento sistemático desde el modelo de Toulmin como evaluación final. ▶ Revisión y corrección de los textos para publicación en plataforma pública. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Producir discursos de análisis de información con coherencia y validez conceptual. ❖ Producir discursos soportados en fuentes válidas. ❖ Producir discursos desde el manejo de perspectivas ajenas a la propia. ❖ Producir discursos desde un componente contextual actual o histórico. ❖ Producir discursos con un fin y propósito individual o colectivo. 	<p>✓ Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos.</p> <p>✓ Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.</p>

4.6 Secuencia didáctica:

Se presenta en anexo la secuencia didáctica, como propuesta pedagógica innovadora; ésta está organizada a partir de seis sesiones, cada una está estructurada de la siguiente manera: plan de trabajo del docente, unidad de trabajo del estudiante y rejilla de evaluación con base en los objetivos trazados para cada clase. Se recomienda visualizar la secuencia, de mejor manera, en la plataforma de classroom con el siguiente enlace <https://classroom.google.com> con el código de acceso n3dtn5l, donde encontrarán la presentación de la secuencia junto con los elementos interactivos para su aplicación.

Propuesta pedagógica

Desde la virtualidad



Estrategia didáctica

Propuesta de aplicación de una secuencia didáctica, para el fortalecimiento del pensamiento sistemático.

¿Qué es una secuencia didáctica?



Objetivo principal:

El desarrollo de habilidades discursivas para:



Analizar

Características reales de interpretación textual



Optimizar

Procesos de análisis y argumentación

Ficha informativa

Presentado por Juan Camilo Molina
Dirigido por Lisbeth Rojas.
Universidad Pedagógica Nacional
2020



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Educadora de educadores



Interpretación* discursiva

Desde el pensamiento
sistemático



Unidad de análisis:

Comprensión e interpretación textual
(Estándares de aprendizaje)

+ infor.

Pensamiento sistemático



Recopilación

De la información



Interpretación

De la información



Conclusión

De la información

Este modelo se aplicará a partir de la narración de Carlos Fuentes, Aura,
previamente leída para clase, la cual se abordará durante las seis sesiones.

+ *Cuento completo.*



Propuesta impulsada hacia la virtualidad por situación mundial actual + infor.



Sesión N° 1

Recopilación de información

- Tema: Clasificación de elementos narrativos
- Tiempo: 1 hora
- Área: Español



Objetivo: Ordenar y clasificar la información de una narración.

Actividad de inicio



Creación de una lluvia de elementos, a partir de la lectura del cuento *Aura*, de Carlos Fuentes.



10 min.



Actividad de desarrollo



Creación de una línea de tiempo con base en los siguientes elementos, identificados en la actividad anterior: sucesos, personajes, escenarios, temáticas, símbolos, etc.



40 min.

Actividad de cierre



Discusión grupal desde la pregunta *¿Qué entendí del cuento?* con el fin de dar inicio al trabajo de inferencia de la siguiente fase.



10 min.



Unidad de trabajo 1

Clasificación de los elementos de la narración



¿Qué elementos son importantes para mí?

Luego de la lectura de la obra, dibuja o realiza una lluvia de ideas, en la que establezcas los elementos que creas importantes o necesarios en la narración, desde personajes, objetos, escenarios, etc.

Opción plataforma



¿Cómo puedo clasificar los elementos de la narración?



Ahora que tienes una lista de elementos importantes, haz una línea de tiempo en la que ordenes toda la información de manera coherente: debes incluir sucesos, personajes y palabras clave que complementen lo sucedido en cada situación.



Opción plataforma



Más allá de los elementos

Ahora que tienes más claridad sobre el contenido de la obra, pregúntate: ¿Qué entendiste del cuento?; escribe un comentario breve en el que hables acerca de las sensaciones y percepciones a partir de tu lectura.



Rejilla de evaluación

Indicadores de logro:



Observación

Observa fenómenos principales de un discurso como personajes, situaciones, etc.



Comparación

Compara los fenómenos por medio de características como situaciones o personajes relevantes.



Agrupación

Agrupar los fenómenos y situaciones que tengan características similares.



Clasificación

Clasifica y categoriza los grupos de información similar.



Sesión N° 2

Interpretación de la información

- Tema: Elementos discursivos: Símbolos
- Tiempo: 2 horas
- Área: Español



Obejtivo: Analizar e infererir de elementos narrativos.

Actividad de inicio



Revisión de objetos y elementos en la narración para activar hipótesis e inferencia de experiencias previas en los estudiantes.



25 min.



Actividad de desarrollo



Presentación de enunciados de la narración y propuesta de cuestionamientos que motiven a la interpretación de lo enunciado.



55 min.

Actividad de cierre



Sustentación grupal de las hipótesis y análisis por medio de escritos de las estudiantes.



40 min.

Recursos: Presentación de los enunciados y guía de interrogación.



Unidad de trabajo 2

Los símbolos de la narración



Pensando a priori:

En la narrativa que leíste hay objetos y elementos que pasan desapercibidos, pero que pueden agregar sentido a un evento o a toda la historia. ¿recuerdas alguno? ¿la coneja, el escenario? ¿los ratones? Cuando tengas una lista, piensa: ¿Qué significan? ¿Qué incidencia tienen en la historia? ¿Tienen una relación a algo más?

Luego de anotar una serie de hipótesis de los símbolos que creas importantes, lee el siguiente fragmento de la narración:

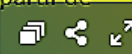


"apartarás tus labios de los labios sin carne que has estado besando, de las encías sin dientes que se abren ante ti: veras bajo la luz de la luna el cuerpo desnudo de la vieja, de la señora Consuelo, flojo, rasgado, pequeño y antiguo, temblando ligeramente porque tu lo tocas, tu lo amas, tu has regresado también... "

¿A qué se refiere el autor? ¿Qué nos quiere decir? ¿Por qué hay un giro en los personajes? ¿Tienes alguna idea? Intenta analizar el porqué del fragmento y el suceso en la historia. Recuerda tener en cuenta los símbolos que revisaste. ¿Habrá pistas en el escenario, en las plantas, en los animales? Prepara tu opinión para ser sustentada en grupo.



De esta manera, habrás hecho hipótesis y análisis de una narración a partir de elementos significativos.



Rejilla de evaluación

Indicadores de logro:



Inferencia

Infiere mediante juicios e hipótesis información no extraída del discurso.



Análisis

Analiza el objetivo de la información extraída y la examina como un todo o por partes.



Sesión N° 3

Interpretación de la información

- Tema: De la opinión al argumento
- Tiempo: 2 horas
- Área: Español



Obejtivo: Argumentar sobre información evaluada.

Actividad de inicio



Investigación los aspectos psicológicos en torno a los personajes y su rol en el cuento.



15 min.



Actividad de desarrollo



Indagación acerca del autor e información que permita conocer otra perspectiva de la obra puesta en análisis.



50 min.

Actividad de cierre



Propuesta argumental de los estudiantes con base a la intención del texto y del autor teniendo en cuenta lo indagado con anterioridad.



55 min.



Unidad de trabajo 3

De la opinión al argumento



Hablando con los personajes

¿Recuerdas los personajes? ¿Podrías hablar de ellos? ¿Describirlos? Dibuja o realiza un cuadro comparativo y pregúntate: ¿Quiénes son? ¿Cuáles son sus intereses, su rol en la historia? ¿Hay antagonistas?

Opción plataforma →

Pero, ¿cómo sustentar tu opinión? Revisa estos tips:



Desde el autor:

Investiga del autor y sus ideas, ¿Cuál es el mensaje que quiere dar? ¿Desde qué experiencia y contexto habla?



Desde las palabras:

¿Cómo está escrito el texto? ¿qué palabras son recurrentes? ¿Hay figuras retóricas?



Desde la experiencia:

¿Qué conocimientos tengo que aportan a la narración? ¿Qué sé del tema?

Las máscaras de los personajes:

Ahora, revisa lo investigado. ¿Tienes una postura? Pónte en el lugar de alguno de los personajes e intenta defender su rol y sus actos en la obra. Recuerda utilizar información que hayas indagado o fragmentos del cuento que creas que te pueden ayudar a apoyar tus opiniones. Construye un párrafo largo que demuestre este proceso.



De esta manera, habrás dado una opinión de la narración sustentado con evidencia para construir un argumento.



Rejilla de evaluación

Indicadores de logro:



Argumentación

Argumenta opiniones que defienden una posición de análisis de la información.



Evaluación

Evalúa la veracidad y pertinencia de la información evidenciada en el discurso.



Sesión N° 4

Conclusión de la información

- Tema: Cuestionando la narrativa
- Tiempo: 2 horas
- Área: Español




Obejtivo: Cuestionar la información de la narración.

Actividad de inicio



Creación de lluvia de ideas temáticas evidenciados por los estudiantes en la narración.

 30 min.



Actividad de desarrollo

Cuestionamiento de las temáticas desde las preguntas de cómo, por qué, para qué y demás, que puedan motivar la duda y posicionamientos de los estudiantes.

 50 min.



Actividad de cierre



Creación y revisión de una pregunta que será expuesta en grupo para revisión y retroalimentación.

 30 min.



Unidad de trabajo 4

Cuestionando la narrativa



Lluvia temática

Hemos revisado objetos, personajes y sucesos de la narración, pero ¿Has identificado temáticas generales? Son aspectos que encierran una gran parte de la narración. Intenta hacer un mapa mental o una lluvia conceptual con algunas de ellas, como los sueños, la vejez, etc.

Opción plataforma



Cuestionando lo que analizo

Ahora que tienes todas las temáticas que identificaste, lanza preguntas a una, algunas o todas. Pregunta, ¿por qué están allí? ¿cuál es su importancia en la narración? ¿Estoy de acuerdo con lo que significan? ¿Cómo me afectan? ¿Qué sé de ellas?

Preguntando al texto

Ahora que tienes tu temática puesta en la lupa de la duda, construye una pregunta lógica que quieras hacer al texto, al autor, o incluso a los personajes. Toma como partida la temática para la construcción de tu pregunta y crea una conexión a quien quieras preguntar. Prepara tu pregunta para presentación y revisión.



De esta manera, habrás cuestionado la información temática presentada en la narración.



Rejilla de evaluación

Indicadores de logro:



Questionamiento

Toma decisión a partir de una problemática extraída de la recopilación de información.



Resolución

Obtiene eficazmente solución a la(s) problemática(s) evidenciadas y la propone para su desarrollo en la producción de discursos.



Sesión N° 5

Conclusión de la información

- Tema: Resolución de interrogantes
- Tiempo: 2 horas
- Área: Español




Obejtivo: Solucionar cuestionamientos desde la investigación.

Actividad de inicio



Contrucción de un párrafo por parte de los estudiantes que intente responder a la pregunta trabajada en la sesión y teniendo en cuenta la investigación de evidencias.

 30 min.



Actividad de desarrollo

Foro de opinión para presentar el proceso de solución a preguntas planteadas anteriormente y reflexión sobre los procesos de investigación por parte de los estudiantes.



 30 min.

Actividad de cierre



Presentación de proceso realizado por los estudiantes y reflexión de dificultades y fortalezas.

 60 min.



Unidad de trabajo 5

Cuestionando la narrativa



Foro de preguntas y resolución

Ahora, prepara tu pregunta, tu respuesta y la manera en que le diste solución. Cómo fue tu proceso de investigación e indagación para llegar a argumentar tu idea. Recuerda que la puedes publicar en la siguiente plataforma:

Opción plataforma



Ahora, revisa el proceso que has hecho. Al hacerlo te darás cuenta lo que has logrado con tus propias estrategias. Observa:



Recopilación de información

Hemos observado y ordenado información de una narración.



Interpretación de información

Hemos dado hipótesis y análisis para argumentar desde la investigación.



Conclusión de información

Hemos cuestionado lo que aprendimos para tomar posición y defender nuestras razones.



Reflexión:

Ahora, piensa: ¿Cómo puedo mejorar mi proceso? ¿Cuáles son mis mejores herramientas, mis mejores estrategias para el aprendizaje? Hablaremos en grupo del proceso general y la evaluación.



De esta manera, habrás cuestionado la información presentada en la narración.



Rejilla de evaluación

Indicadores de logro:



Questionamiento

Toma decisión a partir de una problemática extraída de la recopilación de información.



Resolución

Obtiene eficazmente solución a la(s) problemática(s) evidenciadas y la propone para su desarrollo en la producción de discursos.



Aplicación de modelo

Aplicación adecuada del modelo teórico presentado en clase.



Fundamentación

La fundamentación sustentada es precisa y contiene bases y evidencia fuerte.



Sesión N° 6

Evaluación procesual

- Tema: Modelo de Toulmin y evaluación
- Tiempo: 2 horas
- Área: Español



Obejtivo: *Planteamiento de argumentación y aplicación.*

Actividad de inicio



Presentación teórica del modelo de argumentación de Toulmin para su aplicación posteriormente.



30 min.



Actividad de desarrollo

Presentación de dos fragmentos de la narración que motiven la duda en los estudiantes para el desarrollo de un ensayo que dé cuenta del proceso de pensamiento sistemático desde el modelo de Toulmin como evaluación final.



50 min.



Actividad de cierre



Revisión y corrección de los textos para publicación en plataforma pública.



40 min.

Recursos: Presentación del modelo de Toulmin y fragmentos a cuestionar.



Unidad de trabajo 6

Modelo de argumentación



El modelo de Toulmin

El modelo de argumentación de Toulmin será necesario para la elaboración formal de tus argumentos. Solo será necesario aprender sus partes y su uso.

[Más información del modelo](#)



Aserción

Premisa u opinión primaria que vas a defender. Debe ser concisa y clara.



Evidencia

Fundamentación y sustento que apoyan a tu aserción y que le dan fuerza y veracidad.



Garantía

Una regla, ley o tradición que ligue la aserción y la evidencia hacia parámetros lógicos de verdad.

Aplicación del modelo

Ahora, revisa estos fragmentos:
—tu grito es el eco del grito de Aura, delante de ti en el sueño.
—El cielo no es alto ni bajo. Esta encima y debajo de nosotros al mismo tiempo.
¿Qué recuerdas? ¿A qué están referidos en el texto? Aplica el proceso de pensamiento sistemático desde el modelo de Toulmin en un ensayo que refleje tus ideas y tus posturas. Este texto será corregido y publicado en Padlet.



De esta manera, habrás aplicado el modelo de Toulmin para potenciar tu argumentación escrita.

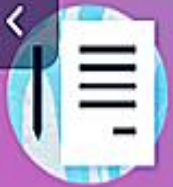


Rejilla de evaluación

Pensamiento crítico:



La producción de discursos de análisis de información tiene coherencia y validez conceptual.



La producción de discurso está soportada en fuentes válidas.



La producción del discurso maneja perspectivas ajenas a la propia.



La producción del discurso tiene un componente contextual actual o histórico.



La producción de discurso tiene un fin y propósito individual o colectivo.



Recomendaciones de aplicación



El material y la secuencia contiene contenido interactivo y vínculos de información. Pero no son eje central del desarrollo de la clase.



Las plataformas y herramientas virtuales son opcionales.



Las estrategias y actividades pueden cambiar según la consideración del docente.

Capítulo V Conclusiones

El modelo de pensamiento sistemático-crítico está propuesto como una estructura cognitiva fundamental en los procesos de interpretación y comprensión textual, los cuales permiten una internalización y aprehensión del trabajo de los estudiantes en el reconocimiento, comprensión y cuestionamiento de la información, permitiendo la evidencia y el desprendimiento de ideas dogmáticas establecidas en la sociedad que ejercen poder sobre la realidad. Esto es de gran importancia y necesario en la construcción individual del estudiante, pues erige, a través del proceso de pensamiento, la evaluación y discernimiento de información, primordial para la formación de un sujeto político en la sociedad. Por ello, es esencial un diagnóstico reflexivo que condense las necesidades e intereses estudiantiles, y del que parta un impacto contextual que genere la motivación adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro la actual investigación, las actividades van encaminadas desde el inicio, desarrollo y cierre; lo cual permite la reestructuración y reflexión sobre la pertinencia y trabajo de la aplicación del modelo, en aras de los resultados en el fortalecimiento de la interpretación y comprensión textual. Sin embargo, teniendo en cuenta que no se hace aplicación de la secuencia, se mantiene la estructura necesaria para evidenciar cada categoría, cada fase y su evaluación, con el fin de permitir al docente, el trabajo de revisión sobre la pertinencia de la aplicación del modelo de pensamiento ofrecido en la investigación. Por lo cual es necesario la construcción de pruebas diagnósticas que reflejen la reflexión constante sobre el trabajo de aplicación del modelo de pensamiento sistemático-crítico. Para esto, es necesario un trabajo riguroso sobre las bases teóricas que sustentan la aplicación del modelo en la adecuación de las estrategias y actividades por desarrollar.

En el actual trabajo, esta metodología se establece desde la utilización de la secuencia didáctica en referencia con ciertas estrategias y mecanismos; sin embargo, es preciso acotar la flexibilidad del modelo y su aplicación, en el objetivo de proponer variantes metodológicas que sean más eficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según la consideración docente. Esto con el fin de proponer una estructura que sea abierta a cualquier tipología textual, y que permita la eficiencia en el proceso de interpretación y comprensión textual en el aula.

Ahora bien, desde la experiencia personal del investigador, fue fundamental un recorrido teórico y metodológico que respondiera a prácticas educativas que necesitan ser reformadas en el aula, como lo es la comprensión e interpretación textual. Para lo cual, se propuso el modelo de pensamiento y su fundamentación, en la que fue posible develar que es necesario un constructo en el trabajo de interpretación que permita la actividad procesual en los estudiantes y que resignifique la forma de visión del mundo.

Se evidenció también, la importancia de las nuevas formas de aprendizaje y enseñanza desde la virtualidad, que pueden potenciar y fortalecer el proceso educativo, si se entienden como una herramienta enriquecedora de contenido. Es imperativo hacer una reflexión docente en este sentido, pues la situación actual encaminó la educación a esta metodología de aprendizaje. Este es, pues, el mayor aporte de la investigación actual, un proceso teórico y metodológico en el uso de las herramientas virtuales como proceso de enseñanza y que permita el acercamiento a una adecuación pertinente en la eficiencia y eficacia del aprendizaje estudiantil.

Capítulo VI Recomendaciones

- Es importante recordar que el actual trabajo, estuvo enmarcado bajo la situación de emergencia sanitaria y el confinamiento obligatorio a nivel mundial, debido a la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2; por ello, es necesario no perder de vista que la virtualidad, es un tema esencial para la aplicación de la propuesta planteada.
- Se recomienda al lector, abordar la totalidad del trabajo de grado, anexo a la propuesta, ya que entender el modelo completo de pensamiento sistemático, planteado por Villarini y las características de la población de grado noveno, junto con su base académica, lo cual es muy importante, para la aplicación y adecuación de la secuencia didáctica.
- La secuencia está diseñada para ser aplicada desde la virtualidad, por ello, el diseño llamativo de la misma, sin embargo, el material se puede imprimir y ser utilizado desde la presencialidad; sobra aclarar, que de esta manera se pierden los enlaces en línea, pero depende de la creatividad de los docentes para utilizarlos en algún momento.
- Es necesario precisar que las temáticas, estrategias y herramientas de la secuencia didáctica, están propuestas como ejemplo, pueden estar sujetas a cambios, dependiendo de los resultados obtenidos en la primera sesión de diagnóstico. lo fundamental es no perder de vista el eje teórico del modelo, su enfoque pedagógico - la metacognición, como un proceso constante de aprendizaje.
- Para el análisis de los resultados en la aplicación de la secuencia didáctica y el producto final, se recomienda utilizar el análisis de contenido, con el fin de establecer

una matriz categorial que determine elementos nuevos sobre la aplicación del modelo de pensamiento sistemático-critico de Villarini.

- En la investigación se plantean una serie de elementos que sirven para modular estrategias de aprendizaje, como el cuento o el modelo de Toulmin; sin embargo, éstas están sujetas a cambios según lo requiera la aplicación en el aula.
- Se recomienda hacer revisión del funcionamiento de las plataformas propuestas en la secuencia didáctica para una mejor orientación a los estudiantes en la utilización de estas.
- Se recomienda hacer una prueba diagnóstico que evidencie las habilidades a desarrollar para proponer un punto de partida desde la aplicación del modelo de pensamiento sistemático.
- En el documento esta propuesta la secuencia didáctica, sin embargo, se recomienda hacer revisión de la plataforma de classroom, adjunta en los anexos, para mejor visualización y aplicación interactiva de la secuencia.

Referencias

- Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educacion. *Educere*, 11.
- Britos, M. d. (2003). *Michel Foucault. Del orden del discurso a una pragmática múltiple*. Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe.
- Bruner, J. (2003). *Fabrica de historias: Derecho, literatura y vida*. Buenos aires: Fondo de cultura economica.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento critico. Tecnicas para su desarrollo*. Bogota: Magisterio.
- Camps, A. (2012). La investigacion en didactica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 19.
- Castelli, E., & Beke, R. (2007). La escritura, desarrollo de un proceso. *Lectura y vida*, 13.
- CID. (2008). *Metodos cuantitativos aplicados 2*. Chihuahua: Antologia.
- didáctica, R. (2016). *Experiencias en red Tecnologías al servicio de la pedagogía*. Fundacion telefonica-Movistar.
- Duero, D. (2019). La narrativa como modalidad básica de cognición. Aportes narratológicos a la ciencia psicologica. *Revista interdisciplinaria de filosofía y psicología*, 15.
- Elder, L., & Paul, R. (2003). *Los fundamentos del pensamiento analítico*. The foundation to critical thinking.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata S. L.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fernandez, F. (2002). El analisis de contenido como ayuda metodologica para la investigacion. *Revista de Ciencias sociales*, 20.
- Gonzalez, C. (2012). Hermeneutica y retorica en Gadamer. *Revista de estudios sociales*, 11.
- Halliday, M. A. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- Hernandez, E. O. (2018). *Lectura critica de ensayos para educación media*. Bogotá: Universidad Francisco Jose de Caldas.
- I. E. D. Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá. Obtenido de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/liceo-femenino-mercedes-nario-ied>
- Klimenko, O., & Alvarez, J. (2008). Aprender como aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Universidad cooperativa de Colombia*, 18.
- MEN. (2006). *Estandares Basicos de Competencias en lenguaje*. Bogotá.

- MEN. (2006). *Estandares Basicos de Competencias en lenguaje*. Bogotá.
- Miramón, M. (2013). Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. *La colmena*, 6.
- Mora, A. (2015). *Estrategias de aprendizaje para contribuir al desarrollo del pensamiento en estudiantes principiantes de ingeniería ambiental*. Bogotá: Universidad Libre de Colombia.
- Moreno, I. A. (2012). Preguntas cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje. *Universidad Pedagógica Nacional*, 12.
- Neil Browne, S. K. (2007). *Asking the right question*. New Jersey: Prentice House.
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Prada, M. (2009). *De la lectura de textos a la comprensión de sí en la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Algibre.
- Rodríguez, L. (2005). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista digital universitaria*, 18.
- Sanchez, V. L. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sangrà, A., Badia, A., Cabrera, N., Espasa, A., Fernández, M., Guardia, L., . . . Romeu, T. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Catalunya: Editorial UOC.
- Siciliani, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario educativo XXVIII*, 29.
- Sosa, M., & Arango, S. (2018). *Comprensión lectora de los textos argumentativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tobon, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Mexico: Prentice Hall.
- Tovar, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las ciencias. *Revista Iberoamericana de educación*, 10.
- Villarini, A. (2001). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Zubiria, J. D. (2006). *Competencias argumentativas*. Bogotá: Aula Abierta .

Anexos:

Anexo No. 1 Diario de campo 1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
Diario N° 1	Fecha: 27 de agosto del 2019	Hora: 10:45 am- 12:00pm
Profesor en formación: Juan Camilo Molina Rodríguez		
Institución: Lic. Femenino Mercedes Nariño	Población: Noveno, 40 estud.	Línea: español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Identificación de elementos literarios en una obra específica.		
Descripción y narración de los hechos destacados de la clase		
<p>La profesora presenta al practicante, inicia la clase. Da comienzo al proyecto de presentaciones adaptadas en una obra literaria (<i>Lady Masacre</i> y <i>Como agua para chocolate</i>). Indica que trece grupos harán la representación de algunos capítulos de la obra mencionada. La profesora recoge todos los libretos de las estudiantes haciendo algunas indicaciones a cada grupo a adecuaciones pertinentes del libreto hecho por las estudiantes.</p> <p>Comienza las presentaciones grupales de la adaptación. El primer grupo está conformado por cuatro estudiantes. El grupo utiliza material adecuado para la escenificación del capítulo, como vestuario y/o elementos de ambientación. Excelente memorización del libreto y buena actuación. Las demás estudiantes prestan total atención. Hay buena comunicación entre el grupo de la presentación y la reacción de la audiencia debido a la buena interpretación de los personajes, actuación y buen tono de voz.</p> <p>El siguiente grupo está conformado por tres estudiantes. Hay total respuesta de la audiencia, hasta el momento que el grupo comienza a leer el libreto, lo cual genera una dispersión en el grupo. Una integrante del grupo olvida su parte. La reacción del grupo es de apoyo para la continuación de la presentación; sin embargo, se hace visible el uso de celulares u otras actividades por el fallo de comunicación. El grupo finaliza. Indicaciones de la profesora acerca de la lectura y el tono de voz, con el fin de evitar la lectura de los libretos y el buen tono de voz de las estudiantes a la hora de la presentación.</p> <p>El último grupo está conformado por tres estudiantes. Hay total memorización del libreto y buena actuación. Hay total atención por parte de las estudiantes; sin embargo, una de las integrantes actúa en un tono de voz bajo, lo cual genera dispersión en el grupo. También existe dispersión, puesto que la presentación consta de varias partes de diversos capítulos de la obra. Las integrantes del grupo deben cambiar de vestuario entre escenas, lo cual produce dispersión en la audiencia. El grupo finaliza con el visto bueno de la profesora acerca de la memorización del libreto; también hace hincapié en el tono de voz en la actuación.</p> <p>Llamado de lista por parte de la profesora y finalización de la clase.</p>		
Categoría 1: Nivel atencional	Categoría 2: Metodología de trabajo (Grupal)	
Inferencia: El nivel atencional depende de los estímulos sensoriales externos. (Auditivo y visual)	Inferencia: La situación de trabajo en ocasiones es buena en trabajo grupal, pero también crea dispersión en algunos grupos.	
Categoría 3: Inmediatez de la información	Categoría 4: Uso de celulares.	
Inferencia: La reacción de las estudiantes depende de la inmediatez de la información. Dispersión en información larga que se decanta o no se presta atención.	Inferencia: La reacción a la dispersión o falta de interés termina en el uso de celulares de gran parte del grupo.	
Categoría 5:	Categoría 6: Percepción grupal de preparación del interlocutor.	
Inferencia:	Inferencia: Las estudiantes pueden percibir la preparación de quien esté a cargo la actividad de clase y su respuesta depende de esta preparación.	
Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)		
Hipótesis 1, el nivel atencional puede estar sujeto a los estímulos sensoriales visuales o auditivos.		

Anexo No. 2 Diario de campo 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
Diario N° 2	Fecha: 30 de agosto de 2019	Hora: 10:45 am- 12:00pm
Profesor en formación: Juan Camilo Molina Rodríguez		
Institución: Lic. Femenino Mercedes Nariño	Población: Noveno, 40 estud.	Línea: español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Identificación de elementos literarios en una obra específica.		
Descripción y narración de los hechos destacados de la clase		
<p>La clase inicia; llamado de asistencia de la profesora. Continuación de las presentaciones adaptadas en las obras leídas por el grupo. El primer grupo está conformado por cuatro estudiantes. Excelente actuación y escenificación del libreto. Hay una total atención y reacción por parte de la audiencia por buenos estímulos sensoriales tanto visuales como auditivos. En escenas sexuales o emocionales hay mayor respuesta y atención del grupo. Finalización de la dramatización del grupo.</p> <p>Comienzo del segundo grupo conformado por cuatro estudiantes. Dispersión por el vestuario de una de las estudiantes, el cual es un disfraz de vestido de baño o ropa interior. Reacción por parte de las estudiantes con total interés a escenas sexuales o emocionales. Finalización de la representación.</p> <p>El siguiente grupo está conformado por tres estudiantes. El tono de voz manejado es bajo y hay una constante lectura del libreto. Esto causa la dispersión total del grupo. Las integrantes coinciden en algunas escenas sexuales o emocionales, pero la reacción de la audiencia no es la misma generada por otros grupos. Ante la dispersión, algunas estudiantes usan su celular. Finalización de la representación e intervención de la profesora por el tono de voz y la actuación.</p> <p>El siguiente grupo está conformado por cuatro estudiantes. Buena memorización del libreto, buena actuación, tono de voz bajo. Los diálogos son bastante largos y descriptivos lo cual genera poca atención por parte del grupo, pero no interrupción en la representación. Una de las integrantes olvida parte de su libreto y es inmediatamente apoyada por sus compañeras y por la audiencia. La audiencia reacciona a acciones inmediatas más que a las descripciones; nuevamente reacción a diálogos o gestualidad emocional. Finaliza la representación; intervención de la profesora acerca del tono de voz.</p> <p>El último grupo está conformado por tres estudiantes. Las estudiantes hacen constante lectura de su libreto; hay constantes llamados de atención por parte de la profesora y de la misma audiencia. Reacción a las escenas sexuales de la representación. Finalización de la representación.</p> <p>Término de la clase.</p>		
Categoría 1: Reiteración de nivel atencional	Categoría 2: Metodología de trabajo (Grupal)	
Inferencia: El nivel atencional nuevamente depende de los estímulos sensoriales y su calidad. (Auditivo y visual)	Inferencia: La situación de trabajo en ocasiones es buena en trabajo grupal, pero también crea dispersión en algunos grupos.	
Categoría 3: Inmediatez de la información.	Categoría 4: Sexualidad	
Inferencia: La reacción de las estudiantes depende de la inmediatez de la información. Dispersión en información larga que se decanta o no se presta atención.	Inferencia: Las estudiantes reaccionan constantemente a los conceptos o situaciones sexuales. Posible timidez por el cuerpo o la desnudez.	
Categoría 5: Emocionalidad	Categoría 6: Percepción grupal de la preparación del interlocutor	
Inferencia: Las estudiantes presentan interés en la emocionalidad y su expresión en el arte.	Inferencia: Las estudiantes pueden percibir la preparación de quien esté a cargo la actividad de clase y su respuesta depende de esta preparación.	
Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)		
<p>Hipótesis 2, La reacción atencional de las estudiantes está ligada a la inmediatez de la información.</p> <p>Posibles temáticas de trabajo a futuro: La emocionalidad y sexualidad.</p>		

Anexo No. 3 Diario de campo 3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
Diario N° 3	Fecha: 03 de septiembre de 2019	Hora: 10:45 am- 12:00pm
Profesor en formación: Juan Camilo Molina Rodríguez		
Institución: Lic. Femenino Mercedes Nariño	Población: Noveno, 40 estud.	Línea: español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Identificación de elementos literarios en una obra específica.		
Descripción y narración de los hechos destacados de la clase		
<p>Profesora no asiste a clase con permiso pertinente. Llamado de lista del practicante.</p> <p>Continuación de las representaciones de las obras leídas.</p> <p>Cuatro grupos presentados. Reiteración de observaciones, dispersión por lectura o tono de voz bajo. Reacción a gestualidad emocional o diálogos sexuales. No hubo dispersión o desorden por la ausencia de la profesora.</p> <p>Poca información para la observación pues el practicante está a cargo del grupo.</p> <p>Finalización de la clase.</p>		
Categoría 1: Reiteración del nivel atencional	Categoría 2: Metodología de trabajo (Grupal)	
Inferencia: El nivel atencional nuevamente depende de los estímulos sensoriales y su calidad. (Auditivo y visual)	Inferencia: La situación de trabajo en ocasiones es buena en trabajo grupal, pero también crea dispersión en algunos grupos.	
Categoría 3: Inmediatez de la información	Categoría 4: Sexualidad	
Inferencia: La reacción de las estudiantes depende de la inmediatez de la información. Dispersión en información larga que se decanta o no se presta atención.	Inferencia: Las estudiantes reaccionan constantemente a los conceptos o situaciones sexuales. Posible timidez por el cuerpo o la desnudez.	
Categoría 5: Emocionalidad	Categoría 6: Autonomía disciplinar	
Inferencia: Las estudiantes presentan interés en la emocionalidad y su expresión en el arte.	Inferencia: Las estudiantes no necesitan un ente de autoridad para mantener un carácter disciplinar.	
Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)		
<p>Reiteración de la hipótesis 1: La actividad o nivel atencional depende de los estímulos sensoriales y su calidad. La calidad depende de la expresión del estímulo.</p> <p>Reiteración de posibles temas de interés de las estudiantes: Emocionalidad y sexualidad. (Diario 2)</p>		

Anexo No. 4 Diario de campo 4

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
Diario N° 4	Fecha: 06 de septiembre de 2019	Hora: 10:45 am- 12:00pm
Profesor en formación: Juan Camilo Molina Rodríguez		
Institución: Lic. Femenino Mercedes Nariño	Población: Noveno, 40 estud.	Línea: español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Identificación de elementos literarios en una obra específica.		
Descripción y narración de los hechos destacados de la clase		
<p>Llamado de lista por parte de la profesora. La profesora evalúa las últimas presentaciones en las que no estuvo presente. Pregunta al practicante acerca de las presentaciones y hace una coevaluación en el grupo haciendo preguntas del contenido de las presentaciones.</p> <p>Inicio de la última presentación, conformada por cuatro estudiantes. Bastante lectura del libreto y olvido por parte de las integrantes de los diálogos. Dispersión de la clase, uso de celulares y habla grupal de la audiencia. Las integrantes olvidan el libreto y la profesora insiste en la improvisación de este, a lo cual el grupo apoya a las integrantes a continuar con la dramatización. Nuevamente lectura del libreto, tono bajo de voz y falta de atención de la mayoría de la audiencia. Finalización de la obra.</p> <p>La profesora hace unas conclusiones acerca del grupo y dice que fueron las mejores del ciclo. Reacción de las estudiantes (aplausos).</p> <p>La profesora procede a dar información acerca de una actividad en el colegio que se realizara la próxima semana (Jean Day). Acto siguiente empieza a poner los puntos faltantes a la presentación de las demás estudiantes y algunas notas particulares.</p> <p>Finalización de la clase.</p>		
Categoría 1: Reiteración de nivel atencional	Categoría 2: Metodología de trabajo (Grupal)	
Inferencia: El nivel atencional nuevamente depende de los estímulos sensoriales y su calidad. (Auditivo y visual)	Inferencia: La situación de trabajo en ocasiones es buena en trabajo grupal, pero también crea dispersión en algunos grupos.	
Categoría 3: Inmediatez de la información	Categoría 4: Reiteración de uso de celulares.	
Inferencia: La reacción de las estudiantes depende de la inmediatez de la información. Dispersión en información larga que se decanta o no se presta atención.	Inferencia: Nuevamente, la reacción a la dispersión o falta de interés termina en el uso de celulares de gran parte del grupo.	
Categoría 5:	Categoría 6:	
Inferencia:	Inferencia:	
Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)		
Hipótesis 3, el uso de celulares como herramienta para la clase puede ofrecer los estímulos de la Hipótesis 1 y solucionar las dispersiones por el mismo.		

Anexo No. 5 Diario de campo 5

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
Diario N° 5	Fecha: 10 de septiembre de 2019	Hora: 10:45 am- 12:00pm
Profesor en formación: Juan Camilo Molina Rodríguez		
Institución: Lic. Femenino Mercedes Nariño	Población: Noveno, 40 estud.	Línea: español
Propósito de aprendizaje de la sesión: Entrega de notas		
Descripción y narración de los hechos destacados de la clase		
<p>Inicio de la clase. Llamado de lista.</p> <p>La profesora ubica a las estudiantes en “los puestos de siempre”. La comunicación grupal cambia, la cual había sido hasta entonces grupal (tres a cuatro estudiantes) y se limita ahora a conversación en la pareja del mismo puesto. Hay constantes interrupciones por parte del grupo por charla y comida en clase. La profesora indica que dictara las notas. Llama individualmente a cada una y dicta los puntos de clase. Las mayores notas o mejoramiento de la estudiante reciben un aplauso por parte del grupo. Cada nota va acompañada por una observación negativa o positiva por parte de la profesora, dependiendo del caso.</p> <p>Hay algunas particularidades en las notas de algunas estudiantes, a las cuales llama la profesora y rectifica alguna cuestión pendiente o demás. La profesora informa al practicante que cuatro estudiantes del grupo van perdiendo la materia y explica el sistema de evaluación del colegio, el cual está sustentado en setenta puntos asignados por el docente a cargo, diez de la misma estudiante, diez de sus compañeras y diez de los padres de la estudiante.</p> <p>La profesora finaliza la entrega de notas y procede a hablar con el practicante acerca de su opinión acerca de la metodología de evaluación ahora implementada por el colegio, la cual es negativa pues se queda corta a las necesidades de exigencia personal.</p> <p>Finalización de la clase.</p>		
Categoría 1: Apoyo grupal al mejoramiento	Categoría 2: Metodología de trabajo (Grupal y parejas)	
Inferencia: El mejoramiento o buen desempeño es bien percibido en el grupo.	Inferencia: La situación de trabajo en ocasiones es buena en trabajo grupal, pero también crea dispersión en algunos grupos.	
Categoría 3: Retroalimentación docente	Categoría 4:	
Inferencia: La profesora está al tanto del grupo y hace observaciones pertinentes que motivan a las estudiantes.	Inferencia:	
Categoría 5:	Categoría 6:	
Inferencia:	Inferencia:	
Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)		

Anexo No. 6 Diario de campo 6

DEPARTAMENTO DE LENGUAS
DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Diario N° 6	Fecha: 13 de septiembre de 2019	Hora: 10:45 am- 12:00pm
-------------	---------------------------------	-------------------------

Profesor en formación: Juan Camilo Molina Rodríguez

Institución: Lic. Femenino Mercedes Nariño	Población: Noveno, 40 estud.	Línea: español
--	------------------------------	----------------

Propósito de aprendizaje de la sesión: Identificación de sinónimos

Descripción y narración de los hechos destacados de la clase

Inicio de clase. La profesora indica a las estudiantes que tomen sus puestos correspondientes. Hay mucha más dispersión y desorden en los grupos debido al cambio de puestos asignados por la profesora. La profesora cambia algunas de las estudiantes a otros sitios.

La profesora asigna el trabajo por parejas y entrega una guía con una sopa de letras y una lista en blanco. Una de las estudiantes dice en voz baja “esto ya lo hicimos”. La profesora mira la hoja y dice “Esta como que ya la hicimos”. No hay claridad si ya se hizo. La profesora continua con la instrucción y dictamina que se deben buscar las palabras y relacionarlas con distintos colores y cada palabra debe corresponder a una pareja de sinónimos en las líneas en la parte inferior de la hoja.

Luego de la instrucción, las estudiantes comienzan la actividad con un nivel de atención y concentración alto. Algunas preguntan: “- ¿Qué son sinónimos? -No me acuerdo”. Es visible que en algunas de las parejas solo una trabaja; además hay un constante apuro por terminar. Hay conversación en los grupos en general. Algunas no atienden a la instrucción del uso de colores para la identificación de las palabras. Hay una pareja de sinónimos que no parece clara y un par de parejas que pregunta a la profesora; la profesora no tiene claridad tampoco. La solución se da grupalmente en un convenio de cuál puede ser la respuesta. Todas finalizan la actividad y pasan a entregar la hoja a la profesora, quien revisa el uso de colores y ortografía. En algunos casos corrige y dice que esos errores son por falta de lectura.

Mientras las ultimas parejas van terminando hay mucha dispersión en el grupo. Constante llamado de atención de la profesora a las estudiantes.

Finalización de la clase.

<p>Categoría 1: Nivel atencional</p> <p>Inferencia: El nivel atencional nuevamente depende de los estímulos sensoriales y su calidad. (Visual)</p>	<p>Categoría 2: Metodología de trabajo (Parejas)</p> <p>Inferencia: El trabajo en parejas presenta dispersión cuando no hay una instrucción a llevar a cabo.</p>
<p>Categoría 3: Inmediatez de la información (Mutación)</p> <p>Inferencia: La inmediatez de la información cambio hacia el mismo trabajo de las estudiantes quienes sintieron que la realización de la actividad en el menor tiempo posible sería mejor, como una competencia.</p>	<p>Categoría 4: Información no significativa</p> <p>Inferencia: Algunas estudiantes olvidan saberes necesarios para la continuación de un proceso.</p>
<p>Categoría 5: Problema de instrucciones básicas</p> <p>Inferencia: Algunas estudiantes tienen problemas con las instrucciones básicas.</p>	<p>Categoría 6: Relación C3 y C4</p> <p>Inferencia: La inmediatez de la entrega de actividades hechas por el grupo puede ser el problema del seguimiento de instrucciones básicas.</p>

Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)

Hipótesis 6, el uso del celular es constante en las clases. Sin embargo, a pesar algunas dudas, las estudiantes no lo utilizan para responder a las mismas. ¿Cómo convertirlo herramienta de aprendizaje?

Anexo No. 7 Diario de campo 7

DEPARTAMENTO DE LENGUAS
DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Diario N° 7	Fecha: 24 de septiembre de 2019	Hora: 10:45 am- 12:00pm
-------------	---------------------------------	-------------------------

Profesor en formación: Juan Camilo Molina Rodríguez

Institución: Lic. Femenino Mercedes Nariño	Población: Noveno, 40 estud.	Línea: español
--	------------------------------	----------------

Propósito de aprendizaje de la sesión: Síntesis de información a través de la vida de un autor.

Descripción y narración de los hechos destacados de la clase

La sesión anterior no hubo clase, sin embargo, la profesora dejó de tarea buscar información de un autor y una de sus obras. Inicio de clase. Durante el transcurso de la clase, constante presencia de otra profesora en el salón y decoración del aula de clases. Aplicación del instrumento Cuestionario por parte del practicante. Concentración por parte del grupo y algunas preguntas acerca de lo requerido. 28 estudiantes presentaron cuestionario.

La profesora interviene luego de la aplicación del cuestionario; pregunta acerca de la tarea que había sido asignada la sesión anterior. Pide que las estudiantes hablen de la información encontrada. Ninguna participación voluntaria. Llamado de atención de la profesora “Pero no hacen la tarea, niñas. El viernes es el festival y tampoco hay clase”. La profesora va entregando una guía que se trabajara en la sesión. Cada una debe marcar la hoja. La profesora toma un cuaderno de las estudiantes y lee su biografía al grupo. El grupo está en silencio, pero no hay un nivel atencional alto. La profesora termina y pregunta por más biografías o datos importantes. Nadie opina. Empieza el llamado ahora por lista. Llama a una estudiante quien da sus datos recogidos. El nivel atencional aumenta pues no hay lectura en la intervención. En la segunda intervención por llamado de lista, la estudiante expone unos puntos de su cuaderno por medio de la lectura. Nuevamente silencio, pero baja el nivel atencional. Luego hay una intervención voluntaria, la estudiante dicta algunos datos desde su celular.

Luego la profesora hace un recorrido por la vida del autor y sus tragedias personales. Hay pequeñas muestras de atención, esporádicas y poco constantes hacia la profesora. Luego pasa a la instrucción de la guía a trabajar en clase. La guía contiene globos de dialogo y dice que cada uno debe ser llenado con un dato del autor visto en clase: “Hay que sintetizar, no solo poner datos y ya”. Las estudiantes siguen la instrucción en un trabajo individual. La mayoría del grupo presenta buen nivel de concentración en la actividad. Cada una termina sus globos y son entregados a la profesora, quien comenta con el practicante algunos de los trabajos hechos. Finalización de la clase.

Categoría 1: Reiteración de nivel atencional	Categoría 2: Metodología de trabajo (Individual)
Inferencia: El nivel atencional nuevamente depende de los estímulos sensoriales y su calidad. (Visual)	Inferencia: Esta metodología parece ser más adecuada para el orden de trabajo. Permite el dialogo, pero el trabajo autónomo e individual.
Categoría 3: Uso de celulares (Mutación)	Categoría 4: Información no significativa
Inferencia: Se identifica el uso del celular como herramienta de aprendizaje.	Inferencia: La revisión historia del autor no está ligada a elementos significativos para las estudiantes, además de ser superficial.
Categoría 5: Inmediatez de la información	Categoría 6: Percepción grupal de la preparación del autor
Inferencia: La información utilizada en la actividad solo es transmitida rápidamente de un lado a otro. De la web al cuaderno, del cuaderno a la guía. Transferencia de información mas no aprendizaje.	Inferencia: Nuevamente, las estudiantes pueden percibir la preparación de quien esté a cargo la actividad de clase y su respuesta depende de esta preparación.

Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)

Hipótesis 7, el trabajo individual aumenta el nivel de concentración en la actividad.

¿Cómo trabajar el contexto de un autor?

Anexo No. 8 Diario de campo 8

DEPARTAMENTO DE LENGUAS
DIARIO DE CAMPO – PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Diario N° 8	Fecha: 01 de octubre de 2019	Hora: 09:30 am- 10:00 pm
-------------	------------------------------	--------------------------

Profesor en formación: Juan Camilo Molina Rodríguez

Institución: Lic. Femenino Mercedes Nariño	Población: Noveno, 40 estud.	Línea: español
--	------------------------------	----------------

Propósito de aprendizaje de la sesión: Resumir y sintetizar información.

Descripción y narración de los hechos destacados de la clase

La clase comienza con el aviso de simulacro, el cual fue erróneo pues era para el día siguiente. La mayoría de las estudiantes vuelven a clase.

En la espera del retorno a clase, la profesora y el practicante buscan un libro en la biblioteca para las estudiantes y el trabajo en clase.

En la clase la profesora entrega un libro a cada pareja de estudiantes y asigna un capítulo por pareja. Número de capítulos, seis. Dice que hay que resumir o sintetizar información importante. Hay constantes interrupciones por llamados de atención, por comer o hablar duro. En un grupo hay una discusión entre dos estudiantes. La profesora solo se determina a observar, mientras otras estudiantes intentan terminar la discusión. Cuando la profesora asigna la lectura por capítulos a cada pareja, lee superficialmente el texto llevado para trabajar y vuelve a pasar por cada pareja para asignarles una pregunta en relación del texto. Algunas parejas de trabajo parecen confundidas, así que la profesora vuelve a dar la instrucción. Lectura del texto, resumen o ideas principales y la pregunta que da la profesora. La profesora sigue pasando por los puestos para asignar la pregunta que está relacionada con alguno de los conceptos del capítulo asignado a cada grupo.

Durante el desarrollo de la actividad hay dispersión en algunas zonas del curso, lo cual genera constantes llamados de atención de la profesora. Algunos métodos de trabajo de las estudiantes son: Una estudiante dicta a la otra los puntos clave. Algunas leen mentalmente y sacan puntos principales por individual. En algunas parejas es visible el trabajo de solo una. Mientras se desarrolla la actividad, la profesora llama a las estudiantes que faltaron por entregar el cuaderno con la biografía del autor de la clase pasada. Hace revisión de los cuadernos y las estudiantes que van terminando dejan sus hojas, sin embargo, la profesora dice que la actividad quedara de tarea para el próximo viernes.

Categoría 1: Reiteración de nivel atencional	Categoría 2: Metodología de trabajo (Grupal)
--	--

Inferencia: El nivel atencional nuevamente depende de los estímulos sensoriales y su calidad. (Visual)	Inferencia: La situación de trabajo en ocasiones es buena en trabajo grupal, pero también crea dispersión en algunos grupos.
--	--

Categoría 3: Información no significativa	Categoría 4: Asignación de tareas
---	-----------------------------------

Inferencia: La información trabajada no tiene un proceso significativo para las estudiantes.	Inferencia: Cuando no hay una tarea para cada estudiante, hay dispersión y trabajo de parte de una sola estudiante.
--	---

Categoría 5: Convivencia	Categoría 6:
--------------------------	--------------

Inferencia: La discusión fue terminada por las mismas estudiantes.	Inferencia:
--	-------------

Contribución al Proyecto (Interrogantes y decisiones)

Hipótesis 8, el olvido de saberes se puede deber a que no están relacionados a conocimientos previos o no es dada por un proceso significativo.

Anexo No. 9 Prueba diagnóstico

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades Licenciatura en español e inglés.

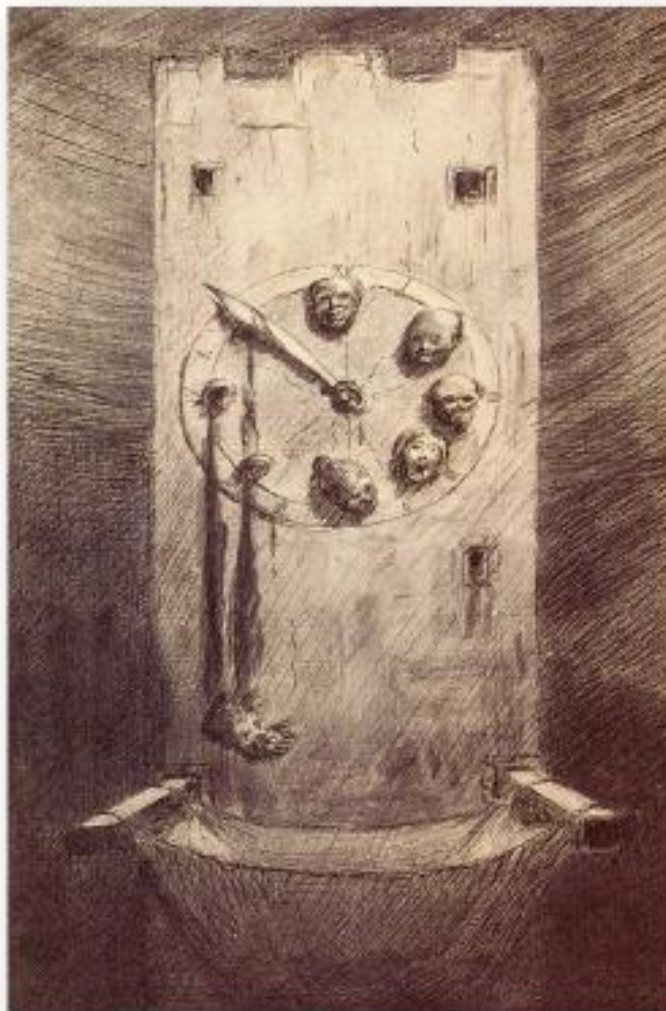
Proyecto de aula Inv. Juan Camilo Molina Rodríguez Fecha:

Objetivo del instrumento: Identificar y reconocer el nivel de interpretación, comprensión y producción de las estudiantes de 905 del Liceo Femenino, a través de una ilustración determinada que será el insumo para evaluar estas tres competencias.

Prueba Diagnostico para curso 905

THE HOUR OF DEATH

ALFRED KUBIN



1.

1. Kubin A. 1901 *The Hour of Death*, Ilustración. Recuperado de: <https://www.reddit.com>

¿Qué representa la ilustración? _____

¿Cuál es la temática o temáticas principales de la ilustración? _____

¿Cuál es la intención del ilustrador? _____

Según la ilustración, ¿qué es el tiempo? _____

¿Qué símbolos encuentra en la ilustración y qué significado puede tener cada uno? _____

¿Qué significado tienen las expresiones de los rostros en la ilustración? _____

Mundos posibles: Construya un texto corto que esté en relación con la ilustración.

Anexo No. 10 Cuestionario

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades Licenciatura en español e inglés.

Proyecto de aula Inv. Juan Camilo Molina Rodríguez Fecha:

Objetivo del instrumento: Obtener información para la contextualización y caracterización focalizada en el área de español del curso 905 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Cuestionario para curso 905

Nombre: _____ Edad: _____ Estrato: _____ Barrio: _____

Preferencia de actividades desarrolladas en clase:

Debates ●
Presentaciones ●●
Dramatizaciones ●●
Discusiones ●●
Guías ●●
Otros _____

Preferencia de trabajo:

Grupal ●
Individual ●●
¿Por qué?

Preferencia de textos literarios:

Poesía ●
Cuento ●●
Novela ●●
Relato ●●
Otros _____

Preferencia de temática en textos leídos:

Romance ●
Acción ●●
Drama ●●
Terror ●●
Otros _____

Estrategias de lectura:

Resumen ●
Lluvia de ideas ●●
Mapa mental ●●
Mapa conceptual ●●
Otros _____

Numero de libros leídos el ultimo año:

Para la clase: _____
Gusto personal: _____

Materia preferida. ¿Por qué?

Preferencia de metodología de las actividades en clase:

Oral ●
Escrita ●●
¿Por qué?

Actividades hechas durante el descanso:

Marque el nivel acorde a cada pregunta:

Nivel de comprensión de los contenidos en clase	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
---	----------	------	-------	------	----------

Relación interpersonal con el resto del grupo	Muy buena	Buena	Medía	Baja	Muy baja
---	-----------	-------	-------	------	----------

Relación interpersonal con la profesora	Muy buena	Buena	Medía	Baja	Muy baja
---	-----------	-------	-------	------	----------

Numero de horas en el celular	De una a dos	De dos a cuatro	Mas de cinco	¿Para qué? _____ _____ _____
-------------------------------	--------------	-----------------	--------------	---------------------------------------

Nivel de comprensión de lectura	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
---------------------------------	----------	------	-------	------	----------

Nivel de argumentación	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
------------------------	----------	------	-------	------	----------

¿Qué es la comprensión de lectura para usted?

¿Qué es la argumentación según su criterio?
