



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

**Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la pedagogía por proyectos, tomando en cuenta la influencia del capital social y cultural de estudiantes de grado octavo**

**Cristian Ramírez González**

**Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira**

**Facultad de Ingeniería y Administración**

**Palmira, Colombia**

**2020**



**Maestría en enseñanza de las ciencias exactas y naturales**

**Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la pedagogía por proyectos, tomando en cuenta la influencia del capital social y cultural de estudiantes de grado octavo**

**Cristian Ramírez González**

Trabajo Final presentado como requisito para optar al título Magister en Enseñanza de las Ciencias  
Exactas y Naturales

Director:

M. Sc. Agronomía Oscar Alonso Herrera Gutiérrez

**Universidad Nacional de Colombia**  
**Facultad de Ingeniería y Administración**  
**Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales**  
**Palmira, Colombia**  
**2020**



## **Declaración de obra original**

### **Yo declaro lo siguiente:**

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.



---

**Cristian Ramírez González**

**CC. 16893087**

**Fecha 03/05/2021**

**DEDICATORIA**

*A Dios y a la vida que elige nuestro camino.*

*A mi valiosa familia que ha sido mi fundamento y la fortaleza en los momentos difíciles, mi principal apoyo, en especial a mi padre Francisco Luis Ramírez quien luchó con optimismo hasta su último aliento por estar con nosotros (te extrañamos padre), a mi madre María Lucia Idalia González quienes siempre han estado para guiar mis pasos a ambos les dedico todo lo logrado. A mis hermanos Luis Eduardo, Martha Lucia y María de los Ángeles gracias por darme aliento y motivarme a continuar.*

*A mis hijos Samuel y Juan Esteban por quienes me esfuerzo cada día en ser un mejor padre.*

*En la memoria de Carlos Enrique Arcila Nieto, padre ejemplar de Héctor, Adela, Martha Liliana, Sol Beatriz y Carlos Andrés; abuelo sabio de Juan Esteban, el campesino más hermoso que he conocido.*

## **Agradecimientos**

En primera medida a la rectora Esp. Zulema Herrera Soto y a todos los integrantes de la comunidad educativa de la IE Absalón Torres Camacho del municipio de Florida, en donde laboro desde el año 2008 y me ha permitido desarrollar mi carrera docente en un inmejorable ambiente de trabajo.

A mi director de trabajo de investigación el maestro Óscar Alonso Herrera Gutiérrez siempre sabio, siempre amable, gracias por su acompañamiento.

A mis guías o mentores académicos la Magister Alba Yulieth García y al Doctor Alexander López Orozco muchas gracias por sus consejos y acompañamiento.

A mis amigos del Grupo Educativo Helmer Pardo: Rafael Mauricio Pardo, Carlos Alberto Angulo, José Faid Ramírez, Miguel Ángel La Rotta, David Lara y Yuly Vanesa Del Campo; quienes me acompañaron en mi crecimiento académico y han servido de apoyo de mil maneras para llevar a buen término esta investigación.

Indudablemente a todos y cada uno de los estudiantes que han compartido conmigo en un salón de clase y me han enseñado más de lo que yo a ellos.



**Resumen**

El objetivo de este proyecto fue identificar al capital social y cultural, para el mejoramiento de procesos de comprensión de lectora y propender a la lectura crítica, desde el enfoque de pedagogía por proyectos aplicada a estudiantes de grado octavo de la I. E. Absalón Torres Camacho de Florida, Valle del Cauca, realizada en el año lectivo 2019.

La afirmación sobre el bajo rendimiento se diagnosticó a partir de las pruebas internas y externas y la investigación se diseñó desde un enfoque cualitativo en el que se usó la observación y un cuestionario diseñado desde la teoría de Pierre Bourdieu para establecer y reconocer el capital económico, el capital social y el capital cultural de los estudiantes; además, el impacto del proyecto se determinó a partir de un grupo focal en el cual se recogieron las impresiones de los estudiantes con respecto a la metodología implementada y el aprendizaje logrado. Los resultados indican que es posible describir el capital social y cultural de los estudiantes, además, es correcto afirmar que hay estrategias de comprensión que responden a dichos capitales, se puede diseñar un proyecto de aula que mejore la relación docente-estudiante en el marco de la pedagogía por proyectos. Esta investigación también mostró que las actividades contextualizadas evidencian mayor motivación en los estudiantes; finalmente, que la IE y el docente pueden contribuir al enriquecimiento del capital cultural de los estudiantes a partir de las actividades que se incluyan en los proyectos de aula.

Palabras clave: Capital social y cultural, pedagogía por proyectos, comprensión lectora, lectura crítica, Tics.

**Abstract**

The objective of this project was to identify the social and cultural capital, for the improvement of reading comprehension processes and to promote critical reading, from the approach of pedagogy by projects applied to eighth-grade students of the I. E. Absalón Torres Camacho of Florida, Valle del Cauca, carried out in the school year 2019.

The statement about the low performance was diagnosed from internal and external tests and the research was designed from a qualitative approach in which observation and a questionnaire designed from Pierre Bourdieu's theory were used to establish and recognize the economic capital, social capital and cultural capital of the students; in addition, the impact of the project was determined from a focus group in which the impressions of the students regarding the methodology implemented and the learning achieved were collected. The results indicate that it is possible to describe the social and cultural capital of the students; furthermore, it is correct to affirm that there are comprehension strategies that respond to these capitals, a classroom project can be designed to improve the teacher-student relationship within the framework of project-based pedagogy. This research also showed that contextualized activities show greater motivation in students; finally, that EI and the teacher can contribute to the enrichment of the students' cultural capital through the activities included in the classroom projects.

Key words: Social and cultural capital, pedagogy by projects, reading comprehension, critical reading, Tics.

## Contenido

### Tabla de contenido

<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>5</b>
1.1 Antecedentes .....	8
1.2 Pruebas censales y Modelo Basado en Evidencias.....	13
1.3 Resultados en prueba Saber 9° hasta el año 2017 .....	15
1.4 Los resultados en la asignatura Lengua Castellana. ....	17
1.5 Resultados en la prueba Avancemos 2019 .....	19
1.6 Pregunta .....	21
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>22</b>
2.1 Constructivismo.....	22
2.2 Lectura, espacio social y capital. ....	26
2.3 La comprensión lectora .....	31
2.4 Aprendizaje y niveles de comprensión lectora.....	37
2.5 Pedagogía por proyectos .....	39
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>42</b>
3.1 Objetivo general .....	42
3.2 Objetivos específicos .....	42
<b>4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>43</b>
4.1 Enfoque.....	43
4.2 Población objeto de estudio .....	44
4.3 Diseño metodológico.....	45
4.3.1 La primera fase: Los capitales .....	45
4.3.2 La segunda fase: el proyecto de aula .....	46
4.3.3 La tercera fase: la evaluación .....	48
4.4 Instrumentos de recolección de la información .....	48
4.4.1 Análisis documental.....	48
4.4.2 La observación activa .....	49
4.4.3 Cuestionario .....	49
4.4.4 Grupo focal .....	50
<b>5. Resultados y discusión .....</b>	<b>51</b>
5.1 Análisis del cuestionario de capitales .....	51
5.1.1 Contexto familiar y capital económico.....	53
5.1.2 Capital social .....	56
5.1.3 Capital cultural incorporado .....	57
5.1.4 Capital cultural objetivado.....	59
5.1.5 Capital cultural institucionalizado. ....	60
5.2 Estrategias contextualizadas.....	61

---

5.3	Niveles de comprensión lectora.....	64
5.4	Proyecto de aula .....	66
5.4.1	Proyecto de aula ¿sabemos distinguir entre la realidad y la fantasía? .....	66
5.4.2.1	Lectura en voz alta .....	69
5.4.2.2	Narración oral de mitos y leyendas .....	71
5.4.2.3	Relatos de dioses y figuras pop up en el cuaderno. ....	74
5.4.2.4	La salida pedagógica y el Museo Precolombino.....	77
5.4.2.5	La réplica y el texto descriptivo. ....	80
5.4.2.6	La evaluación de los aprendizajes y del proyecto mismo. ....	84
5.4.2	Proyecto de aula ¿Cómo crear mis publicaciones? .....	86
5.4.2.1	Los Reportajes.....	89
5.4.2.2	Creación de comerciales para radio en el programa Audacity.....	93
5.4.2.3	Texto periodístico para radio, revista, noticiero o periódico. ....	96
5.4.2.4	La evaluación de los aprendizajes y del proyecto mismo. ....	99
5.4.3	Resultados del grupo focal .....	100
5.5	Discusión de resultados .....	106
<b>6.</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>111</b>
6.1	Conclusiones.....	111
6.2	Recomendaciones.....	113
<b>7.</b>	<b>Referencias.....</b>	<b>114</b>
<b>8.</b>	<b>Anexos .....</b>	<b>117</b>
	Anexo 2: Cuestionario de capital social y cultural. ....	118
	Anexo 3: Transcripción de grupo focal sobre la vivencia del 2019 en la materia Lengua castellana .....	124
	Anexo 4: Gráficos de la encuesta virtual .....	133

## Lista de figuras

	<b><u>Pág.</u></b>
<b>Figura 1:</b> Estructura del Modelo Basado en Evidencias del ICFES.	14
<b>Figura 2:</b> Porcentaje de reprobación de los estudiantes hasta el tercer periodo.	18
<b>Figura 3:</b> Competencia comunicativa (proceso de lectura)	19
<b>Figura 4:</b> Competencia comunicativa (proceso de escritura).	20
<b>Figura 5:</b> Elementos fundamentales de la teoría social de Pierre Bourdieu.	46
<b>Figura 6:</b> Fases del proyecto de aula.	47
<b>Figura 7:</b> Pregunta N° 5 del cuestionario aplicado a estudiantes.	53
<b>Figura 8:</b> Pregunta N° 18 del cuestionario aplicado a estudiantes.	55
<b>Figura 9:</b> Pregunta N° 7 del cuestionario nivel de escolaridad.	56
<b>Figura 10:</b> Comparativo Preguntas N° 20-21 del cuestionario aplicado a estudiantes.	58
<b>Figura 11:</b> Pregunta N° 18 del cuestionario aplicado a estudiantes.	60
<b>Figura 12:</b> Collage páginas del libro actividad de lectura en voz alta.	70
<b>Figura 13:</b> Collage taller de lectura en voz alta. Zona verde IE.	71
<b>Figura 14:</b> Collage taller de narración oral mitos y leyendas, salón de clase.	73
<b>Figura 15:</b> Collage figuras pop up tridimensionales diseñadas por los estudiantes.	75
<b>Figura 16:</b> Mito teogónico escrito por estudiante de 8-3.	76
<b>Figura 17:</b> Mito teogónico escrito por una estudiante de 8-1.	77
<b>Figura 18:</b> Collage salida pedagógica museo la Merced y Museo del oro Banco de la República.	79
<b>Figura 19:</b> Collage sesión de cine Royal Films, CC Único, Cali.	80
<b>Figura 20:</b> Collage réplicas de objetos precolombinos creadas por los estudiantes.	81
<b>Figura 21:</b> Silueta de un texto descriptivo.	82
<b>Figura 22:</b> Fotografía de estudiantes en la exposición.	83
<b>Figura 23:</b> Collage de estudiantes en su lugar de exposición.	83
<b>Figura 24:</b> Collage reportaje en vídeo	92
<b>Figura 25:</b> Pantalla principal de Audacity	94

**Lista de tablas**

	<b><u>Pág.</u></b>
<b>Tabla 1:</b> Seguimiento de aprendizajes en la competencia escritora.	15
<b>Tabla 2:</b> Seguimiento de aprendizajes en la competencia lectora.	16
<b>Tabla 3:</b> Descripción de los capitales y su relación con la lectura.	51
<b>Tabla 4:</b> Descripción de los capitales y actividades a implementar	61
<b>Tabla 5:</b> Las estrategias y habilidades de lectura	63
<b>Tabla 6:</b> Definición de los niveles de comprensión lectora.	64
<b>Tabla 7:</b> Descripción de estándares, subprocesos, y conocimientos del primer periodo.	67
<b>Tabla 8:</b> Secuencia de actividades del primer periodo	68
<b>Tabla 9:</b> Ejemplo de conformación de grupos.	77
<b>Tabla 10:</b> descripción de estándares, subprocesos y conocimientos del tercer periodo.	86
<b>Tabla 11:</b> Secuencia de actividades del tercer periodo.	88
<b>Tabla 12:</b> Ejemplo de tabla de grupos para el reportaje.	90
<b>Tabla 13:</b> Ejemplo de selección de temas y medios de comunicación.	96

## Introducción

Esta investigación se centró en encontrar los elementos del contexto social y cultural en el que habitan los estudiantes de la I. E. Absalón Torres Camacho, con el fin de identificar la incidencia, positiva o negativa de estos en su proceso de comprensión lectora; y así diseñar algunas estrategias de lectura a través de la pedagogía por proyectos; que no solo permitieran mejorar la comprensión y llegar a la lectura crítica, sino que también ayudarán en la situación contextual que fue identificada.

En los procesos de comprensión lectora hay muchos factores que influyen, los jóvenes en un alto porcentaje no llegan a los objetivos planteados institucionalmente, porque no poseen las herramientas para abordar los textos y en su contexto más próximo, la lectura se ve como una simple decodificación.

Con esta investigación se buscó describir y entender el entorno de los estudiantes a partir de la teoría social de Pierre Bourdieu, que a su vez permitió elegir unas estrategias de lectura que respondieran a su capital social y cultural, llámense: lectura en voz alta, lluvia de ideas, jerarquización, identificación de ideas principales, entre otras. Ellas hicieron parte de los aprendizajes probados en el aula, que permitieron una transformación del trabajo en clase y también de la relación maestro-estudiante en referencia al proceso lector y a la evaluación de las competencias comunicativas.

En los antecedentes, se revisaron elementos de experiencias sobre el capital social y cultural, las relaciones en el aula y el trabajo por proyectos. A partir de este capítulo, se realizó una amplia revisión teórica encaminada a definiciones necesarias en la investigación, tanto en lo social como en lo pedagógico. Enseguida, la identificación del problema se planteó en forma de pregunta problematizadora, para determinar que el objetivo sería ubicar la importancia de identificar al capital social y cultural, para el mejoramiento de procesos de comprensión de lectora y propender a la lectura crítica, desde el enfoque de pedagogía por proyectos aplicada a estudiantes de grado octavo de la I. E. Absalón Torres Camacho.

El desarrollo del proyecto se hizo desde el paradigma de la investigación cualitativa, ya que se enfocó en describir el capital social y cultural de los estudiantes a partir de la descripción y análisis de los resultados de un cuestionario que responde a la teoría de Bourdieu; y a la construcción de proyecto de aula enmarcado en la visión del docente y el estudiante. A través de este enfoque se aplicó una estrategia metodológica con los estudiantes, la cual se alimentó de estrategias de comprensión lectora y escritora de diversos autores entre ellos Isabel Solé (1996) y Daniel Cassany (2019). Dichas estrategias les brindaron a los estudiantes herramientas de comprensión para enfrentarse a diversos tipos de textos, incluidos en la planeación del docente y en su entorno social los cuales despertaron interés por la indagación, aprendizajes autónomos o independientes, capacidad de llegar a conclusiones, previsión de intenciones de autores y personajes, uso de herramientas TIC en sus actividades, trabajo cooperativo y mejores niveles de motivación en sus actividades lectoras diarias. La experiencia facilitó discernir la necesidad de un aula contextualizada, donde el estudiante se viera como un ser histórico, social y enmarcado en una cultura que lo transforma; a su vez, esa mirada se consideró aplicable al maestro, quien puede dinamizar estrategias y propender a que la lectura sea la base de un cambio social y una mirada crítica.

## **1. Planteamiento del problema**

Un mejor país es posible; para ello se necesitan sujetos competentes en diferentes campos, ciudadanos conscientes de su papel en la sociedad y necesariamente con pensamiento crítico, para lograrlo, es vital que la comprensión lectora sea una de las competencias a desarrollar. Los lectores deben ser capaces de significar y resignificar lo que leen; así, los estudiantes del país pueden lograr aprendizajes autónomos y entender la lectura como una actividad que requiere un proceso disciplinado y como un medio efectivo para alcanzar metas.

Un estudiante con dificultades para la comprensión y la producción de textos se encamina hacia el fracaso escolar, no solo en la asignatura lengua castellana sino en todas las asignaturas del currículo. La lectura, escritura y oralidad son ejes transversales del aprendizaje y se evidencia en actividades tan sencillas como la transcripción de información en el tablero, o tan complejas como la exposición en viva voz frente a un grupo de compañeros. Estas actividades y habilidades serán valiosas para el ciudadano que participa en comunidad, para el futuro estudiante de educación superior o para el profesional en su ambiente laboral; es por ello que se hace necesaria la visión de la lengua y el lenguaje como sistema de comunicación de la clase y la escuela, como medio de aprendizaje y como objeto de conocimiento (Rincón, 2012, p.52).

Según los informes de las pruebas externas, en relación a la educación en Colombia, se ha planteado que el país, no tiene un hábito lector desarrollado, por ende, su comprensión no alcanza niveles esperados, lo cual, si se escalona implica no alcanzar una lectura crítica y propositiva aceptable.

La Encuesta Nacional de Lectura (Ministerio de Cultura, 2018) muestra que el promedio de libros leídos por personas con cierto hábito lector es de 5,2 libros al año, mientras que el promedio en personas que no tienen hábito lector apenas llega a 2,7 libros leídos en promedio. Por lo tanto, se puede afirmar que un país que no lee, enfrenta consecuencias en las relaciones sociales, leer no es solo una cuestión de acumular títulos, permite una comparación de hechos, validación de experiencias, reconocimiento de situaciones sociales e históricas. A nivel neuronal, la lectura permite procesos de pensamiento complejo, como el análisis, la comprensión, la abstracción y otros, que potencian las habilidades de los lectores, no solo para usar en una lectura o responder un taller, sino para que el individuo se enfrente a su diario vivir, a las decisiones personales de relación con los otros y consigo mismo. Esto no garantizará una mejor sociedad, pero sí sujetos mejor formados, capaces, sí lo desean, de crear mejores realidades.

Los estudiantes objeto de estudio, pertenecen al grado octavo de la I.E. Absalón Torres de la ciudad de Florida, Valle del Cauca, son jóvenes dinámicos, en su mayoría participativos, dentro de un estrato socioeconómico entre 2 y 3, cuyo contacto con la lectura en su mayoría se da en la escuela. Las familias no tienen como hábito la compra de libros o periódicos, las lecturas que se realizan están en lo que les propone las aplicaciones del celular, y lo que los maestros indiquen, algunos gustan de las sagas, las cuales leen por diversión.

En los procesos de lectura comprensiva, según lo tratado en las clases y según los resultados de las pruebas externas, la mayoría de los jóvenes tienen adelantos en la interpretación literal del texto, logran identificar el sentido global; algunos llegan a la inferencia, en especial, si el texto permite un contexto social. En este punto debe entenderse que, si se habla de lo conocido, en el entorno de los estudiantes, éstos pueden dar algunas nociones, pero muy pocos llegan al nivel de proposición en la lectura.

Desde otro tópico, los procesos de lectura y escritura se han dejado por años al maestro de Lengua Castellana, las demás áreas y docentes, no han asumido que cada una de los campos del saber tiene su manera específica y diferente de leerse, por lo que merecen una enfatización académica. Este aspecto incrementa la problemática, llegando inclusive a presentar dificultades en la lectura de las consignas, textos no lineales y por supuesto en las conceptualizaciones.

Isabel Solé plantea “Si las estrategias de lectura son procedimientos y ellos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñarlas. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no” (Solé, 1998, p.6). Así como las dificultades son evidentes, las soluciones también están disponibles.

Es aquí donde la labor del maestro adquiere todo su valor como agente mitigador del problema, es él quien debe entregar a sus estudiantes las herramientas adecuadas, que le permitirán aprender a leer no solo en el nivel literal sino como lectores inferenciales en un primer momento. Además, tener la tarea de la generación de lectores críticos que tanto se necesitan, desde una perspectiva de la lectura de la realidad que les rodea y crear así una posibilidad de generar cambios en la percepción del mundo, al igual que un pensamiento capaz de proponer soluciones y por qué no, crearlas.

En consecuencia, es necesario pensar que no solo desde el área de lenguaje se tiene el deber de leer, interpretar, analizar, construir desde y con el lenguaje; dado que realmente el lenguaje atraviesa todo lo que tiene que ver con el sujeto y, por ende, todas las asignaturas del currículo. Esto se debe y puede ser aprovechado en la construcción de sujetos lectores competentes.

Se tiene así, jóvenes creativos, llenos de buenas ideas, quizá con poco acercamiento a una lectura comprensiva y crítica, porque no cuentan con las herramientas adecuadas y suficientes que les permitan hacer una construcción de un proceso lector competente.

El problema entonces se plantea, en analizar la influencia del capital social y cultural en los procesos de comprensión lectora, partiendo de la mirada de la pedagogía por proyectos.

### **1.1 Antecedentes**

Históricamente la evaluación del desempeño de los estudiantes en relación a su comprensión lectora se remite a culpables, se culpa a la didáctica del maestro de Lengua Castellana, a los procesos sociales, a los hábitos de los estudiantes, todo esto basado en las evaluaciones externas, como si los estudiantes fueran una masa homogénea que siente lo mismo, piensa igual y actúa de manera previsible; de la misma manera se configura así la imagen del maestro.

Los maestros también han sido formados en la didáctica de su asignatura, eso no significa que todos usan las mismas estrategias o siguen los mismos preceptos; no, sus prácticas están determinadas por normativas nacionales, pero en el salón de clase tienen autonomía para definir las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, se puede afirmar que las similitudes entre los estudiantes son superficiales, cada individuo dentro de una institución educativa está concebido por múltiples características que lo hacen único, diferente. Y ellos, los estudiantes, no llegan a la escuela con las manos vacías, cargan en ellas un legado, una historia, de prácticas sociales y estructuras de pensamiento que han sido inculcadas en la dinámica familiar; estas prácticas y estructuras determinan: ideas, comportamientos, gustos y saberes de los individuos; cada familia aporta un legado, una historia diferente, no podemos suponer que la educación es un bien valioso para todas las familias, algunas podrán valorar mucho más el trabajo o la práctica religiosa; por lo tanto, es necesario reconocer que esa herencia es

determinante para identificar la postura del estudiante con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz, 2008)

En la búsqueda de antecedentes sobre la teoría sociológica de Pierre Bourdieu (2010) en cuanto al campo social y los capitales económico, social y cultural se encontró que ha sido aplicada en el análisis de grupos humanos y las formas de relación entre la familia y la escuela, sin embargo, en el campo específico de relación entre los capitales y la comprensión lectora las investigaciones encontradas no fueron abundantes. Se pudieron encontrar trabajos remitidos al análisis de contextos universitarios, a otras disciplinas, o a los grados superiores de la educación básica; a continuación, se presentan las investigaciones que se acercan o coinciden con el planteamiento de esta investigación.

Con respecto a la posibilidad de encontrar una relación entre el capital cultural y resultados académicos en pruebas de lenguaje, el estudio de Donoso (2011), correspondiente a una tesis de maestría en educación realizada en Chile, logró establecer la relación entre el capital cultural de los estudiantes de cuarto año medio de dos instituciones educativas de la provincia de San Antonio y los puntajes en la Prueba de Selección Universitaria o PSU (prueba estandarizada que presentan estudiantes que finalizan la educación media y en la cual se evalúan lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales), en el área de lenguaje y comunicación; la investigadora aplicó un cuestionario basado teóricamente en Bourdieu y tuvo en cuenta referentes como rendimiento académico, pruebas estandarizadas y la importancia del lenguaje. La metodología usada fue de enfoque cuantitativo y los instrumentos de recolección de información fueron un cuestionario y un grupo focal. Los datos del cuestionario fueron analizados con el programa SPSS versión 2015, con una correlación simple entre el nivel de capital cultural y el puntaje PSU de lenguaje y comunicación.

Las conclusiones de la investigación establecen que usar un cuestionario elaborado con base en la teoría de Bourdieu, permite identificar y describir el capital cultural de los estudiantes; la correlación simple entre las variables capital cultural y puntajes PSU de Lenguaje y Comunicación sí existe; una

de los hallazgos, es que no existe correlación estadísticamente significativa entre capital cultural institucionalizado y el puntaje PSU de Lenguaje y Comunicación.

Aunque la investigación chilena tiene un enfoque cuantitativo y no cualitativo como el presente trabajo, el cuestionario elaborado para describir los capitales es un referente metodológico para el desarrollo de la herramienta de recolección de datos a implementar con el grupo de estudiantes.

Por su parte, Moreno (2014) argumenta que algunas categorías de la teoría de campos y capitales de Bourdieu pueden usarse como modelo para la comprensión de las prácticas lectoras del contexto universitario colombiano; la autora retoma esos elementos teóricos desde la literacidad, que entiende las prácticas de lectura como procesos sociales íntimamente relacionados con las comunidades donde se generan. En el epílogo del texto Moreno (2014) sostiene que desde la perspectiva de Bourdieu el concepto de capital es útil para exponer aspectos relacionados con la comprensión de lectura: “el comportamiento de los lectores, sus estrategias de lectura, la ruta metodológica adoptada en la lectura por los participantes y lo que una institución o un organismo puede certificar en relación al desempeño lector” (Moreno, 2014, pág. 301).

Este documento es vital para la investigación pues en ella se establecen las categorías del capital social y cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) en su relación con la lectura; estos se tomaron como criterio básico para estructurar las estrategias de comprensión lectora que se aplicó a los estudiantes.

De otro lado, Chacón et al. (2015) en un estudio de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo que utilizó un cuestionario de contexto de la prueba PISA, que fue adaptado para analizar el capital cultural y el contexto familiar de un grupo de estudiantes de educación media pública del Estado de Táchira (Venezuela), se midieron las variables: capital cultural, contexto familiar y expectativas de formación en educación secundaria. Al cuestionario se le aplicó el método de Alfa de Cronbach para determinar su coeficiente de confiabilidad.

El estudio también logró demostrar la relación entre el capital cultural y rendimiento académico; pudo encontrar relación entre el número de libros en la casa y las expectativas de los estudiantes con respecto al nivel académico que desean alcanzar e hizo hallazgos importantes sobre la relación familia-escuela, por ejemplo, que en ese país predomina una estructuración familiar matriarcal que dirige la formación de los estudiantes; la expectativa tanto familiar como personal de los estudiantes es alcanzar el nivel universitario; la educación institucional (escuela) que se ve impactada por la estructuración o desestructuración de las familias o los contextos familiares afecta el sistema de valores humanos del sujeto a formar en el proyecto de sociedad que se propone el país. En ese sentido, la mayoría de los estudiantes y sus familias valoran positivamente el papel de las instituciones de educación y sus maestros como agentes que contribuyen a educar integralmente a los estudiantes.

En otro estudio, Morán y Uzcategui (2006) muestran una experiencia pedagógica que buscó estrategias alternativas a las que se venían implementando en una institución educativa para mejorar los niveles de comprensión lectora; la metodología es la de un proyecto factible definido por Dubs (2002) así: “consiste en un conjunto de actividades vinculadas entre sí, cuya ejecución permitirá el logro de objetivos previamente definidos en atención a las necesidades que pueda tener una institución o un grupo social en un momento determinado”. En este caso, por tratarse de un problema específico de la escuela el proyecto factible buscaba el diseño de una propuesta de acción dirigida al mejoramiento de las habilidades lectoras de estudiantes de grado octavo a partir de la necesidad detectada en los escolares.

El trabajo de Muñoz et al., (2019) recopila las experiencias de un grupo de maestras que le apostaron a trabajar con pedagogía por proyectos, sistematizando y construyendo proyectos de aula aplicados en instituciones de carácter público en el Valle del Cauca. El resultado es una obra que sustenta teóricamente el origen y el valor académico de la pedagogía por proyectos y presenta seis experiencias que permiten describir el proceso de construcción de proyectos de aula, define los pasos o fases de

construcción a partir de la obra de Jolibert (2001), mismas fases que se tienen en cuenta para el proyecto de aula desarrollado en el presente proyecto.

En la parte final del libro se incluye un capítulo de reflexión que invita a la aplicación de la Pedagogía Por Proyectos (P.P.P.) en el aula. Según las autoras la implementación logra esencialmente dos cosas: primero el desarrollo progresivo de la autonomía no solo del estudiante sino también la del maestro; para lograr dicha autonomía se requiere la superación del texto escolar como fuente principal del conocimiento y permitir la participación activa de los estudiantes quienes construyen conocimiento a través de la interacción; y como segunda condición la construcción y el ejercicio de la democracia en el salón de clase.

El procedimiento implicó primero reconocer las estrategias tradicionales de comprensión lectora que se usaban en la institución y luego implementar cambios en la metodología y en las actividades: transformar el ambiente escolar físico y afectivo para motivar a los estudiantes a la lectura, trabajar con textos auténticos y completos organizados según el contexto, centrar el aprendizaje en el alumno al negociar las actividades con ellos (tener en cuenta sus intereses, puntos de vista, sus conocimientos y experiencias previas). Las actividades deben partir de situaciones concretas de su cotidianidad, aprovechar todos los medios de expresión del entorno, poner en práctica el trabajo colaborativo y la coevaluación; y el docente debe asumir el rol de mediador del aprendizaje. Estos cambios permitieron una participación activa del estudiante en sus actividades de lectura, en la selección del material de estudio, el trabajo en equipo y la coevaluación; así mismo, brindarle la oportunidad al estudiante de enfrentarse a una mayor diversidad de textos y la creación de ambientes más adecuados para la lectura. En los resultados del proyecto se pudo percibir mejoramiento en el nivel de comprensión lectora, en la actitud de los estudiantes frente a la lectura y mayor habilidad en la producción de textos.

El recorrido por estos documentos permitió el planteamiento de una investigación que contribuye al reconocimiento del contexto de los educandos y a la construcción de estrategias de comprensión lectora que responden de manera más precisa a las particularidades de los estudiantes. Desde sus

diferentes indagaciones cada una de ellas aporta un elemento para la consolidación de la investigación: en la comprensión de la teoría de Bourdieu en cuanto a sus capitales y su relación con la lectura, la construcción de estrategias de comprensión lectora, la construcción de cuestionarios, el análisis de los datos y la forma de estructurar metodológicamente el proyecto.

## **1.2 Pruebas censales y Modelo Basado en Evidencias**

Los estudiantes de las instituciones educativas públicas y privadas de Colombia deben enfrentar varias evaluaciones. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) aplica diferentes estrategias por medio de evaluaciones externas. La primera es Supérate con el Saber 2.0, aplicada de forma virtual a estudiantes desde grado 2° hasta 11° para evaluar las áreas de Matemáticas y Lenguaje; tiene dos aplicaciones en su fase clasificatoria y dos fases más para llegar a la final y obtener incentivos materiales (premios). Al igual que la anterior, la prueba piloto Avancemos presentada desde el año 2018, se realiza en línea y evalúa las mismas áreas en dos fases, pero es aplicada a estudiantes de grados 4°, 6° y 8°. Finalmente, la más reconocida y tradicional es la prueba presencial (material físico), Saber 3°, 5°, 9° y 11°, con la cual las entidades gubernamentales ICFES, MEN, secretaría de educación departamental e instituciones educativas pueden monitorear el desarrollo de competencias básicas de los estudiantes, identificar habilidades y plantear planes de mejoramiento (ICFES, 2019).

A propósito, en Colombia las pruebas censales se crean a partir de un enfoque que se conoce como Modelo Basado en Evidencias (MBE) que surgió con los trabajos de Mislevy, Almond y Steniberg (2003), quienes retomaron un modelo inicialmente utilizado para respaldar las intervenciones médicas con información científica; en el ámbito educativo el MBE se construye a partir de los Estándares Básicos de Competencias (2006), ellos definen lo que debe saber y saber hacer los estudiantes para lograr los niveles de calidad que espera el MEN de acuerdo a los niveles educativos,

a su vez, los estándares fundamentan las Matrices de Referencia (2006), son un documento que se agrupa por conjuntos de grados (3°, 5°, 7°, 9° y 11°) y tiene como función presentar los aprendizajes evaluados por cada competencia. Como se observa en la Figura 1, su estructura está claramente definida, inicia con los EBC y finaliza con los ítems a resolver por los estudiantes.

Figura 1. Estructura del Modelo Basado en Evidencias del ICFES



*Fuente:* Guía introductoria al diseño centrado en evidencias por ICFES, 2018, p.8, MEN.

Las evaluaciones diseñadas con el MBE: determinan con precisión los aprendizajes en los que los estudiantes tienen fortalezas o debilidades, sus cuestionarios (ítems) se construyen a través de un proceso de verificación de calidad, durante su aplicación se recoge un cuestionario socioeconómico importante para las instituciones educativas, y finalmente, a partir de ellos se producen una serie de informes estadísticos que precisan resultados en componentes, competencias y aprendizajes.

Por eso los informes de resultados generados por el MEN y el ICFES sobre la prueba Saber de grado noveno y los últimos resultados en la prueba Avancemos del año 2019 (la cual además brinda un

reporte de factores asociados que entra en concordancia con el objetivo de la investigación de conocer el entorno de los estudiantes) son evidencias de las dificultades de los estudiantes.

### 1.3 Resultados en prueba Saber 9° hasta el año 2017

Las tablas 1 y 2 recopilan los informes entregados por el MEN para observar el seguimiento de los aprendizajes evaluados en saber 9° durante los años 2015, 2016 y 2017, entre los estudiantes de la I. E. Absalón Torres Camacho. Los aprendizajes están divididos por las competencias: lectora y escritora, encontradas en la matriz de referencia. Para entender el cuadro hay que tener en cuenta el color asociado al porcentaje de respuestas incorrectas, en Colombia es rojo cuando es mayor o igual a 70%, naranja cuando se encuentra entre el 40% y el 69%, amarillo si está entre el 20% y 39%, y verde si es menor o igual a 19%.

Tabla 1. Seguimiento de aprendizajes en la competencia escritora.

APRENDIZAJES COMPETENCIA ESCRITORA Los estudiantes del establecimiento educativo	Porcentaje promedio por año (%)		
	2015	2016	2017
No da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo con el tema propuesto en la situación de comunicación.	47	47	47
No comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.	41	54	60
No prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.	60	67	17
No prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.	43	86	29

No da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	54	51	54
No da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.	54	48	40
No da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.	54	58	59
No prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.	42	73	60
No selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.	30	58	62

*Fuente:* Diseñada a partir de la información de la Caja Siempre Día E 2015, 2016 y 2017, MEN.

Tabla 2. Seguimiento de aprendizajes en la competencia lectora.

APRENDIZAJES COMPETENCIA LECTORA Los estudiantes del establecimiento educativo	Porcentaje promedio por año (%)		
	2015	2016	2017
No relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.	59	64	44
No relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	60	60	61
No identifica información de la estructura explícita del texto.	49	60	50
No evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.	53	61	39
No recupera información explícita en el contenido del texto.	51	47	29
No reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	51	50	45
No evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	54	58	40

*Fuente:* Diseñada a partir de la información de la Caja Siempre Día E 2015, 2016 y 2017, MEN.

Las Tablas 1 y 2 muestran de manera general que los estudiantes no han logrado mejorar los porcentajes de aciertos en los aprendizajes que evalúa la prueba Saber 9°. Las dificultades que se presentan pueden obedecer a varios aspectos: a la contextualización de la prueba, las temáticas abordadas, la comprensión que hacen de los ítems o la presión por la cantidad de lectura con respecto al tiempo destinado para realizarla. El proyecto no busca de manera directa un mejoramiento en pruebas Saber, pero si pretende que los estudiantes tengan más herramientas, más estrategias de comprensión lectora que podrían aportar positivamente en dichos resultados.

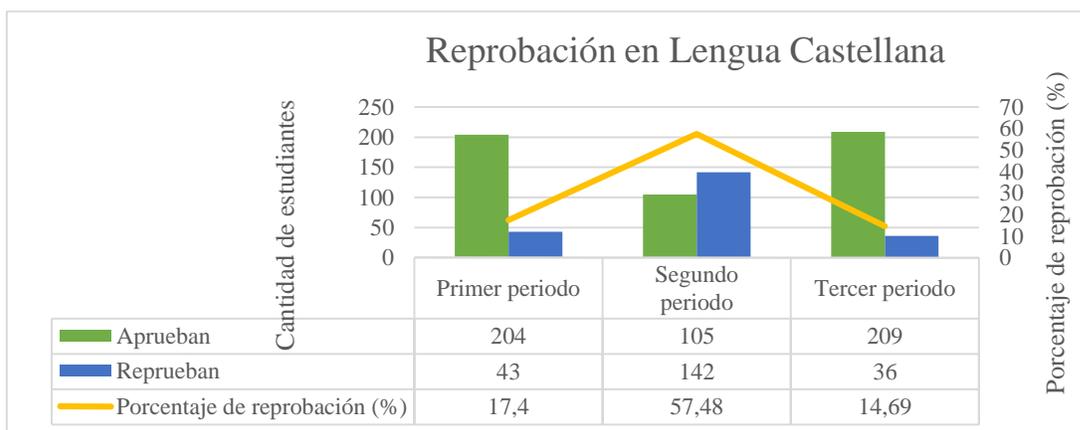
#### **1.4 Los resultados en la asignatura Lengua Castellana.**

El plan de área de humanidades de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho está integrado por las asignaturas: Lengua Castellana e idioma extranjero inglés. En ese documento se definen todos los aspectos del trabajo con los estudiantes de la institución desde el grado preescolar hasta undécimo, su soporte son los documentos emitidos por el MEN: lineamientos curriculares, estándares y competencias para lengua castellana, los derechos básicos de aprendizaje y las mallas de aprendizaje. El plan de área se ajusta anualmente para estar en sintonía con las exigencias ministeriales a continuación se muestra una descripción de su contenido.

Aunque el plan de área está organizado los resultados académicos pueden mejorar, el sistema de evaluación institucional contempla tres dimensiones para emitir una valoración, buscando que la evaluación sea integral. La dimensión cognitiva su peso en la valoración final es del 60%. La dimensión comunicativa. su peso en la valoración es del 20%. Finalmente, la dimensión actitudinal con un valor del 20% de la nota final (plan de área humanidades, 2019). La conjunción de estas dimensiones arroja la valoración que se consigna en las planillas de calificaciones y que se entrega al padre de familia en los boletines.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que un estudiante reprueba una asignatura cuando su valoración final es inferior a tres (3,0) el cuál se considera desempeño bajo en una escala de uno (1,0) a cinco (5,0). La figura 2 muestra los porcentajes de reprobación de los estudiantes en los tres primeros periodos académicos del año lectivo 2019.

Figura 2. Porcentaje de reprobación de los estudiantes hasta el tercer periodo.



*Fuente:* Informe consolidado académico de los tres primeros periodos del año lectivo 2019. Elaboración propia, (2020).

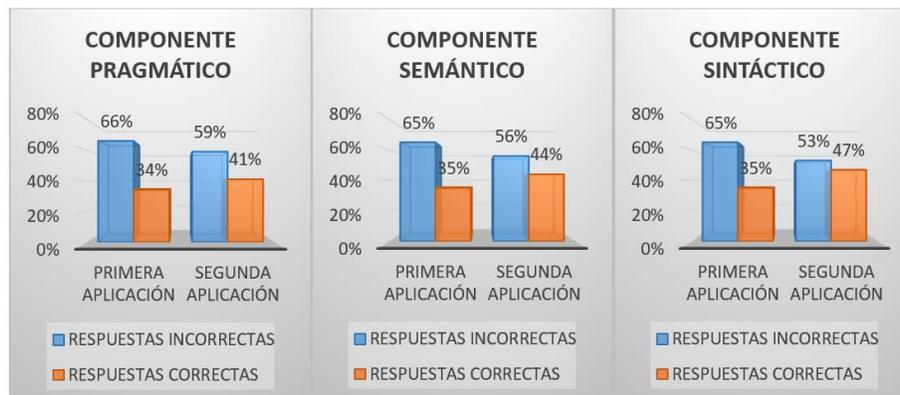
En ninguno de los periodos el porcentaje de reprobación fue inferior al 10% y durante el segundo periodo alcanzó el 57%. En el año 2010 después de la aparición del decreto 1290 la institución definió estos aspectos referidos a la evaluación y promoción de los estudiantes y en este documento se considera negativa cualquier reprobación que sobrepase el 5%. De esta manera se pone en evidencia que los resultados académicos de los estudiantes y su desempeño en la asignatura lengua castellana muestran dificultades y la necesidad de una estrategia que ayude a mejorar las prácticas en el aula para disminuir los porcentajes de reprobación.

### **1.5 Resultados en la prueba Avancemos 2019**

La prueba Avancemos 4°, 6° y 8°, es el instrumento más reciente lanzado por el ICFES y el MEN (su aplicación es virtual) solo lleva dos años en aplicación y puede ser la herramienta más formativa de las aplicadas, esencialmente por cuatro elementos, el primero es que sus resultados no son clasificados ni buscan establecer un ranking de planteles, en segundo lugar los resultados entregan un informe el cual se discriminan los logros y debilidades por grados, grupos, y estudiantes; acompañado por las preguntas evaluadas y un informe de su estructura, finalmente el tercer elemento, los estudiantes responden un cuestionario de factores asociados a la educación que permite conocer la opinión de los estudiantes acerca de sus apreciaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido se puede afirmar que su propósito es más formativo y brinda información de alto valor para la presente investigación.

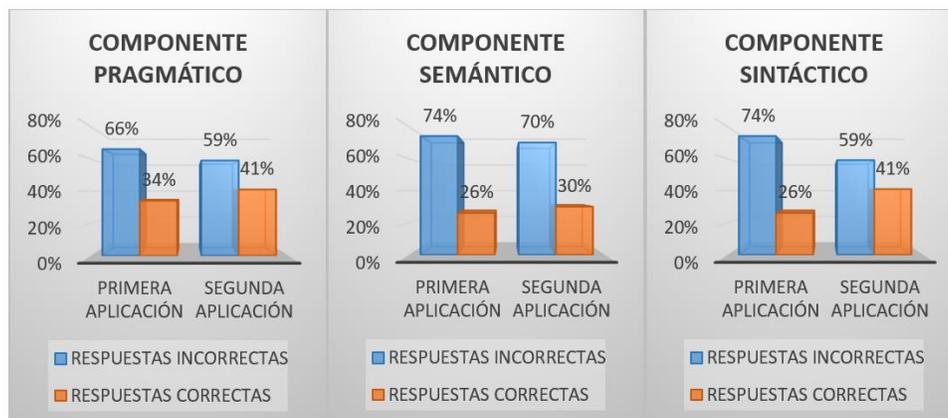
Cómo se dijo anteriormente los ítems a los que se enfrentan los estudiantes parten del MBE y para la prueba de lenguaje se evalúa la competencia comunicativa lectora y escritora a través de tres componentes (igual que Saber) el semántico, el sintáctico y el pragmático. La primera aplicación para grados octavos se realizó entre el 24 y 29 de marzo de 2019 y fue presentada por 193 estudiantes, y la segunda aplicación entre el 26 y el 30 de agosto fue presentada por 157 estudiantes, en las Figuras 3 y 4 se pueden observar los resultados de la institución educativa sus promedios por competencias y componentes.

Figura 3. Competencia comunicativa (proceso de lectura)



*Fuente:* Reporte de resultados Avancemos octavo 2019, ICFES y MEN. Elaboración propia, (2020).

Figura 4. Competencia comunicativa (proceso de escritura)



*Fuente:* Reporte de resultados Avancemos octavo 2019, ICFES y MEN. Elaboración propia, (2020).

Estos resultados corroboran lo que ha ocurrido históricamente en Prueba Saber, pues el resultado demuestra que los estudiantes de la institución Educativa en el ciclo final de la básica secundaria no es el mejor, aunque entre una aplicación y otra hubo una leve mejoría en las dos competencias y los tres componentes, ya que aumentó el porcentaje de respuestas correctas, pero aún no se ha realizado un análisis que indique el porqué de este mejoramiento, queda por determinar si esto se debe al nivel

de complejidad de las competencias evaluadas entre una prueba y otra o si se le puede atribuir a las habilidades adquiridas por el estudiante entre una aplicación y otra.

### **1.6 Pregunta**

La información descrita y expuesta en los antecedentes con respecto a los resultados en evaluaciones externas e internas evidencia con claridad las carencias en las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes del último ciclo (octavo y noveno) de educación secundaria de la IE Absalón Torres Camacho de Florida, Valle del Cauca; a partir de estos descubrimientos se hace necesario emprender un camino para remediar o mitigar dicha problemática; de la misma manera se sustenta la pertinencia investigativa que se fundamenta en la teoría del capital social y cultural de Bourdieu y su relación con los procesos lectores en la escuela, y, el soporte metodológico que aporta la pedagogía por proyectos al propósito de mejorar las competencias lectoras de los estudiantes; por tanto, es posible plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influye el capital social y cultural de estudiantes del grado octavo de la institución educativa Absalón Torres Camacho, al plantear estrategias de comprensión de lectura desde la pedagogía por proyectos?

## 2. Marco teórico

### 2.1 Constructivismo.

El desarrollo de la presente investigación se llevó a cabo sobre la base de una educación que privilegie las necesidades del estudiante por encima de la imposición del maestro, un acercamiento al conocimiento determinado por el reconocimiento del contexto social, familiar y escolar de los estudiantes; el descubrimiento de las metodologías y estrategias adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.

Es así como, al examinar a Gentile (2019) resulta evidente que la escuela tradicional de Comenius cuyo origen se remonta a 1670 y que establecía unos esquemas rígidos de: memorización de la información, separación de lo teórico de lo práctico, conocimiento por repetición, la posición del maestro como figura central, la evaluación pensada desde lo memorístico y con una medición exclusivamente cuantitativa (sección de Desventajas, parr.1); éstas características hacen que la escuela tradicional no sea lo adecuado para esta investigación, pues en ella se concibe al estudiante como sujeto que recibe y almacena información, pero no produce conocimiento nuevo.

La educación se ha servido de variadas teorías de aprendizaje psicológicas y sociológicas que sostienen los modelos que se ponen a prueba en la escuela, esas teorías estudian cómo el aprendizaje ocurre en la mente humana y tienen en cuenta los diversos agentes que intervienen en la labor. Entender, anticipar y controlar el comportamiento humano; encargarse de explicar la forma en que los sujetos acceden al conocimiento; además, estudian la forma en que los individuos asimilan conceptos nuevos, analiza las destrezas, razonamientos y habilidades que intervienen en su adquisición (Ángel, 2018, p.22).

El ejercicio pedagógico planteado en este proyecto se nutre de dos teorías de aprendizaje, ambas toman distancia de la escuela tradicional; esencialmente para permitir que el estudiante adquiriera un mayor protagonismo en su proceso educativo, al tomar decisiones con respecto a su aprendizaje y a la producción de nuevos conocimientos. Las teorías afines a la idea anterior son el constructivismo desde la visión de Jean Piaget (1896-1980) y Lev Vygotsky (1896-1934); y la escuela nueva desde los planteamientos de John Dewey (1859-1952), ellos desde perspectivas similares proponían un cambio en la forma tradicional de relación entre el docente y el estudiante (Payer, 2009).

La aparición del constructivismo se dio en los primeros años del siglo XX y su definición se pulió con el paso del tiempo pues en esta teoría convergen diversos pensamientos y tendencias, por eso se aclara que en esta investigación se asume la siguiente definición:

De forma general es una idea, un principio explicativo del proceso de formación y desarrollo del conocimiento humano, y de su aprendizaje. Este principio plantea que el conocimiento humano es un proceso dinámico, producto de la interacción entre el sujeto y su medio, a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes que le permiten adaptarse al medio (Ortiz, 2013, p.14).

Según esta definición, el conocimiento adquirido por los seres humanos se da, gracias a la relación de reciprocidad entre el individuo y el medio que lo rodea. Esencialmente para permitir una comunicación más efectiva entre el conocimiento, el estudiante y el maestro. A este respecto y para aclarar el horizonte de la investigación se define la visión constructivista de Piaget, sobre los diferentes roles que asumen el maestro y los estudiantes en esta teoría:

El maestro, asume el rol de un promotor del trabajo en clase, permite un diálogo permanente y abierto con el estudiante basado en el respeto mutuo, fomenta mayores niveles de confianza personal de los estudiantes, motiva en ellos un aprendizaje auto edificante a partir de una enseñanza indirecta que les ofrece mayores posibilidades de trabajo, de fuentes de información, hasta de aspectos logísticos y

sobre todo basada en el planteamiento de interrogantes acerca de sus propias necesidades de conocimiento (Ortiz, 2013, p12).

El estudiante, tiene la ventaja de elegir la información procedente de los distintos medios que estén a su alcance ya sean teóricos o empíricos, a partir de la interpretación de esa información puede producir su propio conocimiento, su labor no se restringe a la copia y repetición de la información de la misma forma en que la percibe. Ese conjunto de experiencias de aprendizaje y reflexiones sobre lo aprendido se convierten en una construcción activa de procesos mentales que realiza el sujeto. (Ortiz, 2013, p.14, como se citó en Ángel, 2018).

El aprendizaje que conocemos en la sociedad moderna, requiere de la escuela como espacio fundamental, del profesor como protagonista del proceso de enseñanza y centra su función en la transmisión de conocimientos. Este proyecto busca que el estudiante acceda a formas de encuentro con el conocimiento que transformen esa rigidez antes descrita, usando el constructivismo como base para organizar los conceptos y los métodos, entendiendo el conocimiento humano como forma de adaptación al ambiente complejo de la escuela, fomentando una adecuada interacción entre el sujeto y el medio que lo rodea. Según Ortiz (2013) “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” (p.15); esta idea presenta una de las distinciones más grandes del constructivismo con respecto a la escuela tradicional porque plantea un individuo que construye conocimiento en su interior (constructivismo personal), sin copiarlo del mundo que se le presenta en una construcción activa y realizando operaciones mentales que se van complejizando.

Además, como se menciona en diversas fuentes en el constructivismo, el autoritarismo del maestro se reduce, dándole cabida a una participación más activa del estudiante, una educación desde esta perspectiva privilegia el aprendizaje por encima de la enseñanza, y le permite al maestro asumir un

rol en el que no persigue únicamente una respuesta correcta, pues el error también sirve para aprender, el maestro desde esta perspectiva debe mostrarse abierto a modificar su rol en el salón de clase.

A propósito de lo anterior, a partir de las ideas del constructivismo nace el constructivismo social que concibe la realidad siempre como un asunto de interacción, entre el ambiente y el individuo, en el que el entorno social entra en juego de manera determinante; así los conocimientos nuevos se forman a partir de esquemas preestablecidos y en comparación con los esquemas de los individuos y de su entorno. Cuando un estudiante llega a la institución educativa a poner en juego sus conocimientos y sus ideas, éstas se enfrentan a las de sus compañeros, pero sus discursos, sus opiniones se nutren de los juegos de relaciones que explora tanto en la escuela como en casa. Este constructivismo social busca que los estudiantes adquieran conocimientos nuevos basados en aprendizajes que se puedan configurar en y desde la realidad, así se modifican las estructuras cognitivas y el aprendizaje se hace significativo (Payer, 2012).

La idea es que la diversidad de sujetos y subjetividades no sean un obstáculo sino una oportunidad para mejorar y poner en tensión la relación entre enseñanza-aprendizaje, ejecutar estrategias de comprensión lectora que logren nuevos conocimientos que desde la perspectiva del estudiante sean útiles e interesantes; adecuado no a las determinaciones de los estamentos gubernamentales sino al contexto social y cultural de los estudiantes. Al respecto, Cubero (2005) señala:

Las propuestas constructivistas en las prácticas educativas interpretan el aprendizaje de distintas formas. Para ninguna de ellas la instrucción directa como práctica exclusiva es un contexto privilegiado de construcción. En cambio, algunas de estas orientaciones destacan más la importancia de un entorno rico y estimulante de la actividad exploradora de alumnos y alumnas. El planteamiento de preguntas interesantes y la resolución de problemas (p.47).

Esta visión del constructivismo social interesado en explicar la naturaleza del conocimiento humano, que valida la importancia de los conocimientos previos como soporte para construir y desarrollar

conocimiento nuevo, se compagina con el propósito de la presente investigación interesada en indagar el contexto familiar, su entorno en el hogar, esos conocimientos que se adquieren en la interacción familiar, descrito a partir de su capital social y cultural, punto de encuentro con la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, y el interés por descubrir cómo estos saberes previos o capitales pueden influir en la forma en que los estudiantes logran aprendizajes de comprensión lectora.

## **2.2 Lectura, espacio social y capital.**

Las instituciones educativas son un universo de universos, de discursos, de sujetos y subjetividades que confluyen y se estrellan, que se encuentran en un espacio determinado para aprender, pero sobre todo para leer. Según la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) publicado en el año 2016 durante un poco más de la primera mitad del siglo XX se entendió la lectura como el proceso en el que un lector debía extraer información de un texto y la enseñanza de la misma se restringía al elemento formal y gramatical del idioma. Es posible que en alguna parte de nuestro país esto siga pasando. Sin embargo, el cambio se ha ido dando lentamente, y hoy se entienden los procesos de lectura y escritura como prácticas sociales. Al respecto, Solé (2011) menciona que, cuando el lector usa la lectura para aprender, planifica estrategias para lograrlo, con lo cual, adquiere la capacidad de dialogar con el texto, de volverlo significativo; es así como se convierte en un lector crítico y autorregulado que trasciende al lector reproductivo.

En ese sentido, y entendiendo la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto (autor) para entender los procesos de lectura que se dan en las instituciones educativas cabe preguntar a los sujetos que la componen ¿Qué leen? ¿Cuándo leen? ¿Con qué propósito lo hacen? Desde la teoría social de Bourdieu cualquier actividad o práctica humana involucra un intercambio entre

individuos; el campo o espacio social, según este sociólogo francés, se define como el conjunto de recursos reales o potenciales vinculados a una red duradera de relaciones de mutuo reconocimiento, en el que se insertan instituciones, agentes y prácticas, que reproducen sentido de forma estable, formulando normas que pueden ser o no ser explícitas (Bourdieu, 1986, p51).

Indudablemente, la investigación podría abordarse desde otras perspectivas para la comprensión del contexto de los estudiantes, sobre el cual Castoriadis (1989) plantea el concepto de imaginario social como el conjunto de normas, establecimientos y significados en el que confluyen los individuos de un grupo en una estructura social e histórica y provee posibilidades y limitaciones en la vida cotidiana de las personas. La literatura sobre este tema indica que los individuos de una sociedad construyen su mundo no solo a partir de lo que hacen sino también de lo que imaginan.

El concepto de imaginario social de Castoriadis pretende distanciarse de la hegemonía del estructuralismo y del determinismo de Marx, quien plantea las ideas como reflejo de las relaciones de producción de una sociedad.

De otro lado, Castoriadis propone que las ideas tienen vida propia y un grado de autonomía en relación a la esfera económica (Miranda, 2014). Por otra parte, frente al análisis de los grupos sociales, Bourdieu (1998) propone el estudio del espacio social no como espacio físico sino como realidad intangible o abstracta en la que se organizan las prácticas y las representaciones de los individuos (agentes); él la visualiza como estructura objetiva regida por normas o leyes para todos, gracias a este espacio social se puede determinar de donde surgen las acciones y las ideas de los individuos. En ese sentido parece más acertada la visión de Bourdieu pues en él se entiende que, aunque en el espacio se mueven distintos poderes, estos no son independientes, por el contrario, se tocan y mezclan, eso los hace inseparables.

No se puede abordar la problemática de un grupo social sino se conoce su contexto, en este caso se puede decir que cuando un estudiante pertenece a una institución educativa, su presencia allí ocurrió por un entramado de situaciones y decisiones familiares, así también sus objetivos llámense sueños o metas, y sus gustos religiosos, deportivos, musicales o literarios están determinados por las personas cercanas y su entorno más próximo. La escuela (Bourdieu, 1997) es un espacio social estructurado para fabricar al agente (estudiante), en su forma de pensar y de actuar frente a diferentes situaciones posibles a las que se pueda enfrentar en la vida, en ese sentido el papel del maestro y su discurso entran en un juego de tensiones que construyen a los agentes que lo leen de múltiples formas, no se puede olvidar que los intercambios lingüísticos entre maestro y estudiante son fuentes de control y poder social que se asimilan o se ponen en tensión.

En referencia a este aspecto Santamaría (2010) afirma “La escuela es el espacio que se abre a la posibilidad de crear y transformar un ser humano en lo emocional, comportamental y otros, además de fijar o establecer reglas que le permitan una convivencia en el entorno en el que se desenvuelve” (p11). En ese aspecto se entiende al maestro como agente de dicha transformación que influye en el estudiante desde su propia subjetividad. Sin embargo, el espacio social como espacio de juego se configura a partir de los capitales y ellos se convierten en elementos determinantes de las relaciones que se establecen.

En resumen, la teoría de Bourdieu brinda oportunidades para que esta investigación sea más profunda pues plantea que el espacio social es un lugar donde los agentes plantean sus estrategias, es el lugar para relacionarse, este a su vez se encuentra dividido en espacios más pequeños llamados campos en los cuales se insertan los agentes y se dan las relaciones sociales presididas por normas y vínculos específicos entre los sujetos que les permite definir sus objetivos e intereses, ejercer y experimentar dominación además de establecer jerarquías; en esta estructura de los campos podemos hablar de campo religioso, político, científico o escolar, cabe anotar que estos campos son independientes pero

---

guardan relaciones entre sí y algunos de ellos tendrán una mayor influencia social para el agente, además, los agentes cuentan con unos recursos que les permiten insertarse en campos determinados; a esos recursos se les denomina capitales y ellos son: el capital económico, el capital social y el capital cultural. A partir de esta categorización, Moreno (2015), determinó que cada capital está relacionado con ciertas prácticas o estrategias de lectura implementadas con y para estudiantes universitarios; a continuación, se presentan las relaciones encontradas por la investigadora.

- El capital económico: está configurado por la propiedad de bienes, fuentes de ingreso, transferibles a dinero, y están relacionados con la lectura pues este capital permite conseguir materiales como libros, dispositivos tecnológicos o programas de formación. De alguna forma se puede decir que el capital económico permite que el agente tenga bienes o servicios de calidad.
- El capital social: se configura con la red de relaciones duraderas que contribuyen al desarrollo del agente en tanto se proyectan en el tiempo y se institucionalizan. En relación con la lectura entran en juego las estrategias didácticas que escogen los maestros para abordar temáticas y lecturas en discusiones y debates, tertulias literarias, talleres o conferencias que generen intercambios académicos sobre un tema, incluso a través del uso de TIC.
- El capital cultural: se relaciona con el conocimiento, los saberes relacionados con la ciencia y el arte, certificados de estudio y gustos refinados. Al respecto Bourdieu reconoce tres formas de capital cultural:
  - Incorporado: en este caso se refiere a prácticas que ya están incorporadas al sujeto (habitus), en el campo de la lectura se configura al tiempo en clase, al espacio que se determina para leer en la casa o en una biblioteca, incluye también las prácticas en el salón de clase (lectura en voz alta, releer, resignificar a partir de la lectura del maestro o de otro individuo); aquí se pueden incluir las estrategias de didácticas que elige el maestro a partir de la disciplina que orienta.
  - Objetivado: se constituye por apoyos materiales como escritos, pinturas, monumentos es transmisible materialmente. Un ejemplo de ello son las producciones escritas de los estudiantes, la apropiación de los textos leídos, el reconocimiento de conceptos previos,

discusión entre pares, lectura y producción de organizadores gráficos, predicciones o preguntas a partir del texto y asimilación de terminología.

•Institucionalizado: la posesión de títulos escolares, un valor certificado por una entidad educativa o cultural, el rendimiento académico y los resultados en pruebas estandarizadas. (Moreno, 2015, pp.91-93)

Al respecto, la investigación doctoral de Moreno aplicada a la lectura en el ámbito universitario concluye:

Desde el marco sociológico planteado por Bourdieu, especialmente, el concepto de capital permite explicar la práctica lectora desde la comprensión de diferentes aspectos involucrados como: el comportamiento de los lectores, sus estrategias de lectura, la ruta metodológica adoptada en la lectura por los participantes y lo que una institución o un organismo puede certificar en relación al desempeño lector (Moreno, 2015, p.98).

Las investigaciones de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu sobre el espacio social y los capitales han sido aplicadas en investigaciones que han abordado el nivel universitario para indagar procesos de comprensión y producción textual, o se han aplicado en el contexto de otras áreas del conocimiento diferentes al lenguaje para determinar los espacios de relaciones que se ponen en juego en ámbitos académicos; se hace pertinente una investigación que explore el espacio social en el nivel de básica secundaria y muestre como se ponen en juego los diferentes tipos de capital y a través del análisis de esta información determinar estrategias de lectura que respondan a las necesidades de los estudiantes. La citada investigación de Moreno es el insumo principal para identificar las estrategias de comprensión que mejor se relacionan con el espacio social y cultural de los estudiantes de la institución.

### 2.3 La comprensión lectora

La comprensión lectora que otrora se definía a secas como extraer información o significado de lo que transmite un texto, es en la actualidad un concepto difícil de definir, al respecto se han desarrollado muchas investigaciones, por ello es prudente exponer algunas definiciones:

El MEN, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) aunque en ellos no hablan explícitamente de comprensión lectora, si definen la lectura como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (p. 30).

El Ministerio de Educación de Ecuador (2011), establece:

La comprensión de un texto es un hecho en el que interactúan un autor que es quien comunica unas ideas y un lector, quien interpreta el mensaje del autor. Para que dicha interacción sea posible, el lector debe activar los conocimientos que posee sobre el tema, las experiencias que ha adquirido a lo largo de su vida, el conocimiento que tiene de su lengua materna y la visión del mundo que ha configurado con sus conocimientos y experiencias (p. 10).

Y para la OCDE (2009):

La capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (p. 7).

Para efectos de ser precisos se puede decir que las anteriores definiciones proceden de estamentos gubernamentales o internacionales y ellas inciden directamente en las políticas educativas y terminan afectando las prácticas de docentes de diversos lugares del mundo; sin embargo, desde los entes gubernamentales no se dimensiona la realidad del problema de la lectura, es más, es fácil encontrar personas que asumen que leer es una actividad sencilla y que basta con ir a la escuela para hacerlo bien, pero la realidad es otra, a diario vemos ejemplos de errores de lectura, de hecho hay personas

que terminan su educación media y les cuesta leer un texto informativo, la mayoría de las personas no son capaces de comprobar si la fuente de información del texto leído es confiable y qué decir de las personas que creen a ciegas en la información que transmiten los medios de comunicación, no identifican sesgos, tergiversaciones o las falacias de politiqueros en campañas (Cassany, 2019).

Sin embargo, aunque no es fácil aprender a leer y comprender existe una variedad de autores que ofrecen estrategias y técnicas de comprensión lectora. En efecto, los maestros todos los días utilizan diversas estrategias de lectura dependiendo del tipo de texto que van a trabajar con los estudiantes, pero los resultados en las diferentes evaluaciones nacionales e internacionales son una evidencia de una efectividad baja, no es suficiente con formar lectores que decodifiquen los textos en niveles superficiales. En este momento los resultados de nuestro país en lenguaje en pruebas internacionales como PISA 2018 (lenguaje puesto 58°, 412 puntos) y los resultados en las pruebas aplicadas por el ICFES como: Saber 3° (promedio de 310 puntos, año 2017), Saber 5° (promedio de 311 puntos, año 2016), Saber 9° (promedio de 314 puntos, año 2017), Saber 11 (promedio de 52 puntos, año 2019-2); son resultados positivos, sin embargo estos resultados en lenguaje demuestran que estamos en un proceso de mejoramiento pero que las metas propuestas por el MEN todavía están lejanas.

La presión por obtener resultados positivos en las evaluaciones antes mencionadas Supérate, Avancemos y Saber recaen sobre los maestros colombianos de todos los niveles de escolaridad, las metas de mejoramiento que se imponen se convierten en imperativos categóricos, al respecto Peñalosa y Quiceno (2016) afirman que en Colombia se impone un discurso sobre la calidad de la educación y la evaluación que orientan todas las reformas educativas, en función de articular calidad y competitividad reforzando las ideas y los desafíos de una economía globalizada, adaptando los objetivos de la escuela y sus aprendizajes para formar individuos para el mundo laboral. El MEN con jornadas como el Día de la Excelencia Educativa (Día E) y su herramienta de medición Índice

Sintético de Calidad Educativa (ISCE) son otra muestra de la idea de mejoramiento de la calidad que no son más que otro mecanismo de control y poder sobre el sistema educativo.

Tampoco se puede desconocer que los análisis de información que entrega el MEN y el ICFES son instrumentos válidos que funcionan como evidencia documental de las dificultades y aciertos que en materia de lectura se identifican en las instituciones educativas. En ese sentido es pertinente aclarar que en esta investigación la comprensión lectora será entendida así:

(...) es necesario aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. En la época de la sobreinformación, saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento (Solé, 2012, p. 50).

Esta investigación intenta reconocer el contexto del estudiante lector, no solo identificar sus dificultades en los procesos de comprensión, hay trabajos en este sentido como los de Morán (2006) que buscaban la implementación de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y encontraron que "La pobreza de vocabulario y la falta de interés por incrementarlo, y el hecho de que muchos no conocieran el significado de técnicas como el parafraseo, induce a pensar que el docente utiliza poco esa técnica" (p.46). Estas investigaciones aluden a una problemática entre los aprendizajes del estudiante y las carencias en las prácticas pedagógicas de algunos maestros; la investigación en Colombia demuestra que aunque el dominio de nuestro idioma es fundamental para la vida en sociedad, los estudiantes que culminan sus estudios de básica secundaria y media presentan falencias evidentes en sus habilidades tanto lectoras como escritoras que los afecta notablemente cuando reinician su vida académica en la educación técnica, tecnológica o universitaria.

Ahora bien, otro detalle destacado es que se tiene la creencia errónea de que el compromiso de formar ciudadanos lectores y escritores es responsabilidad única y exclusiva de los docentes de humanidades

---

(específicamente los de lengua castellana); esta afirmación implica que a pesar de la diversidad de asignaturas por las que transita un estudiante en las instituciones educativas parece ser que solo en una de ellas se trabaja concienzudamente en la búsqueda de un mejoramiento de las habilidades comunicativas. Torres (2015) afirma:

(...) el problema de comprensión de las ciencias radica en el hecho de no saber leer en el contexto de las ciencias. Normalmente se considera que las áreas de humanidades y en especial la asignatura de lengua han de brindar las herramientas suficientes a los estudiantes para abordar la lectura de cualquier tipo de texto, ya sea científico, literario, social o matemático. Sin embargo, el problema de la comprensión de un determinado tipo de texto no radica solamente en las herramientas que desde los procesos de lectura básica los estudiantes puedan integrar a sus competencias, sino que trasciende a la misma naturaleza de la disciplina que se aprende. En otras palabras, las producciones textuales de áreas del conocimiento como la física, la química, la geología o la biología tienen sus propios requerimientos para la comprensión lectora, los cuales no se forman en áreas distintas a esta ya que como lo indica Lemke (1992) los patrones lingüísticos y temáticos no se pueden separar debido a que la ciencia tiene una forma particular de hablar, escribir y leer que proviene de su naturaleza (pp. 109-110).

Los enunciados anteriores evidencian que los procesos de enseñanza-aprendizaje para la comprensión textual no pueden ser tarea exclusiva de los docentes de lenguaje: las estrategias de lectura deben estar presentes en las diferentes áreas del conocimiento en tanto que cada una de ellas posee textos especializados contruidos a partir de un conocimiento racional, crítico y con el uso adecuado de la lengua (Cisneros, 2005), que implican una serie específica de pre saberes para su comprensión; por esta razón, es urgente generar espacios de capacitación para los docentes de los diferentes programas académicos que orienten la didáctica en el abordaje de distintos tipos de textos, a la vez que permiten un trabajo conjunto e interdisciplinar entre los maestros de las diferentes áreas del conocimiento (Cisneros et al., 2012, p.14).

Los lectores no solamente se enfrentan a textos de literatura en su vida diaria, los actos de lectura son fundamentales ya que todo el tiempo se lee: los titulares de una noticia en un periódico o en un

noticiero, los recibos de los servicios públicos, información publicitaria en la calle, la información que describe los componentes de un producto, el precio de las cosas que compramos; en esencia no paramos de leer y nuestro cerebro debe decodificar lo que se encuentra en los diferentes espacios, para ello se requiere una preparación integral en la que aporten todos las personas que intervienen en la educación de un individuo. Desde esta perspectiva, se puede decir que lo anterior no necesariamente debe ser considerado un riesgo sino una oportunidad pues como afirma la maestra Isabel Solé (1998) “Si las estrategias de lectura son procedimientos y ellos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñarlas. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no” (p.6). Entonces, si son procedimientos o técnicas y no son saberes innatos se pueden aprender y enseñar, una meta de la escuela debe ser brindar a sus estudiantes las herramientas necesarias para que ellos, los estudiantes, los que madrugan cada mañana a escucharlos en clase, aprendan a leer no solo como lectores superficiales del nivel literal sino como lectores inferenciales y críticos que descubren estructuras textuales e infieren las ideas que propone el autor en su obra, sus intenciones e ideologías.

Además, el objetivo es formar lectores que estén capacitados para enfrentarse a diferentes tipos de textos llámense: informativos, narrativos, expositivos o argumentativos, que logren aprendizajes autónomos y entiendan las pautas que requiere el ejercicio de la buena lectura:

Leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar. Lo que tenemos ante nosotros no es un mensaje en el que un autor nos informa por medio de palabras –ya que poseemos con él un código común, el idioma– sus experiencias, sentimientos, pensamientos o conocimientos sobre el mundo; y nosotros provistos de ese código común procuramos averiguar lo que ese autor nos quiso decir (Zuleta, 1982, p. 4).

Zuleta propone un lector: cuidadoso, analítico y reflexivo, la realidad es que la lectura “rápida” que hacen muchos estudiantes puede ser descuidada, desenfocada no permite la comprensión de las ideas básicas del texto ni sus finalidades o intenciones; este tipo de lectura genera argumentos sin sustento

y tergiversaciones de los propósitos del autor. Enseñar estrategias de comprensión lectora puede causar un impacto positivo en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en el área del lenguaje, sin embargo, no podemos pensar la problemática haciendo énfasis en las dificultades y dejando ésta responsabilidad únicamente sobre los hombros de los estudiantes, esta ardua tarea requiere que los maestros se conviertan en generadores del cambio, que acepten sus falencias y estén preparados para reconocer nuevas estrategias que repercutan en el mejoramiento de las habilidades lectoras de sus estudiantes.

Cabe destacar que en nuestro país, el Ministerio de Educación Nacional ha publicado desde el año 2003, una serie de documentos orientados al mejoramiento de la educación en Colombia: estándares básicos de competencia, lineamientos curriculares, derechos básicos de aprendizaje, matrices de referencia, mallas de aprendizajes y otros documentos; la mayoría de ellos para las áreas de lenguaje y matemática, dichos textos se encuentran en la página del ministerio o en el Portal Colombia Aprende, o incluso han sido entregados en forma física a las instituciones educativas, sin embargo, muchos maestros no conocen este material o no le dan un uso adecuado en sus actividades de aula, se pretende también demostrar que dichos documentos pueden ser un insumo para la enseñanza y son útiles si se articulan correctamente al trabajo en clase.

No obstante, debe ser claro que estos documentos son en su mayoría referentes frente a la labor del maestro y que por ende aplicarlos al pie de la letra sin conocerlos y cuestionarlos se convierte en una irresponsabilidad; en ese sentido Calderón (2005), sugiere en uno de los apartados de la competencia pedagógica, que el maestro debe ostentar un dominio sobre el contexto de la educación; es decir el maestro colombiano debe conocer (estudiar) los discursos normativo, teóricos y pragmáticos de su profesión. Que pueda hacer relaciones de intertextualidad entre el universo de su quehacer profesional y la estructura social en la que vive, y la interpretación de la pertinencia y coherencia de los

documentos que le son dados. El analfabetismo de los maestros con respecto a este contexto legal, lo deja fuera de la discusión y sin argumentos para discutir o poner en tensión lo que impone el MEN.

Dadas las condiciones que anteceden, se puede afirmar que existe mucha teoría sobre los conceptos que fundamentan esta investigación, y las bases conceptuales fueron aportadas por diferentes teóricos del lenguaje, por ejemplo, para configurar el concepto de interpretación de textos se estudiaron los aportes de Van Dijk, (1983), en *La ciencia del texto*. Especialmente el capítulo sexto, la psicología de la elaboración del texto para fundamentar las concepciones de comprensión de textos y habilidades textuales; así, es muy interesante la visión de este lingüista en relación a la decisión inherente al acto de leer en la cual los individuos almacenan una gran cantidad de información durante el proceso de lectura, y además, simultáneamente se da una selección de dicha información una parte de ella es olvidada y la otra queda guardada en la memoria lista para ser encontrada en el momento de una nueva lectura relacionada con el tema (Van Dijk, 1983).

El aporte de Solé (1992) no se redujo a ser fuente de inspiración, pues su obra: *Estrategias de lectura* incluye tácticas probadas en escenarios reales, ideales para el diseño de las estrategias de comprensión lectora contextualizadas que se requieren en esta investigación; por su parte la obra de Cassany, (2019) *Laboratorio lector: Para entender la lectura*; fue un instrumento valioso para demostrar que la lectura y la escritura son una dicotomía fundamental para la vida, sobre todo en el proceso de convertirse en un gran lector, se hará necesario que los estudiantes entiendan que la escritura no es un proceso secundario para la comprensión sino que ellos dos al final son la parte y el todo.

#### **2.4 Aprendizaje y niveles de comprensión lectora**

Ahora bien el concepto de aprendizaje de la lengua castellana en Colombia está determinado por documentos del MEN como: los lineamientos curriculares del MEN los cuales establecen elementos

fundamentales para esta investigación como los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-intertextual) y los estándares básicos de competencias de lenguaje del 2006 que fijan los parámetros de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer para lograr los niveles de calidad esperados según el grado al que pertenezcan.

Los niveles de comprensión lectora son los que permiten caracterizar las formas o prácticas de lectura en la escuela, y se convierten en una opción metodológica para encontrar las características y el nivel de apropiación y los niveles de competencia que alcanzan los estudiantes. Si a través de la teoría de Bourdieu se logra establecer el capital social de los estudiantes de grado octavo, probablemente se podrán identificar los aspectos que inciden en sus dificultades de comprensión lectora y al mismo tiempo pensar en las estrategias que le permitan relacionar los saberes previos que le ofrece su contexto con los nuevos que le ofrece la escuela, lo configura el aprendizaje significativo.

La intención es replantearse el aprendizaje no desde el pedestal del MEN o del mismo maestro sino desde el origen de las necesidades de los estudiantes. Pues como se dijo anteriormente, no llegan traídos por el viento y mucho menos llegan vacíos a la escuela, estamos juntos maestro y estudiante en el mismo espacio para compartir, reconocer el capital social de los estudiantes que les permitirá adecuar estrategias que le signifiquen según su entorno, sus gustos y necesidades. Para finalizar con una idea de aprendizaje significativo acuñada por Ausubel: el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen (Torres, 2016). Es hora de comenzar a transformar la escuela, invertir papeles y darle el pedestal al individuo correcto, a quien lo merece: el estudiante.

---

## 2.5 Pedagogía por proyectos

Históricamente se comenzó a hablar de proyectos en la educación con la aparición de la Escuela Nueva que se fue desarrollando desde finales del siglo XIX hasta comenzar a consolidarse con Dewey (1916) quien en ese momento ya proponía que el estudiante debía encontrar y delimitar por sí mismo situaciones problemáticas en su experiencia, además de hacer sus observaciones; aspectos que recoge Kilpatrick (1918) quien propone más adelante un método de proyectos, muestra un trabajo más afianzado en el que se habla de una estructura compuesta por planeación previa, coherencia de objetivos, plan de acción y evaluación.

La Pedagogía por proyectos (PPP) se hizo cada vez más fuerte, Rincón (2013) recoge y sintetiza las definiciones de varios investigadores los cuales comenzaron a referirse a ella y a construir una definición más robusta; he aquí algunas de ellas:

Los proyectos de trabajo constituyen un planteamiento sobre el conocimiento escolar, vinculado a una concepción en la que se da importancia no sólo a la adquisición de estrategias cognitivas de orden superior, sino al papel del estudiante como responsable de su propio aprendizaje en relación con un replanteamiento del saber escolar. Esto supone aprender a investigar un tema desde un enfoque relacional que une ideas claves y metodologías de diferentes disciplinas (Hernández, 1996, citado por Rincón 2012).

La PPP es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos (Jolibert, 1994, citado por Rincón 2012).

La Pedagogía por Proyectos es una propuesta para el desarrollo de los currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes, tanto los que se están abordando en el momento como con los ya trabajados, para otorgar significado y valor a las actividades, para ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo “puentes” entre los aspectos estudiados, así como también volviendo a tomar y formular de manera distinta lo que se dice sobre lo que se estudia, es decir, acudiendo a nuevos tipos de textos (Rincón, 2012, pp.23-24).

La PPP como enfoque pedagógico se centra en el aprendizaje y ubica al estudiante como sujeto fundamental del proceso educativo. Este enfoque permite una interacción con el estudiante en la que se tienen en cuenta sus saberes o conocimientos previos, las cosas que lo motivan, las cosas que le interesan, las preguntas que les surgen en el desarrollo de las actividades, el estudiante puede establecer un diálogo constante con el maestro y con sus compañeros, la PPP motiva la indagación y el aprendizaje autónomo, además es fundamental que los estudiantes trabajen de manera colaborativa, los proyectos fomentan liderazgos naturales de acuerdo con la actividad y al deseo de encontrar soluciones a las problemáticas relacionadas con su propio aprendizaje.

En la aplicación de proyectos confluyen la conciencia social, la lectura y el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad, la investigación, uso de las tecnologías de la información. En contraste con otros enfoques educativos el maestro en la PPP hace parte integral del grupo es acompañante de las iniciativas de los estudiantes, es mediador del conocimiento para brindar apoyo en lo académico y en lo logístico.

La PPP permite que un salón de clase que usualmente tiene la configuración plana y cuadrículada de la educación, se transforme, de esta manera los individuos que interactúan en ellos aprenden y construyen conocimiento juntos, seguramente una clase que tiene sus cimientos en esta metodología no va a ser el más tranquilo ni el más silencioso, el conocimiento nuevo requiere de la palabra en voz alta y de la palabra escrita, en ese sentido Rincón (2012) propone que la PPP:

- Hace posible la formación democrática de los estudiantes, en la medida en que promueve el llegar a acuerdos, el trabajo colaborativo, la argumentación para la toma de decisiones, el respeto por la diferencia, la participación comprometida, el diálogo.
- En ella la evaluación es una tarea de todos, permanente, un encuentro dialógico en el que prima la ética de la comunicación, la validación del otro como interlocutor y la transformación crítica del conocimiento.

- La coevaluación, la autoevaluación, y la heteroevaluación, dejan de ser simples opciones posibles y son vividos como compromisos asumidos responsablemente que permiten el alcance de los logros esperados mediante la construcción colectiva (Rincón, 2012, pp.18-19).

La evaluación es un factor destacado de la PPP, pues permite realizar este proceso de una manera más integral del proceso de construcción del conocimiento, sobre todo porque este se da por medio de la interacción entre los individuos, no desde la posición autoritaria del docente sino a partir de una construcción colectiva. Además, esta evaluación no se define con la actividad realizada al final de un periodo académico, sino que se contribuye a ella desde el primer día de clase en cada una de las acciones ejecutadas dentro y fuera de la clase que estén ligadas al proyecto de aula establecido (Muñoz, 2019).

Esta investigación pretende aportar una propuesta de trabajo que se fundamente en la PPP para aplicar estrategias de comprensión lectora en un proyecto de aula contextualizado con la interpretación del contexto y los capitales social y cultural de los estudiantes.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo general**

Ubicar la importancia de identificar al capital social y cultural, para el mejoramiento de procesos de comprensión de lectora y propender a la lectura crítica, desde el enfoque de pedagogía por proyectos aplicada a estudiantes de grado octavo de la I. E. Absalón Torres Camacho.

#### **3.2 Objetivos específicos**

Establecer y reconocer el capital social y cultural de los estudiantes del grado octavo de la I. E. Absalón Torres Camacho de Florida y su incidencia en sus procesos de comprensión lectora y su posición como lectores críticos.

Estructurar un proyecto de aula basado en Pedagogía por Proyectos y unas estrategias de comprensión lectora con construcción de significados, propendiendo a la lectura crítica en estudiantes de grado octavo de la I. E. Absalón Torres Camacho de Florida.

Determinar la respuesta al proyecto de aula y los aprendizajes de los estudiantes de grado octavo de la I. E. Absalón Torres Camacho de Florida, con respecto a las estrategias implementadas para el mejoramiento de las habilidades lectoras.

## **4. METODOLOGÍA**

Este capítulo muestra la metodología implementada en la investigación para descubrir e interpretar el capital social y cultural de los estudiantes de grado octavo de la I. E. Absalón Torres Camacho, la correlación entre los capitales y las estrategias de comprensión lectora y la inclusión de las estrategias en el proyecto de aula basado en PPP. Así mismo definir el enfoque, la población objeto de estudio, el diseño metodológico, sus fases y las técnicas de recolección de información.

### **4.1 Enfoque**

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, descriptivo, desde la teoría constructivista y la escuela nueva pues busca descubrir e interpretar el capital social y cultural de los estudiantes a partir de los conceptos planteados por Pierre Bourdieu para establecer los elementos que afectan los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, plantear desde el análisis de los datos y la experiencia, las estrategias de comprensión lectora que responden al capital social y cultural de los estudiantes, y finalmente construir un proyecto de aula fundamentado en pedagogía por proyectos en el que se incluyeron las estrategias y que se desarrollaron durante el año lectivo 2019.

Este es un estudio de tipo participante: investigación acción y participación que se realizó de forma sincrónica durante el año lectivo 2019. La IAP prioriza en su metodología la acción y la participación como proceso dialéctico permanente para analizar las situaciones y los datos, las ideas que surgen a partir de los problemas, planificar y elaborar acciones que transformen los contextos y los individuos que pertenecen a ellos (López Cardona & Calderón, 2013).

## **4.2 Población objeto de estudio**

Los participantes del proyecto pertenecen al grado octavo, son jóvenes entre los 13 y los 16 años de edad, quienes para este grado están cambiando de jornada académica pues mientras estaban en séptimo sus clases eran en jornada de la tarde de 12:10 pm a 6:40 pm, y para el grado octavo la jornada es de 6:10 am a 12:10 pm lo cual no solo implica un cambio de horario sino también un cambio en los docentes que imparten las diferentes asignaturas, lo que requiere de parte de los maestros usar el primer periodo para hacer un reconocimiento de los estudiantes y sus competencias, y durante el mismo periodo un proceso de parte de los estudiantes para asimilar dichos cambios.

Inicialmente en grado octavo se matricularon 249 estudiantes los cuales fueron divididos en seis grupos cada uno con un promedio de 41 estudiantes. Los grupos tienen una conformación mixta en la que el porcentaje de niños es superior con un 53% al de las niñas con 47%. Cuando salen de su jornada escolar la mayoría de los estudiantes se dirigen a sus hogares y su tiempo libre lo ocupan en actividades deportivas y culturales.

Las familias son en su mayoría de estrato socioeconómico 1 y 2 según la información encontrada en los observadores de los estudiantes y el Sistema de Matrícula (SIMAT). La mayoría de los grupos familiares habitan la zona urbana del municipio de Florida, por lo tanto, su desplazamiento hacia la sede educativa no reviste mayor dificultad.

La comunidad educativa de la institución se caracteriza por ser muy activa y siempre participa en los eventos religiosos, sociales, culturales y deportivos que se realizan en el municipio; liderada por la rectora Esp. Zulema Herrera Soto y los cinco coordinadores que acompañan su labor, es la institución educativa con mayor cantidad de estudiantes en el municipio, fue la primera en articularse con el SENA y en tener estudiantes de educación media en jornada única.

### 4.3 Diseño metodológico

Para tener un mejor proceso de trabajo en el desarrollo del proyecto se establecieron tres fases:

#### 4.3.1 *La primera fase: Los capitales*

Implicaba la descripción del contexto socio económico de los estudiantes para ello se aplicó un cuestionario (20 preguntas cerradas y dos preguntas abiertas) a través de Google Forms, en esta encuesta participaron 136 estudiantes de los seis grupos; la información obtenida se analizó con el fin de alcanzar el primer objetivo: reconocer e interpretar el capital social y cultural de los estudiantes y determinar cómo las relaciones establecidas en el espacio social de los estudiantes afectan sus procesos de comprensión lectora; al mismo tiempo inició la observación participante para analizar el desempeño de los estudiantes con respecto a las estrategias implementadas y la recopilación de las evidencias aportadas por las actividades después de cada aplicación.

Se entiende capital social como los recursos que un individuo puede intercambiar mediante sus relaciones con amistades o personas cercanas, no solamente haciendo referencia a bienes económicos, sino también a información, contactos influyentes o personas que lo protegen, es una manera inteligente de significar la realidad de la vida social. Dichos elementos se pueden visualizar en la Figura 5, y son ellos los que se pretenden establecer con la aplicación de los instrumentos de la investigación.

Figura 5: Elementos fundamentales de la teoría social de Pierre Bourdieu.



Fuente: Adaptado de Bourdieu (2001).

Durante este año lectivo se asumió la dirección de grupo del octavo uno (8-1), aunque el proyecto se aplicó a los seis grupos, se hizo una observación más detallada del grupo mencionado pues el contacto con estudiantes y acudientes fue más directo que con los demás.

#### 4.3.2 *La segunda fase: el proyecto de aula*

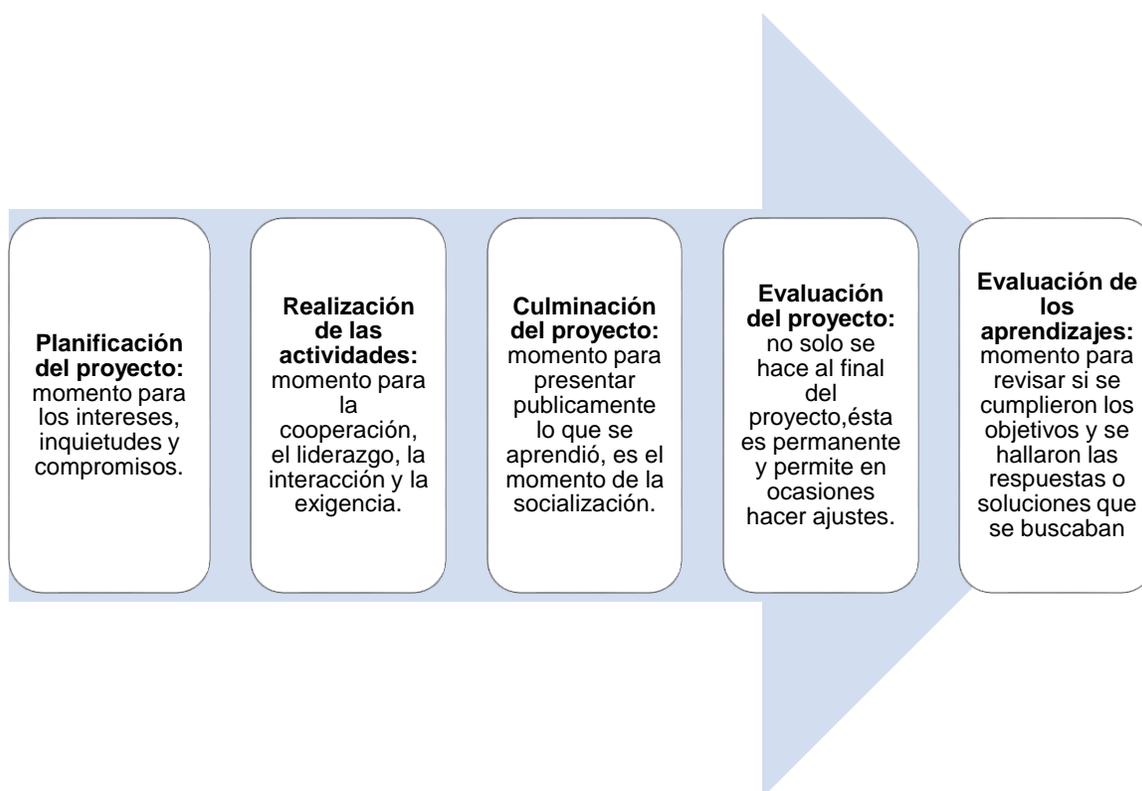
Para lograr el segundo objetivo, se tomó en cuenta la información arrojada por el cuestionario y el posterior análisis de los capitales social y cultural para el diseño del proyecto de aula basado en PPP en el que se incluyeron algunas estrategias de comprensión lectora como: lectura en voz alta, narración oral, lectura de textos descriptivos, búsqueda de información, la exposición, simulación de espacios culturales, inclusión de estrategias con uso de TIC como la edición de audio con programas como Audacity, la producción de textos audiovisuales; de esta manera se aplicaron en el salón de clase una serie de estrategias que se describen en este trabajo y que fueron incluidas en el proyecto

de aula que se fundamentaron en los capitales descritos, buscando esencialmente crear un entorno académico que responde con mayor precisión al contexto de los estudiantes.

Rincón (2012) sostiene que los proyectos de aula permiten desarrollar procesos completos que inician con la identificación de una idea, una problemática o un tema de interés; el desarrollo o puesta en marcha de las actividades articuladas y se llevan a buen término cuando terminan en un proceso de evaluación. Otro elemento fundamental de los proyectos de aula es que todos los individuos que intervienen en él docentes, estudiantes y en algunos casos hasta acudientes tienen claro el qué, el para qué y el porqué del proyecto, el proceso es intencional; finalmente, la reflexión y la sistematización de evidencias y logros es fundamental para una correcta evaluación del proceso de aprendizaje (p.24).

En la Figura 6 se observan las fases básicas del proyecto de aula elaborado:

Figura 6. Fases del proyecto de aula.



Fuente: Adaptado de Rincón (2012).

### 4.3.3 *La tercera fase: la evaluación*

Para evaluar el trabajo realizado en aras de lograr el último objetivo propuesto se realizó un grupo focal integrado por estudiantes que decidieron participar de manera voluntaria, en él se produjo un conversatorio, a partir de una serie de preguntas abiertas orientadas a indagar por la percepción de los estudiantes con respecto al proyecto ejecutado, las estrategias desarrolladas y evaluar el impacto del proyecto desde su apreciación con respecto a la metodología, el resultado de las actividades y sus habilidades lectoras.

## 4.4 Instrumentos de recolección de la información

A continuación, se describen y muestran los instrumentos de recolección de información usados en el desarrollo de la investigación. Las definiciones de los instrumentos se tomarán del libro de Sampieri, Fernández, & Baptista (2010).

### 4.4.1 *Análisis documental*

En primera medida y como se ha evidenciado en los primeros capítulos de este trabajo se recopilaron y analizaron datos estadísticos del Ministerio de Educación Nacional y de los informes personalizados e históricos que el ICFES le entregó a la institución educativa, en particular, los del área de lenguaje para grado noveno, los cuáles se pueden encontrar en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>.

Además, se analizaron los documentos emitidos por el sistema de evaluación absaloniano que muestran consolidados del rendimiento académico de los estudiantes por periodo y por asignatura. Y se revisó también el plan de área de humanidades para el año 2019.

#### 4.4.2 *La observación activa*

Ser docente de los estudiantes en la asignatura de lengua castellana permitió recopilar información al interior del salón de clase, se asumió un rol activo de registro de lo sucedido en clase a través de documentos escritos, fotografías y vídeos.

Inicialmente se hizo notorio que el cambio de jornada académica y de docentes significó para los estudiantes incomodidad, después, el cambio de una metodología tradicional a la pedagogía por proyectos y a la oportunidad de participar en decisiones con respecto a su aprendizaje sorprendió a los estudiantes. Desde el inicio de la implementación de la secuencia didáctica innovadora se registró la información en un cuaderno de seguimiento para recopilar la información descriptiva de las estrategias más significativas aplicadas en el proyecto. Tratando de mantener el precepto de que la observación en la investigación cualitativa está atenta a las interacciones, a los detalles significativos a través de todos los sentidos y preparado para cambiar el foco de atención si la situación de clase lo amerita (Sampieri, 2010, p.418); un ejemplo claro de esta práctica se evidencia en que en varias ocasiones los estudiantes se entusiasman más por la posibilidad de investigar las temáticas que por desarrollar las actividades planteadas, lo que al final claramente favorece un interés por la indagación dentro y fuera del aula.

#### 4.4.3 *Cuestionario*

Se aplicó un cuestionario con un conjunto de preguntas cerradas y abiertas para recoger datos del contexto familiar y escolar de los estudiantes, su objetivo principal era recopilar información para reconocer sus capitales: económico, social y el cultural en sus diferentes dimensiones (institucionalizado, objetivado e incorporado). El cuestionario se aplicó de manera virtual a través de los formularios de Google y se analizó usando el programa SPSS V22, utilizando los resultados arrojados se logró una descripción de los capitales determinados desde la teoría de Bourdieu para

encontrar las estrategias de comprensión lectora que mejor respondían al contexto de los estudiantes; dicho análisis tomó como fundamento el trabajo previo de Chacón et al (2015) y Donoso (2011).

#### 4.4.4 *Grupo focal*

El grupo de enfoque o focal reunió a un grupo de 6 estudiantes del grado octavo que a partir de una serie de preguntas abiertas prediseñadas y otras que surgieron en medio del conversatorio, en este encuentro los estudiantes expresaron sus opiniones y desde sus perspectivas evaluaron el proyecto desarrollado durante el año lectivo 2019 en la asignatura de lengua castellana, debido a las dificultades planteadas por la pandemia y el consecuente toque de queda decretado en el país, el grupo focal se realizó de forma virtual a través de la plataforma Aula para Todos.

## 5. Resultados y discusión

En este capítulo se abordan los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes y su posterior descripción, las estrategias de comprensión definidas a partir de él y el proyecto de aula; al igual que la discusión con referencia a las fuentes documentales que sirvieron de fundamento teórico al estudio.

### 5.1 Análisis del cuestionario de capitales

Las categorías de análisis de los datos recogidos por este cuestionario se definieron a partir de las formas del capital planteadas por Bourdieu (2001), en una correlación con las estrategias o procesos de lectura establecidas por Moreno (2014); además, estas categorías permitieron la descripción de dos campos sociales definidos como el hogar y la escuela. Las categorías concretas son el capital económico, el capital social y el capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado); las cuales se describen y relacionan en la Tabla 3:

Tabla 3. Descripción de los capitales y su relación con la lectura.

CAPITALES	DESDE BOURDIEU	EN RELACIÓN CON LA LECTURA
El capital económico	Propiedad de bienes, sueldo y otras fuentes de ingreso. Elementos convertibles en dinero.	Acceso a materiales: libros, programas de lectura, dispositivos educativos tecnológicos, programas de formación alternos.
El capital social	Recursos vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones institucionalizadas y a la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente a corto o largo plazo	Las estrategias pedagógicas de los docentes para abordar las lecturas: trabajo grupal, talleres, preguntas, actividades con uso de TIC.

Capital cultural incorporado	Relacionado con el conocimiento, la ciencia y el arte. Denota las desigualdades de los desempeños escolares.	Se configura en la casa, en la clase, en la biblioteca y en los espacios elegidos para la lectura: leer en voz alta, releer, resignificar lo leído.
Capital cultural objetivado	Implica un trabajo de inculcación, integra competencias durables incorporadas por los sujetos. Apoyos de materiales como escritos, pinturas monumentos y otros. Tiene valor cuando refleja el capital incorporado.	Las estrategias didácticas y pedagógicas: seminarios, foros, círculo de lectura, lectura en voz baja. Se evidencia en la apropiación de los textos leídos. Revisión de conceptos previos, lectura y discusión entre pares, identificación de terminología, lectura de diagramas, predicciones sobre lo observado, generación de preguntas.
Capital cultural institucionalizado	Se refiere a los títulos escolares.	Se evidencia en el rendimiento académico, en diferentes títulos, desempeños en pruebas estandarizadas (Saber).

*Fuente:* Adaptado de Bourdieu (2001), y Mosquera (2014).

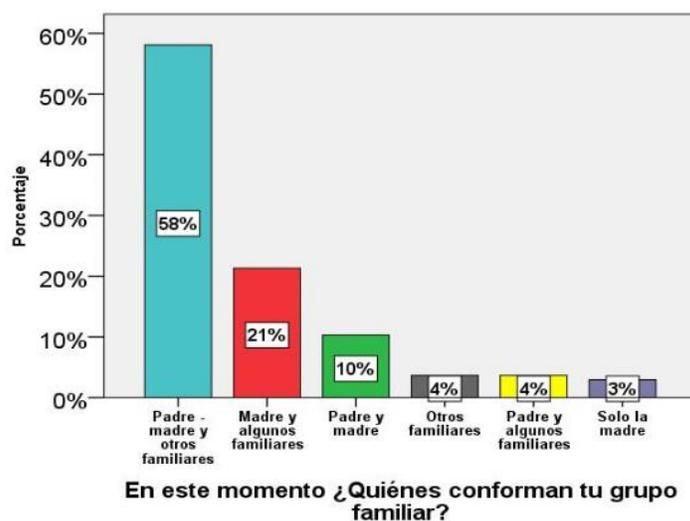
Para el momento de la aplicación del cuestionario septiembre del año 2019, 240 estudiantes estaban matriculados en los seis grupos de octavo, y más de la mitad de ellos lo resolvieron de forma voluntaria, el grupo con más estudiantes participantes fue 8-6 y el de menor participación fue 8-4.

En cuanto a la edad de los participantes la mayoría de ellos está entre los 13 y 14 años de edad, un grupo muy pequeño de ellos son mayores de 16, sin embargo, este aspecto no generó ningún tipo de dificultades académicas o disciplinarias. Por otro lado, se evidencian dificultades con respecto al cumplimiento en la entrega de actividades, en la mayoría de los grupos su productividad es mayor cuando las actividades se desarrollan dentro de la jornada escolar en el salón de clase.

### 5.1.1 Contexto familiar y capital económico

De acuerdo con la información consignada en el Sistema de Matrícula Estudiantil de educación básica y Media (SIMAT) la mayoría de los estudiantes de la institución pertenecen a los estratos 1 y 2, viven en zonas aledañas a la institución educativa, aunque hay estudiantes de todos los barrios del municipio; según el cuestionario (para ver la estadística completa del cuestionario ver anexo 3) el 68% de ellos pertenecen a familias en las que padre y madre se encuentran presentes en el hogar, y el 66% de ellos viven en hogares conformados por entre 3 y 5 personas, esta conformación se hace notoria en los eventos académicos y culturales desarrollados en las sedes, y especialmente en la entrega de informes académicos al finalizar cada periodo, ver Figura 7, la asistencia a estas entregas permite afirmar que el acompañamiento de los padres es en la mayoría de los casos oportuno, aunque es notorio que quienes recogen informes suelen ser los padres de estudiantes con dificultades académicas o disciplinarias.

Figura 7. Pregunta N° 5 del cuestionario aplicado a estudiantes.



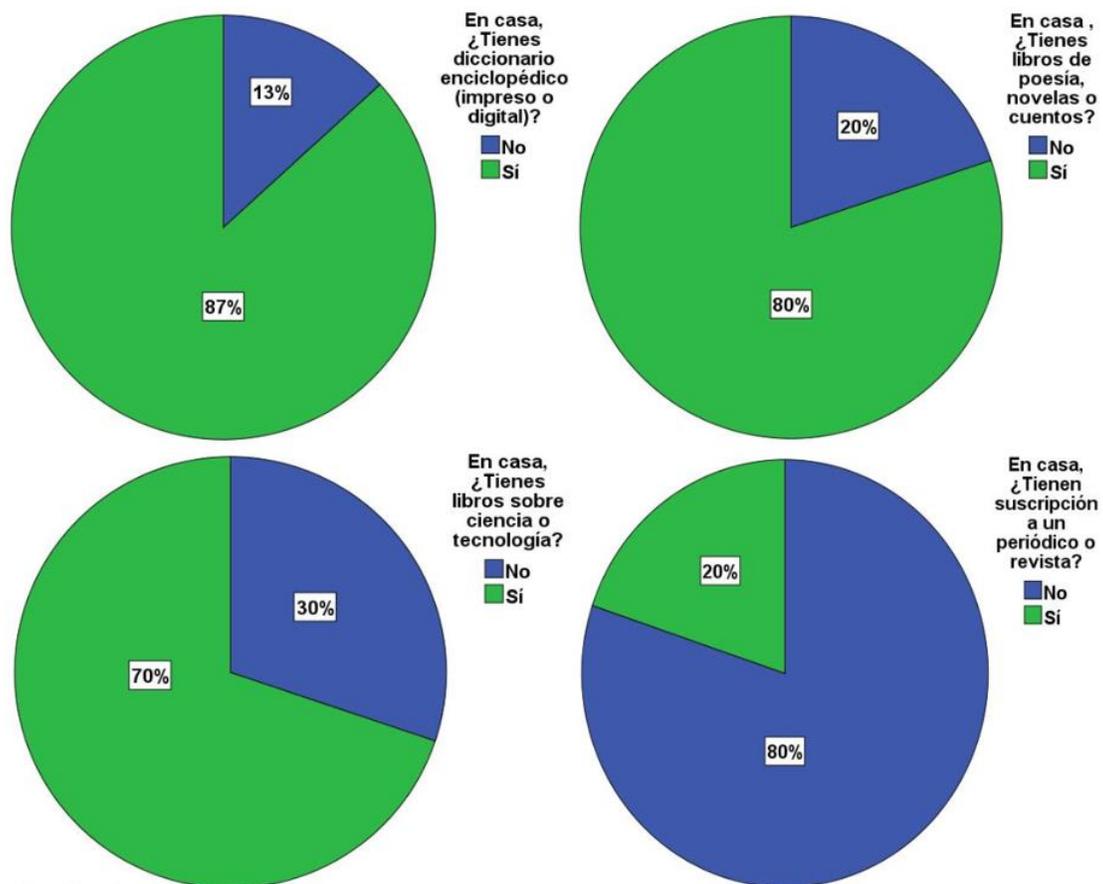
Fuente: Cuestionario virtual aplicado a estudiantes. Elaboración propia, (2020).

El contacto frecuente entre maestro y acudiente de los estudiantes también está determinado por el factor laboral, debido a las necesidades económicas de las familias en muchos casos ambos padres laboran en: el sector agroindustrial (específicamente en ingenios azucareros), como comerciantes independientes, en microempresas asentadas en la zona urbana o como empleados en municipios aledaños (Candelaria, Palmira, Pradera y Cali), este factor también incide en los procesos de acompañamiento permanente a los estudiantes en sus labores en casa. Eso explica porque el 61% de ellos realiza sus actividades académicas solos, pues, así es como permanecen en casa, solos o acompañados por abuelas y tíos.

En esa medida, los familiares o cuidadores terminan siendo una influencia que afecta el comportamiento de los estudiantes, ya que en su convivencia generan relaciones que crean y delimitan tensiones entre el sujeto y su espacio social.

El capital económico se ve reflejado en que la mayoría de los hogares hay pequeñas bibliotecas en las que se pueden encontrar: enciclopedias, obras literarias y libros de ciencia y tecnología, sin embargo, la mayoría de ellos no tiene acceso a suscripciones a revistas o periódicos. Ver Figura 8.

Figura 8. Pregunta N° 18 del cuestionario aplicado a estudiantes.



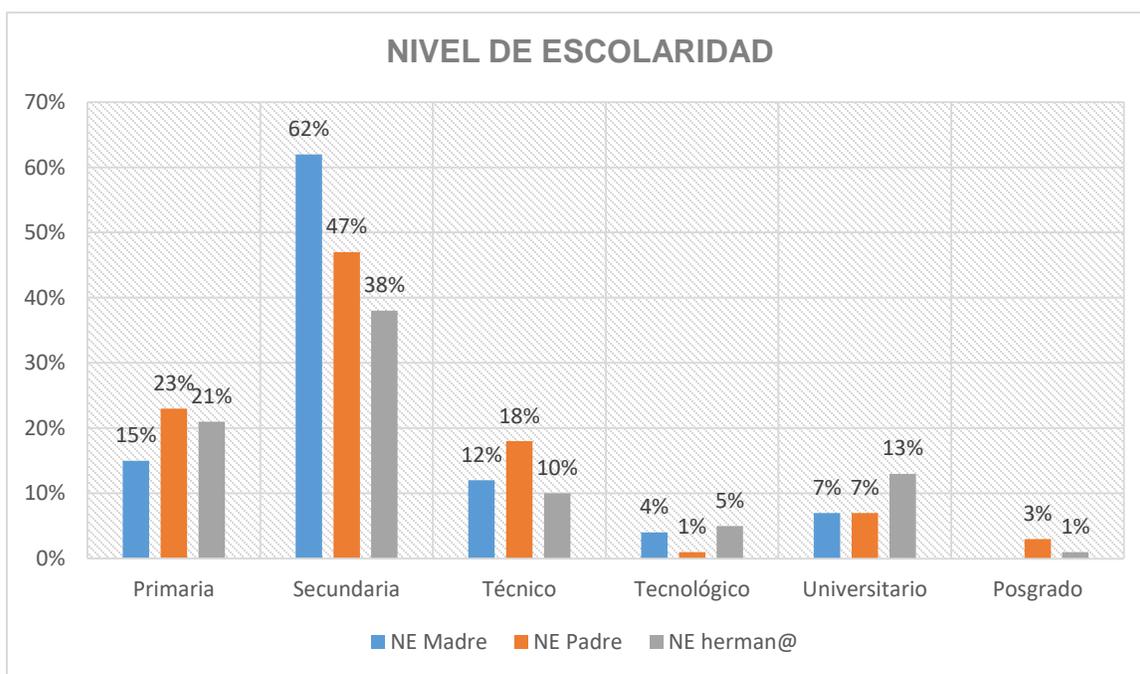
*Fuente:* Cuestionario virtual aplicado a estudiantes. Elaboración propia (2020).

Los accesos a la información se dan por medio de la televisión con servicio de cable, red de internet y teléfonos móviles, estos dispositivos se encuentran disponibles en todas las casas, cabe aclarar que la velocidad de la conectividad en el municipio no es de la mejor calidad lo que dificulta dar o recibir clases en la virtualidad. Finalmente, el acceso a programas de formación técnica, tecnológica o de idiomas extranjeros es muy baja, en gran medida porque cuando se les ofrecen este tipo de cursos los padres los ven como un gasto y no como una inversión.

### 5.1.2 *Capital social*

La red de relaciones más duradera que tiene un individuo es su familia, en ese sentido está le aporta gran parte de su capital social, según los datos del cuestionario el 62% de las madres y el 47% de los padres terminaron sus estudios de secundaria, aunque en el porcentaje de los padres es inferior en este nivel educativo, los padres son quienes llegan a porcentajes más altos en educación técnica y/o universitaria, en la Figura 9 se puede observar como esa formación académica de los padres se hace vital en la reproducción del capital social, puesto que, esa posesión individual le sirve a todos los miembros del grupo familiar como respaldo académico y permiten que los hijos tengan más posibilidades de alcanzar niveles de escolaridad más altos (Bourdieu, 2001, pp148-149).

Figura 9. Pregunta N° 7 del cuestionario aplicado a estudiantes.



*Fuente:* Cuestionario virtual aplicado a estudiantes. Elaboración propia (2020).

El capital social también se consolida a través del acceso a situaciones en las que se integran los individuos que pertenecen al círculo académico de un integrante de la familia, la literatura a la que se puede acceder y las conversaciones en las que se participa; los capitales no son independientes por eso se puede afirmar que el capital social tiene una fuerte relación con el económico, pues el segundo determina las posibilidades de acceso a instituciones de educación superior en las que se comenzarán a dar relaciones sociales que pueden perdurar, a material académico de buena calidad que puede ser objeto de consulta en cualquier momento, a dispositivos tecnológicos requeridos para el normal desempeño en los niveles más altos de educación.

### 5.1.3 *Capital cultural incorporado*

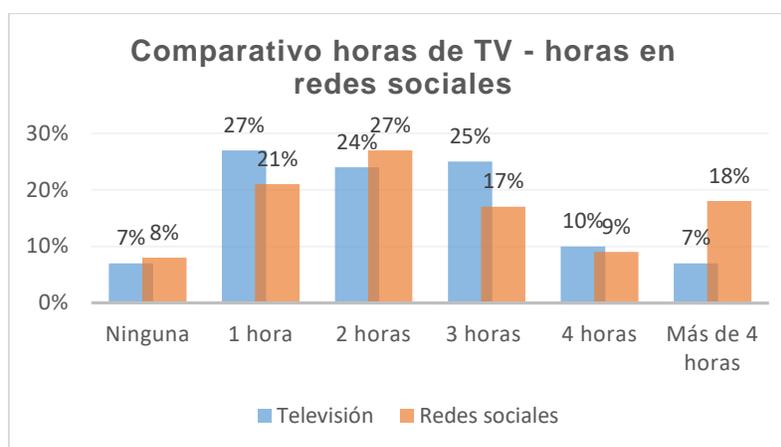
El capital cultural incorporado implica un proceso de interiorización que requiere una inversión de tiempo, de disciplina, de determinación; por eso se eligieron un grupo de preguntas que indagaban por las prácticas desarrolladas por los estudiantes en el uso del tiempo para realizar actividades escolares en casa, y, a qué o quiénes acude cuando realiza dichas actividades. Aquí se analizan rutinas y esfuerzos individuales, a propósito de lo que afirma Bourdieu:

Quien se esfuerza por adquirir cultura, trabaja sobre sí mismo, "se está formando". Esto implica un coste personal que se "paga con la propia persona" (011 paie de sa personne, como se dice en francés). Lo cual quiere decir, ante todo, que uno invierte tiempo, pero invierte también una forma de afán (líbido) socialmente constituido, el afán de saber (libido sciendi), con todas las privaciones, renunciaciones y sacrificios que pueda comportar (Bourdieu, 2001).

Saber implica inversión y sacrificios, el tiempo dedicado a adquirir conocimientos se toma como el valor fundamental en la constitución del capital cultural incorporado, los resultados muestran que solo el 5% de los estudiantes no dedica tiempo de estudio en casa, los demás invierten entre 1 y 4 horas para desarrollar actividades académicas como resolución de tareas y talleres o actividades de indagación, en la ocupación del tiempo libre en Florida predomina estudiar, practicar algún deporte

o realizar actividades artísticas (música y danza especialmente). El 61% de los estudiantes realiza las actividades solo, y el proceso de investigación lo hace a través de un computador con acceso a internet; la dificultad latente es que la soledad se convierte en el punto de partida para otros problemas pues los estudiantes bajo su criterio deciden como ocupan su tiempo libre y terminen dispersos entre las redes sociales y el consumo de televisión. Como queda evidenciado en la Figura 10.

Figura 10. Comparativo preguntas N° 20 - 21 del cuestionario aplicado a estudiantes.



*Fuente:* Cuestionario virtual aplicado a estudiantes. Elaboración propia (2020).

La figura anterior muestra que los estudiantes ocupan entre una y tres horas de su tiempo libre a ver televisión y al uso de internet para conectarse a redes sociales, eso podría considerarse como negativo, en casa el 80% de ellos usa su teléfono para entretenerse en contraste con el hecho de que el 72% de ellos no tiene un espacio adecuado para desarrollar sus actividades académicas, factor vital para evitar distracciones, sin embargo, estos datos muestran que estos medios de comunicación tan apetecidos por los estudiantes son una oportunidad, ya que brindan la posibilidad de incluir dentro de las estrategias de lectura, algunas actividades con uso de TIC para aprovechar ese gusto por estos medios de comunicación, ya hay un capital cultura incorporado que se puede añadir a la metodología y a las estrategias de comprensión lectora aplicadas.

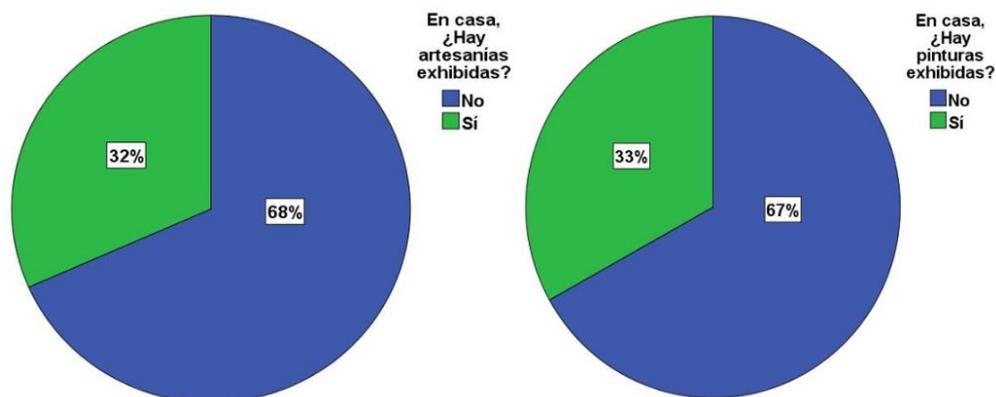
#### 5.1.4 *Capital cultural objetivado*

Florida es un municipio de casi 60.000 habitantes: carece de salas de cine, museos y teatros, eso implica que muchos de los estudiantes desconocen la importancia y el valor cultural de estos espacios; por mucho tiempo el único espacio ha sido la casa de la Cultura Hernando Caicedo Caicedo que usualmente ofrece cursos para aprender música, danza y actividades de lectura en la biblioteca. Las ciudades más cercanas al municipio en las que se puede acceder a espacios culturales son Palmira y Santiago de Cali, es por eso que el estudiante termina compensando ese acceso a eventos culturales, a través de películas, eventos culturales programados por la casa de la cultura o actividades escolares.

El capital cultural objetivado está fuertemente ligado al capital cultural incorporado, puesto que no se consigue únicamente en una relación de posesión con un objeto (soporte físico) de obras artísticas o instrumentos técnicos o tecnológicos sino también del completo conocimiento de su valor y de su uso, de lo contrario estaríamos hablando solo de la posesión como bien económico (Bourdieu, 2001, p144). En cuanto al acercamiento en casa a la exposición u ornamentación de la vivienda con obras artísticas elaboradas por artesanos u obras pictóricas el cuestionario muestra que no es habitual encontrar este tipo de obras en los hogares de los estudiantes. En este caso la carencia también se convierte en oportunidad para incluir en la secuencia didáctica actividades que mitiguen esta debilidad en el capital objetivado, incluso para plantear una salida pedagógica a un espacio cultural.

La Figura 11 muestra que en los hogares de los estudiantes los objetos artísticos no son predominantes, por el contrario, lo que está expuesto es poco y por ende el estudiante requiere alguna actividad que lo acerque al reconocimiento de este capital cultural objetivado.

Figura 11. Pregunta N° 18 del cuestionario aplicado a estudiantes.



*Fuente:* Cuestionario virtual aplicado a estudiantes. Elaboración propia, (2020).

Las salidas pedagógicas que no se realizan con frecuencia debido a la normatividad en especial la directiva ministerial N° 55 emitida en diciembre de 2014 la cual estipula un protocolo para realizar salidas escolares, sin embargo, y aunque muchos docentes deciden no arriesgarse, el contexto del municipio y el ambiente familiar de la mayoría de los estudiantes indica la necesidad de este tipo de salidas para visitar museos, salas de cine o teatros. Después de este tipo de actividades se pueden desarrollar conversatorios, foros, escritura de textos expositivos e incluso la réplica de los ambientes al interior de la institución.

#### 5.1.5 *Capital cultural institucionalizado.*

El capital cultural institucionalizado se refiere en la mayoría de los casos a los títulos académicos obtenidos por el individuo o a su desempeño en pruebas estandarizadas, en este caso pueden ser pruebas Saber o Supérate que en capítulos anteriores fueron descritas y analizadas, para determinar las dificultades de los estudiantes en ciertas competencias lectoras, sin embargo cabe anotar que desde el año 2017 el ICFES suspendió las pruebas saber de básica secundaria y las instituciones de manera autónoma han decidido realizar pruebas a sus estudiantes o aplicar simulacros de la secretaria de educación departamental. Los buenos resultados en pruebas tipo Saber no ha sido ni objetivo ni meta

de esta investigación, si el mejoramiento en competencias comunicativas y niveles de comprensión lectora.

## 5.2 Estrategias contextualizadas

La comprensión lectora no es una habilidad innata por eso es necesario el aprendizaje de técnicas o estrategias que permitan hacerlo mejor. De acuerdo con la descripción y análisis de los capitales: económico, social y cultural; se establecieron las estrategias para la construcción del proyecto de aula, en la Tabla 4 se sintetiza la información de los capitales descritos y las actividades que responden a la información hallada.

Tabla 4. Descripción de capitales y actividades a implementar.

CAPITALES	Síntesis del capital descrito	Actividades a implementar
El capital económico	Hay bibliotecas en casa.	Actividades de lectura que implican indagación en libros o internet.
	Hay Acceso a dispositivos electrónicos con conexión a internet.	Lectura de textos informativos o expositivos.
El capital social	Se puede investigar en libros, enciclopedias e internet.	Actividades de lectura en libro brindado por la IE.
	Uso de una metodología activa como: pedagogía por proyectos.	Diseño y ejecución de un proyecto de aula basado en pedagogía por proyectos.
	Existe un entorno familiar interesado por el avance académico.	Desarrollo de actividades que impliquen acompañamiento familiar.
	Acostumbrados al trabajo individual.	Generar un ambiente adecuado para el trabajo colaborativo o en grupo.
	Uso constante de dispositivos tecnológicos y acceso a aplicaciones disponibles en la red.	Inclusión de actividades con uso de TIC.
	El acompañamiento en las actividades escolares del entorno familiar no es frecuente.	

Capital cultural incorporado	Se carece de espacios adecuados para el estudio y la lectura.	Generar espacios adecuados de lectura.
	Estudiantes habituados a jornadas largas de conexión a la televisión y a las redes sociales.	Generar actividades relacionadas con la producción de material audiovisual.
Capital cultural objetivado	Los trabajos de investigación que se realizan en casa carecen de acompañamiento. El municipio no ofrece espacios culturales suficientes. La institución educativa es la mayor fuente de acceso cultural.	Diseñar una actividad que vincule a personas cercanas al entorno familiar. Organizar una salida escolar o pedagógica que permita el reconocimiento de espacios culturales. Establecer actividades que se conecten con el cine o la música.
Capital cultural institucionalizado	Un número bajo de estudiantes realizan estudios complementarios o de nivel técnico.  Los estudiantes presentaron prueba estandarizada Avancemos.	Inclusión de talleres de comprensión lectora que incluyan ítems tipo Saber.

*Fuente:* Resultado de la descripción y análisis del cuestionario basado en la teoría de Pierre Bourdieu, elaboración propia (2020).

Las estrategias de comprensión lectora son más efectivas si están contextualizadas, si responden a la realidad de los lectores, a sus necesidades, he aquí una de las virtudes de esta investigación. Algunos documentos y libros que llegan a las instituciones enviados por el MEN, proponen planes de enseñanza únicos como si el aprendizaje de la lectura y la escritura funcionara de una sola forma, definiendo: lecturas, autores, secuencias, actividades y evaluaciones, una igualdad para todos, desconociendo los contextos y la enorme diversidad social y cultural de Colombia; este proyecto invita a reconocer en primer plano el entorno de los estudiantes.

La literatura sobre estrategias de comprensión lectora es abundante, a través de un proceso de lectura se seleccionaron varios autores y obras que permitieron diseñar la Tabla 5, en ella se presentan las principales actividades desarrolladas en el proyecto, las estrategias de lectura aplicadas y las habilidades esperadas con cada estrategia.

Tabla 5. Las estrategias y habilidades de lectura

<b>Actividad del proyecto</b>	<b>La estrategia de lectura</b>	<b>Habilidades logradas</b>
Lectura en voz alta <sup>a</sup>	Reconocer el vocabulario del texto antes de leer al público, pronunciar correctamente las palabras respetando pausas y entonación, buscar fluidez, comprensión literal del texto.	Ganar seguridad de expresión frente al público, obtener reconocimiento, mantener la capacidad de comprensión del texto mientras se lee en voz alta.
Narración oral <sup>b</sup>	La voz como herramienta de comunicación, seguridad frente al público, estructura básica (inicio, nudo y desenlace), expresividad y comunicación corporal.	Secuenciar hechos, mejoramiento de ritmo, tono y velocidad. Confianza en las capacidades propias.
Escritura de textos narrativos (relatos de dioses) <sup>c</sup>	Reconocer la estructura del texto (estructura quinaria), identificar personajes y sus roles.	Secuenciar hechos, diferenciar personajes, interpretar proyectos de los personajes.
Lectura de textos instructivos <sup>d</sup> (figuras pop up)	Textos de alta producción, se requiere objetividad, jerarquización de ideas, desarrollo de instrucciones.	Desarrollar procedimientos, seguir y dar pasos detallados, mantener secuencias lógicas y cronológicas.
Exposiciones con plan previo <sup>e</sup>	Delimitación del tema, jerarquización de la información encontrada, definición del orden y secuencia de la exposición.	Percibir detalles aislados y coordinados, resumir y generalizar, establecer relaciones de causa y efecto.
El texto descriptivo <sup>f</sup>	Percepción de objetos o personas, permitir la creación de imágenes mentales de lo descrito, define, explica o incita.	Retener datos, establecer relaciones, inferir significados, observar y describir cualidades.
El texto audiovisual <sup>g</sup>	Conjugación de lo verbal y lo no verbal, apropiación técnica de	Habilidades tecnológicas por uso de TIC, expresión oral y corporal

	los dispositivos de grabación, desarrollo de un guión con plan previo.	frente a la cámara, memorización y concentración.
El spot (comercial) de radio <sup>h</sup>	Intención de influir en el lector, efectividad en la transmisión de la información, habilidad técnica de dispositivos o instrumentos.	Dominio de habilidades tecnológicas, concreción de la información.
El texto periodístico <sup>i</sup>	Narrar, informar, opinar, definir los sucesos de interés público, contrastar y entender la diferencia entre la subjetividad y la objetividad, precisión de la información, ética y responsabilidad.	Diferenciar hechos de opiniones, interpretar intencionalidades.

*Fuente:* Adaptado de <sup>a, d, e</sup> Solé (1996), <sup>b</sup> Muñoz et al (2019), <sup>c</sup> Cortés & Bautista (1998), <sup>f</sup> Ramos (2008), <sup>i</sup> Cassany (2006), <sup>g, h</sup> Elaboración propia (2020).

### 5.3 Niveles de comprensión lectora

Los lineamientos curriculares de lengua castellana definen los niveles de comprensión lectora como referentes para caracterizar modos de leer; dichos niveles no se asumen de manera tajante, definitiva, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria (Ministerio de Educación Nacional, 1998), Los niveles de comprensión de lectura que se tienen en cuenta, son Literal, inferencial y crítico, a continuación, la Tabla 6 muestra una definición de los niveles y las habilidades básicas que se requieren para alcanzar cada uno de ellos.

Tabla 6. Definición de niveles de comprensión lectora.

<b>NIVELES DE SE DEFINE COMO COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>Habilidades básicas</b>
Este tipo de lectura lee la superficie del texto, lo que	- El significado de términos, oraciones y párrafos.

<b>LITERAL</b>	<p>está explícito; realiza una comprensión local de sus componentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto.</li> <li>- El reconocimiento del significado de imágenes.</li> <li>- El reconocimiento de los signos.</li> </ul>
<b>INFERENCIAL</b>	<p>Este tipo de lectura pretende que se realicen inferencias entendidas como la capacidad de obtener información o sacar conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto. Supone una comprensión global de los significados del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto.</li> <li>- Identificación del propósito.</li> <li>- Identificación de la estructura.</li> </ul>
<b>CRÍTICO- INTERTEXTUAL</b>	<p>Este tipo de lectura pretende que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición al respecto. Supone entonces la elaboración de un punto de vista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos.</li> <li>- Reconocimiento de las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto.</li> <li>- Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros.</li> </ul>

*Fuente:* Adaptado de Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones por Pérez (2003).

Los tres niveles de comprensión lectora que son tenidos en cuenta en las evaluaciones externas estandarizadas que se aplican a los estudiantes colombianos. Los niveles de comprensión lectora son fundamentales para identificar el conjunto de habilidades que van adquiriendo los estudiantes, ellas no se enseñan o aprenden por separado, pero cada uno de los niveles si requiere de los aprendizajes adquiridos en el nivel anterior.

#### **5.4 Proyecto de aula**

A partir de la interpretación del capital económico, social y cultural de los estudiantes se diseñó el siguiente proyecto de aula en el que se tuvo en cuenta el análisis de la información y las estrategias de lectura del capítulo anterior, estas se presentan a continuación y se encuentran integradas al plan de área de humanidades de la institución educativa Absalón Torres Camacho, los cuales fueron implementados con estudiantes de los seis grupos de grado octavo, estos se inscriben en lo estipulado en el decreto 1260 y dejan como evidencia las actividades, estrategias y productos, que resultaron de su ejecución; enmarcado en la pedagogía por proyectos con el objetivo de empoderar al estudiante en la construcción de su conocimiento con el acompañamiento del docente.

##### **5.4.1 *Proyecto de aula ¿sabemos distinguir entre la realidad y la fantasía?***

Este es el nombre que se le dio al proyecto ejecutado durante el primer periodo académico según el plan de área de lengua castellana para el año lectivo 2019. Desde la PPT se discute la idea errada de proyecto en la cual “Se denomina hacer un proyecto al hecho de lograr que los estudiantes desarrollen unos objetivos y contenidos definidos de antemano por otros, que no son puestos en discusión” (Rincón, 2012, p.25).

Al respecto es importante aclarar que el plan de área institucional define los conocimientos a trabajar en el periodo, sin embargo, en el marco de ejecución del proyecto la idea era que estos conocimientos

fueran el punto de partida para que los estudiantes se cuestionaran, generaran interrogantes e iniciaran la aventura de trabajar con PPP.

La Tabla 7 muestra los planteamientos del proyecto de aula y cómo estos responden a los documentos establecidos por el MEN y que, además, se encuentran definidos en el plan de área de humanidades en la asignatura lengua castellana para grado octavo de la institución educativa.

Tabla 7. Descripción de: estándares, subprocesos y conocimientos del primer período.

<b>ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS</b>	<b>SUBPROCESOS DE LOS ESTÁNDARES</b>	<b>CONOCIMIENTOS</b>
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.	Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.	La diferencia entre crónicas literarias, periodísticas e históricas. Que las crónicas se caracterizan por relatar cronológica y detalladamente cómo sucedió un hecho. A veces las crónicas combinan sucesos verificables con apreciaciones de sus autores. Los modos del verbo.
	Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.	Literatura precolombina de américa: Pueblos nativos colombianos Las clases de oraciones: afirmativas, exclamativas, interrogativas, imperativas. El buen uso de recursos cohesivos: concordancia, conectores, signos de puntuación. La funcionalidad del título.

*Fuente:* Adaptado a partir de los estándares de competencia (2006) y las mallas de aprendizaje para la enseñanza de lengua castellana (2016).

La Tabla 8 muestra las fases del proyecto: planeación, realización de actividades, la culminación y la evaluación tanto del proyecto como de los aprendizajes; mostrando la secuencia de actividades que se ejecutaron en el primer periodo académico, durante las 10 semanas lectivas destinadas para ello.

Tabla N° 8. Secuencia de actividades del primer periodo, tiempo establecido en el cronograma académico institucional y estrategias de lectura aplicadas.

<b>Periodo</b>	<b>Actividades desarrolladas</b>	<b>Tiempo establecido</b>	<b>Estrategias de lectura</b>
Primero	<b>Planeación del proyecto:</b>  Presentación de los conocimientos del periodo.  Planificación conjunta.	Desde el 4 de febrero hasta el 12 de abril de 2019.	Lectura en voz alta.  Narración oral: mitos y leyendas.
	<b>Realización de las actividades:</b>  Conformación de grupos de trabajo  Desarrollo de los conocimientos en clase  Indagación: culturas precolombinas.  Escritura del texto informativo.  Diseño de la réplica.  Salida pedagógica.	10 semanas de trabajo.	Escritura del texto descriptivo.  Planificación y ejecución de la exposición.
	<b>Culminación del proyecto:</b>  Presentación del Museo Precolombino.		
	<b>Evaluación:</b>  Evaluación del proyecto y de los aprendizajes.		

*Fuente:* Adaptado del plan de área Humanidades: lengua castellana para grado octavo, año lectivo 2019. Elaboración propia (2020).

La planeación del proyecto se logró en la primera clase en un conversatorio entre el docente y los estudiantes, al inició se hizo una actividad para romper el hielo y que estudiantes y docente se conocieran, se les hizo una breve explicación sobre la metodología que se pensaba implementar para el periodo, a partir, de este momento iniciamos la planificación conjunta, su punto de partida fue la pregunta ¿Qué significa proyecto?, a través de una lluvia de ideas y significados aportados por ellos mismos se encontraron un grupo de palabras clave para darles una definición del concepto, después, se mostraron los conocimientos que se podían trabajar durante las próximas 10 semanas, y se les solicitó que los leyeran y que propusieran los que les generaban mayor interés. Comenzaron a aparecer inquietudes, por ejemplo: ¿cuál es la diferencia entre mito y leyenda?, ¿cuáles son las culturas precolombinas colombianas más importantes?, ¿dónde están las figuras de oro que creaban los indígenas?, estas inquietudes dieron origen al proyecto de investigar a fondo las culturas indígenas precolombinas, su pasado, costumbres, los objetos que producían, lograr la visita a un museo y replicar uno en la institución.

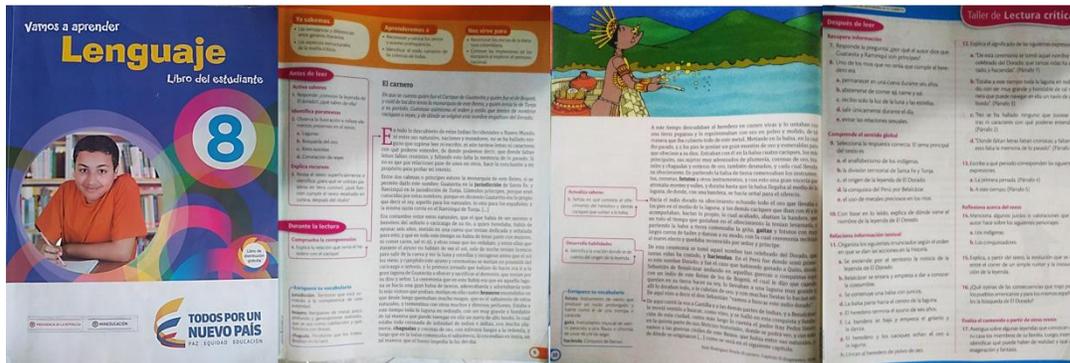
En esta planificación conjunta también se llegó al acuerdo que el proyecto del museo sería la actividad más importante del periodo, aunque sin embargo los estudiantes solicitaron se les tuviera en cuenta otros aspectos tales como: su puntualidad y presentación personal, la participación activa en las discusiones en clase, el esfuerzo por entregar sus actividades a tiempo, el uso de vestuarios en las exposiciones; además, quedó claro que la salida pedagógica sería una actividad voluntaria y no obligatoria pues dependía de los ingresos económicos y la aprobación a través de un consentimiento firmado por sus acudientes.

#### **5.4.2.1    *Lectura en voz alta***

La primera actividad realizada con los estudiantes fue un ejercicio de lectura en voz alta, con un texto que hace parte del libro “Vamos a aprender, Lenguaje 8” obra entregada por el MEN a la institución educativa en el año 2018; el texto elegido es un fragmento de la obra “El Carnero” de Juan Rodríguez

Freyle (1638, capítulo II, p. 10). En la Figura 12 se observan las páginas del libro que se leyeron en esta actividad.

Figura 12. Collage páginas del Libro de la actividad de lectura en voz alta.



Fuente: Vamos a aprender Lenguaje 8, libro del estudiante (MEN, 2017).

Cada uno de los estudiantes recibió un libro y se procedió a la lectura de las páginas 9 y 10, los primeros lectores participaron de manera voluntaria lo que permitió una motivación para los compañeros del grupo, además, debido a la alta temperatura de esos días y al ruido que provocaban insectos en los arboles cercanos al edificio, la actividad se desarrolló en una de las zonas verdes de la institución educativa tal como se observa en la Figura 13, fuera del salón de clase, en un espacio más fresco y cómodo para desarrollar la lectura y el taller de la página 11, dicho taller estaba constituido por preguntas abiertas e ítems tipo Saber de opción múltiple con única respuesta, el cual se resolvió y socializó a través de lectura en voz alta.

Figura 13. Collage taller de lectura en voz alta, zona verde de la IE.



*Fuente:* Fotografías zonas verdes de la IE Absalón Torres Camacho sede principal. Elaboración propia.

Leer frente a los compañeros es un acto público, permite desarrollar habilidades fundamentales para la vida escolar, incluso se puede decir que el estudiante está más preocupado por dejar una buena imagen como lector que por la actividad de comprensión (Solé, 1998, p.85). La actividad era una forma de sacar al estudiante de esa zona de confort a la que está habituado al realizar ejercicios de lectura mental e individual en casa. Con este ejercicio los estudiantes pusieron en juego sus habilidades para: pronunciar y acentuar correctamente las palabras (prosodia) encontradas en el texto, la lectura de las palabras correctas sin poner o quitarlas y el manejo del tono y la intensidad de la voz; además, como ejercicio introductorio al trabajo del proyecto resultó liberador pues permitió que los estudiantes hicieran una presentación ante sus compañeros. Se evaluó de acuerdo a tres elementos: fluidez en la lectura, pronunciación correcta de las palabras y la acentuación de las mismas.

#### **5.4.2.2 *Narración oral de mitos y leyendas***

En el marco de la enseñanza de la literatura precolombina colombiana, los estudiantes comenzaron por reconocer la importancia de la narración oral en las culturas precolombinas, en esa medida las diferencias se discutieron las diferencias entre relato, mito y leyenda. La contextualización inicial se hizo con las siguientes diapositivas que pueden ser consultadas en el siguiente link:

---

<https://www.slideshare.net/cristianok25/literatura-prehispanica-colombiana-ieatc>

En ellas se explicaba la importancia de entender que la literatura no solo está escrita, sino que existe incluso con mayor antigüedad una literatura oral que es fundamental en la configuración de las creencias de los pueblos, en ese sentido la actividad se contextualizó a partir de una escena en la que se narra un mito en la película Apocalypto dirigida por Mel Gibson (2006) la cual se puede ver en el siguiente link:

<https://www.youtube.com/watch?v=VnO20m6KGtI>

Luego de comprender estos conceptos en clase, iniciaba el proceso de vincular al entorno familiar en las actividades escolares; el estudiante debía solicitarle a un familiar que le contará una historia que pudiera ser considerada como un mito o una leyenda, el estudiante debía escucharla, intentar la memorización de la misma, regresar al colegio y contarla a sus compañeros. La actividad buscaba involucrar a la familia y emular el valor de la narración oral que se transmite ancestralmente en los pueblos indígenas de nuestro país; en síntesis, el proceso mental del estudiante consistía en: indagar, escuchar, clasificar (mito o leyenda), reconstruir y narrar oralmente (en voz alta) frente a sus compañeros la historia.

El día de la presentación la participación fue voluntaria, la narración paso a paso incluía una información de contextualización ¿quién te contó la historia?, ¿en qué lugar del país ocurrió?, la escritura en el tablero del apellido del estudiante, el nombre de la historia y su clasificación.

Esta actividad fue la bienvenida de los grupos a la PPP, una actividad en la que no necesitaban tomar apuntes en el cuaderno ni buscar en internet, la “tarea” como acostumbran ellos a llamarla se solucionaba en casa (con papá, mamá, abuelos, abuelas, tíos, etc.), de entrada había que pararse frente al público y enfrentar el nerviosismo; en cuanto al aprendizaje la actividad evalúa el nivel de comprensión literal pues requiere que el estudiante reconstruya una información que se le ha

transmitido, respetar la secuencia u orden lógico de una historia y dominar el vocabulario necesario para transmitir emociones y sentimientos.

Con el transcurrir de las presentaciones los estudiantes se sentían cómodos contando las historias mientras usaban un lenguaje coloquial o cotidiano; la actividad se realizó en el salón de clase como se observa en la Figura 14; al final la actividad resultó muy atractiva ya que muchas de las historias eran leyendas sobre espantos, el tiempo de clase se hizo corto y se necesitaron dos jornadas más para escucharlos a todos; dentro del proceso de revisar el capital social y cultural, esto fue muy importante, ya que se permitió identificar que las familias de la mayoría de los estudiantes provienen de las culturas: vallecaucana, nariñense, caucana, tolimense y paisa, con este descubrimiento, no solo se narraban o se leían, lo que se proponía en clase, sino que estas participaciones se enriquecían con las anécdotas, costumbres, vivencias multiculturales que se traían al aula. Esta amalgama de saberes contextuales, permitía valorar en contraste lo propio, aprender de su compañero y enriquecer su mundo cultural y enciclopédico. La actividad evaluó la participación, la fluidez, la claridad de la historia y su correcta clasificación.

Figura 14. Collage taller de narración oral mitos y leyendas, salón de clase.



**Fuente:** Actividad de narración oral en el salón de clase. Elaboración propia (2020).

### 5.4.2.3 *Relatos de dioses y figuras pop up en el cuaderno.*

La siguiente actividad tuvo como hilo conductor al mito y la narración oral, en esta oportunidad para reforzar el concepto de mito teogónico (el origen de los dioses), el texto buscaba una historia sobre “seres que pertenecen al mundo imaginario de las religiones, las mitologías, las leyendas populares. Suelen imaginarse encarnados en humanos y aprovechar todas las cualidades que estos les permiten” (Cortés y Bautista, 1998, p.69).

Con base en los anterior, esta actividad requería dos procesos, el primero consistía en la creación de la historia de un dios su origen y sus poderes, en este punto se trabajó en clase el concepto de estructura básica narrativa (inicio, nudo y desenlace) en comparación con la estructura ternaria: estado inicial, fuerza de transformación y estado final. Luego se logró complejizar en la estructura quinaria: estado inicial, fuerza de transformación, estado resultante, fuerza de reacción y estado final, esta estructura se trabajó en clase y se aplicó a cuentos tradicionales como Caperucita roja para que se entendiera con claridad. Además, se tomó la guía de relatos de dioses en la cual se muestra una estructura básica para la construcción de este tipo de relatos (Cortés y Bautista, 1998, p.39).

Además, el mito teogónico debía estar acompañado por del diseño del personaje protagonista al estilo de figuras *pop up* o tridimensionales, las cuales se lograron doblando el papel, diseñando lengüetas y pintando; aunque en la clase se les dio una orientación con tutoriales como el que se puede observar en el siguiente link:

<https://www.youtube.com/watch?v=Tgeubei8qzM>

Los estudiantes continuaron su indagación en casa, es importante recordar que ellos destinan mucho tiempo en casa a navegar en la red, el objetivo aquí era probar su capacidad para leer textos instructivos y hacer aprendizaje autónomo. Por eso estaba permitido hacer búsquedas de tutoriales y páginas que les ayudaran en el proceso, pues el objetivo era que el estudiante usara su creatividad

para la construcción del relato, la invención del personaje con sus características particulares, e ingeniara un diseño para la figura tridimensional. Solé (1996) sostiene que cuando se lee para “saber cómo hacer” se requiere comprender el texto leído para lograr el objetivo concreto, este tipo de lectura es significativa y funcional, porque el estudiante debe comenzar por leer muchas cosas para decidir lo que le sirve y lo que no, lo que le es claro y lo que no, se da entonces en este tipo de lectura un control de la comprensión del texto, es un tipo de lectura atravesada por la necesidad.

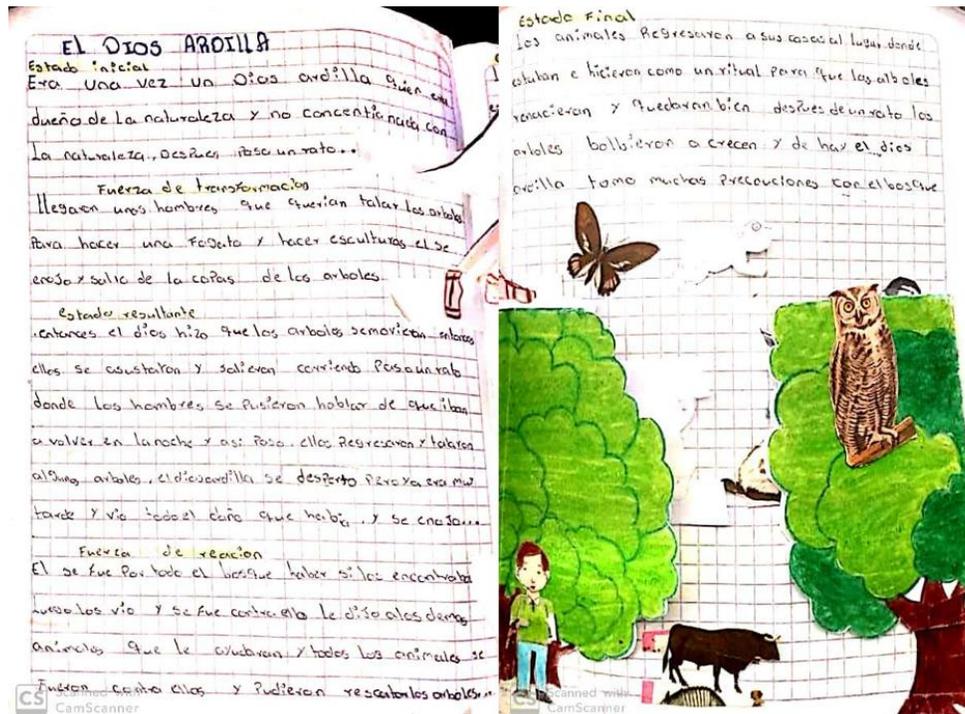
Al final, los resultados en cuanto a la calidad de los textos y la elaboración de la figura fueron satisfactorios, los estudiantes presentaron muy orgullosos sus mitos y los resultados de la creación del personaje *pop up* a sus compañeros, la mayoría de ellos con la lectura en voz alta del mito y una exposición de la figura que quedó plasmada en el cuaderno. La evaluación de la actividad implicaba la presentación del mito teogónico basado en la estructura quinaria, la creación de la figura tridimensional y compartirla con los compañeros de clase, En la Figura 15 se pueden observar algunas de las figuras tridimensionales creadas por los estudiantes y en las Figuras 16 y 17 mitos teogónicos de sus cuadernos.

Figura 15. Collage de figuras *pop up* o tridimensionales diseñadas por los estudiantes.



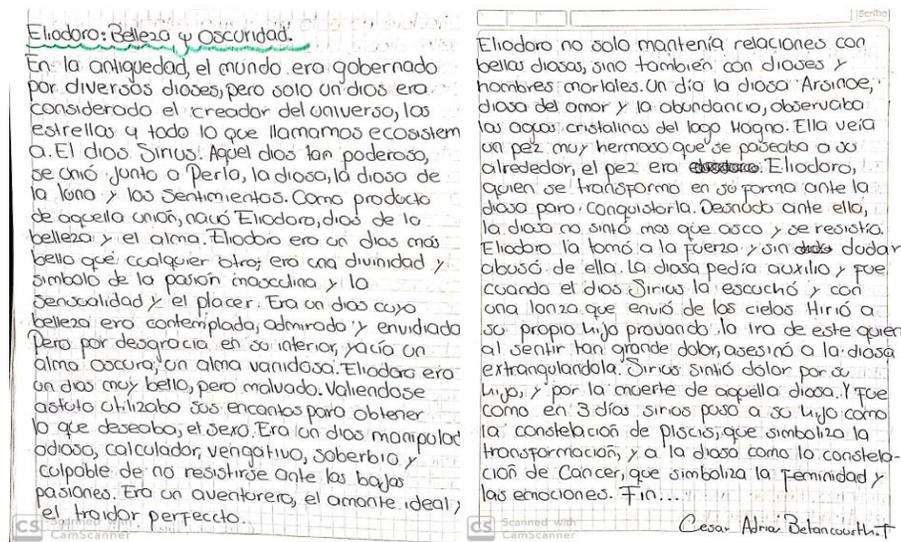
*Fuente:* Fotografías de las figuras *pop up* creadas por los estudiantes en sus cuadernos.

Figura 16. Mito teogónico escrito por una estudiante de 8-3.



Fuente: actividad de escritura de texto narrativo. Elaboración propia.

Figura 17. Mito teogónico escrito por una estudiante de 8-1.



Fuente: actividad de escritura de texto narrativo. Elaboración propia.

#### 5.4.2.4 *La salida pedagógica y el Museo Precolombino.*

Durante el desarrollo de los aprendizajes del primer periodo los estudiantes realizaron las actividades que se han presentado para desembocar en la realización del museo, el cuál consistía en entender la importancia de las culturas precolombinas de Colombia y hacer una valoración de su literatura; desde el inicio del proyecto se estableció que para esta actividad se conformarían grupos de trabajo de hasta 6 integrantes, en el cual uno de ellos asumiría el rol de coordinador para cumplir unas funciones específicas: organizar la información recibida, agendar reuniones de investigación, verificar el cumplimiento de tareas relacionadas con el proyecto y mantener comunicación permanente con el docente; al respecto Muñoz (2019) resalta que el objetivo de la conformación de grupos y la designación de un coordinador permite una comunicación más efectiva entre estudiante-docente-grupo, favorece el trabajo cooperativo y generar una estrategia de co-evaluación entre pares. Cada grupo de trabajo asumió la investigación de una cultura indígena colombiana, así inició un proceso de indagación grupal con lecturas encontradas en la red, cartillas del Museo del Oro de Bogotá suministradas por el docente, además de información en diapositivas y vídeos. Los estudiantes fueron divididos en ocho grupos por cada salón para abarcar algunas de las culturas precolombinas más conocidas del país, en la Tabla 9 se puede ver un ejemplo:

Tabla 9. Ejemplo de conformación de grupos (los nombres de verde son coordinadores).

<b>MUISCA</b>	<b>SAN AGUSTÍN</b>	<b>TAYRONA</b>	<b>TIERRADENTRO</b>
BETANCOURTH GERALDINE	IJAJI RICHARD	ALVAREZ KAROL	ROSERO KAREN
GAVIRIA ALEJANDRA	BETANCOURTH CÉSAR	PERLAZA DAIANA	CORTES SAMUEL
BETANCOURTH KARLA	REYES SANTIAGO	CASTAÑEDA ANAYELI	HERNANDEZ
MÉNDEZ DIANA	FLOREZ MARLON	ESPAÑA SANTIAGO	MORA ONAILYS
LARA NICOL	ORTEGA JEISON	SALAZAR HARLIN	PANTOJA GISELL

MENZA JUAN			
YOTOCO	CALIMA	ZENUES	QUIMBAYA
<b>OSORIO MIGUEL</b>	CAICEDO LAURA	<b>SAAC NATALIA</b>	GRAJALES JUAN JOSE
OTERO WITNEY	<b>ACOSTA EVELIN</b>	DINDINCUE FELIPE	<b>RENGIFO YUSEF</b>
HURTADO KEVIN	GARCÍA LEIDY	MUESES ANA	TAQUINAS GUSTAVO
MARINES HAROLD	QUINTERO HEIDY	AGUDELO VICTOR	RAMOS JEAN
CARDENAS JAIME	MORENO VALENTINA	ESTRADA WILMER	AGUDELO VÍCTOR

*Fuente:* Proyecto de aula del primer periodo, grupo 8-1. Elaboración propia.

En ese sentido, con el ánimo de fortalecer el capital objetivado de los estudiantes “se constituye por apoyos materiales como escritos, pinturas, monumentos es transmisible materialmente” (Moreno, 2015, p.92); y para complementar la investigación se le presentó a la rectoría de la IE un proyecto de salida pedagógica, el cual fue aprobado y permitió que los estudiantes visitaran el Museo Arqueológico La Merced y el Museo del Oro del Banco de la Republica en Santiago de Cali, en compañía de los maestros de lengua castellana, ciencias sociales y artística; esta salida no solo permitió una visualización directa de los vestigios de las culturas precolombinas hasta ahora solo habían sido observadas por los estudiantes en libros e internet, sino también ver y aprender del trabajo que realiza profesionalmente un guía de museo.

Las salidas pedagógicas son proyectos con un objetivo preciso, son interesantes para toda la comunidad y enriquecen el capital cultural de los estudiantes; de los 240 estudiantes de octavo pudieron asistir 82, en la salida estuvieron acompañados por los maestros vinculados al proyecto: la maestra Margarita Ocampo de educación artística, la maestra Fanny Rivera de ciencias sociales y el maestro investigador de lengua castellana, ver Figura 18; para muchos estudiantes esta salida fue su primera vez en un espacio cultural, el comportamiento fue excelente, los estudiantes estuvieron

acompañados por el guía Carlos Villegas de Musa la Merced quien se encargó de dirigir el recorrido y resolver todas las inquietudes que surgían.

Figura 18. Collage salida pedagógica Museo la Merced y Museo del Oro Banco de la República.



*Fuente:* Salida pedagógica museos precolombinos en Santiago de Cali. Elaboración propia.

La salida pedagógica como complemento del proyecto y del trabajo en el aula es valioso en la medida que implicaba el enfrentamiento con contextos reales que hasta el momento solo se habían visualizado en una pantalla, además el aprendizaje desde la experiencia fortalece los conocimientos propuestos para el periodo. La actividad en sí misma implica aprendizaje desde dos perspectivas, la primera está dada por la información transmitida por los guías acerca de las culturas indígenas sus vestigios, sus costumbres, las investigaciones alrededor de la literatura precolombina y las respuestas de los guías a las preguntas formuladas por los estudiantes; la segunda en referencia a la experiencia del viaje, el comportamiento en espacios culturales, la capacidad de seguir instrucciones y recomendaciones, las conversaciones entre pares sobre lo aprendido y el asombro frente a los objetos en exposición.

La salida se complementó con una sesión de cine (Figura 19), el objetivo académico era recorrer los museos, sin embargo, se aprovechó la oportunidad para ampliar el capital cultural de los estudiantes, algunos de ellos asistían por primera vez a una sala de cine para ver una película en 3D, la experiencia

vivida demuestra que sacar al estudiante de la habitual escuela puede ser beneficioso para motivar a los estudiantes y mostrarles otros contextos que no pueden encontrar en su entorno.

Figura 19. Collage sesión de cine sala Royal Films Centro Comercial Único.



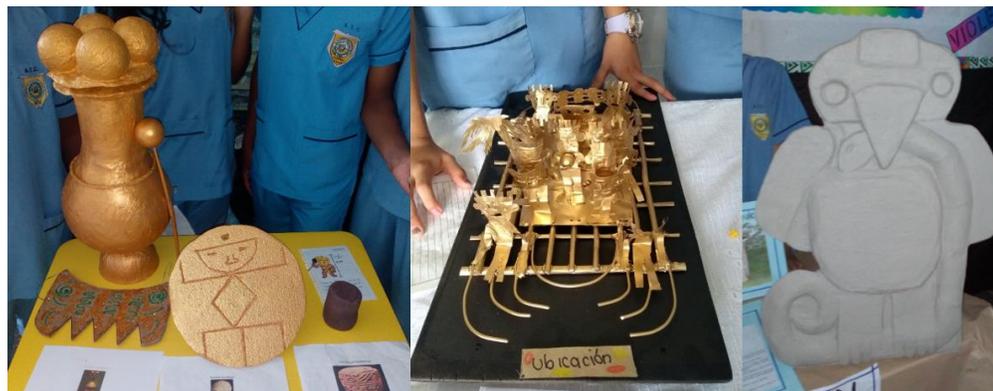
*Fuente:* Salida pedagógica sala de cine Santiago de Cali.

#### **5.4.2.5    *La réplica y el texto descriptivo.***

El objetivo del proyecto era replicar dentro de la institución educativa un museo arqueológico, similar a los que se vieron en la salida pedagógica, para ello los estudiantes debían tomar la información recopilada por los grupos de investigación, cada estudiante eligió un objeto precolombino de la cultura asignada, diseñar con el acompañamiento de la maestra de artística una réplica de ese objeto en el material más accesible para cada estudiante: arcilla, plastilina, porcelanacrón, icopor o madera, en la Figura 20 se pueden observar algunos ejemplos de los resultados.

El desarrollo conjunto de los proyectos mediados por la PPP es muy importante pues permite un acercamiento integral al conocimiento, sin embargo, en la educación básica los maestros se enfrentan a una serie de dificultades en relación a la disposición de los compañeros docentes a modificar sus planes de trabajo, en ese sentido, la mayoría de las ocasiones se hace una especie de negociación en la que se definen aprendizajes y responsabilidades, en el caso del presente proyecto la maestra de educación artística ajustó su plan de área para unirse al proyecto e incluirlo en su evaluación.

Figura 20. Collage de réplicas precolombinas creadas por los estudiantes.

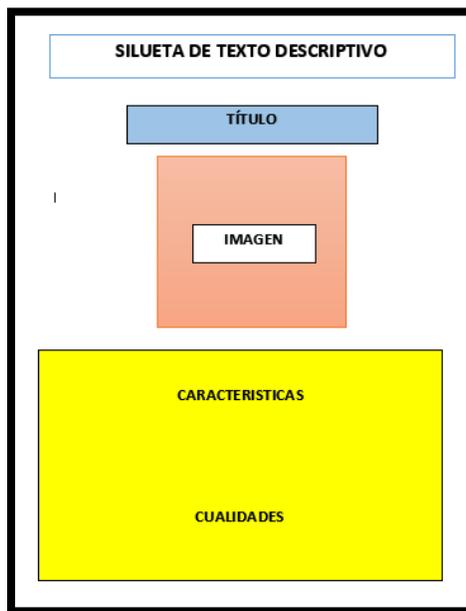


*Fuente:* Objetos en exposición en el Museo Precolombino. Elaboración propia (2020).

El objeto que se exhibió en el museo estaba acompañado por un texto descriptivo que debía cumplir con la silueta estipulada para el mismo. Durante la clase se les expuso la silueta del texto descriptivo: el título podía ser el nombre del objeto o algo relaciona con su uso, debajo del título debía aparecer una imagen del objeto real de la mejor definición posible, debajo de la imagen debía ponerse la descripción de las características del objeto (forma, color material, textura) y el texto debía finalizar con las cualidades específicas del objeto y su uso dentro de la comunidad; Jolibert (1995) indica que el concepto de silueta de texto se fundamenta en lo que Van Dijk (1992) llama superestructura la cual se convierte en herramienta para que el docente le facilite al estudiante la comprensión y la producción de un tipo de texto determinado, pues una concepción global preestablecida permite distinguir con más facilidad los textos y sus características (pp. 41-42), ver Figura 21.

El texto solicitado fue entregado en todos los casos, en la Figura 19 se puede observar la silueta del texto, en todas las fotografías de las mesas de exposición se observa la réplica acompañada del texto descriptivo, unidos como complemento de la exposición y como fuente de verificación de la información brindada por cada uno de los expositores.

Figura 21. Silueta para escritura de un texto descriptivo



*Fuente:* Adaptado de Silueta de texto descriptivo; recuperado de [https://www.pinterest.es/pin/511580838924350009/?nic\\_v2=1a6kG7yXG](https://www.pinterest.es/pin/511580838924350009/?nic_v2=1a6kG7yXG)

Finalmente, cada grupo decoró un stand alusivo a la cultura indígena designada y así los estudiantes convirtieron su institución en un museo durante dos horas; las exposiciones fueron observadas por sus compañeros de otros grados: noveno, décimo y undécimo; también se registró la visita de los docentes de los diferentes grados y algunos padres de familia acompañantes del grado octavo.

Los expositores estaban nerviosos pues no habían realizado un proyecto fuera del salón de clase para un público tan numeroso, pero cuando se tomaron confianza hablaban con propiedad y se percibían con ganas de demostrar el conocimiento adquirido con su investigación, en las Figuras 22 y 23 se puede observar un stand siendo visitado.

La organización de ideas, la construcción de una secuencia de la exposición, el reconocimiento del contexto, la jerarquización del material encontrado hace parte de los aprendizajes de la exposición del proyecto, además la incorporación del concepto de museo en el imaginario de los estudiantes.

Figura 22. Fotografía de estudiantes en exposición.



*Fuente:* Stand de exposiciones del museo precolombino. Elaboración propia.

Figura 23. Collage de estudiantes en sus lugares de exposición durante el Museo precolombino.



*Fuente:* Stand de exposiciones del museo precolombino. Elaboración propia.

#### 5.4.2.6 *La evaluación de los aprendizajes y del proyecto mismo.*

El proceso de evaluación del proyecto se llevó a cabo de manera permanente, se aclara de antemano que la PPP pertenece al enfoque cualitativo y que, por lo tanto, no es correcto reducirlo a una calificación cuantitativa de un resultado final del proceso en la última actividad realizada. Por eso desde la planificación conjunta en la primera clase se acordó que se evaluaba todo el proceso, cada actividad contribuía a un acercamiento más preciso a la literatura prehispánica y al reconocimiento de la importancia de las culturas indígenas precolombinas. Finalmente, se puede decir que mediante el desarrollo del proyecto se logró:

- ✓ Responder los interrogantes iniciales planteados por los estudiantes.
- ✓ Realizar las actividades planeadas de acuerdo a los conocimientos definidos para el periodo.
- ✓ Una participación de la mayoría de los estudiantes en todas las actividades.
- ✓ Que los estudiantes participaran en actividades de lectura, escritura y narración oral.
- ✓ Realizar una salida pedagógica sin ningún percance con un excelente comportamiento de los participantes.
- ✓ Vincular a los padres al proceso académico a través de la actividad de narración oral, apoyando en aspectos de la investigación y en la logística del Museo Precolombino.
- ✓ Desarrollar trabajo colaborativo gracias a la conformación de grupos.
- ✓ Hacer articulación con la asignatura de educación artística.

El sistema de evaluación de la institución educativa es cuantitativo, no cambia porque se esté ejecutando un proyecto de aula basado en PPP, de tal manera que el docente hizo una adaptación para

asimilar una planilla cuantitativa con una lista de chequeo y cumplimiento de las actividades realizadas.

En cuanto al desarrollo de cada una de las actividades se fueron haciendo evidentes algunas dificultades que requieren ajustes, por ejemplo:

- ✓ La institución educativa no tiene suficiente material de lectura en físico para brindarle a los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes tímidos sienten que las actividades de lectura en voz alta y narración oral frente a sus compañeros les generan nerviosismo, algunos se cohiben de participar.
- ✓ Los estudiantes percibieron grandes diferencias entre la metodología aplicada en grados anteriores y la PPP, afirman que hay mayor motivación para participar.
- ✓ El trabajo en grupos permite encontrar liderazgo en algunos estudiantes, aunque también se evidenció exceso de comodidad en otros.
- ✓ Aunque la mayoría de los estudiantes querían participar en la salida pedagógica, solo la tercera parte de ellos logró viajar a la ciudad de Cali.

Algunos estudiantes se empoderaron mucho más que otros del proyecto y lo asumieron con entusiasmo y rigor, otros se fueron contagiando en el camino, unos pocos requirieron más atención y apoyo para lograr su participación activa, situación entendible, los ritmos de cada individuo son diferentes. En cuanto al rol del maestro durante el proyecto fue necesario irlo ajustando de acuerdo a las necesidades, a propósito, desde la visión de Rincón (2012) en el desarrollo de los conocimientos en el aula desde el comienzo se asumió el papel del maestro organizador: creando condiciones adecuadas para elaborar el proyecto; acompañar el proceso de organización de grupos, responsabilidades y calendario; revisando el cumplimiento de compromisos. Aunque en muchos momentos también se asumió el rol del maestro informador: ayudando a conseguir la información y

a interpretarla; contribuyendo a la generación de estrategias para hacer más efectivos los procesos para alcanzar las metas; y, finalmente el papel del mediador o moderador de situaciones de conflicto: dirimir conflictos al interior de los grupos; brindar soluciones prácticas a conflictos que pasaban de lo académico a lo personal; brindar ideas que favorezcan la tolerancia y el respeto en el trabajo en grupo.

#### 5.4.2 *Proyecto de aula ¿Cómo crear mis publicaciones?*

Este es el nombre que se le dio al proyecto ejecutado durante el tercer periodo académico según el plan de área de lengua castellana para el año lectivo 2019.

A continuación, se presenta la Tabla 10 que muestra los planteamientos del proyecto de aula y como estos responden a los documentos establecidos por el MEN y que, además, se encuentran definidos en el plan de área de humanidades en la asignatura lengua castellana para grado octavo de la institución educativa.

Tabla 10. Descripción de: estándares, subprocesos y conocimientos del tercer período.

<b>ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS</b>	<b>SUBPROCESOS DE LOS ESTÁNDARES</b>	<b>DE CONOCIMIENTOS</b>
Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.	Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera (s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.	Estructura textual de textos argumentativos y explicativos, especialmente, de informes de investigación.  Que una situación, hecho o proceso, se presenta sin emitir juicios ni valoraciones personales.
	Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo	Las normas para el uso de recursos cohesivos: concordancia, conectores, signos de puntuación.  La construcción consciente de palabras.

---

énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.	Campos semánticos. Funcionalidad del título en relación con el desarrollo del texto. Sistemas de referenciación (APA, MLA). Medios masivos de comunicación y los textos periodísticos.
---	---

*Fuente:* Adaptado a partir de los estándares de competencia (2006) y las mallas de aprendizaje para la enseñanza de lengua castellana (2016).

La planeación del proyecto requirió de dos sesiones de clase, la primera para mostrar la información contenida en la Tabla 10 y para contextualizar a los estudiantes, la segunda clase para realizar el conversatorio de la planeación conjunta, en ella se discutió acerca de algunos aspectos que los estudiantes querían discutir con respecto al trabajo grupal, en especial las dificultades causadas por la irresponsabilidad de algunos compañeros con los compromisos que se adquieren en el proyecto.

Además, como la metodología ya estaba asimilada se pasó directamente a conversar sobre los conocimientos que les generaban mayor interés, en especial el periodismo, de allí surgieron los siguientes interrogantes: ¿cuál es la labor de un periodista?, ¿qué son los medios masivos de comunicación?, ¿cuáles son los textos periodísticos más importantes?, ¿se puede hacer un noticiero o un periódico en el colegio?; también se determinó que no todo el trabajo del proyecto se desarrollaría de forma grupal, con el fin de mitigar algunas dificultades causadas por estudiantes irresponsables.

Una de las ideas fundamentales del proyecto era reconocer varios tipos de textos periodísticos y producirlos dentro del contexto escolar, la actividad que culmina el proyecto es la producción de un texto periodístico que pueda ser publicado en un periódico, una revista, una emisora o un noticiero. Cada estudiante se inscribió en uno de los medios mencionados, eligió un tema de interés público, lo

investigó y produjo un texto periodístico sobre el contexto de su municipio (Florida y sus alrededores). La Tabla 11 muestra la secuencia de actividades que se ejecutaron en el tercer periodo académico, durante las 10 semanas lectivas destinadas para ello.

Tabla 11. Secuencia de actividades del tercer periodo, tiempo establecido en el cronograma académico institucional y estrategias de lectura aplicadas.

<b>Periodo</b>	<b>Actividades desarrolladas</b>	<b>Tiempo establecido</b>	<b>Estrategias de lectura</b>
<b>Tercero</b>	<b>Planeación del proyecto:</b>	Desde el 22 de abril hasta el 5 de julio de 2019.	Lectura en voz alta.
	Presentación de los conocimientos del periodo.		Narración oral: mitos y leyendas.
	Planificación conjunta.		Escritura del texto descriptivo.
	<b>Realización de las actividades:</b>	10 semanas de trabajo.	Planificación y ejecución de la exposición.
	Elección del medio de comunicación.		
	Desarrollo de los conocimientos en clase sobre medios masivos de comunicación y los textos periodísticos.		
	Grabación de comerciales en Audacity.		
	Grabación de los reportajes		
	<b>Culminación del proyecto:</b>		
	Entrega del texto periodístico.		
	<b>Evaluación:</b>		
	Evaluación del proyecto y de los aprendizajes.		

*Fuente:* Adaptado del plan de área Humanidades: lengua castellana para grado octavo, año lectivo 2019. Elaboración propia (2020).

Después de aprobar la secuencia de trabajo para el periodo, se inició el proyecto.

Las diapositivas que se usaron para realizar un aprendizaje sobre los medios masivos de comunicación, así como los tipos de textos periodísticos fueron las siguientes y se pueden observar en el siguiente link:

<https://www.slideshare.net/cristianok25/periodismo-ieatc>

Estas diapositivas permiten observar la información básica que compartió el docente con cada uno de los grupos, la presentación con diapositivas definió la secuencia de trabajo teórico con los estudiantes.

Una de las actividades de contextualización sobre el periodismo consistió en una sesión de conversatorio a partir de la observación de dos vídeos:

¿Vale la pena estudiar o ejercer el periodismo en Colombia? Responde: Juan Carlos Rincón.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZDZhET6F9Kc&t=3s>

El periodismo en Colombia: una labor de riesgo.

<https://www.youtube.com/watch?v=CRVqPckC7P0>

Esta sesión de clase permitió que los estudiantes reconocieron la importancia del periodismo en la sociedad y al mismo tiempo reconocieran que la situación del conflicto armado ha causado que esta profesión se convierta en un trabajo de alto riesgo. Finalmente, los estudiantes centraron su interés en la posibilidad de ser creativos en la comunicación social y les sorprendió la juventud y el conocimiento sobre la labor periodística de Juan Carlos Rincón coordinador de opinión de El Espectador y uno de los productores de La Pulla.

#### **5.4.2.1 Los Reportajes.**

La actividad consistía en crear a partir de un hecho noticioso ficticio, un reportaje en vídeo para presentarlo a los compañeros del salón, los estudiantes debían conformar un grupo elegir una palabra clave, crear un pequeño libreto sobre la situación y grabar el reportaje. Para lograr la actividad cada uno de ellos debía asumir un rol dentro de la simulación: libretista, camarógrafo, actor, asistente en

la producción; de esa forma transmitir a través de un vídeo la sensación de estar participando en un reportaje de los que se ven en un noticiero, para lograrlo se les instruyó en las distintas funciones y se les dieron las recomendaciones necesarias en el uso de cámaras de sus celulares, micrófonos y audífonos, para de esta manera realizar la actividad sin generar gastos económicos innecesarios. De la misma manera se les dieron instrucciones para la estructuración del reportaje y las aplicaciones que podían usar para su posterior edición.

A continuación, se muestra en la Tabla 12 un ejemplo de la conformación de grupos para la producción del reportaje, en él se definen los integrantes del grupo, la intención comunicativa del vídeo y la situación ficticia (palabra clave) que da origen al reportaje.

Tabla 12. Ejemplo de tabla de grupos para el reportaje.

#	1	2	3	4
<b>INTENCIÓN</b>	Entretenimiento	Narrativo	Descriptivo	Narrativo
<b>INTEGRANTES</b>	MENDEZ	OSORIO	MORA	REYES
	GAVIRIA	SALAZAR	ACOSTA	GRAJALES
	LARA	ESTRADA	AGREDO	HURTADO
	CASTAÑEDA	ESPAÑA	PANTOJA	TAQUINAZ
	ALVAREZ	MARINEZ	GARCÍA	
	CORTES			
<b>SITUACIÓN FICTICIA</b>	Miedo	Hurto	Amenazas	Fútbol

*Fuente:* Adaptado del proyecto de aula del grado octavo, año lectivo 2019. Elaboración propia (2020).

Estos son vídeos que muestran los reportajes creados por los estudiantes, se puede observar en los siguientes links:

<https://youtu.be/mGhdLOTk90Q>

<https://youtu.be/fING-oHalZ4>

<https://youtu.be/q7c9px3ZCH4>

La actividad generó varios tipos de aprendizajes, inicialmente lo correspondiente al tipo de texto periodístico: el reportaje (informa y documenta un hecho de interés general), en este caso los estudiantes identificaron las características de la situación de enunciación y con el vídeo lograron la intención comunicativa solicitada, además, reconocer los detalles del contexto simulado y lograr el objetivo de la comunicación. Estos aprendizajes se evidencian en la construcción narrativa de cada uno de los reportajes, en cada uno de ellos los estudiantes le dan al televidente la información para que pueda reconstruir el hecho que se le presenta.

Esta actividad implicaba también un trabajo de investigación, de observar reportajes de programas de televisión para instruirse acerca del comportamiento en escena del periodista. Los estudiantes manifestaron que esta fue la acción con mayores dificultades, pero al mismo tiempo la que generó mayor satisfacción para ellos, cada dificultad generaba un aprendizaje, por ejemplo, estabilizar la cámara, minimizar la captura de audio ambiental, mantener al presentador concentrado y sin risa, mejorar las condiciones de iluminación para la puesta en escena, el vestuario adecuado para estar frente a la cámara, la simulación de las cámaras de vigilancia; cada detalle representaba al mismo tiempo dificultad y oportunidad de aprendizaje, esto implicó un contacto permanente con el docente para recibir sugerencias y apoyo.

A propósito Cassany (2006) indica que este tipo de actividades permite hacer énfasis en el conocimiento cultural que se requiere para producir un texto periodístico, así el estudiante se hace consciente de la necesidad de conocimientos detallados sobre el hecho noticioso, teniendo en cuenta que el lector (receptor) requiere información completa para entender lo que se le comunica.

En la Figura 24 se muestra como se compenetraron con el papel de periodistas, 46 vídeos de diversos niveles de calidad fueron admitidos, todos buscando el objetivo de crear un reportaje bien documentado, la participación de los estudiantes estuvo motivada por la posibilidad de crear en medios audiovisuales y producir en lo audiovisual para ser vistos por ellos mismos y sus compañeros. Los vídeos recogen imágenes de diversos espacios del municipio, así que son un compendio muy interesante del contexto del municipio parques, calles y barrios, el 100% de ellos fueron grabados con sus dispositivos personales y editados en programas como Filmora, WonderShare, VideoShow, KineMaster y VivaVideo.

Figura 24. Collage de reportajes en vídeo.



*Fuente:* Reportajes entregados por los estudiantes. Elaboración propia (2020).

#### 5.4.2.2 *Creación de comerciales para radio en el programa Audacity.*

En la descripción del capital social y el capital cultural incorporado se observó que el uso de herramientas TIC era una oportunidad para motivar el interés de los estudiantes para realizar actividades académicas y, además, fortalecer unas habilidades que ellos han adquirido en el uso diario y continuado de internet. Hay en la mayoría de los estudiantes una capacidad instalada que se debe aprovechar.

De acuerdo con lo anterior, se incluyó en este periodo, un tipo de texto que se publica en la radio (uno de los medios de comunicación masivos analizado en clase), y la idea planteada por los estudiantes era la de grabar un comercial (ofreciendo un producto o servicio) que pudiera ser transmitido en una emisora.

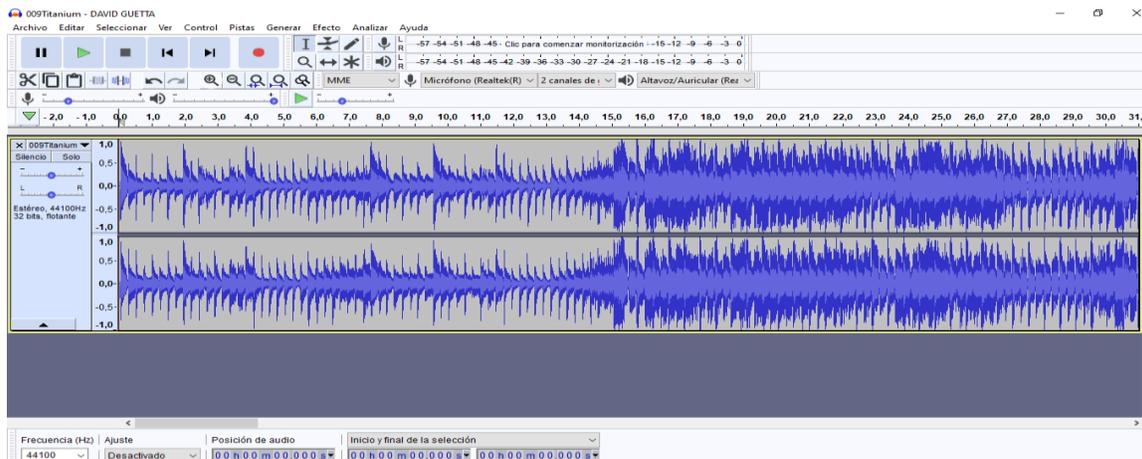
Antes de grabar el comercial los estudiantes debían elaborar una guía o guión que tuviera en cuenta la estructura del comercial de radio (también llamado anuncio o spot); y debía responder a:

- ✓ Inventar un producto con un nombre inédito y original.
- ✓ El producto debe tener un slogan.
- ✓ Se deben describir las cualidades y el contenido del producto o servicio
- ✓ Su duración debe estar entre 15 y 45 segundos teniendo en cuenta el costo al aire.
- ✓ La pronunciación frente al micrófono debe ser muy clara.
- ✓ Se acompaña con pistas musicales o efectos para hacerlo más atractivo.

En pequeños grupos de máximo cinco integrantes los estudiantes grabaron un comercial, para lograrlo correctamente fueron capacitados en el salón de clase usando el computador del docente y los audífonos de sus celulares, también reconocieron la estructura del comercial y el control básico del

programa de edición de audio Audacity (descargado en edición gratuita de la red), observar la pantalla principal del programa en la Figura 25.

Figura 25. Pantalla principal o interfaz del programa de edición de audio Audacity.



*Fuente:* Imagen tomada de la pantalla principal del programa Audacity. Elaboración propia (2020).

La contextualización del uso del programa se hizo a través de la observación de un vídeo tutorial y varios ejemplos creados por el docente. En el siguiente link se puede observar el tutorial consultado:

<https://www.youtube.com/watch?v=ge6s3ZSO26U>

Los estudiantes crearon 52 comerciales a partir de productos y servicios ficticios y su intención era crear un comercial de calidad que lograra con claridad transmitir la información y atrapar a los oyentes de una emisora.

La experiencia se desarrolló en su totalidad dentro del salón de clase, con cada salón se necesitaron dos clases para completar las grabaciones, mientras un grupo grababa el audio los demás ajustaban sus textos y ensayaban las voces. El salón de clase crea situaciones que favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura de textos; la escuela debe ser un escenario cargado de significado en el que ellos mismos se comprometan a aprender y no a soportar lo que les enseñan.

En cuanto al aprendizaje de la actividad estaba enfocado en que los estudiantes descubrieran las estrategias discursivas más pertinentes y adecuadas para el propósito de capturar la atención del oyente de una emisora con la oferta de un producto o un servicio, además, todos los textos fueron revisados por el docente para que los estudiantes aprendieran a identificar el léxico empleado en un texto radial de acuerdo al receptor al que se dirige el texto (oyente).

En el aspecto técnico y al igual que en la actividad anterior los estudiantes distribuyeron sus roles antes de la grabación: en la escritura del guión, en asumir la locución, rápidamente algunos de ellos mostraron sus habilidades en el manejo de este tipo de programas convirtiéndose en monitores de sus propios compañeros.

Al ser protagonistas de su propio aprendizaje los estudiantes se motivan al grabarse, escucharse, interpretar personajes usando la voz les resultó una actividad interesante, se evidenció en la presentación frente a sus compañeros esa necesidad de confrontarse con el grupo y mejorar su producción.

La evaluación de la actividad se dio en la misma clase, la participación activa era necesaria al asumir uno de los roles descritos, el audio quedó grabado en la carpeta perteneciente a cada grupo en formato MP3, para terminar el proceso se escuchaban todos los comerciales y los mismos estudiantes en un proceso de coevaluación valoraban los trabajos propios y los de sus compañeros. A continuación, se pueden escuchar los audios gracias a la página Soundcloud en los siguientes links:

<https://soundcloud.com/user-631507710/condones-ospina-giraldo-erazo-henao/s-5w7W2n3mB1t>

<https://soundcloud.com/user-631507710/discoteca-5-estrellas-motato-sanchez-basante/s-sXUeLqInJep>

<https://soundcloud.com/user-631507710/hotel-dubai-por-grajales-rengifo-reyes-hurtado/s-YSDvrK6Gp9K>

<https://soundcloud.com/user-631507710/discoteca-las-vegas-ramos-taquinaz-betancourt-y/s-yuCZbcGfqbD>

<https://soundcloud.com/user-631507710/centro-comercial-el-punto-menza-cardenas-otero/s-TFsoLFJrkfS>

#### 5.4.2.3 *Texto periodístico para radio, revista, noticiero o periódico.*

En la culminación del proyecto el estudiante debía producir un texto periodístico para un medio de comunicación determinado, este trabajo se debía desarrollar de forma individual, el texto podía ser: noticia, crónica, entrevista, reportaje o un artículo de opinión, el texto debía generarse a partir de un hecho noticioso de interés general para y sobre el municipio de Florida y sus alrededores. La Tabla 13 muestra un ejemplo de como en un grupo los estudiantes eligieron el medio de comunicación y propusieron el tema sobre el que deseaban investigar y escribir su texto.

Tabla 13. Ejemplo de la selección de temas y medios de comunicación para la creación del texto periodístico en el grupo 8-2.

<b>INTEGRANTES DEL NOTICIERO</b>	<b>TEMA SELECCIONADO PARA LA ESCRITURA DEL TEXTO PERIODÍSTICO</b>	<b>INTEGRANTES DEL PERIODICO</b>	<b>TEMA SELECCIONADO PARA LA ESCRITURA DEL TEXTO PERIODÍSTICO</b>
VELASCO	Consumo de alcohol: investigación en el hospital del municipio.	LUGO	El Bullying en la IE Absalón Torres Camacho.
CAICEDO D.	Consumo de cigarrillo.	MURILLO	Moda en Florida con encuesta a los vendedores de ropa.
CAICEDO A.	Entrevista a un consumidor de marihuana.	ROSERO	Investigación en la Cárcel municipal. María del Carmen Villada

QUENORAN	El voleibol en Florida entrevista a Heidy Valentina Campo	ORTIZ T.	Escuelas de patinaje en Florida y sus logros.
FERNANDEZ	Barbitúricos: entrevistas a consumidores.	LSD REINA	Fútbol femenino: entrevista a la entrenadora de Chicas de Oro
GUTIERREZ V.	Entrevista a un consumidor de Clónasela.	PAPAMIJA	Entrevista a barrista del Deportivo Cali: Legión Florida. Jonathan Gamboa
GONZALEZ	Entrevista a maestra de danza.	CEREZO	Atención en el ancianato del municipio.
HURTADO A.	Crímenes en Florida.	PASICHANA	Tatuadores en el municipio.
QUESADA	El consumo de Cocaína en el municipio.	QUIGUANAS	Entrevista a Sebastián Bolaños, integrante del grupo de Danzarte Latino.
MORA	El consumo de bazuco.	ERASO	Investigación sobre el proyecto de Coliseo en la IE Absalón Torres Camacho.

*Fuente:* Adaptado del proyecto de aula para grado octavo, año lectivo 2019. Elaboración propia (2020).

Cada uno de los textos presentados pasó un proceso de revisión, pues el docente asumió el rol de editor, leía los textos y los regresaba con sugerencias para una nueva escritura. Es cierto que reescribir un texto parece una idea frustrante, pero el objetivo era mostrarle al estudiante que un texto de calidad requiere dedicación y que después de mejorarlo se experimenta la satisfacción del aprendizaje adquirido, la reescritura no es una pérdida de tiempo, ya que en ella “Cada una de las etapas tiene un significado y permite registrar los progresos paso a paso de su propio aprendizaje” (Jolibert, 1995, p.69); la labor de la reescritura implica un nivel más alto de comprensión de la labor del escritor, por supuesto un estudiante de básica secundaria que asume el papel de un periodista requiere comprender la laboriosa tarea de producir un texto de calidad.

Además, esta actividad permitió una reflexión de los estudiantes sobre las implicaciones sociales de crear textos periodísticos sobre temas de interés general, durante el proceso de investigación en muchas ocasiones el docente tuvo que repetirles a los estudiantes la misma pregunta ¿quién es tu fuente de información? Pues era importante recordarle al estudiante que la verosimilitud del texto está ligada a la veracidad y fiabilidad de la fuente de información, no todo el mundo puede opinar o dar información sobre el tema que se investiga; uno de los aportes del PPP al aprendizaje de los estudiantes se dio en el momento en que los estudiantes se vieron en dificultades para conseguir esas fuentes de información y tuvieron que gestionar encuentros con políticos del municipio que estaban en campaña para la alcaldía o el consejo municipal, ese fue un aprendizaje en el contexto real sobre el capital cultural y el conjunto de relaciones duraderas a las que tienen acceso familiares para conseguir los espacios adecuados para acceder a la fuente de información directa.

Finalmente, los textos entregados por los estudiantes se pudieron llevar a buen término gracias a las fases del proyecto pues en el camino ellos aprendieron a hacer uso de: grabadoras de audio, micrófonos, cámara fotográfica, grabación de vídeo, construcción de preguntas, estructuras de textos; todo ello les dio la seguridad y las herramientas necesarias para la investigación y posterior escritura de su texto periodístico. Durante el desarrollo del proyecto frecuentemente los estudiantes manifestaban estar aprendiendo cosas nuevas que además no pensaban aprender durante este año lectivo.

A continuación, se dejan los links para consultar algunos trabajos entregados por los estudiantes al final del proyecto:

Textos escritos:

<https://www.slideshare.net/secret/Fh3bvSURwBtpou>

<https://www.slideshare.net/secret/iE9gUVE9d7PSVi>

---

<https://www.slideshare.net/secret/hwaPsZu2VcxsmL>

<https://www.slideshare.net/secret/BrtyieqxRy7xdV>

Textos audiovisuales:

<https://youtu.be/kBHGYZUgzeE>

<https://youtu.be/w33q5fAv-fs>

<https://youtu.be/70KgvAt0CJk>

#### **5.4.2.4 *La evaluación de los aprendizajes y del proyecto mismo.***

Siempre en la pedagogía por proyectos la evaluación no se restringe al resultado final sino a la valoración de todo el proceso, culminar el proyecto de acuerdo al cronograma de semanas establecidas por la institución es importante y permite valorar positivamente la importancia de planificar cada actividad y controlar su cumplimiento; el desarrollo de las actividades permitió los siguientes logros:

- ✓ Dar respuesta a las preguntas planteadas por los estudiantes al inicio del periodo.
- ✓ Generar espacios de discusión sobre la importancia del periodismo en el ámbito social.
- ✓ Incluir actividades académicas en la asignatura lengua castellana que permitieron el uso de herramientas TIC.
- ✓ Permitir que en el desarrollo de las actividades los estudiantes asumieran roles diversos para contribuir con su propio aprendizaje.
- ✓ Valorar la indagación del comunicador social y su labor crítica social desde el contexto de los estudiantes.

Con referencia al proyecto mismo, hubo un ajuste solicitado por los estudiantes que afectó positivamente la convivencia, y fue la mezcla de actividades individuales y grupales, pues el trabajo 100% grupal del primer periodo propició discusiones que afectaron el desarrollo del proyecto.

En cuanto al desarrollo de cada una de las actividades se fueron haciendo evidentes algunos aspectos, por ejemplo:

- ✓ En la IE aún no tenemos la suficiente calidad de conectividad para desarrollar clases en las que se usen aplicaciones en línea, para la instrucción en uso de herramientas TIC.
- ✓ Para el momento de aplicación de este proyecto, los estudiantes se han apropiado de la PPP y se sienten cómodos con la metodología.
- ✓ Los estudiantes realizan las actividades y las socializan con sus compañeros con seguridad.
- ✓ El proceso de re-escritura de los textos presenta beneficios para la autoevaluación de las producciones escritas de los estudiantes.
- ✓ Una ventaja de la producción de textos individual es que permite identificar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y brindar un mejor acompañamiento.

#### 5.4.3 *Resultados del grupo focal*

El instrumento que ayudó a hacerle seguimiento al impacto del proyecto fue un grupo focal, a raíz del contexto en el que se encuentra el país y el mundo por efectos de la pandemia del Covid 19, la entrevista se hizo de forma virtual usando una plataforma que se conoce como Aula Para Todos, la cual permitía el encuentro y la grabación del audio de todo lo conversado durante una hora. La transcripción completa de la entrevista se puede encontrar en el anexo 3.

---

El grupo focal tenía como objetivo evaluar el impacto del proyecto de aula y la respuesta de los estudiantes a las estrategias aplicadas, de tal manera que cada pregunta pretendía motivar una conversación entre los estudiantes que participaron de forma voluntaria en el grupo, no todos pertenecían al mismo grupo, pero todos hicieron parte del proceso durante el año lectivo 2019, los cinco estudiantes: Sebastián Morales, Diana Méndez, Susan Nieves, Alejandra Gaviria y César Betancourt, viven en la zona urbana del municipio y compartieron el espacio en la institución educativa.

Después de escribir, leer y reescribir muchas opciones estas fueron las preguntas guía elegidas para el encuentro (otras surgieron de forma espontánea durante la conversación):

- ✓ ¿Cómo se vivió la práctica pedagógica que ustedes realizaron en grado octavo en el área de lengua castellana? es decir, ¿Cómo percibieron el cambio de la metodología del grado séptimo en comparación a la del grado octavo?
- ✓ Sienten que, desde la experiencia que vivieron en el grado octavo (museo y periodismo), ¿Se han relacionado con mayor intensidad con la cultura? ¿Les ha interesado más ir a museos ir a experiencias culturales?
- ✓ ¿Alguno de ustedes ve que la relación con las cosas artísticas en su familia ha cambiado o sigue igual?
- ✓ ¿Qué impresión les dejan a ustedes los proyectos realizados el año pasado?, ¿Cuál es su opinión?
- ✓ Uno de los elementos más importantes para el trabajo que hacíamos era la toma de decisiones ¿Cómo se sintieron ustedes tomando decisiones respecto a su evaluación? ¿les gustó esta oportunidad o no les gusto? ¿cuál fue la experiencia que tuvieron respecto a la evaluación?

- ✓ ¿Cómo crees que las actividades y los proyectos que realizamos afectaban o contribuían en el proceso de comprensión lectora y en la producción de textos
- ✓ ¿Consideran que los aprendizajes adquiridos durante los proyectos les van a servir más adelante?
- ✓ ¿Cómo les ha servido trabajar con esos temas, así por proyectos, les parece positivo o no?

#### **5.4.3.1 Sobre la metodología por proyectos**

Inicialmente para los estudiantes no fue sencillo el cambio de metodología pues estaban acostumbrados a una práctica más tradicional, sin embargo, el cambio no fue para mal sino para bien, esto queda en evidencia en la siguiente percepción:

**César:** *“desarrollar la palabra, las capacidades lingüísticas, muy importante es, muy importante, por qué lo que nosotros vimos en séptimo es solo el trabajo del libro y el libro; en cambio, nosotros sí pudimos comprender con usted y desarrollar más la capacidad lingüística.”*

Se manifiesta la incomodidad que producía el trabajo constante en el libro guía entregado por el MEN como único material de trabajo en clase y la falta de desarrollo de otro tipo de actividades, al respecto los siguientes comentarios:

**Diana:** *“usted hacía que las clases fueran más divertidas y no era tan... como la profesora. Otra diferencia es que hicimos muchas actividades, salimos de nuestra zona de confort que siempre estamos en el colegio, fuimos al cine. En cambio, la profesora... nunca hizo eso con nosotros, siempre era clase y clase”*

---

**Susan:** *“usted siempre nos insistía a ser como mejores y así. Gracias a usted fue que muchos de mis compañeros y a mí se nos fue quitando la pena que no podíamos salir a exponer o así o que nos da pena actuar y llegar a eventos culturales todo eso fue gracias a usted”*

Esto implica que la forma de abordar las temáticas y la oportunidad de realizar las clases en diferentes espacios, con actividades diversas y, además la salida pedagógica, fueron percibidas como prácticas motivadoras para el trabajo en la asignatura lengua castellana. La relación docente estudiante se fortalece en la medida que el estudiante siente que quien lo acompaña no está para sancionar sino para motivar, ser el acompañante correcto, el guía cuando sea necesario.

La voz de los estudiantes deja saber varios aspectos

- ✓ El estudiante valora sus saberes previos y los reconoce
- ✓ los estudiantes acceden al saber de sus compañeros como capital de aprendizaje
- ✓ El aula de clase es un lugar dinámico y abierto, no se limita a las paredes de un espacio físico en la escuela, se puede ver los procesos fuera de ella, siempre y cuando se permite el aprendizaje
- ✓ El docente que abre las posibilidades de un aula abierta, permite igualmente vínculos sociales y afectivos en el aula.

#### **5.4.3.2 Sobre los capitales**

Según el cuestionario de capitales aplicado a los estudiantes, el capital social de los estudiantes depende en gran medida de las relaciones con su entorno familiar, de tal manera que para los estudiantes no siempre es fácil cumplir con las actividades designadas por los maestros, pues en muchas ocasiones ellos realizan sus actividades en casa sin acompañamiento, en ese sentido el

proyecto se ofreció como una oportunidad para que los integrantes del grupo familiar participaran activamente en el proceso educativo; y además como prueba de que el constructivismo y la escuela nueva son fundamentales para una escuela en la que se aprende haciendo, al respecto los siguientes comentarios:

**Sebastián:** *“mi experiencia fue linda, pues por parte de mi familia y por parte de mis compañeros con quienes hice el proyecto. Pues mi familia mi papá, mi mamá, mis hermanos, me ayudaron con las carteleras, con la elaboración del muñeco de arcilla; y pues se sintió lindo porque siento que le importo a ellos como hijo y también como hermano”.*

**Susan:** *“me parece una experiencia buena, ya que, con mis padres me llevó a investigar los temas del grado octavo y pues luego nos metimos en el cuento con la escritura las obras de teatro los libros y pues eso fue lo que nos hizo que nos gustara más por ejemplo literatura”.*

Llama la atención la frase de Sebastián *“porque siento que le importo a ellos como hijo y también como hermano”*, refuerza la idea de que la escuela puede contribuir al fortalecimiento del capital social y cultural pues incentiva la participación de la familia y refuerza relaciones afectivas.

Ahora bien, para demostrar cómo se convierte en un hito para los estudiantes de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho incorporar el capital cultural a las lógicas que transversalizan su vida cotidiana, se parte de la idea de aprehender el tránsito posible del estado objetivado a estado incorporado, todo ello, en contraste permanente con las voces de los estudiantes que participaron en el grupo focal.

El estado objetivado es transmisible en su materialidad, es decir, puede intercambiarse bajo la premisa de ser una objetivación de un sujeto; la transmisión de dicho estado objetivado gesta posibilidades para que dichos estudiantes integren el estado objetivado a un estado incorporado, así, como lo esboza César:

---

**César:** *"yo nunca pensé que me iba a interesar tanto lo de la cultura, las cosas artísticas y culturales. Sí me sentí muy atraído por los temas que antes ni siquiera los miraban y ahora pienso en eso seguido".*

Es la experiencia de estos alumnos en el grado octavo la que permite que se fundamente el estado incorporado del capital cultural. Por tanto, el estado objetivado trasciende su fase de capital económico, para comenzar a ser instrumento de transmisión del capital cultural. Los estudiantes se adecuan a una nueva experiencia simbólica a partir de un símbolo del capital económico, que es transmitido por un docente que debe haber generado en algún momento de su experiencia, un hito frente a sus vivencias cotidianas que le permite adquirir un capital cultural que sea compartido, ello, se transmite en forma de un ciclo. Dicha fase de transmisión de conocimiento, deja claro que, trasciende su objeto de uso económico para transmitir conocimiento en función de afianzar un capital cultural, así, se de marca un hito clave en la cadena de transmisión de capital cultural.

#### **5.4.3.3 Sobre las habilidades lectoras**

Se puede iniciar pensando la siguiente pregunta ¿mejoraron las habilidades lectoras de los estudiantes? La respuesta está en la aceptación de la pedagogía por proyectos y esa aceptación se puede medir en la gran cantidad de trabajos entregados y la motivación de los estudiantes en continuar investigando sobre los temas y las preguntas formuladas, además, en las certezas y sensaciones de los estudiantes con respecto al mejoramiento de lo que antes eran debilidades, los comentarios de Diana, Alejandra y Sebastián con respecto a la estrategia de lectura en voz alta, el acompañamiento del docente en medio de la actividad y la seguridad para expresarse frente a un auditorio:

**Diana:** *"cuando nos ponían a leer y hacer todo el proceso, yo notaba que, las personas que no leían bien, mejoraban y eso que no todas las personas tienen la posibilidad hablar rápido y que se entienda*

*bien; entonces todo, todo lo que usted nos enseñó el año pasado y todas las actividades que usted nos dejaba y todo el apoyo suyo fue muy bonito y aprendimos demasiado, porque, no todos los profesores nos dan la oportunidad de hacer trabajos así de buenos como usted”.*

**Alejandra:** *“me parece que sí, porque yo me trabo mucho al leer, así este leyendo, me cuesta mucho, pero a mí me ha funcionado mucho la clase y los trabajos que usted nos dejaba, y al escribir eso ya es otra cosa me cuesta mucho pero también ha funcionado”.*

**Sebastián:** *“tengo ese problema que cuando estoy hablando y leyendo me trabo, en algunas palabras y eso también me ayudó mucho como a soltar la lengua, y hacer más fluido cuando me toca escribir. Anteriormente, me considerado con buena ortografía; pero ahora, palabras que no conocía ya podría tener en cuenta cómo se escribía y eso me sirvió mucho”.*

En este sentido, puede observarse como cada tipo de capital, es enunciado por los estudiantes desde sus voces, no desde lo teórico, tampoco es la pretensión, pero sus procesos de aprendizaje, van más allá del cumplimiento de entrega de trabajos o dejar solo para las clases el aprendizaje, por el contrario, se revisan de forma evidente su postura crítica frente al proceso, pero también frente a lo que lo rodea.

## **5.5 Discusión de resultados**

El proyecto se realizó durante un año lectivo que fluyó con normalidad académica según el calendario establecido por la institución educativa, la relación docente – estudiante fluyó sin dificultades de tipo disciplinario que requirieran intervención del coordinador de la jornada, el acompañamiento de los acudientes o padres de familia en la realización de las actividades en la asignatura lengua castellana fue en la mayoría de los casos permanente, las clases se desarrollaron en el salón número siete de la sede principal que contaba con: tablero, mesas unipersonales para 42 estudiantes, armario para

guardar materiales académicos y con un televisor el cual se utilizó para exposiciones con diapositivas o reproducción de material audiovisual.

Apropiarse de los conceptos necesarios para llevar a buen término la investigación fue una tarea ardua, pero gratificante, en especial el reto de incluir el trabajo del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002), el cual permite desde su teoría de los capitales explorar a fondo los contextos sociales de un grupo humano, esta teoría se ha venido aplicando en numerosas investigaciones sobre todo desde los años 90, en este proyecto que buscaba describir y analizar el capital social y cultural de los estudiantes, en efecto, se pudo evidenciar la efectividad de la teoría para reconocer la influencia de los capitales en los procesos de lectura y como las relaciones sociales y familiares determinan el acceso que tienen los estudiantes a los diferentes tipos de capital cultural (incorporado, objetivado, e institucionalizado).

Aunque esta teoría ha permitido realizar numerosas investigaciones, el proyecto muestra que en Colombia no hay trabajos que coincidan de manera exacta con esta investigación; se ha utilizado esta teoría para investigar: desde otras disciplinas del conocimiento, en grados de escolaridad diferentes, para la educación superior, en trabajos de enfoque cuantitativo. Eso permite afirmar que la investigación realizada con los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho es una investigación innovadora. Ahora bien, el cuestionario aplicado y la observación del docente permitieron describir tanto el capital social de los estudiantes como su capital cultural, encontrando que en el caso del municipio de Florida se hace evidente que dichos capitales dependen directamente de la inversión que haga el grupo familiar para enriquecerlo y, de la labor de las instituciones educativas y los maestros para llenar esos vacíos que deja un municipio que carece de espacios culturales adecuados para desarrollar y alimentar esos capitales.

Desde el marco teórico se enunció la posibilidad de fundamentar un proyecto que le diera una voz activa a los estudiantes, uno que respondiera de forma más certera a su contexto, necesidades, gustos e interrogantes, en otras palabras, que reconociera su realidad.

Desde ese planteamiento era necesario fundamentar el proyecto a partir de teorías del aprendizaje que concibieran darle al estudiante el protagonismo necesario para cumplir esa meta, por eso desde el constructivismo y la escuela nueva se pensó un proyecto que cambiará la lógica tradicional conductual de “El contenido de lo aprendido, es una copia de los contenidos transmitidos, es decir, el método básico de la enseñanza es la transmisión de los conocimientos” (Ortega, 2018, p.23). En otras palabras, esa del estudiante puesto en clase para que el docente le enseñe lo que él no sabe y solo aprenda lo que se le enseña; si bien es cierto que los planes de área (estandarizados a partir de las mallas de aprendizaje) ya tienen definidos los conocimientos a desarrollar cada periodo, en el proyecto de aula basado en PPP se les permitió a los estudiantes participar en la fase de planeación conjunta para definir cómo se podrían abordar esos conocimientos, desde dicha fase los estudiantes trazaron un camino para construir su propio conocimiento. Asimismo, podían participar de forma activa y a viva voz para expresar: las preguntas que les surgían, las inconformidades frente a la metodología, los deseos sobre el abordaje de los conocimientos e incluso sus opiniones con respecto a la evaluación.

Desde esta perspectiva, el proyecto implicaba muchos cambios en las costumbres de los estudiantes y del docente, por ejemplo, se puede decir que el maestro desde esta estrategia metodológica no estaba en clase para enseñar lo que se debe aprender sino para guiar los aprendizajes y contribuir a conseguir los objetivos y las respuestas planteadas por los grupos.

Es importante anotar que el cambio no fue fácil para ninguno de los participantes, claro está que algunos se ajustaron más rápido que otros, por ejemplo, los estudiantes manifestaban sorpresa al tener la oportunidad de tomar decisiones con respecto a su aprendizaje y mostraban cierta incredulidad,

sobre todo en el primer periodo académico, pero de allí en adelante manifestaron entusiasmo en las sesiones o conversatorios de planeación conjunta, su adaptación se dio de forma rápida; sin embargo, para el maestro acostumbrado a definir qué se hace, cuándo se hace y cómo se hace fue más complejo; en ese sentido fue necesario retomar a Rincón (2012), en la definición del maestro en la PPP y sus distintos roles: organizador, informador, evaluador y moderador de vida cooperativa; ya que era clave entender la posición del maestro como mediador entre el estudiante, los conocimientos y el aprendizaje.

Desde la visión de Jolibert (1995) y Rincón (2012) la labor del docente en la PPP implica asumir varios roles, en la ejecución del proyecto eso quedó demostrado, la coincidencia entre la descripción teórica y la labor del docente es total, porque, aunque esta metodología le da un papel protagónico al estudiante, no significa que el trabajo del docente se reduzca o pierda valor, por el contrario, lo dignifica y lo compromete a hacer un trabajo más cercano a favorecer la construcción de sentidos, significados y conocimientos de los estudiantes. El autor de este trabajo se vio en la necesidad de afrontar varios cambios en su práctica docente, desde la inclusión de espacios de negociación sobre temas que antes eran innegociables como la evaluación, hasta asumir el papel del maestro que escucha en momentos de tensión; desde la PPP el maestro debe estudiar lo planeado y las hipótesis que elaboran sus estudiantes, debe estar en la indagación constante para ofrecerle materiales de estudio o de consulta a los diferentes grupos, debe liderar procesos y aportar soluciones a dificultades: académicas, logísticas y de convivencia.

Uno de los aspectos más relevantes de la implementación de esta estrategia metodológica se da en relación con la lectura, todos los participantes del proyecto sintieron que leyeron cuantitativamente más de lo que habían leído en la misma asignatura el año lectivo anterior, además las características de los textos fueron más variadas, no solo se leyó literatura colombiana como estaba determinado en el plan de área, se leyó lo que era necesario para lograr los objetivos del proyecto de aula.

La ejecución de un proyecto de aula fundamentado en PPP requiere un maestro con buen dominio de su disciplina, en este caso el lenguaje, porque la dinámica de la clase cambia se hace más conversacional y las preguntas de los estudiantes fluyen con naturalidad, y como toda pregunta en esta metodología es una oportunidad de conocimiento para todos, es necesario responderla de forma inmediata, las actividades se planean incluyendo material de apoyo para contextualizar, pues muchas de las estrategias de lectura implementadas eran nuevas para los estudiantes, cambiaban la lógica de automatismo a la que estaban acostumbrados, simplemente hacer lo que dice el libro.

Sin embargo, no todo es enteramente positivo, ejecutar este tipo de proyecto sin que sea parte de una política institucional hace difícil su aplicación y su articulación, pues puede percibirse como una rueda suelta dentro de los planteamientos curriculares, la articulación con otras áreas del conocimiento es difícil porque los maestros no pueden o quieren modificar sus planes de asignatura, para realizar actividades de socialización se requieren permisos y ajustes a cronogramas u horarios que dificultan la labor logística de las presentaciones. Finalmente, las comparaciones que hacen los estudiantes generan controversia y preguntas ¿por qué en lengua castellana podemos dar nuestras opiniones y en las otras asignaturas no?, ¿Por qué en lengua castellana se tienen en cuenta todas las actividades y en esta otra solo vale el examen final?

Con la pedagogía por proyectos se experimenta algo parecido a lo que al docente investigador le ocurre mientras escribe, es satisfactorio saber que con lo leído y lo aprendido se puede construir o lograr lo proyectado, en el grupo focal y en las autoevaluaciones de los estudiantes era común escucharlos manifestando la satisfacción al poder decir ¡lo logramos! En esta metodología se cometen errores, pero se aprende de ellos y cada vez que se culmina un proyecto; maestro y estudiantes pueden decir: aprendimos cosas nuevas y valiosas.

## **6. Conclusiones y recomendaciones**

### **6.1 Conclusiones**

La investigación encontró que el capital social y cultural de los estudiantes influye en los procesos de comprensión lectora y pensamiento crítico, porque permite un reconocimiento propio y del otro, promoviendo su relación intercultural y la transversalidad de los saberes. Por esa razón, es vital estructurar una estrategia metodológica que de acuerdo con dichos capitales implemente acciones para mejorar los niveles de comprensión lectora.

Se logró establecer el capital social y cultural de los estudiantes del grado octavo de la institución educativa, fundamentado en Bourdieu (2001). Para el caso del municipio de Florida, el capital económico se muestra en la fuente de empleo de los padres, el acceso a niveles de escolaridad más altos del grupo familiar, los dispositivos tecnológicos a los que se tiene acceso o la capacidad para viajar y asistir a eventos culturales. Sin embargo, la investigación muestra que el papel de la escuela para potenciar, enriquecer o incluso construir los capitales de los estudiantes es fundamental, para algunos de ellos su institución educativa es el único acceso que tienen para cimentar el capital social de relaciones duraderas que le ayudarán en el futuro.

Adicionalmente, en relación con los tres niveles de capital cultural se evidenció que en el nivel incorporado la mayoría de ellos no tiene en casa un lugar adecuado para la lectura, además, carecen de un acompañamiento idóneo para realizar tareas o investigaciones. Con respecto al nivel objetivado, en nuestro municipio los espacios culturales y objetos de valor cultural en el hogar son escasos o inexistentes; finalmente en cuanto al institucionalizado, la edad y el desinterés desde el hogar para instruirlos o motivarlos a adquirir títulos de nivel técnico no se visualiza como una necesidad.

Con la ayuda de la estructuración del proyecto de aula basado en pedagogía por proyectos por Jolibert (1995), Rincón (2012) y Muñoz et al., (2019), en el que las estrategias aplicadas surgieron de la descripción y análisis del capital social y cultural de los estudiantes, y la investigación de Moreno (2014); se evidenció que la voz de los estudiantes tomó protagonismo para conversar, definir a través de una planificación conjunta (docente - estudiantes) las necesidades y los interrogantes que trazaron el desarrollo del proyecto. Cada una de las actividades ejecutadas no solo potenció las habilidades de lectura y escritura de textos en los estudiantes, se alcanzaron altos niveles de participación relacionados con su motivación y la vinculación de sus entornos familiares. Al mismo tiempo, se logró establecer un proceso de evaluación permanente de los aprendizajes establecidos en el plan de área.

Las actividades utilizadas para implementar la metodología demostraron que los conocimientos de los estudiantes se lograron por medio de un aprendizaje activo y autónomo, fundamentado en el hacer, porque estaban aprendiendo cosas sin darse cuenta, y en las actividades de indagación lograron leer cuantitativamente más de lo establecido en el plan inicial al seguir instrucciones y desarrollar actividades en casa.

El proceso de lectura crítica, es uno de los valores agregados, pero eso no significa que es de menor valor, por el contrario, en el proceso que se llevó a cabo en la investigación se demuestra que mejorar la comprensión lectora, retomando el capital cultural y social, permitió a los sujetos revisar no solo el texto escrito, sino comprender situaciones sociales de su contexto para identificar las posibles causas, determinar juicios de valor y proponer soluciones. Esto genera sujetos políticos capaces de responder a retos sociales y personales.

## **6.2 Recomendaciones**

Tener en cuenta en los procesos de planeación un análisis muy serio del capital social y cultural de los estudiantes, con estas ideas entonces se puede construir planes de aula y proyectos transversales estructurados en contextos reales, lo que fomentaría el pensamiento crítico de los estudiantes y su influencia social.

Socializar la investigación con el grupo de docentes de la institución educativa, de todos los grados y áreas para mostrar como un proyecto de aula basado en PPP puede lograr altos niveles de participación de los estudiantes y generar construcción de conocimientos nuevos, además, socializar las estrategias de comprensión lectora que contextualizadas a cada disciplina pueden mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

Los efectos de la pandemia hacen obligatorio al uso de la virtualidad y de las herramientas tecnológicas y de las comunicaciones, aunque los estudiantes usan la internet a diario, en el proyecto se hizo evidente que la mayoría del tiempo lo destinan al uso de redes sociales, por lo tanto, las herramientas TIC son un valor desperdiciado en la institución educativa que podría mejorar la participación de los estudiantes y los resultados en actividades académicas.

## 7. Referencias

- Ángel Rodríguez, L. J. (2018). *Teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos implementados en la enseñanza de canto en la Lic. en música de la UPN*. Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Palimpsesto.
- Carvajal Burbano, A. (2005). *Elementos de la investigación aplicada*. Cartagena de Indias: Escuela Latinoamericana de cooperación y desarrollo.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Chacón, E., Chacón, M. A., Alcedo, Y., & Suárez, M. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media en Venezuela. *Acción Pedagógica*, 6-19.
- Cortés, J., & Bautista, Á. (1998). *Maestros generadores de textos (hacia una didáctica del relatoliterario)*. Cali: Artes gráficas Univalle.
- Cubero Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 43-61.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística . (2018). *Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC)*. Bogotá: DANE. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/enlec/bt-enlec-2017.pdf>
- Donoso Gamboa, J. (2011). *Relación del capital cultural de los estudiantes y su puntaje en la PSU en el área de lenguaje*. Santiago de Chile: Tesis de magíster de educación en la Universidad de Chile.
- Dubs de Moya, R. (2002). El Proyecto Factible: una modalidad de investigación Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 1-18.
- El Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación. (2019). *Guía de orientación Saber 11°, 2019-2*. Santafé de Bogotá: ICFES.
- Gentile Pappalardo, M. (2019). [www.lifeder.com](http://www.lifeder.com). Obtenido de <https://www.lifeder.com/escuela-tradicional/>
- Ignacio Díaz, G. (2008). Reseña de "Capital cultural, escuela y espacio social" de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 161-169.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Guía introductoria al Diseño Centrado en Evidencias*. Santafé de Bogotá : ICFES.

- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen estudio.
- Jolibert, J. (2001). *Formar niños lectores / Productores de textos*. Laboratorio Educativo. Obtenido de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12\\_04\\_Jolibert.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf)
- López Cardona, D., & Calderón, J. (2013). "Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación". *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*, 2.
- Méndez, V., & Jiménez Aragón, L. (2012). La construcción de conceptos en el enfoque constructivista a través de los mediadores tecnológicos, una alternativa de mediación pedagógica para el sistema de enseñanza de la universidad Estatal a Distancia. *Revista Posgrado y Sociedad*, 82-101. Obtenido de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1705/1922>
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de Junio de 1998). Lineamientos curriculares lengua castellana. *Serie lineamientos*. Santafe de Bogotá D.C., Colombia.
- Ministerio de educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Santafé de Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Matrices de referencia de Lenguaje 3°, 5° y 9°*. Santafé de Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Mallas de aprendizaje: Cartilla siete: aprendizajes en lenguaje para grados 8 y 9*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Informe por colegios 2015, 2016 y 2017 Prueba Saber 3°, 5° y 9° IE Absalón Torres Camacho*. Bogotá: MEN: Siempre Dia E. Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreDiaE>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Reporte de resultados Avancemos octavos año 2019*. Bogotá: MEN.
- Mislevy, R., Almond, R., & Lukas, J. (2003). *A Brief Introduction to Evidence-centered Design*. Maryland : University of Maryland .
- Morán, A. L., & Uzcateguí, A. M. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 16, 35-55.
- Moreno Mosquera, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. *Enunciación*, 19(2), 292-304. Obtenido de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>
- Muñoz Giraldo, M., Rocha, M., Barrios Lozano, C., Cortés Ulloa, M., Jaramillo Collazos, D., & Paz España, G. (2019). *Proyectos Con-sentidos* . Bogotá: DGP Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2016). *TERCE: Aportes para le enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO.

Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y Teorías del aprendizaje*. Santa Marta: Ediciones de la U.

Payer, M. (2009). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget. *Programa Globalización, Conocimiento y Desarrollo de La UNAM*.

Pérez Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista Educación*, 121-138.

Ramos Chagoya, E. (6 de Marzo de 2008). *El proceso de la comprensión lectora*. Obtenido de gestiopolis: <https://www.gestiopolis.com/>

Rincón Bonilla, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura: Materiales para la innovación educativa*. GRAÓ. Obtenido de <https://doi.org/10.20511/jefib.2019.v3n1.379>

## 8. Anexos

### **Anexo 1. Consentimiento informado para participantes de investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es informar a los participantes en esta investigación y dar una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por el licenciado en literatura Cristian Ramírez González, docente de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho del municipio de Florida, quien en la actualidad se encuentra cursando la maestría en Enseñanza de las ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Palmira. El objetivo general de esta investigación es Identificar las estrategias de comprensión lectora que responden al espacio social de los estudiantes del grado octavo de la I. E. Absalón Torres Camacho de Florida.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá responder preguntas en un grupo focal (entrevista), completar un cuestionario y tomar un registro audiovisual del proceso. Esto tomará aproximadamente 1 sesión de 60 minutos de su tiempo. Lo que conversado se grabará, en formato WAV o MP3, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Yo \_\_\_\_\_ identificado con documento N°.\_\_\_\_\_.  
Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) del objetivo del estudio. Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario en una entrevista. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al docente que la dirige. Una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

---

Responsable

Cristian Ramírez González

CC. 16.893.087 de Florida

Cel. 3207312141

---

Nombre del acudiente

Firma del Participante

Fecha

**Anexo 2: Cuestionario de capital social y cultural.**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN UNAL**

Queridos estudiantes. El siguiente cuestionario tiene como objetivo obtener información sobre las características de estudiantes que actualmente cursen grado octavo en la Institución Educativa Absalón Torres Camacho, este instrumento de recolección de información forma parte de un proyecto de investigación de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Palmira, se agradece la información proporcionada y se asegura que no será usada con un propósito diferente al de la investigación, las respuestas son confidenciales.

**\*Obligatorio**

**Dirección de correo electrónico \***

---

---

**Nombre completo**

---

**1. ¿A qué grado perteneces? \***

Selecciona todos los que correspondan.

Octavo

Otro

**2. Elige el grupo al que perteneces \***

Marca solo un óvalo.

\_1   \_2   \_3   \_4   \_5   \_6

**3. Género \***

Marca solo un óvalo.

\_Femenino

\_Masculino

**4. ¿Cuántos años tienes? \***

Marca solo un óvalo.

\_12   \_13   \_14   \_15   \_16 o más

**5. En este momento ¿Quiénes conforman tu grupo familiar? Selecciona los integrantes correspondientes \***

Selecciona todos los que correspondan.

\_PADRE

\_MADRE

\_HERMANO

\_HERMANA

\_ABUELOS

\_TIOS

\_PRIMOS

\_OTROS

**6. ¿Cuál es el número total de personas que viven contigo? \***

---

**7. Selecciona la opción que corresponde según el nivel educativo de tus padres o de alguna de las personas que vive contigo, marca una sola opción por persona. \***

**Marca solo un óvalo por fila.**

**SIN ESCOLARIDAD- PRIMARIA- SECUNDARIA- TÉCNICO-  
TECNOLÓGICO- UNIVERSITARIO- POSGRADO**

<b>Madre</b>	<input type="checkbox"/>						
<b>Padre</b>	<input type="checkbox"/>						
<b>Herman@</b>	<input type="checkbox"/>						
<b>Otro</b>	<input type="checkbox"/>						

**8. En este momento ¿De qué forma ocupas tu tiempo? \***

**Marca solo un óvalo.**

Solo estudias  Estudias y haces algún trabajo  
 Estudias y practicas un deporte  Estudias y perteneces a un grupo cultural  
 Estudias y perteneces a un grupo juvenil

**9. Cuando necesitas investigar una temática, recurres principalmente a \***

**Marca solo un óvalo.**

Un familiar  Libros  Computador con conexión a internet  Otro

**10. ¿Cuántas horas al día estudias en casa? \***

**Marca solo un óvalo.**

Ninguna  Una  Dos  Tres  Cuatro  Más de cuatro

---

**11. Las tareas y trabajos de investigación asignados en el colegio los haces \***

Marca solo un óvalo.

Solo     Con tu padre     Con tu madre     Con tu herman@     Con amigos

**12. ¿Te gusta leer? \***

Marca solo un óvalo.

Si     No

**13. En referencia a la pregunta anterior, si la respuesta fue positiva indica el tipo de textos que te gusta leer; si la respuesta fue negativa indica por qué no te gusta leer \***

---

**14. ¿Cuántas horas diarias dedicas a ver televisión? \***

Marca solo un óvalo.

Ninguna     Una     Dos     Tres     Cuatro     Más de cuatro

**15. Nombras los tres programas de televisión que más te gustan \***

---

**16. ¿Cuántas horas diarias dedicas a revisar tus redes sociales o a comunicarte con amigos a través de ellas? \***

Marca solo un óvalo.

Ninguna     Una     Dos     Tres     Cuatro     Cinco o más

**17. Nombra las dos redes sociales que más usas \***

---



---

**18. Hay presencia de los siguientes elementos en tu casa \***

Marca solo un óvalo por fila.

	<b>Si</b>	<b>No</b>
Tienes diccionario enciclopédico (impreso o digital)	—	—
Tienes libros de poesía, novelas o cuentos	—	—
Tienes libros sobre ciencia o tecnología	—	—
Hay artesanías exhibidas Hay pinturas exhibidas	—	—
Tienen suscripción a un periódico o revista	—	—
Tienen computador de mesa o portátil	—	—
Tienen conectividad a internet	—	—
Tienes SmartPhone (teléfono inteligente)	—	—
Tienes un cuarto especial para estudiar	—	—

**19. Realizas o has realizado estudios fuera del colegio \***

Marca solo un óvalo por fila.

	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>Has realizado algún curso de inglés</b>	—	—
<b>Has realizado algún curso en ofimática (sistemas)</b>	—	—
<b>Estás realizando estudios de nivel técnico</b>	—	—

**20. ¿Cuál es el tipo de música que más se escucha en tu casa? \***

Marca solo un óvalo.

\_\_Clásica

\_\_Tradicional (folclórica, andina)

Baladas (romántica)  Bailable (Salsa, bachata, vallenato, tropical, viejoteca)

Pop Latinoamericana  Pop Internacional

Urbana (regueaton, rap)  Popular (cantina)

Otro  No se escucha música

**21. ¿Sabes tocar algún instrumento musical? \***

Marca solo un óvalo.

Si  No

**22. ¿Cuál es el género de películas que predomina en tu casa? \***

Marca solo un óvalo.

Acción  Drama  Terror  Ciencia ficción

Infantil  Comedia  No hay películas  Otro

**23. Desde el inicio del año lectivo hasta la actualidad ¿Qué porcentaje de asistencia tienes al colegio? \***

Marca solo un óvalo.

Entre el 75% y 100%  Entre el 50% y 75%

Entre el 50% y 25%  Menos del 25%

**24. ¿Qué tipo de eventos culturales se presentan en tu colegio? \***

Selecciona todos los que correspondan.

Obras teatrales  Exposiciones  Presentaciones de danza

Recitales de poesía o canto  Salidas a museos  Salidas a cine



---

¿Cómo se vivió la práctica pedagógica que ustedes realizaron en grado octavo en el área de lengua castellana? es decir, como percibieron el cambio de las metodologías el grado séptimo en comparación a las del grado octavo. Cuéntenme qué piensan, quién quiere empezar

Susan: las metodologías de la profesora de séptimo al profesor de octavo fueron diferentes, el profesor de octavo siempre fue como cómo más dinámico incluso más estratégico para las clases, es decir, se entendía más

Alejandra: Yo también creo lo mismo que dijo Susan pues el profesor de séptimo daba las clases, pero para una entenderlas bien, no eran tan buenas; en cambio el octavo las hacía dinámicas chéveres

Profe: ¿Alguien más quiere contarnos cuáles serán las grandes diferencias entre séptimo y octavo respecto a lengua castellana?

Diana: La profesora Martha no explica las cosas muy bien, en cambio, usted hacía que las clases fueran más divertidas y no era tan amargado como la profesora. Otra diferencia es que hicimos muchas actividades, salimos de nuestra zona de confort que siempre estamos en el colegio, fuimos al cine. En cambio, la profesora Martha nunca hizo eso con nosotros, siempre era clase y clase, en serio era muy amargada.

Susan: Profe otra de las cosas de usted, digamos fue más estricto, dinámico y más chévere; entonces fue eso lo que hizo el cambio con el profesor de séptimo en comparación con el de octavo.

Cesar: Pues la verdad se me hizo, al principio, muy complicado pues algunos temas de séptimo ya los había visto en octavo, pero no tenía práctica, en la mayoría de los que trabajamos se necesitaba retomar los de séptimo.

(Aclaración profesor: César la pregunta no es sobre las temáticas, sino que estamos hablando sobre las metodologías que se implementaron en octavo)

César: a mí me gusta como usted nos enseñaba las cosas; porque siempre fue paciente, porque entendí mejor que en séptimo los temas y me fue bien.

Profesor: ¿Y por qué crees que te fue bien?

César: no siempre, en séptimo no siempre fui tan buen estudiante, no ponía tanta atención a las clases de séptimo porque no entendía. En cambio, en octavo cogí más práctica, ya que, usted fue más paciente y sabía enseñar y pude aprender al final.

Susan: Profe es que por ejemplo sus clases fueron más más estrictas y dinámicas y eso hizo que fueran mejor a las de séptimo.

Sienten que, desde la experiencia que vivieron en el grado octavo (periodismo, poesía, teatro...), se han relacionado con mayor intensidad con la cultura ¿se ha interesado más ir a museos ir a experiencias culturales? Por ejemplo, las experiencias culturales que ocurren en el municipio o de las que se ven en internet ¿Se han visto más interesados o menos interesados?

Diana: Con la profesora Martha nunca hicimos eso en cambio con usted sí y fue algo muy bonito experimentar cosas nuevas cosas que nunca creímos que nos iban a dejar cómo ir al museo conocer sobre las culturas, cuando hicimos las figuras uno aprende mucho más, cuando hicimos el museo, hacer periodismo

Profe: ¿Sientes que cuando estas en un evento artístico te interesa más o igual?

Diana: sí siento que me interesa mucho más porque ya uno conoce más sobre las cosas y entiende un poquito más sobre eventos culturales.

Susa: Si, gracias al profesor Cristian a mí me ayudo a quitar la pena al público y así toda la experiencia en octavo

Profesor: ¿Porque se te quitó la pena?

Susa: porque usted siempre nos insistía a ser como mejores y así. Gracias a usted fue que muchos de mis compañeros y a mí se nos fue quitando la pena que no podíamos salir a exponer o así o que nos da pena actuar y llegar a eventos culturales todo eso fue gracias a usted

Alejandra: yo también estoy de acuerdo, con el proyecto que había que tocar las puertas de la casa y exponerle la gente me ayudó mucho con quitar la pena, exponer enfrente varias personas y cuando usted nos hizo exponer en el colegio y varias veces en el salón, uno va practicando. A mí realmente si me ayudó a quitarme un poquito la pena, aunque todavía me da un poquito de pena.

Cesar: Si profe, yo nunca pensé que me iba a interesar tanto lo de la cultura, las cosas artísticas y culturales. Sí me sentí muy atraído por los temas que antes ni siquiera los miraban, y ahora me interesaba, pero cuando usted nos comenzó a enseñar sobre culturas como las culturas de San Agustín, esa fue la que me toco y yo aprendí mucho. Además, la cultura maya y todo lo que vimos en el primer periodo cuando estamos en octavo yo me interesé.

¿Alguno de ustedes ve que la relación con las cosas artísticas en su familia cambiado o sigue igual?

Alejandra: para mí sigue igual

profesor ¿crees que a tu familia le gustan las cuestiones artísticas?

Alejandra profe pues a nosotros sí aquí nos atraen mucho las cosas artísticas del arte las diferentes culturas que hay.

Diana: acá en la casa desde que empezamos a hacer las actividades que usted nos dejaba cómo que nos empezamos a interesar mucho más por las culturas por averiguar sobre las creencias y pues es como chévere aprender cosas nuevas y siento que aprendí cosas nuevas claro quién no un pocotón de cosas más, pero la verdad ahora no las voy a decir

Adrián: en mi caso mi familia siempre interesados tema, por lo menos en mi familia les gusta mucho averiguar sobre ese tipo de culturas. Cuando yo estaba yo estaba en séptimo no les para bolas y no me quería interesar sobre eso, pero en octavo cuando se los enseñó ya me empezó a gustar, antes no le daba el interés, pero ahora sí y me trajo muchos temas nuevos también cuando hablamos sobre la mitología todas esas cosas me hicieron sentir muy atraído yo no sabía los significados ni nada de eso pero después sí y yo hablo con ellos.

Susan: A mí me parece una experiencia buena, ya que, con mis padres me llevó a investigar los temas del grado octavo y pues luego nos metimos en el cuento con la escritura las obras de teatro los libros y pues eso fue lo que nos hizo que nos gustara más por ejemplo literatura

Profesor: ¿En estas actividades y en estos proyectos que hicimos que tanto se involucraron sus padres? ¿Cómo fue la experiencia en con el acompañamiento de los padres? ¿sienten que tuvieron algún tipo de acompañamiento?

Susan: Pues mi mamá involucra ayudarme a hacer un muñequito arcilla y pues fue chévere porque íbamos aprendiendo sobre animales y cosas así y bueno fue raro, porque a veces se enojaba y así... pero fue chévere compartir tiempo con ella.

Cesar: profe pues no fueron mis papas, pero si fueran mis primos y algunos tíos, porque son ellos los que se sienten más interesados en ese tipo de tema por ejemplo la investigación de la cultura de San Agustín muchos de ellos me ayudaron.

Diana: Pues yo si mi mamá siempre estuvo ahí frente conmigo con todos los trabajos que usted puso en todos los periodos.

profesor ¿cómo te sentiste con su acompañamiento?

Diana: muy bien Muy bien no me voy a quejar con toda la ayuda que me dio mi mamá con todos los proyectos me sentí acompañada con todos los proyectos.

[Llega Juan Sebastián]

Juan Sebastián: Profe mi experiencia fue linda, pues por parte de mi familia y por parte de mis compañeros con quienes hice el proyecto. Pues mi familia mi papá, mi mamá, mis hermanos, me ayudaron con las carteleras, con la elaboración del muñeco de arcilla; y pues se sintió lindo porque siento que le importo a ellos como hijo y también como hermano.

¿Qué impresión le dejan a ustedes los proyectos realizados por ustedes el año pasado? ¿cómo sienten que fue esa experiencia? ¿Cuál es su opinión?

César: pues en mi caso la verdad no me gustó mucho la experiencia que tuve mi grupo con la experiencia San Agustín

Profe: ¿Por qué?

Cesar: Por qué profe, unos estaban más comprometidos en la investigación que otros y la verdad a muy pocos se les notaba el interés

Profe: ¿y qué aprendiste sobre eso?

Cesar: profe lo que aprendí fue que para la próxima mejor decirle a usted que me haga un cambio o algo que esté con otras personas que tengan más interés y tengan ganas de trabajar

Alejandra: Pues a mí sí me gustó lo de los trabajos en grupo el año pasado porque todos estaban interesados en eso y buscaban por todas partes incluso fuimos a buscar en una biblioteca y nos devolvieron porque no dejaban entrar entonces buscamos en internet en portales y todo eso ahí estábamos todos muy interesados

Diana: Profe, la experiencia con mi grupo fue muy bonito y muy buena, porque gracias a Dios, me tocó con personas activas, había el interés por el estudio de cada persona, se le repartió su tema se lo aprendieron. Luego, repasamos juntos, si tocaba ayudarle a otra persona en la fabricación del muñequito en arcilla se le ayudaba; y también lo que dice Alejandra, es verdad, fuimos a la biblioteca de aquí a la casa de la cultura, entonces no nos dejaron entrar y tocó investigar más y lo de la clase de la cultura que teníamos que leer libros para tener una mayor idea y para el momento que nos hicieran las preguntas no nos corcharan.

Profe: ¿y cuando hicieron teatro como les fue?

Diana: Ah, no, profesor eso fue una recocha, cuando se nos olvidaba un pedazo, nos reíamos. Luego se nos olvidaba el otro ¡Ay! Luego, nos poníamos alegar, pero.... bueno empezó muy bien y terminó muy bien.

Profe: ¿y cuando hicieron el proyecto periodístico cómo les fue?

Diana: Ah no, eso fue otro desastre. Porqué nunca aparecía el fantasma eso solo apareció la sombra y nunca parecía lo que teníamos que hacer; pero luego salió bien, gracias a Dios salió bien.

Profe: ¿Sebastián qué impresión te dejan los proyectos realizados durante el grado octavo?

Juan Sebastián: Profe pues el que nos tocó a nosotros, de los que hicimos el año pasado, nos repartimos bien las cosas, pero solo había un compañero que afecta el grupo, no se quería aprender las cosas. El día que nos teníamos que reunirnos, sacaba excusas, las cuales serán cómo tontas: él decía que viajaba Cali y todos los días viajo a Cali, entonces decíamos que este man nos está cogiendo de parche y nosotros le decíamos nos está cogiendo de parche. Un día le dijimos, si ese día no viene entonces lo sacamos del grupo y ese día por arte de magia sí pudo venir y ahí ya sí lo pudimos hacer las cosas, y aprendimos, mucho las cosas. Entonces me gustó por parte de todos, excepto, por ese compañero que le cuento, ahí no me gustó.

Alejandra: Mi experiencia fue muy buena, trabajar con el grupo siempre nos integró más. Osea pusimos en práctica el valor del compañerismo, y sí, muchas veces tuvimos inconvenientes era porque alguno no sé lo aprendía, o no quería ir a los ensayos y por eso hay inconvenientes pero eso se solucionó, y se trabajó bien.

---

Profe: ¿A partir de sus proyectos y de esta experiencia les han surgido más ideas nuevas? es decir ¿ahora les han surgido nuevas ideas de hacer otros proyectos o cosas que se podrían realizar para aprender más? ¿les ha pasado?

Diana: pero no entendí la pregunta

Profe: ¿han tenido ustedes nuevas ideas e inquietudes por lo que aprendimos el año pasado? es decir ¿les han surgido nuevas preguntas en relación con algunos de los temas?

Adrián: profe, pues, a mí sí me gustaría, por ejemplo, aprender más a fondo sobre el problema teatral, sobre el periodismo y así, porque el tema del periodismo a mí me pareció muy interesante. Profe, es que a pesar de que aprendí varias cosas, me quedo gustando y yo quisiera profundizar ir más allá de lo que hemos aprendido

Profe: así como dice Adrián, de pronto ¿alguien algún tema le interesó y quiere profundizar más?

Susan: profe, nosotros, por ejemplo, nos sentimos interesados en el reportaje; yo en particular, quiero aprender sobre el reportaje. Nosotros, mi grupo, escogimos la casa de piedra, y, a partir de eso, hemos querido aprender más, porque le hacía a uno entender más sobre los lugares y las cosas.

Adrián: profe, yo de nuevo, tengo algo que decir sobre la poesía del barrio, en el caso mío a mí no me tocó fuera del colegio, sino que me tocó dentro del colegio; y a mí, realmente me gusta mucho, mucho, socializar con la gente y creo que sería muy bueno tener ejercicios o algo para que uno deje la pena al momento de socializar con las personas

Profe: ¿alguien más?

Diana: A mí me gustó mucho el periodismo, pero, me gustaría también, que pudiéramos estudiar otras culturas tipo las culturas asiáticas o así otras.

Profe: ustedes sintieron que, al hacer estos proyectos ¿les dan más ganas de investigar sobre algunos de los temas?

Juan Sebastián: Profe se sentía cuando investigaba, cómo que aprendía cosas que, ni idea qué existía, entonces se metía uno más en el tema; como, por ejemplo, el periodismo. En mi parte, nosotros cogimos un reportaje sobre una madre, que, había perdido su hijo, fue inventada, pero vimos en YouTube, y en distintas redes, ejemplos que hubieran pasado respecto a nuestra idea de periodismo y vimos como una madre hace todo lo que desea por hallar a su hijo, y además vimos cómo se siente ella cuando pierde un hijo, entonces, lo que nos ayudó a inspirarnos en el tema fue una pequeña noticia que pasaron por el noticiero.

Profe: a partir de la experiencia del año pasado me surge la pregunta ¿les ha surgido el interés por buscar nuevas lecturas?

Juan Sebastián: A mí sí, por ejemplo, antes yo leía libros muy de vez en cuando, pero desde que tuvimos esa experiencia, me llama la atención leer más libros, y leer historietas de dioses y la antigua Grecia.

Adrián: La verdad a mí siempre me ha interesado todo lo que tiene que ver con la literatura, y lo de lo antiguo y así esas cosas; entonces sí, todo eso me gusta mucho y me gustaría mucho profundizar sobre eso. Yo recuerdo que, usted, me dijo que para ser un buen escritor habían ciertos libros que uno debía leer, es decir, no todo iba a ser tan práctico, pues a mí me gustaría ir a fondo con ese tipo de cosas, que se lea más, que aprenda más; y no solo libros que tengan que ver con el tema de lo fantástico y la literatura que usted nos deja, sino, de astronomía, derecho, literatura, es decir, me gusta saber todo sobre todo y más cuando tengo tanta curiosidad

Diana: a mí me parece muy importante investigar más, porque yo creo que eso nos va a servir para un futuro. Yo antes de por sí, me gustaba leer y ahora, pues también, porque me gusta conocer cosas que yo no sabía y aprender y todo eso.

uno de los elementos más importantes para el trabajo que hacíamos era la toma de decisiones  
¿Cómo se sintieron ustedes tomando decisiones respecto a su evaluación? ¿les gustó esta oportunidad o no les gusto? ¿cuál fue la experiencia que tuvieron respecto a la evaluación?

Diana: Profe me pareció muy bueno, porque la mayoría de los profesores no me gustaba que no me dejaran elegir lo que queríamos, la evaluación. Y vea, usted fue muy bueno y fue muy chévere porque nos dejó opinar sobre lo que pensaba uno de evaluación y así eso fue algo único.

Juan Sebastián: Pues profe, mi experiencia fue buena, como dijo diana, aunque sea un profesor, nos daba ese derecho de elegir como los queríamos evaluar y eso nos permitía sentir más confianza en nuestro grupo. Él grupo iba confiando entre ellos, porque, podíamos elegir eso tiene ventajas y desventajas, por qué elegíamos como sea lo más bueno.

Susa: profe, a mí me gustó lo de la experiencia de la evaluación, porque no mira los pequeños detalles del trabajo de uno, es decir, uno mira los errores que tenían otros trabajos y así podían entender los errores de los trabajos que uno hacía. Y decía, yo no me merezco 5 por este error, y entonces es por esto y por esto y ME AUTOEVALUABA.

Adrián: Profe me gustó mucho la experiencia, porque no solo me daba la posibilidad de poder calificarnos académicamente, sino que había compañeros que no cumplían con lo académico y con los talleres y había notas por el uniforme por las medias por los zapatos y eso nos ayudaba a subir un poquito las notas.

Susa: a mí me parece muy buena la metodología que usted escogió al momento de evaluarnos, pues, podía escoger como queríamos que nos evaluáramos y siempre estuvo de acuerdo con todo lo que se escogía.

Profe: ¿y cuando ustedes podrían tomar la decisión cómo te fue con eso?

Susa: pero pues, muy bien, porque, aunque me tocaba hacer líder de todos los grupos con los que estaba siempre se tomaban buenas decisiones.

Cómo crees que las actividades y los proyectos que realizamos afectaban o contribuían en el proceso de comprensión lectora y en la producción de textos

Diana: cuando nos ponían a leer y hacer todo el proceso, yo notaba que, las personas que no leían bien, mejoraban y eso que no todas las personas tienen la posibilidad de hablar rápido y que se entienda bien; entonces todo, todo lo que usted nos enseñó el año pasado y todas las actividades que usted nos dejaba y todo el apoyo suyo fue muy bonito y aprendimos demasiado, porque, no todos los profesores nos dan la oportunidad de hacer trabajos así de buenos como usted.

Alejandra: Profe, a mí me parece que sí, porque yo me trabo mucho al leer, así este leyendo, me cuesta mucho, pero a mí me ha funcionado mucho la clase y los trabajos que usted nos dejaba, y al escribir eso ya es otra cosa me cuesta mucho pero también ha funcionado.

Adrián: Profesor, es provechoso diría que, para mí, desarrollar la palabra, las capacidades lingüísticas, muy importante es, muy importante, por qué lo que nosotros vimos en séptimo es solo el trabajo del libro y el libro; en cambio, nosotros sí pudimos comprender con usted y desarrollar más la capacidad lingüística.

Juan Sebastián: Pues por parte mía, también tengo ese problema que cuando estoy hablando y leyendo me trabó, en algunas palabras y eso también me ayudó mucho como a soltar la lengua, y hacer más fluido cuando me toca escribir. Anteriormente, me considero con buena ortografía; pero ahora, palabras que no conocía ya podría tener en cuenta cómo se escribía y eso me sirvió mucho.

Susa: ¡Uy profe! A mí sí me ayudó mucho las actividades que hicimos, porque al momento de escribir, si me considero con buena ortografía y no he tenido problemas por eso, pero nos ayudó mucho las veces que usted nos llevó actividades en el salón, de leer algún fragmento del libro y leerlo públicamente. Realmente todas las actividades que usted nos dejó siempre nos ayudaron a todos los de mi salón, hacer más fluido porque había palabras que nadie podía leer entonces nos tocaba ir pasando el libro a cada uno a ver cuál lo podía leer o entender, entonces eso nos ayuda demasiado y ahora escribir, pues, aunque siempre me he considerado con buena ortografía no llegue a poner problema por eso, pero siento que mejore en octavo.

¿Consideran que los aprendizajes adquiridos durante los proyectos les van a servir?

Susa: todo lo que nos enseñó, de cultura, si nos ayuda más al diario vivir ya que hoy en día vale mucho una persona que sepa cultura, entonces todo lo que usted nos enseñó siempre nos ayudó demasiado.

Juan Sebastián: Profe, cuando fui, en un momento, en el Quindío me sirvió mucho porque había como una pequeña estatua que decía sobre los Quimbaya y esa fue la cultura que me tocó a mí entonces una señora me preguntó que quién eran ellos y me pude dar el lujo de saber más y de explicarlo.

Alejandra: si profe, yo creo que todo lo que aprendimos nos sirve para la vida cuando uno vaya para algún lugar o uno quiere entender algo eso le sirve a mí me parece muy bueno muy chévere

Adrián: Profe, yo opino que sí me ha servido y me seguirá sirviendo para mi vida diaria porque yo soy una persona muy curiosa y a mí me gusta todo lo que tiene que ver con la lingüística y soy una persona que le gusta mucho socializar, y con usted he tenido la oportunidad de aprender muchas cosas a partir de palabras que usted ha dicho eso me ha llevado a investigar cosas y de esto llegó al otro y

---

esto lleva a lo otro y yo sé que si eso me va a servir en un futuro y me seguirá sirviendo para algún día.

¿Cómo les ha servido trabajar con esos temas, así por proyectos, les parece positivo o no? ¿les gusta? ¿sintieron el cambio al recordar esto? ahora ¿cómo les ha parecido? ¿sí han recordado algo de lo que hicimos ustedes? ¿sienten que la evaluación fue positiva? o ¿cuándo les llegaban las notas finales sentían que las calificaciones que les aparecían se las merecían? ¿Las notas eran justas? que piensan ustedes acerca de eso

Susa: profe me parecía que las notas, que iban al final eran justas y me parece que lo que uno veía era lo que se merecía y no iba a exigir más de eso

Alejandra: Profe me gustaría más que estudiáramos sobre otras culturas, para seguir estudiando, así como aprendimos sobre las indígenas y me gustaría mucho aprender sobre la cultura asiática.

Alejandra: Pues, realmente, las notas que siempre llegue a tener con el profesor siempre fueron justas y no me quejo siempre me fue bien. Otra cosa que me gustaría hacer es como prender más a fondo de las guerras

Diana: todo lo que hicimos el año pasado con usted fue muy interesante, aprendimos cosas que por ejemplo nunca pensé que íbamos a ver, lástima que este año me cambiaron del profesor y ojalá los profesores fueran más dinámicos así como usted, que las clases no fueron tan aburridas y que nos dieran la oportunidad también de opinar de cómo quieren o queremos que nos evalúen; porque el año pasado, usted fue el único que nos dio esa dicha y saber pues que al momento de nosotros elegir cómo queríamos que no se evaluaron los únicos beneficiarios no eran uno mismo sino también los compañeros.

Juan Sebastián: Pues profe, las notas del año pasado para mí fueron muy justas, porque nosotros sabíamos que nos habíamos esforzado y que por ende teníamos buenas notas. Además, usted puede explicar muy bien, y cada día entendíamos mas, además me gustaría, que nos pudiéramos meter más a fondo en el tema del teatro, me quedo interesando el tema

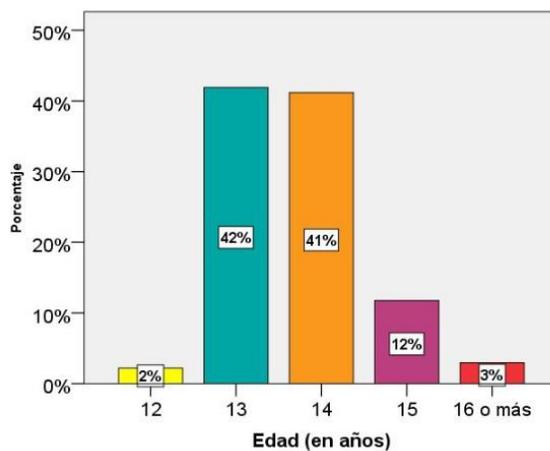
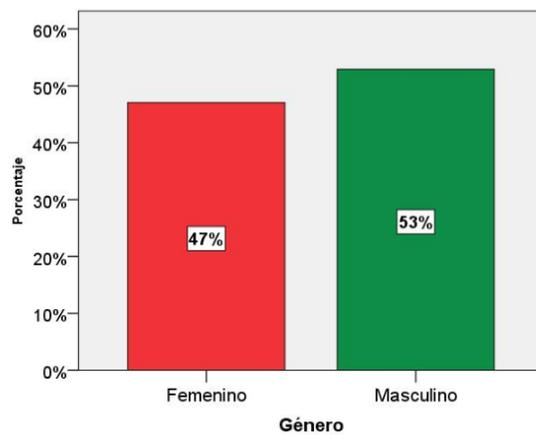
Adrián: A mí me interesa mucho el tema periodístico y me gustaría mucho que otros profesores se dieran cuenta qué tenemos muchas habilidades, que hay mucha gente que tiene mucha cantidad de información y le gusta aprender, pero a veces se sienten subestimadas y se sienten como si no tuviera la capacidad, deben ver eso los otros profesores

Chicos muchas gracias ya pasó un poquito más de una hora les agradezco mucho su participación y sus opiniones son muy valiosas e interesantes nos seguiremos encontrando la institución educativa y ojalá podamos seguir desarrollando muchos proyectos.

#### Anexo 4: Gráficos de la encuesta virtual

Gráficos de la encuesta contextualizada, también pueden consultarla en el siguiente link:

[https://drive.google.com/file/d/1Z6mY2VfvjILR0HvT8C4Vn1GdALHSLr4\\_/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Z6mY2VfvjILR0HvT8C4Vn1GdALHSLr4_/view?usp=sharing)



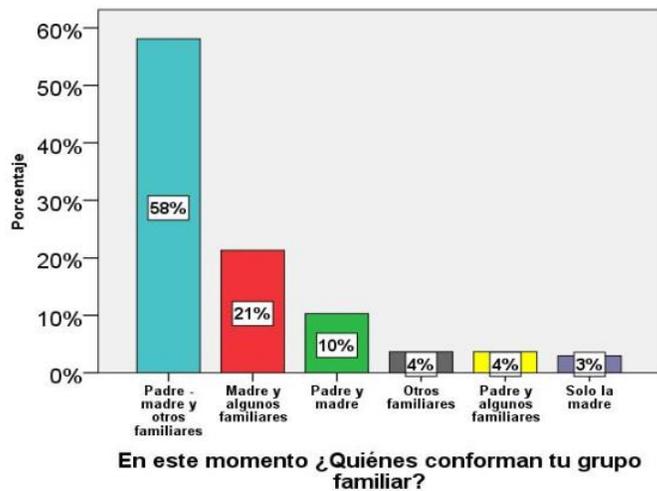
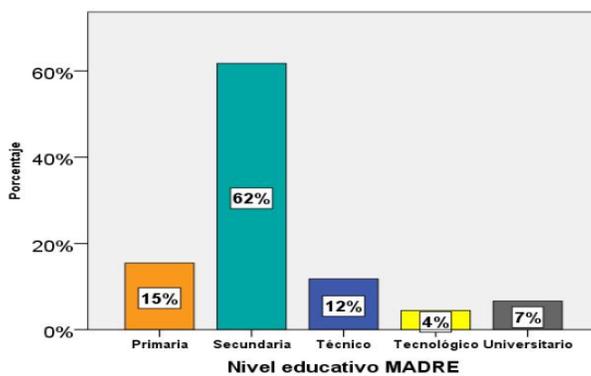
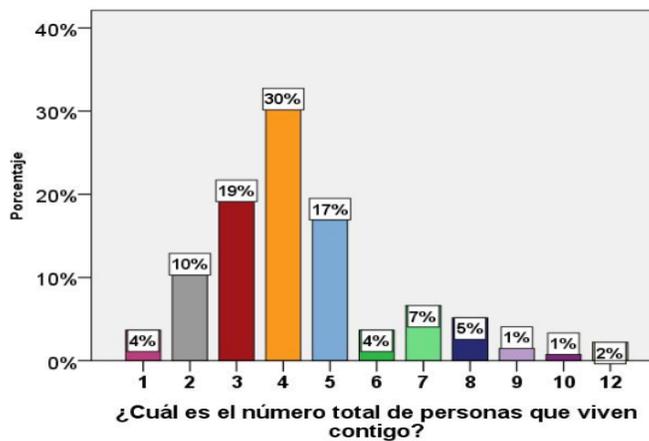
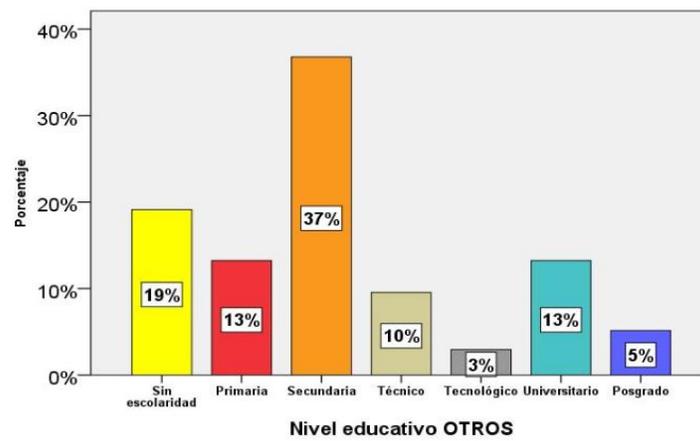
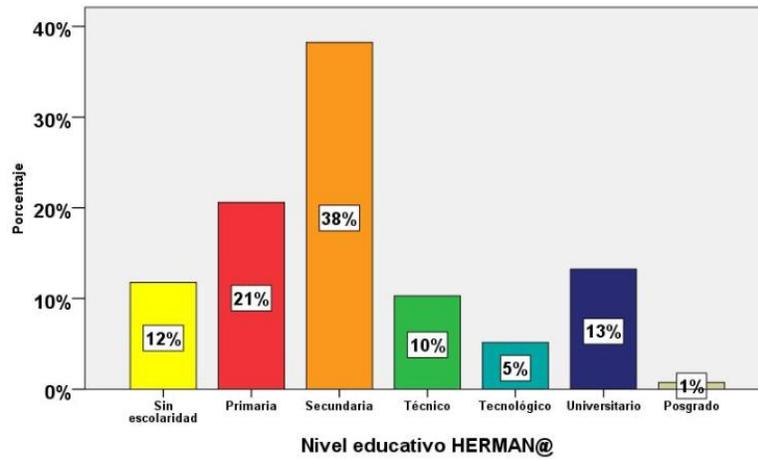
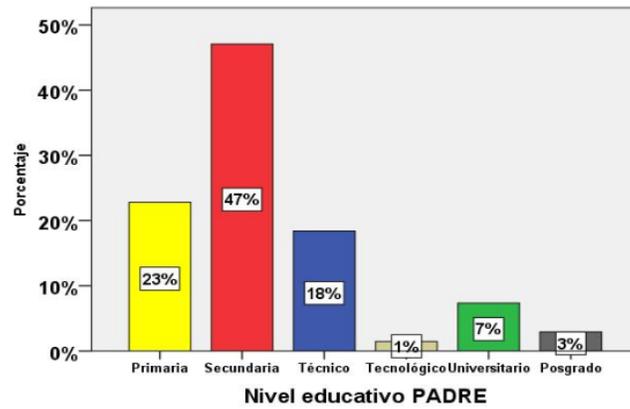


Figura 10: pregunta número 6.





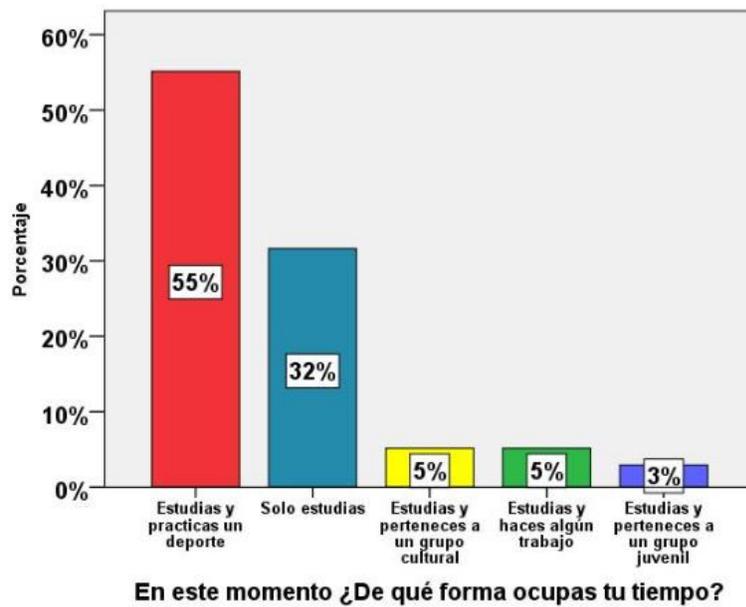


Figura 16: pregunta número 9.



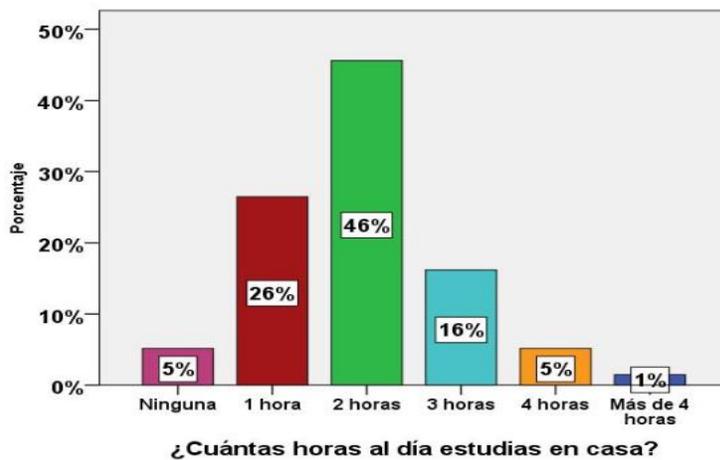


Figura 19: pregunta número 12.

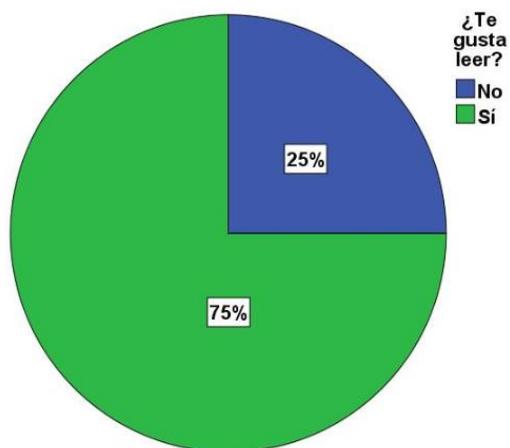


Figura 20: pregunta número 14.

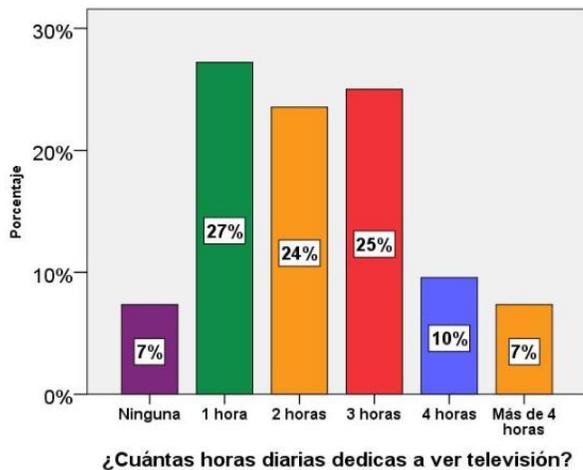


Figura 21: pregunta número 16.

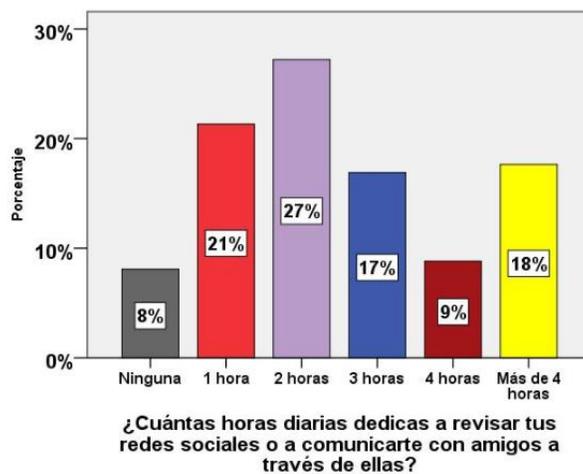
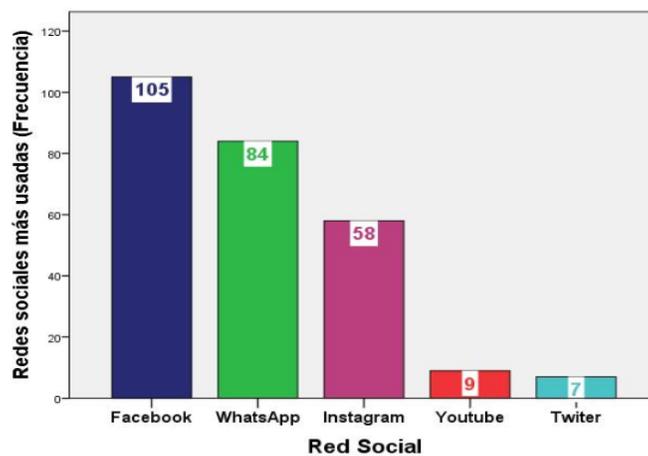
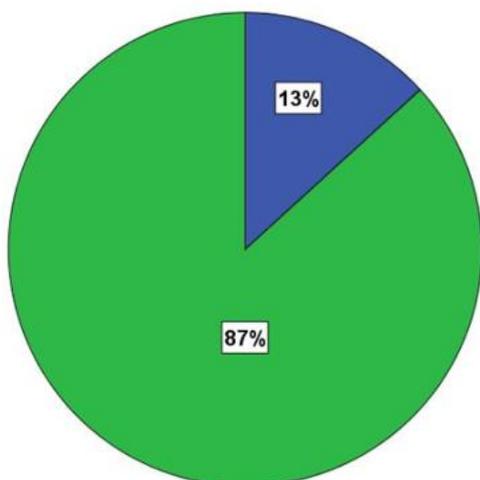
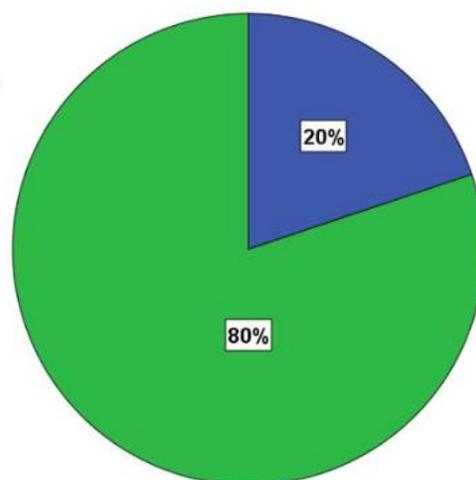


Figura 22: pregunta número 16.

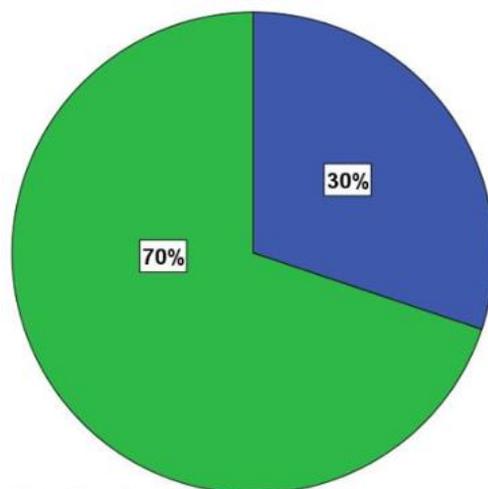




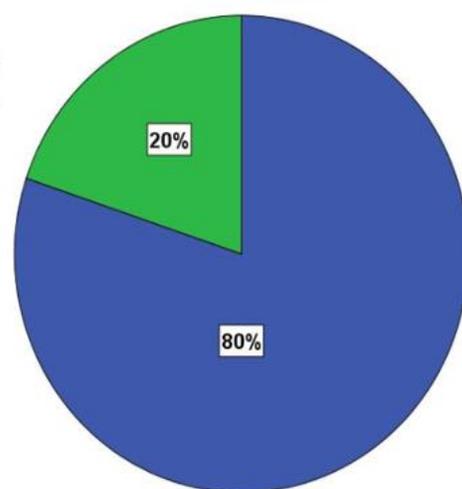
■ No  
■ Si



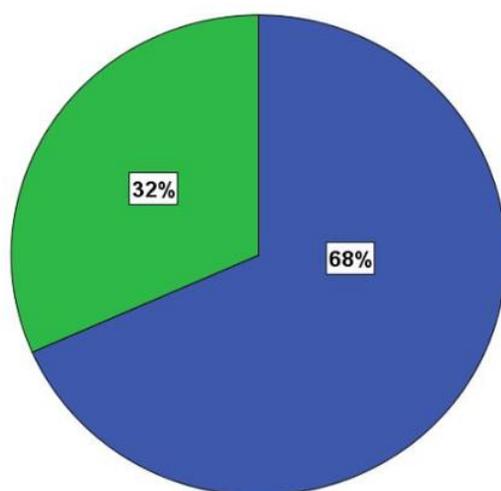
■ No  
■ Si



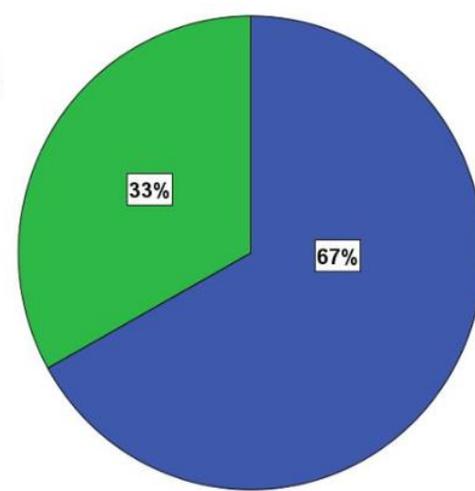
■ No  
■ Si



■ No  
■ Si



■ No  
■ Si



■ No  
■ Si

Figura 25: pregunta número 18

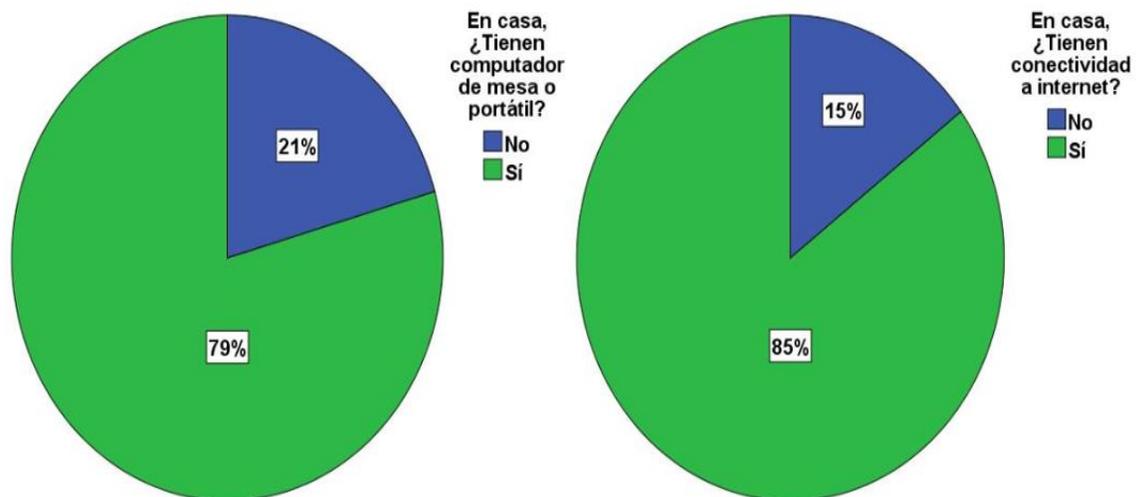
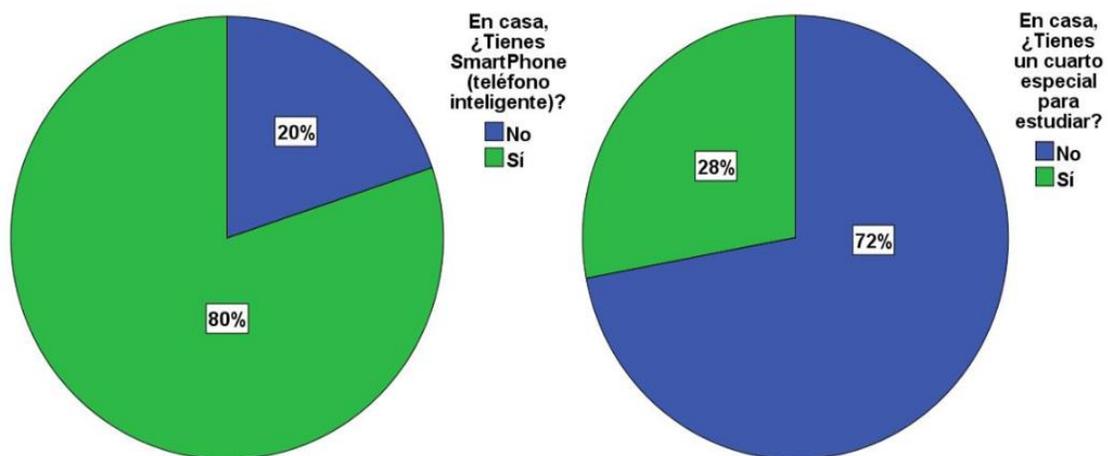
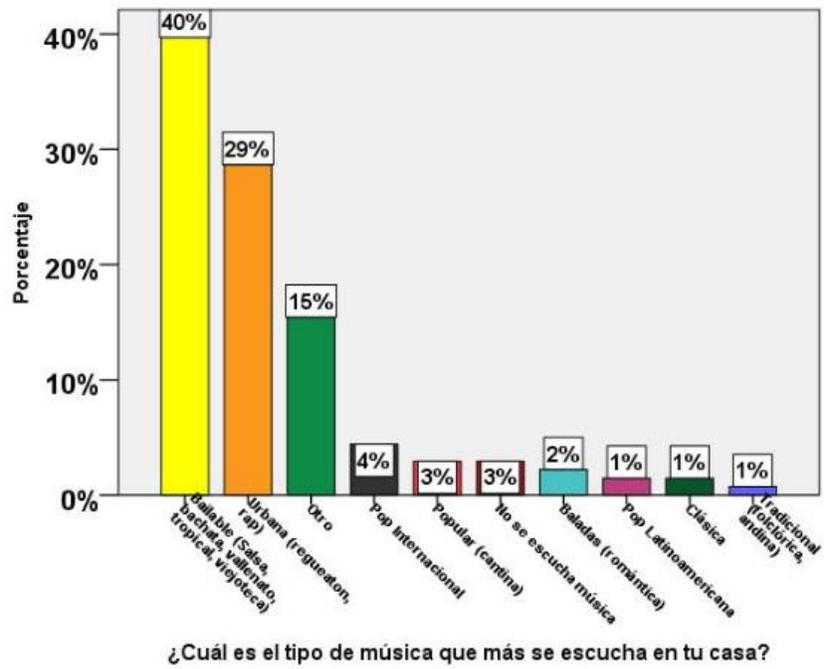
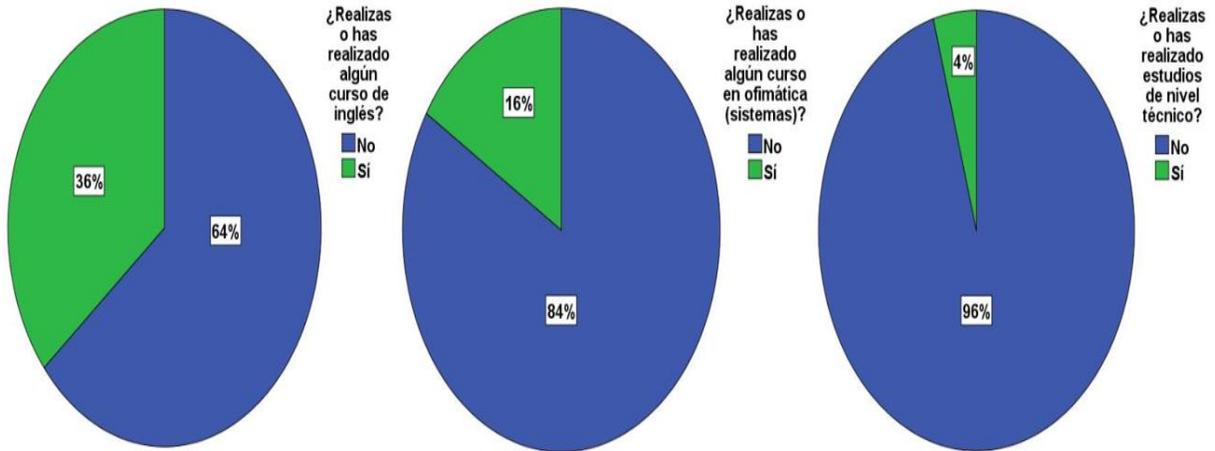
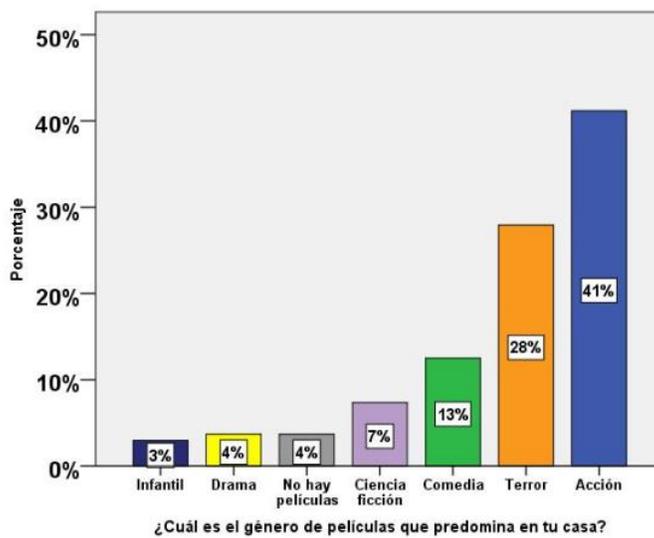
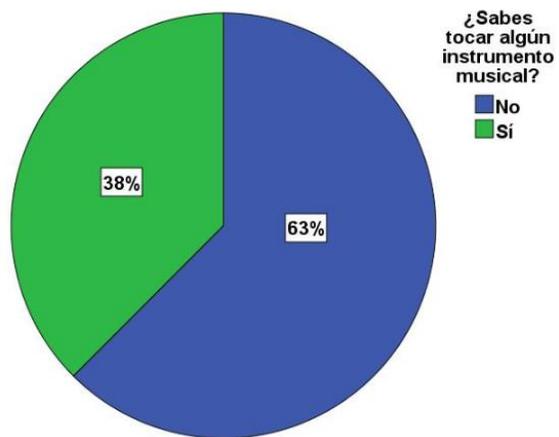
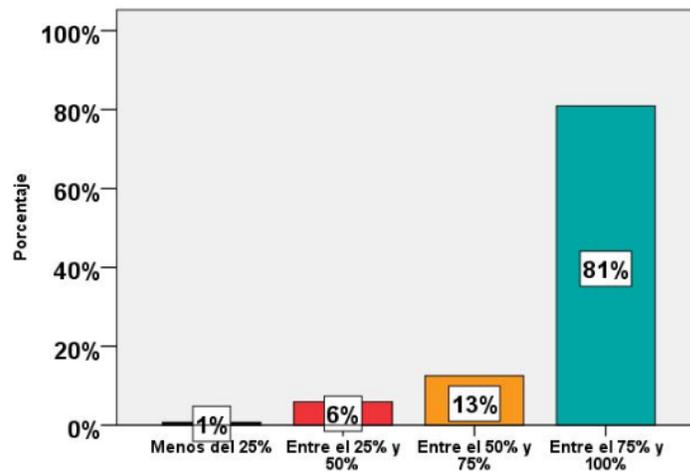


Figura 26: pregunta número 18.

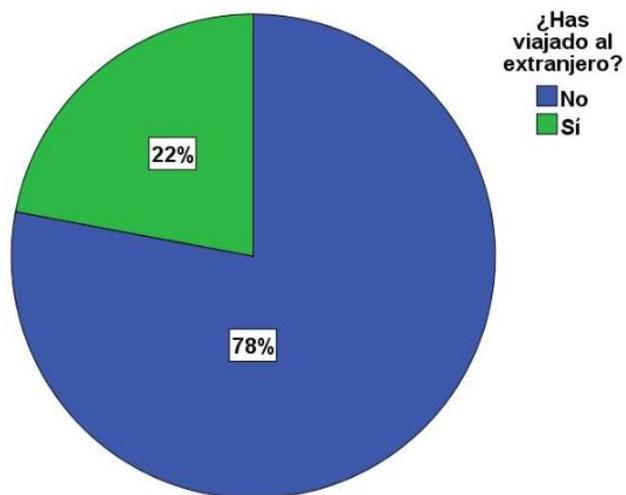
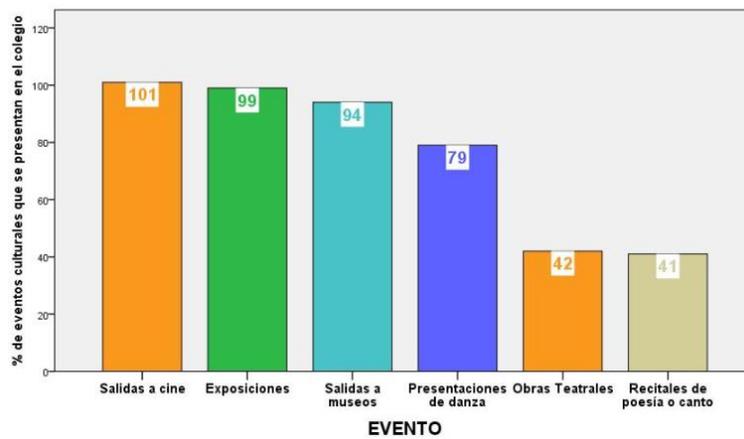


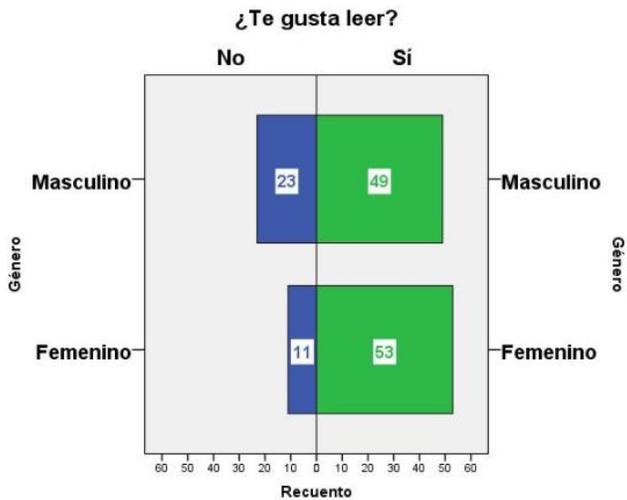
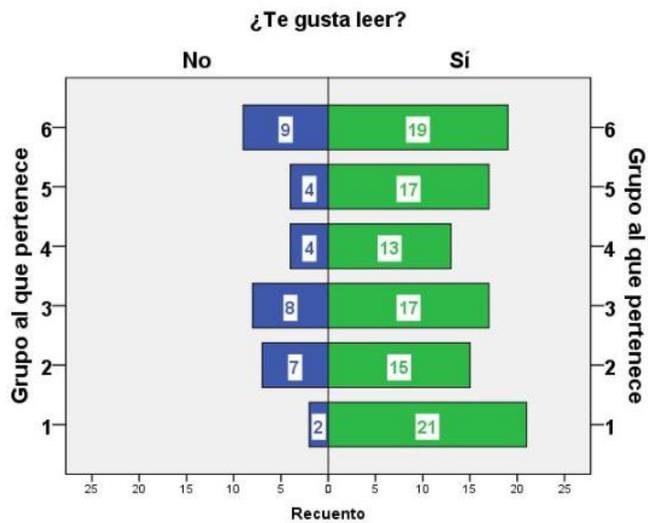






Desde el inicio del año lectivo hasta la actualidad  
¿Qué porcentaje de asistencia tienes al colegio?





### ¿Cuántas horas al día estudias en casa?

