

**INFORME REVISIÓN DE TEXTOS DE LENGUAJE  
MODELOS FLEXIBLES  
PROYECTO DE EDUCACIÓN RURAL**

**VALERIA SARDI  
VIOLETTA VEGA**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
COLOMBIA  
2013**

## **TABLA DE CONTENIDO**

**INTRODUCCIÓN**

**1. ESCUELA NUEVA**

**2. ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE**

**3. POSPRIMARIA RURAL**

**4. MEDIA RURAL**

**CONCLUSIONES GENERALES**

**BIBLIOGRAFÍA**

**ANEXO 1. REJILLAS DE EVALUACIÓN**

## INTRODUCCIÓN

En este documento se presentan los resultados del proceso evaluativo de los textos para el área de Lenguaje que apoyan los modelos flexibles Escuela Nueva, Aceleración del aprendizaje, Posprimaria y Media, implementados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en zonas rurales. El objetivo de dicho proceso fue indagar la capacidad de estos materiales para desarrollar efectivamente la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido y niveles propuestos por los Estándares Básicos de Competencias.

La evaluación se desarrolló desde una perspectiva intragrado e intergrado y se localizó en una muestra integrada por los siguientes textos: Lenguaje 2 y 3 de Escuela Nueva, Módulo 1 de sexto, séptimo, octavo y noveno de Posprimaria, Grado 11 de Media y Módulo 1 “¿Quién soy yo?” de Aceleración del aprendizaje. Teniendo en cuenta el modelo metodológico propuesto por Ruíz-Primo (2013) y de acuerdo con lo requerido en este campo disciplinar específico, se definieron los criterios y dimensiones que se presentan a continuación.

En lo referente a la **perspectiva intragrado**, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Saberes específicos
- Organización de la secuencia didáctica
- Tipos de consignas
- Pertinencia de las imágenes e ilustraciones
- Rol del estudiante  
Este criterio incluye tres aspectos: 1) qué experiencias o situaciones de aprendizaje lleva a cabo el estudiante a lo largo de la secuencia didáctica, 2) qué instancias de evaluación y autoevaluación de los saberes y las consignas de trabajo se proponen, 3) qué estrategias de apoyo para mejorar el aprendizaje se presentan.

- Rol del docente  
Este criterio considera dos aspectos: 1) las actividades del docente para promover la apropiación de saberes por parte de los y las estudiantes y 2) las propuestas de evaluación que realiza el docente para informarse acerca del aprendizaje de los y las estudiantes.
- Adecuación de los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje  
Aunque este aspecto puede considerarse transversal, se trata aquí de puntualizar la correspondencia general de las propuestas didácticas con lo proyectado en los Estándares, en cuanto a saberes específicos, finalidades, procesos cognitivos y secuenciación intragrado e intergrado; así como de establecer el nivel de profundidad con que se involucran y lo que se omite.

En cuanto al análisis de los materiales educativos desde una **perspectiva intergrado**, se analizó la manera como se configura la secuenciación de contenidos desde lo conceptual y en relación con las finalidades. Asimismo, se indagaron los procesos y experiencias que deben afrontar los estudiantes para lograr las metas de aprendizaje propuestas a lo largo de la trayectoria escolar. Las dimensiones que guiaron el análisis son las siguientes:

- Organización de la secuenciación de los contenidos
- Secuencialidad en relación con las finalidades del aprendizaje
- Desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades sociales
- Procesos o experiencias propuestas para lograr las metas de aprendizaje

Por las características y propósitos del estudio, la información se procesó mediante el análisis de contenido de contingencias. De acuerdo con ello, se codificó la presencia o ausencia de los criterios y dimensiones enunciadas y se identificaron las asociaciones y disociaciones planteadas en los textos para aproximarse a su sentido conceptual y didáctico.

En cuanto a la estructura del documento, los resultados se han organizado de acuerdo con las particularidades que presenta cada uno de los modelos en relación con los criterios y dimensiones trazadas. El primer aparte presenta lo hallado en el material de Escuela Nueva, y a continuación, aparece lo propio en referencia a los materiales de Aceleración del Aprendizaje, Posprimaria y Media Rural. La gran cantidad de contingencias equiparables encontradas en los diferentes materiales permitió llegar a conclusiones generales y presentar, finalmente, en un único numeral las recomendaciones respecto al manejo y recreación futuros de los textos. Es preciso que en la lectura se tenga en cuenta la consulta permanente de las rejillas de evaluación que aparecen en los anexos, pues su contenido sustenta y ejemplifica las afirmaciones de cada aparte.

## **1. ESCUELA NUEVA**

En la presentación de las cartillas del Modelo Escuela Nueva se invita a: “resolver situaciones y problemas con tus propias ideas y las de tus compañeros; podrás investigar y crear soluciones y, aunque no siempre serán las mejores, esto te ayudará a comprender lo que sabes y cómo lo sabes”. Sin embargo, el estudio de contingencias no evidencia la presencia de núcleos problémicos ni de secuencias de indagación que permitan afirmar el desarrollo de investigaciones en el aula. El planteamiento es temático y aunque se vale de múltiples preguntas y algunas actividades de indagación para el desarrollo de las secuencias, no se centra en ellas.

De otro lado, las cartillas presentan una forma de trabajo con dicho Modelo que no recoge los principales postulados que lo han hecho replicable a nivel mundial y exitoso en el ámbito rural; no se emplean los recursos, secuencias y propósitos que le han dado validez históricamente. En suma, no se evidencia una coherencia clara con alguna propuesta pedagógica, pues las actividades, su propósito y carácter cambian sensiblemente en cada grado y cartilla.

Asimismo, aunque las actividades recogen la propuesta temática de los Estándares no asumen lo relacionado con procesos de pensamiento y desarrollo de competencias que esos referentes proponen. Las situaciones de aprendizaje responden a contextos tradicionales, que se proyectan sobre los saberes y prácticas de generaciones anteriores, y no facilitan el acercamiento de los estudiantes a las necesidades comunicativas contemporáneas ni al manejo de recursos informáticos. Así, las Cartillas proponen un creativo y activo desarrollo de temas clásicos de la Lingüística, pero no responden a los planteamientos del enfoque comunicativo para la enseñanza del Lenguaje ni a todos los factores y propósitos de enseñanza en el área planteados por los Estándares Básicos de Competencias.

### **Saberes específicos disciplinares**

Se encontró un especial énfasis en la lectura de textos expositivos (instructivo, informativo, descriptivo) y narrativos (poesías, cuentos, historias, rondas, fábulas, mitos, leyendas, anécdotas, canciones, coplas, trabalenguas, chistes, guiones de teatro y de títeres) que articula el desarrollo de cada Guía. Tras el estudio de las características de los guiones de teatro y de títeres, se dan pautas para la representación colectiva de los mismos.

Es de señalar que en las secuencias que giran en torno a cuentos e historias se estudia predominantemente una alternativa de desarrollo narrativo: la estructura por partes (introducción, nudo, desenlace) y la centralización de tema, personajes y ambiente, como si fuera la única o más importante alternativa de análisis en estos tipos textuales. Algo similar sucede con la poesía, que se enseña en estrecha relación con las estrofas y versos; y con la narración, en la cual se tematiza el rol del narrador. Esta forma de asumir los temas, si bien no constituye un error conceptual definitivo, sí resulta anquilosada respecto de las tendencias de análisis textual, discursivo y literario contemporáneas.

El texto icónico se trabaja desde la dicotomía verbal/no verbal y, por ello, se da prioridad a señales (humor), mapas y propagandas mientras que se dejan de lado las artes visuales. Generalmente, los textos icónicos se encuentran junto con textos descriptivos que colaboran con su ubicación contextual e interpretación. Sólo en una Guía se trabajó la historieta gráfica, aunada con el concepto de secuencia. En este recuento podría también enumerarse la enseñanza de esquemas y diagramas que pretenden organizar conclusiones de lecturas, como el árbol lógico y los mapas conceptuales.

Asimismo, los esfuerzos temáticos se centran en el desarrollo de descripciones, clasificaciones, en el hallazgo de semejanzas y diferencias entre lecturas, imágenes, situaciones y personajes, y en la escritura de cartas, en el uso del correo. En este énfasis en la elaboración de cartas se caracterizan “las ocho partes de la carta” y diversas situaciones en las que este medio puede ser empleado, también se describen las características y uso del telegrama y, en algunos casos, estas alusiones se correlacionan con ejercicios de oralidad como mesas redondas. No se encontró ninguna actividad referente a la elaboración de correos electrónicos, mensajes de texto u otras formas de comunicación en las que se haga uso de TIC y la mediación referente al uso de periódicos y noticias se hace a modo de consulta o averiguación, sin que se presente la opción de participación ciudadana de niños y niñas en ellos.

En relación con lo morfosintáctico, se especifican características y ejemplos de verbos (eventos), sustantivos, aumentativos (tamaño), diminutivos (tamaño), sinónimos, antónimos, palabras homónimas, preposiciones, pronombres y adjetivos (cualidades), que coadyuvan la realización de descripciones. El acercamiento a este aspecto suele darse a través de la ubicación de semejanzas y diferencias entre las palabras, en sus desinencias, significado, etimología. También se ofrecen algunas ideas sobre la construcción de párrafos y oraciones señalando en ellas el objeto agente, evento, objeto paciente y la puntuación.

Se dedica especial atención a los ficheros (glosarios) que recogen las definiciones allegadas por los estudiantes en cada actividad, particularmente, gracias a la observación de objetos y eventos. Este fichero se correlaciona algunas veces con el uso del diccionario y con el repaso del abecedario. Así también con el acercamiento y uso de las bibliotecas.

Huelga decir que la selección de textos no es adecuada para el contexto y para las edades de los niños y niñas de segundo y tercero. Es una selección pensada desde la idea de lo clásico (relevante para los adultos y para la historia disciplinar), que contiene temáticas poco relevantes, en algunos casos violentas y en otros superfluas, que difícilmente entrarían en relación con los temas tratados o con los retos de saber planteados por una mirada integral de los Estándares de las diferentes áreas. Los conceptos y ejes de reflexión son casi los mismos en los grados segundo y tercero (ver en el Anexo 1 las rejillas EN21, EN22 y EN23).

### **Organización de la secuencia**

La cartilla está dividida en guías y cada una de estas guías se divide en cuatro momentos:

- Momento A. "Resolver situaciones y problemas"
- Momento B. "Ampliar y profundizar conocimientos"
- Momento C. "Precisar y ampliar conocimientos"
- Momento D. "Compartir con gente de casa y comunidad"

Los Momentos A se centran en actividades como responder preguntas (por escrito o conversando con los compañeros), leer, hablar sobre lectura o preguntas con compañeros, escribir o copiar en cuaderno, buscar objetos, buscar o hacer definiciones en fichero, cantar rondas, comentar o conversar sobre lectura o preguntas con compañeros, dictar al profesor y buscar o hacer definiciones en fichero.

Los Momentos B trabajan de manera predominante la Lectura en Voz Alta (LVA) por parte del docente y la lectura mental por parte de los estudiantes. Generalmente, estas lecturas sirven de referente a lo que se trabajará en el Momento C. También se encuentran algunas guías en las que las lecturas se acompañan de resolución de preguntas, ilustración de lo leído, explicación de respuestas, hacer y llenar crucigramas o preguntar algunos datos en casa.

Aunque los Momentos C concitan también a la lectura de textos (mentalmente y en VA), piden escribir o copiar en el cuaderno y en el tablero, definir palabras (fichero); pensar, responder y conversar acerca de preguntas; dictar al profesor, clasificar palabras, observar y describir situaciones y eventos, buscar información en libros (biblioteca), periódico o Internet (si es posible), preguntar a compañeros de grados superiores.

Los Momentos D se dedican a la realización de actividades en casa, con ayuda de familiares. Se pide construir ficheros, recitar poemas, conversar con familiares, indagar costumbres familiares, construir figuras, escuchar y transcribir historias, contestar y hacer preguntas (que aparecen en la cartilla).

No se halla una secuencia didáctica como tal, claramente definida en la estructura de los materiales. Las actividades en uno y otro momento son muy similares y diversas, lo que impide que se dé cumplimiento cabal a lo proyectado en los nombres de los Momentos en la Colección (ver rejillas EN32 y EN33).

### **Tipos de consignas**

El estudio de las consignas muestra la siguiente contingencia predominante:

Lectura (mental o en VA) – cuestionario, indagación – dibujar, hacer fichas o copiar – divulgar - escribir

Se encuentra frecuentemente las consignas “pidan al profesor que les lea”, “lee, pero mentalmente”, “lee con atención” o “lean en voz alta”. También se pide “buscar información” por medio de consultas o entrevistas y con mayor insistencia de la deseable en este tipo de materiales “responder las siguientes preguntas”. Generalmente, estas indagaciones y respuestas se registran en el cuaderno, en el fichero, en el tablero o en el “Libro de los niños”, que es un recurso de aula mediante el cual se recogen las elaboraciones escritas de los estudiantes como colectivo. También se recurre a la realización de dibujos, analogías y crucigramas para afianzar la comprensión de las lecturas o temas de reflexión.

La copia de definiciones, títulos, palabras, textos, dibujos, tablas, respuestas y datos en el cuaderno, no es siempre una actividad mecánica. Se encontraron solicitudes como “copia en tu cuaderno la siguiente frase, si estás de acuerdo con lo que dice” o la invitación a copiar en el sentido de llevar registro de lo sucedido. No obstante, vale preguntarse si esta forma de enunciación de la consigna es la más adecuada en aras de desarrollar el enfoque del Área que proponen los Estándares.

La divulgación de lo hecho se realiza mediante el diálogo, la conversación y la organización de mesas redondas. Aunque las pautas para el avance en el manejo de la oralidad son escasas, es de destacar que las actividades brindan muchas posibilidades de intercambio entre estudiantes y entre docentes o sistemas familiares y estudiantes. En dichos intercambios los niños y niñas se ven instados a explicar sus opiniones o respuestas, aunque la argumentación nunca se toma como tema de aprendizaje y reflexión.

La escritura individual y en grupo también se trenza con la divulgación de ideas; sin embargo, aparece en cualquier lugar de la guía y casi siempre se caracteriza por ser fragmentaria o de respuesta; cuando se trata de una elaboración con sentido global, esta se trata de manera similar a la escritura fragmentaria, es decir, no comporta un proceso de planeación, revisión o reescritura, sino que se modela, se compone y se entrega. Es de resaltar que aparecen muchas consignas que instan al estudiante a reflexionar y pensar, como parte de su acción comunicativa.



Finalmente, las consignas que aparecen en los Momentos D son del tipo “contar en casa lo hecho, pedir opinión, pedir la narración de experiencias”. Esto representa un gran avance didáctico frente a las tareas que se centran en la mecanización de lo tratado en el aula o en consultas superficiales y fragmentarias, pero no logran entrar en relación plena con lo hecho durante los Momentos anteriores de las Guías. El riesgo de que la articulación de cada una de las Guías dependa casi exclusivamente del tema focalizado es que cuando ese tema no se implica directamente en todas las consignas, la coherencia se pierde.

Como generalidad es importante hacer notar que la configuración actual del desarrollo temático y del interés de las consignas en las cartillas, las hace avanzar mirando hacia el pasado. En ellas se brindan muy pocas o ninguna oportunidad de acercamiento a la realidad contemporánea y a lo que se proyecta para nuestra sociedad.


### **Pertinencia de las imágenes e ilustraciones**

El material presenta una propuesta gráfica interesante en las primeras páginas de cada cartilla y la idea –tendencia en los materiales educativos contemporáneos- de recurrir a dos personajes que colaboren con la articulación de los materiales y fortalezcan la relación del estudiante con lo tratado. Sin embargo, en la medida en que avanza la Cartilla, los personajes principales, que en su diseño manifiestan la intención de atender nuevas propuestas en lo referente a género, discriminación y estereotipos, no se desarrollan a lo largo de los textos y pierden su capacidad de conducción y orientación para asumir la función de hacer comentarios tangenciales, añadir información temática o introducir reflexiones éticas.

Ahora bien, la línea gráfica que plantean los personajes al inicio y que resulta bastante contextualizada y pertinente, no se conserva en el desarrollo del texto. Las ilustraciones van del realismo al expresionismo y el planteamiento gráfico no colabora con la construcción de sentido de lo leído. Los íconos son pequeños y no marcan la organización de la página. De igual manera, el sentido al que apuntan la mayor parte de las ilustraciones no tiene mucho que ver con el contexto rural ni con los referentes próximos a la población objeto. La mayor parte de las ilustraciones que acompañan los textos retoman perspectivas muy lejanas para los niños y niñas o poco significativas y valiosas para el proceso de aprendizaje. La ilustración, en general, resulta más ornamental que didáctica.

**4.** Ahora respondan estas preguntas entre todos. Unos pueden saber cosas que los otros no saben:

- ▼ ¿Cómo llega el correo a la región donde ustedes viven?
- ▼ ¿En qué se transporta el correo?
- ▼ En la región donde ustedes viven, ¿cómo hacen para poner una carta en el correo?
- ▼ ¿Se pueden imaginar la ruta y los medios de transporte que se utilizarán para que una carta vaya desde San Bernardo del Viento hasta El Espinal? ¿Y desde donde ustedes viven hasta la capital del país?



**2.** Ahora, lean esta otra carta:

Sevilla, diciembre 14 de 2003

Norberto Muñoz  
Agrónomo Sevilla  
La Ciudad


Respetado doctor:

Atentamente me permito solicitarle que me envíe la cotización de los siguientes materiales:

- 2 bultos de alimento concentrado para gallinas, cada uno de 25 kilos.
- 10 metros de alambre de púa.
- 4 cajas de grapas de acero de una pulgada.
- Un balde plástico, de cinco galones, para alimentar terneros.


Agradezco la rápida atención que usted le preste a esta carta.

Guillermo Mooney  
Finca Souallito  
Kilómetro 4 salida a Bugatá  
Sevilla



**El buen cazador**

Un buen cazador no caza animales pequeños sino solamente adultos. Tampoco caza hembras embarazadas para no matar a las crías que todavía no han nacido.



Cuando un cazador coge en su trampa a una hembra embarazada, aunque tenga mucha necesidad debe soltarla y dejarla vivir para que dé a luz a sus crías. Así siempre tendrá buena caza en el monte.

**2.** Busca en el escrito palabras que expresen relaciones.  
✎ Escribe los objetos que esas palabras relacionan.

**Presenta tu trabajo al profesor.**

**3.** Léelas a los de tu casa el texto sobre el buen cazador.  
✎ Pregúntales si están de acuerdo con lo que dice el texto.  
**Cuéntale al profesor qué dijeron los de tu casa.**

64 Lengua

## Rol del estudiante

Los estudiantes siguen un proceso de aprendizaje que se caracteriza por el intercambio con textos, con el docente, con su sistema familiar y con sus compañeros. Aunque deben reportar los resultados de su trabajo permanentemente, es su responsabilidad acoger las instrucciones de desarrollo de las Cartillas y avanzar en ellas. El aprendizaje no es autónomo, pero tampoco se vale de la presencia permanente del profesor; el peso de los colectivos (grupos, familia, salón) actúa como regulador del avance.

Las labores del estudiante se centran en leer, contestar preguntas planteadas por el material, seguir instrucciones para la ejecución de actividades o para completar esquemas y escribir o dibujar. Para ello, copia, averigua, clasifica información, comenta y conversa. Estas actividades no demandan el uso de pensamiento divergente, transitivo, hipotético o lógico; es suficiente con identificar, comparar y clasificar información explícita en el texto o recogida por él y sus compañeros. Ni en los ejercicios de lectura ni en los de escritura se da lugar al desarrollo de procesos: se lee y se infiere o comenta, se escribe y se muestra lo hecho; lo anterior interfiere con la posibilidad de que los estudiantes reconozcan y evalúen su aprendizaje, pues el avance está marcado por el fin de la suma de actividades no de la significación y resignificación de las mismas.

## Rol del docente

El material evaluado cuenta con dos extensos textos que buscan orientar al docente respecto de la orientación de las Guías y de su óptimo seguimiento. También se les ilustra respecto al Modelo y a la perspectiva del mismo que aparece en el material. No obstante, si se centra la atención en el texto con el que cuentan los estudiantes -que por las características del Modelo, es en últimas el que va a marcar lo que sucede o no sucede en el aula-, las labores del docente se centran en leer junto con los estudiantes, participar en sus conversaciones y hacer seguimiento a lo que estos le muestran.

El docente cuenta con un amplio conjunto de criterios para hacer dicho seguimiento; sin embargo, su intervención puede tener dificultades para derivar en el desarrollo procesual, pues el material gira en torno al tratamiento sincrónico de núcleos temáticos. Con todo, las posibilidades que brinda el material a este respecto son amplias: algún docente podría ampliar, enriquecer, interrelacionar y dar al material la cohesión problémica de la que adolece; así también, otro podría limitarse a revisar y entrar en el proceso sólo cuando se le requiere. El material permite los dos caminos.

### **Tratamiento de los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje**

La introducción de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje insiste en la importancia de trabajar interrelacionadamente los diferentes factores y de encontrar mediante el currículo un hilo que teja los subprocesos de uno y otro factor en un proceso de desarrollo coherente de lo comunicativo. Esta es una riqueza evocada a nivel nacional e internacional porque acoge una perspectiva en la que lo meramente funcional cede ante lo pragmático y discursivo. Ante esto, las cartillas optan porque sus hilos sean los núcleos temáticos: la descripción, los eventos, las coplas, la carta, y retoman subprocesos de los diferentes factores que retomen ese núcleo o coincidan con las actividades que el desarrollo de ese núcleo supone.

La elección anterior garantiza, por un lado, que en cada Guía aparecerán referentes que corresponden a diferentes factores y elimina, por otro, la posibilidad de centrar el curso más en los procesos que en el manejo de conceptos. Un desarrollo integral de lo estipulado exigiría tejer lazos entre los subprocesos de acuerdo con el desarrollo de la competencia comunicativa y no de los temas, esto sería de hecho lo más favorable para asegurar el cumplimiento con el enfoque comunicativo, constructivo y la evaluación formativa procesual que declara la política pública en el Área.

Si se liga lo planteado en los Estándares con la reglamentación respecto a lo evaluativo (Decreto 1290 y Guías al respecto), la falta de coherencia, secuencialidad y claridad del sistema evaluativo legible en las Cartillas de los estudiantes aparece como una debilidad general. Hay un trabajo sensible a este respecto en los materiales del docente, pero las Cartillas no enteran ni hacen partícipe de esos propósitos a los estudiantes.

## **2. ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Este material es producto de la adaptación de un programa de formación con similares intereses y muy exitoso que se creó en Brasil. Dicha adaptación estuvo a cargo de un operador del Ministerio de Educación Nacional y, de acuerdo con lo expresado en la introducción, tuvo como propósito ajustar las situaciones, presentación y enunciaciones al contexto de los niños y niñas en extraedad y a los referentes de política educativa nacionales.

Los textos asumen como perspectiva didáctica el “Aprendizaje por Proyectos” y en consecuencia, se dividen en subproyectos que aportan a la indagación de una gran pregunta general. Para el caso, dichas preguntas tienen que ver con la proyección personal de los estudiantes. Como fruto de una aplicación estructurada y rigurosa de dicha perspectiva, el material plantea unidades integradas en las que cada actividad aporta a la formación de los estudiantes en las cuatro áreas básicas y en otras áreas fundamentales del currículo.

### **Saberes específicos disciplinares**

El texto no divide el aprendizaje del Lenguaje del aprendizaje de otras áreas, pues su reflexión está más centrada en núcleos problémicos que en núcleos temáticos. No obstante, es claro el desarrollo conceptual en lo que tiene que ver con categorías gramaticales (adjetivos, sustantivos propios y comunes, desinencias), orden alfabético, signos de puntuación, sílaba (acento, posición silábica, átonas), oración, párrafo, texto narrativo (poesía, carta, mensaje, historia, fábula, cuento), texto icónico (autorretrato, historieta), texto expositivo (informativo, instructivo, resumen, esquemas de síntesis) y medios de comunicación.

El acercamiento a estos núcleos está contextualizado por situaciones que apuntan a la resolución de las preguntas generales y, por ello, las descripciones, la búsqueda y selección de información, la escritura de apuntes, la elaboración de fichas y la narración están enmarcadas en el estudio de textos y datos producto de la búsqueda de información y no responden sólo al acercamiento literario.

Como parte de las situaciones de aprendizaje se hace énfasis en la importancia de ubicar el propósito comunicativo e intención de los textos; de acceder a su significado recurriendo a diferentes herramientas, entre ellas el diccionario, y de opinar y argumentar las comprensiones para participar en debates y diálogos adecuadamente. Durante la ejecución de sus planes de trabajo, los estudiantes encuentran múltiples oportunidades

de reflexión e intercambio con sus pares, con su docente y con quienes habitan cerca de ellos.

Es de destacar la selección de textos narrativos que ofrece autores reconocidos a nivel mundial por la universalidad de las situaciones y temáticas que tratan. Igualmente, es de destacar la gran variedad de textos y de oportunidades de aprendizaje en lo interpretativo, argumentativo y pragmático que brinda el material, gracias a que logra fundir el aprendizaje de lo contenido en los Estándares del área de Lenguaje con lo propio de otras áreas.

### **Organización de la secuencia**

Como se anticipó, cada Módulo está dividido en subproyectos y cada subproyecto está dividido en días (4 a 11 días). La cantidad y exigencias de las actividades de cada día harían pensar que estos no son días calendario sino jornadas de trabajo que pueden ocupar varias sesiones.

En la página inicial de cada subproyecto, aparecen el título y las siguientes entradas:

- ¿Qué vas a hacer?: principales productos esperados.
- ¿Qué vas a aprender?: objetivos de aprendizaje.
- ¿Para qué lo vas a aprender?: relación de productos y objetivos con la pregunta central del proyecto.
- Desafíos: preguntas disciplinares e interdisciplinares que orientan el desarrollo del subproyecto y de cada día.

Así también en la página inicial de cada día, aparecen las siguientes entradas:

- Disfruta de la lectura: recomendación que recuerda al estudiante que cada jornada empieza con la lectura del texto programado con su curso y docente para esa fecha. En el quinto día se hace una presentación de las lecturas hechas durante la semana.
- Desafío(s): preguntas disciplinares e interdisciplinares que orientan el desarrollo propuesto para cada día.
- Plan de acción: cuadro con las principales actividades que se harán cada día que aparece en el primer día de cada subproyecto.
- Revisión de la tarea: aparece desde el segundo día; el quinto día se hace una exposición de tareas.

Al interior de los días se encuentra el desarrollo integrado – interdisciplinar de los desafíos correspondientes. No hay enumeración interna; el avance está organizado de acuerdo con íconos y viñetas. Algunos días incluyen un espacio llamado “Bitácora”, en el que se reflexiona y profundiza sobre lo tratado. Al final de cada día siempre hay una actividad de “Repaso de contenidos”, que recoge los aprendizajes y colabora con su transferencia a la

vida cotidiana de los estudiantes, y una actividad para realizar en casa que se mostrará al inicio del siguiente día del subproyecto.

Al final de cada subproyecto hay una actividad de evaluación que hace referencia a lo trabajado durante todos los días. Aunque cada día los estudiantes cuentan con preguntas y actividades colectivas que les permiten hacer seguimiento de sus avances.

No hay una estructura fija de desarrollo al interior de los días. Se presenta una secuencia de actividades tejidas por el tema del subproyecto. Al final del cuarto subproyecto se responde y trabaja la pregunta del proyecto.

### **Tipos de consignas**

El estudio de las consignas muestra la siguiente contingencia predominante:

Lectura – desarrollo de actividades manuales o de indagación – diálogo con compañeros – escritura/ dibujo – correlación con situaciones y otros textos – exposición/presentación – revisión/verificación/evaluación (transversal y final).

La lectura se relaciona con la observación y se encuentran con frecuencia consignas referentes a leer historias, poesías, documentos legales, canciones, recetas; en general, textos informativos, narrativos e icónicos individual y mentalmente, más que en grupo. Es poca la LVA por parte del docente, las voces externas en la lectura se relacionan con la exploración de los temas en medios como la TV, periódicos, revistas y la radio. En múltiples páginas aparecen recuadros con textos informativos que por su contenido incitan la lectura asociativa e intertextual.

Como parte del acercamiento a los textos, se pide a los estudiantes analizar el uso de signos de puntuación, comparar textos e ideas, describir, formular hipótesis de lectura y caracterizar el uso de categorías gramaticales como los sustantivos, verbos y adjetivos. A partir de las lecturas también se plantean preguntas y se pide a los estudiantes contestarlas, escribir y explicar sus respuestas, señalar afirmaciones falsas o verdaderas en relación con lo leído y seleccionar o determinar títulos pertinentes. Por poco en cada página del texto se plantean preguntas que el estudiante debe responder por escrito u oralmente. Por lo general, su trabajo a este respecto concluye con presentaciones o intercambios orales (ver Anexo 1, rejilla A1).

Vale decir que las consignas en torno a la oralidad no se limitan a la divulgación de comprensiones textuales, los estudiantes comentan, “socializan” o discuten sus trabajos permanentemente como parte de la resolución de los problemas que los convocan. La escritura que se promueve es fragmentaria, con sentido global y de invención y debe elaborarse en diferentes soportes: listas de clasificación, carteleras, fichas, recuadros, tablero, tablas, cartas, planes de trabajo y acción. Se completan frases en el cuaderno, se

plantean preguntas y también se elaboran narraciones o exposiciones escritas, textos estructurados, que se someten a una revisión al final de cada día. Con este fin, se remite a la consulta de diccionarios, cuadros, tablas y gráficos, que a su vez también se elaboran. La producción textual también se pide de manera gráfica, dibujando o pegando figuras.

## Pertinencia de las imágenes e ilustraciones

El hecho de que el texto haya sido elaborado a dos tintas limita las posibilidades gráficas del mismo. El carácter de los apoyos gráficos es meramente ilustrativo sin alcanzar una función didáctica clara o participar en la construcción de sentidos complejos.

En general, la diagramación, la línea de ilustración y la extensión del texto (292 hojas) no resultan pertinentes ni facilitan el proceso de aprendizaje. Sería necesario rediseñar la propuesta gráfica de manera que permita una mejor apropiación de la secuencia planteada para cada día.

Proceso 1, Subproceso 1, Día 4

## 6º DÍA

- Momento de lectura.
  - ¿Que piensas de las personas que no están contentas con su apariencia física?
  - ¿Consideras importante que una persona se acepte tal y como es?, ¿por qué?
  - La siguiente historia se trata de dos perrillos: Espuma y Negrito. ¿Cómo te imaginas a estos personajes? ¿Que crees que ocurrirá en la historia?

Lee el siguiente texto:

### Espuma y Negrito

Espuma y Negrito se conocían desde que eran perrillos. A Negrito le gustaba mucho Espuma, que era muy blanca, y tenía una melera de onces tan largas y brillantes, que cuando trotaba balaban el viento como onces de seda.

A Espuma también le gustaba Negrito, con su pelo negro y lustroso como el azabache. Pero eran tan tímidos Espuma miraba de reojo a Negrito, mientras comía, uno por uno, los pedacos de las migajas.

-¡Te quiere, no me quiere...  
Y Negrito, mientras pensaba, buscaba entre la hierba tibollos de cuatro hojas.  
-¡Los tibollos de cuatro hojas traen suerte! -pensaba.

A Espuma le hubiera gustado jugar con Negrito, y a Negrito le hubiera gustado jugar con Espuma, claro que ninguno de los dos sabía por qué, nunca se habían dicho nada.

Un día Negrito, mientras se bañaba en el agua clara de la laguna pensó:  
-¡Seguro que no quiere jugar conmigo porque soy negro, todo negro!-  
Espuma, que estaba un poquito más allá, también se mojó en el agua, y se dijo:  
-¡Seguro que no quiere jugar conmigo porque soy blanca, toda blanca.-

Proceso 1, Subproceso 2, Día 7

## 3º DÍA

- Disfruta de la lectura.
- Revisión de la tarea.

**Observación**

- ¿Cómo pueden ayudarse, unas a otras, las personas de una familia?

- Participen en la actividad colectiva sobre la elaboración de una lista de responsabilidades o funciones de la familia y comenten sobre las más importantes.
- Colaboren con el montaje de una cartelera que presente las funciones de la familia, utilicen los recortes que trajeron de sus casas.
- Observen un ejemplo, téngalo en cuenta para la elaboración de la cartelera.

El diagrama muestra un círculo central con el texto "Funciones de la familia". Alrededor de este círculo se encuentran diez palabras clave, cada una con un pequeño icono: "Protección de los miembros", "Salud", "Entretenimiento", "Vestuario", "Educación", "Vivienda", "Alcance", "Protección moral y espiritual", "Alimentación", y "Protección de bienes y valores".

## **Rol del estudiante**

El estudiante recibe información sobre los objetivos de su trabajo y el camino que seguirá. Esto sumado a que debe desarrollar un continuo proceso de búsqueda y análisis de datos, le permite un aprendizaje que va de lo activo a lo propositivo y le exige emplear procesos de pensamiento superiores para avanzar. Asimismo, el material ofrece instancias de “Repaso de contenidos” y evaluación continua y final que bien mediados pueden redundar en un adecuado seguimiento autónomo del proceso.

## **Rol del docente**

El material de Aceleración del Aprendizaje no propone ni permite un proceso total ni mayoritariamente autónomo; se apoya en la interacción con pares y pares calificados para asegurar el éxito de los estudiantes. El docente lidera el desarrollo de los días, acompaña las actividades y es responsable de otorgar sentido a la información didáctica y a las situaciones de aprendizaje que el material ofrece, así como de dinamizar el cumplimiento de los desafíos y el proceso de evaluación y autoevaluación del estudiante. Para ello, debe estar atento a los avances y necesidades de preparación de las actividades así como de ampliación o profundización en las mismas.

## **Tratamiento de los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje**

Por el carácter del material, se logra el trabajo sincrónico de múltiples factores y subprocesos. El aprendizaje de lo comunicativo adquiere sentido no por sí y para sí, sino en función de objetivos integradores que se relacionan con el proyecto personal y el desarrollo humano de cada estudiante. El material ofrece actividades que le permiten al estudiante desarrollar su competencia comunicativa según las exigencias contemporáneas. Los estudiantes están en contacto con diferentes canales comunicativos permanentemente: leyendo, analizando sus lecturas, compartiendo y trabajando a partir de ellas. Esto es de hecho una fortaleza porque la alfabetización se hace contextualizada y profunda; sin embargo, también puede ser una debilidad, pues la gran cantidad de texto puede fatigar al estudiante si no hay una muy buena mediación por parte del docente.

Por lo descrito, el tratamiento de los Estándares resulta más integral; sin embargo, aunque la colección plantea diversas y ricas situaciones comunicativas que le permitirían a los estudiantes participar de manera efectiva en la construcción de los contextos con los que interactúa, la limitación en el tiempo que caracteriza el Modelo hace muy difícil desarrollar rigurosamente los procesos de escritura y los tejidos de intertextualidad y transtextualidad necesarios para alcanzar los máximos niveles de lectura posibles en los grados objeto. Los estudiantes que cursan el Modelo son convocados a usar sus lecturas y escritos para significar y resignificar su entorno, pero no llegan a ahondar en los procesos



cognitivos y lingüísticos requeridos para usar los códigos con rasgos pragmáticos propios e idóneos en diferentes situaciones.

Es preciso subrayar que el texto requiere que los estudiantes estén completa y altamente alfabetizados para cursar el grado, lo cual puede resultar difícil en los contextos colombianos y, particularmente, en la población objeto. Esto podría devenir en un impedimento para que se alcancen las apuestas de los referentes nacionales.

De otro lado, la consecución de dichos referentes también podría hacerse más clara si se enriquece la inclusión y uso de TIC en las actividades de cada día y se fortalece la participación ciudadana producto del fomento de la competencia comunicativa.

### 3. POSPRIMARIA RURAL

Los Módulos de Posprimaria Rural no se adecuan a la perspectiva didáctica que se declara en la introducción. El Aprendizaje Basado en Problemas enfocaría el que los estudiantes tengan un acercamiento permanente a la realidad contemporánea, construyan saberes y puedan apropiarse de los contenidos desde un proceso de aprendizaje significativo y práctico para la vida cotidiana. Antes bien, estos módulos carecen de un enfoque problémico del conocimiento ya que no hay núcleos problemáticos planteados ni propuestas de investigación. Se plantean algunos temas sobre los cuales se hacen preguntas, pero no hay una propuesta de indagación más profunda. Asimismo no se observa la intención de acercar a los estudiantes a las TIC y la referencia a recursos o herramientas digitales es muy escasa y tangencial.

#### **Saberes específicos disciplinares**

Los contenidos se centran en el texto narrativo pasando por sus características particulares -grado 6<sup>o</sup>- y por la autobiografía -grado 7<sup>o</sup>- para llegar, en el Grado 8<sup>o</sup> y luego en el Grado 9<sup>o</sup>, a la literatura prehispánica, haciendo especial hincapié en el mito, la leyenda, el relato popular y, por último, en la poesía prehispánica. Asimismo, se introducen conceptos referidos a las tipologías textuales, el discurso periodístico –la crónica y la entrevista- y el discurso argumentativo.

En cuanto a la interrelación entre grados, se presenta cierta articulación con respecto a los contenidos: texto narrativo, leyenda y poesía; autobiografía y en cuanto a la clasificación de géneros literarios.

En el caso de los textos literarios, se introducen algunos ejemplos de literatura para niños y jóvenes o textos que remiten a experiencias en las que los niños y jóvenes son protagonistas como, por ejemplo, *El terror de 6to.B* de Yolanda Reyes. Aunque predominantemente, a lo largo de los módulos analizados, predominan lecturas vinculadas con la literatura prehispánica, en sus diversos géneros y temáticas y, cuando ingresa algún texto contemporáneo, como por ejemplo “La noche boca arriba” de Julio Cortázar es para vincularlo con la literatura tradicional.

Esta decisión respecto de la inclusión de los textos literarios para el abordaje de los contenidos no da cuenta de una perspectiva didáctica que abone la diversidad de textos de distintos contextos de producción para promover la formación de lectores y acercar aprendizajes significativos que se vinculen con las experiencias contemporáneas de los estudiantes, más bien refuerza una perspectiva del conocimiento literario ligado con la

tradición cultural y el legado de generaciones anteriores en un claro posicionamiento de una didáctica legitimista (Privat, 2001), es decir, que piensa la literatura en términos de patrimonio cultural del pasado hacia el presente.

Asimismo, los contenidos se van presentando con escasas explicaciones para el estudiante haciendo que resuelva consignas sin haber tenido, en algunos casos, un acercamiento previo al tema. Por otro lado, los saberes específicos, en muchos casos, se presentan de manera estancada, sin respetar una organización coherente de la secuencia didáctica y le imprimen a esta una cierta fragmentación o desarticulación en la propuesta, como es el caso de aquellos saberes específicos referidos a la normativa gramatical o a saberes específicamente lingüísticos (cohesión y coherencia, sustantivos, palabras polisémicas y monosémicas, funciones sintácticas, predicado, prefijos, función comunicativa, la oración, uso de comillas).

### **Organización de la secuencia**

La organización de las secuencias didácticas en cada una de las unidades evaluadas muestra problemas en la articulación de los contenidos y las consignas propuestas. En algunos casos, la secuencia didáctica se presenta fragmentada debido al ingreso de saberes que no se correlacionan con lo presentado hasta el momento, de propuestas de consignas desarticuladas con lo que se viene presentando o el ingreso de situaciones que no respetan la organización de una secuencia didáctica esperable. Es decir, los módulos alteran la clásica organización secuencial de contenidos en los enfoques problémicos – situación de exploración de saberes, de observación, de experimentación a través de la lectura, la oralidad y la escritura, de sistematización de lo hecho, de evaluación- para proponer otros ordenamientos que, en algunos casos, presentan cierta correlación y en otros casos no.

Si bien a lo largo de todos los módulos analizados en los distintos grados que conforman el Modelo Flexible Posprimaria Rural, las secuencias didácticas parten de un momento de exploración de saberes previos, de experiencias biográficas o culturales de los estudiantes o de saberes aprendidos en los módulos anteriores a partir de consignas de escritura de una situación hipotética o vivida o de recuperar saberes culturales de los estudiantes mediante la conversación entre compañeros; no siempre articulan con situaciones de observación, experimentación y evaluación de lo aprendido. Sí se mantiene, a lo largo de las distintas unidades analizadas, la correlación entre lectura en voz alta y preguntas *disparadoras* que apuntan a un nivel literal e inferencial, para luego pedir el desarrollo de un esquema, el rastreo de ciertos datos o su identificación escogiendo V o F, la búsqueda de información o de términos desconocidos en otras fuentes y responder preguntas a partir de un cuestionario.

Esta secuenciación a veces introduce, con la intención de incluir situaciones de experimentación, la escritura de invención a partir del texto leído o una situación

hipotética, la escritura de oraciones, el resumen, la narración oral de una historia o la explicación oral en relación con un tema tratado, expresar opiniones, la elaboración de una cartelera, entre otras propuestas.

Las situaciones de autoevaluación no están presentes en todas las unidades y, en algunos casos, se presentan a la mitad de la secuencia y no al final. Para la evaluación de lo aprendido, se eligen diversas estrategias como la revisión textual, la identificación de ciertas características en un texto, la realización de una definición o un esquema o la respuesta a preguntas sobre contenidos dados o sobre los propios desempeños en el aprendizaje.

La extensión de las secuencias didácticas es variada, en algunos casos demasiado extensa con la introducción de cuantiosos saberes específicos para una sola unidad, como por ejemplo, en el caso de PP 7 1 3 y PP 8 1 3.

### **Tipos de consignas**

En cuanto al tipo de consignas propuestas se observa una repetición de estrategias didácticas que dan cuenta de cierta perspectiva avejentada respecto del aprendizaje de los estudiantes, más ligada a un enfoque conductista que apela a la memorización, la mera identificación o reconocimiento de contenidos que a una mirada actual sobre la diversidad de modos de apropiación del conocimiento a partir de la puesta en juego y la experimentación en la lectura, la escritura y la oralidad. Asimismo, si bien hay cierta adecuación al contexto rural por las temáticas tratadas y los textos seleccionados, no se atiende al dinamismo que presenta la cultura en la actualidad ni lo que ello conlleva en los modos de apropiación del conocimiento y las experiencias socioculturales de los estudiantes contemporáneos.

A lo largo de las unidades analizadas, se proponen de manera repetida y rutinaria consignas de elección múltiple, V o F, completar un esquema y responder preguntas que, en la mayoría de los casos, apuntan a una lectura literal. A manera de ejemplo, en el módulo 1 de Sexto de Posprimaria aparece lo siguiente:

*“Pues bien, responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:*

- *¿Cuál crees es la intención de incluir esta noticia en el cuento?*
- *¿El título a qué hecho hace referencia y qué nos quiere decir?*
- *¿Qué quiere decir la expresión: El entrenador ha observado que “ella es nuestra cuota de gol”?*

*4. De acuerdo con la lectura, a Buñuelo lo trasladan de colegio porque “en donde estudiábamos nos formaban para ser impíos”. De acuerdo con los detalles de la historia, ¿qué significa la palabra impíos?*

- a. *Que permanecen sucios.*
- b. *Falta de respeto a las hermanitas de la caridad.*
- c. *Que no respetan la religión.*
- d. *Limpieza en su cuerpo”.*

Otras consignas habituales en los materiales son: identificar oraciones en un determinado fenómeno lingüístico o el procedimiento literario en un texto, definir términos descontextualizados o unir datos que no aportan a la apropiación de los saberes específicos por parte de los estudiantes. Así, la guía 3 del módulo 1 de Sexto de Posprimaria propone:

*“En las siguientes oraciones deberás corregir los sustantivos. Algunos no coinciden en número con el mensaje que se quiere comunicar, otros, como los sustantivos propios no están correctamente escritos. Es así, que en tu cuaderno corregirás dichas oraciones; (este ejercicio te ayudará a comprender los textos que escribas o leas).*

- *Pero en este caso era Claudia, algo así como una niña invisible, ella, una niña que nadie notaba, que nadie conocía.*
- *Nunca estuvo mucho tiempo en alguno de ese club que la chica forma.*
- *Y luego, Andrés Gustavo, buñuelo, se fue con sus cincuenta y cinco kilos al Colegio de las Hermanitas de la Caridad”.*

Asimismo, se proponen consignas sin especificar el porqué de su introducción como, por ejemplo, “dibujar un relato”.

Por otro lado, algunas fortalezas de las unidades analizadas se vinculan con ciertas consignas que se inscriben en una perspectiva didáctica sociocultural. Así se proponen algunas consignas de escritura, de lectura y oralidad que buscan poner en el centro al estudiante con sus saberes y experiencias, como así también la puesta en juego de los conocimientos aprendidos en las unidades. Por ejemplo, nos encontramos con consignas de escritura de invención donde se presenta un pretexto –que puede ser un texto, una situación imaginaria o un tema- a partir del cual los estudiantes escribirán un texto narrativo imaginario o ficcional o una poesía y a partir de allí, experimentan los conocimientos o ponen en juego los saberes aprendidos; o bien, propuestas que invitan a crear un personaje o un espacio imaginario.

También se propone la escritura de experiencias biográficas y anécdotas o experiencias vividas por familiares de los estudiantes, de modo tal que estos ponen en juego sus saberes socioculturales y experiencias biográficas estableciendo un vínculo entre saberes escolares y saberes cotidianos; la escritura de preguntas para una entrevista hipotética o modificar el final de un relato.

En cuanto a la práctica de escritura, en estos casos, está presente un interés en que los estudiantes planifiquen y revisen los textos a partir de ciertas pautas dadas o preguntas que guían la tarea, en forma individual o con algún compañero.

Otro aspecto positivo a destacar, en relación con la lectura, es que si bien, como señalábamos antes, predominan las consignas que apuntan a una lectura literal o inferencial, en algunas de las unidades se encuentran consignas de lectura crítica o interpretativa que proponen, además, la estrategia de la lectura colaborativa y la confrontación de hipótesis o puntos de vista sobre los textos, como así también la vinculación de lo leído con las experiencias de los estudiantes. Asimismo, hay algunas consignas que apuntan a una lectura de mundo como aquellas que proponen la observación de imágenes para su posterior análisis o el cotejo de textos propios y ajenos con temáticas referentes a la discriminación, la ecología, entre otras.

En cuanto a la expresión oral hay un interés por proponer consignas de exposición, explicación o argumentación oral, así como un interés en otorgar valor a la narración oral como práctica cultural en tanto se propone la narración de leyendas y mitos, anécdotas biográficas e historias imaginadas por los estudiantes. En este caso, se dan pistas o pautas que los estudiantes tienen que seguir para planificar el texto que presentarán oralmente ante sus compañeros y el docente. De esta manera, se establecen relaciones entre los textos de la literatura prehispánica tratada en las unidades con las inscripciones socioculturales de los estudiantes.

En cuanto a la perspectiva intergrado se observa cierta secuencialidad vinculada con la repetición de estrategias didácticas que propenden por que los estudiantes repliquen los mismos procesos o experiencias.

### **Pertinencia de las imágenes e ilustraciones**

En las unidades de Posprimaria Rural se presentan algunas ilustraciones vinculadas a los saberes específicos; sin embargo, mayoritariamente, la ilustración del texto funciona en sentido decorativo. Asimismo, las ilustraciones e imágenes no respetan un sentido estético uniforme sino, más bien, hay una mezcla de estilos que puede generar confusión en el lector. Por ejemplo, en la guía 1 de Sexto de Posprimaria:



### Cuento

Relato breve de ficción que puede estar basado en hechos reales.

### Ejemplo:

*Un hombre perdió su hacha y sospechó del hijo de su vecino. Observó la manera de caminar del muchacho: exactamente como un ladrón. Observó la expresión del joven: como la de un ladrón. Observó también su forma de hablar: igual a la de un ladrón. En fin, todos sus gestos y acciones lo denunciaban culpable del hurto. Pero más tarde encontró su hacha en un valle. Y después, cuando volvió a ver al hijo de su vecino, todos los gestos y acciones del muchacho parecían muy diferentes de los de un ladrón.*

Anónimo Chino

## Los textos narrativos

### Actividades previas

1. ¿Alguna vez has estado frente a un animal salvaje? Si no ha sido así, imagina la situación. ¿Cuál animal fue o imaginaste? ¿Cómo reaccionarías o reaccionaste ante el encuentro?
2. Recuerda algunos detalles de tu experiencia o de la situación que imaginaste y escribe un texto corto (dos párrafos) en los que incluyas información importante como el lugar donde te encontrabas, la fecha en que ocurrieron los hechos, por qué estabas allí y qué hiciste cuando te encontraste con el animal. Ahora prepara la forma de contar ante un grupo de compañeros esa experiencia real o imaginaria.
  - » ¿Cómo lo harías frente a un niño que nunca ha visto un animal salvaje?
  - » ¿Cómo le contarías la experiencia? ¿Por dónde empezarías?



También es preciso anotar que en muchas unidades hay escasez o ausencia de ilustraciones.

### Rol del estudiante

A lo largo de las unidades analizadas se espera un avance autónomo del estudiante, que solo se ve interrumpido, casualmente, por el acompañamiento del profesor en algunas

actividades como la lectura en voz alta, cuando el estudiante debe mostrar lo que ha realizado o cuando, con otros estudiantes, realiza alguna actividad.

Los estudiantes realizan mayoritariamente actividades como leer, escuchar al maestro, responder preguntas y completar esquemas. En relación con las demandas cognitivas que se le presentan al estudiante, predominan reconocer, interpretar, clasificar, comparar, ejecutar, diferenciar y producir. En algunos pocos módulos se pide ejemplificar, resumir y explicar. Paralelamente, en cuanto a los productos, se solicita que el estudiante realice esquemas, escritos o narraciones para ser presentadas oralmente y en discusiones o conversaciones sobre datos resultado de averiguaciones. En cuanto a los apoyos que se proporcionan al estudiante para que verifique su aprendizaje, fundamentalmente se presentan actividades de revisión textual y chequeo de los desempeños de los estudiantes respecto de la lectura o la escritura. Llama la atención que en las unidades analizadas no se encontraron apoyos para que el estudiante mejore su aprendizaje.

Desde el punto de vista de las competencias comunicativas, los estudiantes predominantemente leen algún material, escriben algo relacionado, leen y escriben, generan explicaciones y discuten con los compañeros.

En cuanto al desarrollo de habilidades sociales, casi siempre se propone que los estudiantes muestren lo que hacen a sus compañeros y discutan con ellos, en algunas pocas unidades se incluye también al maestro en esos intercambios. Si bien podemos observar que se propone compartir con los compañeros a través del diálogo y la construcción del sentido compartido, también observamos que no se hace hincapié ni se desarrolla la importancia de avanzar en habilidades sociales más complejas ni en lo fundamental que puede aprenderse o requerirse en la mera conversación.

Finalmente, vale decir que la única estrategia que se propone para verificar que el estudiante realice las actividades adecuadamente es la autoevaluación de sus lectura y entregas escritas.

### **Rol del docente**

El docente en los módulos de Posprimaria Rural aparece como aquel que lee en voz alta los textos que se analizan y a quien los estudiantes muestran o exponen los resultados de la tarea. Llama la atención que a lo largo de la secuencia didáctica son pocas las referencias directas a la mediación del docente, más bien este aparece como aquel que chequea o monitorea lo realizado, pero no como mediador entre el conocimiento y los estudiantes.

Prácticamente están ausentes funciones específicas del docente en las actividades de aprendizaje; solo aparece en algunas unidades en el momento del monitoreo.



## **Tratamiento de los Estándares de Competencias del Lenguaje**

A lo largo de las unidades analizadas se observa que los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje no se captan en su totalidad ni en profundidad; más bien, lo que se lee es una ausencia notoria de estrategias argumentativas en el factor Producción Textual –excepto en Posprimaria 8 1 3 -, la omisión de diversidad de textos literarios, como se propone en el factor Literatura y una manifiesta debilidad del material en lo referente a los Estándares del factor Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos –excepto en PP 7 1 3, PP 8 1 1, PP 9 1 3-.

La perspectiva comunicativa que se promueve desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje está presente, pero sin profundizar y lo mismo se observa en cuanto a la Pedagogía Literaria ya que hay poca presencia de la apropiación crítica como así también de la escritura con intención literaria. En relación con la Pedagogía de otros sistemas simbólicos es escasa su presencia en las unidades evaluadas. De allí que el tratamiento de los Estándares se torne escaso, fragmentario y carente de una perspectiva relacional.

#### **4. MEDIA RURAL**

Los Módulos de Media Rural analizados no se adecuan a la perspectiva que se presenta en las "Orientaciones para los Estudiantes" que inician cada unidad, especialmente en lo referente a promover en los jóvenes una mentalidad crítica, planificadora y productiva para mejorar las condiciones de vida tanto personales como colectivas. Tampoco muestran un desarrollo eficaz del Aprendizaje Basado en Problemas ya que, fundamentalmente, promueven un aprendizaje enciclopédico y teórico de los saberes, sin relación con el contexto ni con un aprendizaje significativo para los estudiantes. Lo anterior se une a la poca intención de acercar a los estudiantes a las TIC, pues la referencia a recursos o herramientas digitales es muy escasa.

##### **Saberes específicos disciplinares**

Los contenidos en las unidades analizadas se centran en elementos comunicativos, en la descripción y en el reconocimiento de géneros literarios intentando acercar el conocimiento cotidiano al escolar. Con todo, se observan errores conceptuales en las definiciones de poesía, cuento y argumento que las hacen parcializadas y capaces de promover errores interpretativos.

En el caso de los textos literarios, se introducen algunos ejemplos de cuentos o poesías, pero, primordialmente, las unidades están abarrotadas de explicaciones teóricas sin articulación con la práctica. De allí que se promueva un acercamiento a los contenidos que no da cuenta de una perspectiva didáctica problémica y que no propende por la diversidad en la lectura de textos, en cuanto a géneros, temáticas y orígenes.

En este sentido, podemos afirmar que las unidades analizadas de Media Rural refuerzan una perspectiva del conocimiento tópico (Edwards, 1995), teórico, que aparece de manera estanca y fragmentada, por lo que no favorece los aprendizajes significativos de los estudiantes ni el vínculo con su contexto ni la articulación con la práctica.

La articulación e interrelación entre grados es escasa o nula debido a que en cada unidad se tratan contenidos específicos -parciales- del área, que están más orientados a la presentación de generalidades. Lo único permanente sería la clasificación de géneros literarios, específicamente en relación con la poesía y el texto narrativo.

## Organización de la secuencia

La organización de las secuencias didácticas en cada una de las unidades analizadas no respeta la exploración secuencial de saberes previos: observación, experimentación, reflexión y autoevaluación o coevaluación, sino que se organiza a partir de la repetición de presentaciones del tema y conceptualizaciones, situaciones de identificación y reconocimiento y alguna situación de hipotetización o escritura. Solo en 11 1 A aparecen actividades con esta orientación y en 11 3 C instancias de evaluación de los aprendizajes. Esto da cuenta de problemas en la secuenciación de los contenidos y consignas presentadas y deriva en una palmaria fragmentación y desarticulación.

Las correlaciones al interior de las secuencias didácticas también presentan problemas. Por ejemplo, en todo el aparte 11 1 A solo se proponen dos consignas, que no tienen correlación alguna entre ellas; y en todo 11 3 C, se respeta cierta correlación en cuanto a lectura y análisis de un texto para luego identificar en el texto leído ciertas características y, en otro momento de la secuencia, responder preguntas sobre un texto, búsqueda de cierta información relacionada, la escritura del punto de vista del alumno sobre el texto y el análisis de refranes vinculados con el texto leído. Luego, todas las otras instancias de aprendizaje se dan de manera fragmentada y desarticulada.

En general, las unidades presentan un enfoque descriptivista y teórico, caracterizado por el excesivo predominio de conceptualizaciones por sobre algún tipo de articulación con la práctica que, en general, aparece al final de la explicación y sin mediaciones de ningún tipo.

## Tipos de consignas

Como se ha reiterado, en las unidades de Media Rural las consignas son escasas y hay poca o nula interpelación a los estudiantes desde ellas. Asimismo, las consignas presentes apelan a un enfoque antiguo de la enseñanza orientado a responder preguntas, identificar características, analizar conceptos dados, buscar información... no se involucra al estudiante en la experimentación práctica de la lectura, la escritura y la oralidad –excepto en 11 3 C que propone la reformulación de un texto, la escritura de una opinión y la adaptación de un guión teatral y su puesta en escena.

Por ejemplo, en Media 11 3 C aparece lo siguiente:

*“Teniendo en cuenta los aspectos abordados en este capítulo se sugiere:*

- *Responder a las siguientes cuestiones:*
  - » *¿El lenguaje es un instrumento de la literatura? ¿Por qué?*
  - » *¿Cuál es la importancia de la tradición oral en su localidad?*
  - » *¿Qué es más importante hablar o escribir? Argumente su respuesta.*

- Realizar las siguientes actividades:
  - » Seleccionar un periódico, una revista o un libro, y leer uno de sus artículos.
  - » Analizar el concepto de literatura regional.
  - » Solicitar a un profesional de su región que le hable de su especialidad.
  - » Visitar a un poeta o compositor de su comunidad o región y pedirle que participe en actividades escolares como una izada de bandera.
  - » Comparar tipos de lenguajes utilizados en la región y clasificarlos en literarios, no literarios, épicos, líricos, dramáticos, ensayísticos, de acuerdo con la lectura anterior.
  - » Reconocer y comprender a los otros y expresar ideas y emociones, con el fin de crear y compartir significados, transmitir ideas, interpretar y procesar conceptos y datos, teniendo en cuenta el contexto.”

La perspectiva didáctica que engloba las consignas propuestas está más vinculada con un enfoque memorístico y teorista de la enseñanza, sin articulación con los sujetos ni con el contexto de la práctica. De allí que consideremos que para afrontar el estudio de estas unidades, el estudiante requiere un nivel académico y un grado de autonomía muy altos o una mediación docente que casi equivaldría a la formulación de nuevas guías que los acerquen a las metas de aprendizaje.

## Pertinencia de las imágenes e ilustraciones

En las unidades de Media Rural solo se presenta una imagen al inicio de la unidad, luego hay ausencia de imágenes o ilustraciones. No se contempla que el material será leído por jóvenes.



MOMENTO UNO:

### Desarrollo del pensamiento crítico

#### 1. Estrategia: Indaguemos nuestra realidad

Cuando nos detenemos a pensar en nuestra vida diaria, descubrimos que existe una diferencia entre los sabores que nos rodeamos y manejamos en nuestra vida cotidiana y aquellos que se requieren y se construyen en la escuela: ésta es precisamente, la diferencia entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar.

En ese orden de ideas, mientras el primero es instrumental, es decir está ligado a la práctica y nos sirve en determinados momentos y circunstancias, el segundo, parece desmarcarse sólo en el ámbito intelectual. Así mismo, la lógica que subyace

## **Rol del estudiante**

A lo largo de las unidades analizadas de los módulos de Media Rural se espera del estudiante un rol fuertemente autónomo e individual, sin relación con otros estudiantes y sin una relación evidente a través del texto con el docente o tutor.

En cuanto al conocimiento conceptual, el estudiante a lo largo de las unidades correspondientes al modelo flexible de Media Rural realiza mayoritariamente actividades como leer textos y responder preguntas –la mayoría de las cuales apuntan al reconocimiento e identificación de elementos, datos o características. De allí que predominen demandas cognitivas como reconocer, interpretar, clasificar y diferenciar. En cuanto a los productos que se solicita que el estudiante realice, predomina el escrito; aunque no se proponen consignas que desarrollen adecuadamente el proceso de escritura.

Otra dimensión a destacar es que a lo largo de las unidades analizadas no se proporcionan apoyos para que el estudiante coteje que está realizando la actividad instruccional correctamente ni para que el estudiante mejore su aprendizaje; solamente en Media Rural 11 3 C se observa la presencia de una consigna de integración de los contenidos tratados.

El desarrollo de la competencia comunicativa se limita a que los estudiantes lean material y escriben algo relacionado con eso. No se proponen actividades de interacción comunicativa a lo largo de las unidades, excepto en Media Rural 11 3 C que menciona la posibilidad de discutir lo que se entiende con otros compañeros.

## **Rol del docente**

El docente o tutor en los módulos de Media Rural está ausente, no hay ninguna referencia directa, tarea asignada o vínculo con el estudiante.

## **Tratamiento de los Estándares de Competencias del Lenguaje**

A lo largo de las unidades analizadas se observa que los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje no están presentados en su totalidad ni en profundidad. Se observa que tanto los Estándares referidos a Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos como aquellos referidos a Ética de la Comunicación están ausentes. Asimismo, se presentan muy parcialmente y sin profundizar los referidos a Producción Textual, Comprensión e Interpretación textual. Y definitivamente la presencia de los Estándares referidos a Literatura es insuficiente, solo se lee con esta orientación en Media Rural 11 3 C.

La perspectiva comunicativa que se promueve desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje no está contemplada en los materiales analizados, no se observa presencia de la producción discursiva oral y escrita ni del fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada que estos promueven. En resumen, la vinculación de los Estándares en este material es muy limitada, fragmentaria y escasa.

## CONCLUSIONES GENERALES

Dado el objetivo de indagar la capacidad de los materiales referenciados para desarrollar efectivamente la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido y niveles propuestos por los Estándares Básicos de Competencias, que sirve de norte al presente proceso evaluativo, es preciso decir que, salvo las puntuales excepciones descritas en los capítulos precedentes, los textos analizados no desarrollan integralmente y con profundidad los factores, subprocesos y orientación disciplinar dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional para el área de Lenguaje.

En general, es preciso cuidar que el desarrollo del Área en los textos asociados a modelos que pretendan reducir los ciclos procesuales y/o temporales efectivamente trabajados tengan en cuenta que la escritura y la oralidad requieren una serie de acciones secuenciales en las que participan estudiantes y maestros continuamente y que toman tiempos considerables de ejecución para saberse exitosas. No se trata de poner a los estudiantes a *hacer algo con las lecturas* o a escribir por lo menos una vez cada uno de los tipos textuales mencionados en los Estándares; el gran reto es lograr que cada estudiante incorpore estas maneras de comunicarse en su acción social y ciudadana diaria y eso requiere un proceso.

Algo similar debe advertirse en relación con los demás factores. Por ejemplo, es un rasgo común de los materiales la falta de profundización en medios de comunicación y en estrategias argumentativas. A pesar de su centralidad para lograr diálogos eficaces de los estudiantes con su entorno, estos dos ejes han sido trabajados superficial y funcionalmente, cuando se trabajan. Los medios de comunicación se consultan esporádicamente, pero no es visible la intención de poner a los estudiantes en una situación de interacción con ellos. Asimismo, en relación con lo argumentativo, parece confundirse la explicación de respuestas u opiniones con la argumentación y no se dan pautas para la elaboración de secuencias argumentativas estructuradas.

En suma, el estudio reitera evidencias respecto al tratamiento fragmentario, parcial y superficial de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Lo que deriva en procesos formativos que a pesar de implicar todas las temáticas nombradas en los subprocesos no alcanzan a fortalecer los procesos cognitivos fundamentales para hacer propios y oportunamente utilizables los diferentes sistemas signícos. Existe en los materiales evaluados cierta tendencia a incluir en el inicio de las unidades los subprocesos que se trabajarán, pero luego el interior de las unidades da cuenta integral al menos de esos que se han extraído.

Insistiendo en este punto se debe decir que los materiales no logran convocar procesos de pensamiento superiores ni análisis complejos de la realidad. Predomina la identificación, clasificación, comparación y definición: completar y copiar; sobre la posibilidad de recrear y proponer desde una perspectiva divergente o siguiendo procesos lógicos de resolución de problemas. Las colecciones Posprimaria y Aceleración del Aprendizaje contienen esfuerzos más claros en este sentido por llegar al pensamiento hipotético y analógico, con todo, este es un aspecto en el que los materiales en su conjunto requieren una profunda reflexión y reformulación, pues se observa en ellos el abordaje del conocimiento en tanto tópico (Edwards, 1995), es decir, en cuanto se proponen consignas que hacen que el estudiante deba definir y etiquetar el conocimiento en detrimento de una apropiación del saber ligado a las experiencias concretas de la práctica. Asimismo, no se observa la intención de abordar el conocimiento a partir de la imaginación como herramienta epistemológica (Egan, 1999) ni apostar a presentar los conocimientos desde lo desconocido a lo conocido.

En este sentido, no se propicia la puesta en juego de un conocimiento adquirido en una situación a otra u otras nuevas y, con ello, se le dificulta al estudiante llegar a generalizaciones o abstracciones más profundas sobre lo que trabaja día a día: ¿para qué sirve lo que se aprendió o cómo puede transformarse y relacionarse con otros campos de conocimiento y acción de los seres humanos?

Aunado a lo anterior, es importante hacer notar la ausencia en todos los materiales evaluados de situaciones de aprendizaje que recurran a las TIC como fuente o medio de comunicación. No se pone en contacto a los estudiantes con situaciones en las que tengan que poner en juego sus saberes como nativos digitales, parece privilegiarse la perspectiva de los docentes (inmigrantes digitales) respecto del uso de estas herramientas. Las búsquedas de información se sugieren sin pautas respecto de sitios confiables y legitimados, sólo se pide consultar como si buscar en Internet fuera similar a buscar en un diccionario; sin selección de información o jerarquización de fuentes.

En relación con los textos seleccionados en los materiales para ser leídos y analizados por los estudiantes, se observa la preeminencia de textos narrativos -sobre todo, mitos, leyendas, fábulas, cuentos- de raigambre prehispánica o de tradición oral en detrimento de textos literarios de autores contemporáneos. Este tipo de selección no favorece el desarrollo de comportamientos lectores y puede conducir a los estudiantes a la idea de que la literatura se reduce a los textos más próximos a su contexto. En todo el material evaluado sólo aparece un texto de literatura contemporánea ("La noche boca arriba", Cortázar) y se usa para relacionarlo con el Popol Vuh. A excepción de Aceleración del Aprendizaje, y de este caso mencionado, las propuestas textuales son muy pobres y revelan poca formación en literatura infantil y juvenil por parte de los autores. La aproximación a los contextos no implica trabajar solo autores regionales, se puede dar por coincidencias en las perspectivas, las tematizaciones o las propuestas de sentido. También resulta muy importante incitar la lectura de obras completas, mediante estas selecciones,



para evitar que los estudiantes se conformen con leer páginas o fragmentos de los autores cada vez, sin reconocer su propuesta literaria.

Por otro lado, en los materiales evaluados se observa que la comprensión textual se reduce a dar cuenta de las ideas principales contenidas en los textos y de sus relaciones internas, cuando desde una perspectiva contemporánea se considera la comprensión en términos más interpretativos. Los materiales están más volcados hacia el pasado, hacia lo tradicional y "libresco", que hacia la comprensión de los retos contemporáneos en lo comunicativo. Esto lo demuestra la insistencia en situaciones de lectura que dan lugar a la resolución de cuestionarios, dejando de lado un rol más activo del estudiante en la construcción de sentidos y saberes; cuando el objetivo está en lograr un posicionamiento subjetivo en relación con el texto y en el establecimiento de relaciones con otros textos y contextos.

En otro ámbito, es necesario cambiar el peso de la balanza de la escritura fragmentaria a la escritura con sentido global y de invención que pueda ser objeto de un proceso escritural. Sólo la colección de Posprimaria plantea consignas referentes a la revisión y reconstrucción de los textos escritos por los estudiantes. Los otros materiales piden la tarea de escritura y no vuelven sobre lo producido.

Otro aspecto observado es que la interacción entre docentes y estudiantes no es clara tras la lectura de ninguno de los materiales dirigidos a los estudiantes. Si bien los libros están pensados para un trabajo de corte autónomo, es preciso que se ofrezcan a los niños y niñas y a los docentes consignas que les ayuden a compartir el proceso planteado en cada situación de aprendizaje; esto no se puede reducir sólo a comentar o mostrar el trabajo, se requiere indicar el rol de cada actor con tareas específicas, de forma tal que exista una base para el diálogo y la concertación de intereses y perspectivas.

En cuanto a la dimensión de género para la apropiación del conocimiento se observa la falta de consideración de los modos en que los niños y niñas habitan la sociedad y se vinculan con los aprendizajes en el Área de Lenguaje (Sardi y Andino, 2012). Si bien en Escuela Nueva y en alguna unidad de Posprimaria se intenta repensar los estereotipos de género instalados socialmente, en la generalidad de los materiales no se proponen textos ni consignas que apunten a reflexionar sobre esta dimensión en el trabajo diario de los estudiantes.

En relación con la diagramación de los materiales, se encontró que las colecciones de Escuela Nueva y Posprimaria cuentan con un esfuerzo mucho más sensible por atender las maneras de leer de los grupos objeto de los Modelos; sin embargo, en los otros materiales -quizá el caso más grave sea el de Media rural- no hay una propuesta gráfica coherente con los objetivos didácticos propuestos. Se mezclan estilos gráficos muy distintos al interior de una misma Guía o secuencia y la ilustración parece ornamental y no siempre contribuye directamente a la construcción de aprendizajes. Igualmente, el uso de viñetas,

recuadros, esquemas y negritas no aparece en algunas colecciones, como en la de Media rural, y en otras aparece como único recurso gráfico en función del aprendizaje.

## PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO

Por las razones glosadas en los apartes anteriores y teniendo en cuenta lo observado en el trabajo con los grupos focales, consideramos que los materiales evaluados debieran ser objeto de una reformulación y cuidadosa revisión que permitiera transformarlos en dispositivos viables para el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes; o bien, reemplazarlos por otros materiales que atiendan a un desarrollo coherente con las propuestas formativas vigentes en el Área y que favorezcan la configuración de una trama articulada entre los diferentes factores y subprocesos. Es decir, consideramos que para mejorar la implementación de los materiales evaluados sería conveniente modificar el tipo de intervención didáctica que se propone en ellos así como revisar la pertinencia sociocultural de las situaciones de aprendizaje, consignas y propuestas gráficas incluidas en ellos.

En función de lo anterior, sería recomendable crear alianzas entre diferentes disciplinas y programas nacionales relacionados con la lectura y la escritura; así como conformar equipos de autores con conocimientos pedagógicos, didácticos, disciplinares y curriculares que les permitan superar la lectura y escritura *per se* -autotélica. La orientación fundamental es asumir el desarrollo integral de los procesos y contenidos que refieren Estándares, sin dividirlos en subprocesos con temáticas comunes; si se es consecuente con lo planteado en la política colombiana para el Área no es posible tratar en una unidad el cuento y en otra la poesía o escribir un texto similar a lo leído sin que esos ejercicios hagan parte de auténticas y justificadas intervenciones de los estudiantes en la construcción y reconstrucción de sus entornos sociales. Aún más en el contexto rural, las secuencias didácticas planteadas deben contemplar posicionamientos disciplinares y pedagógicos claros que las sustenten, así como ejes o preguntas articuladoras que permitan a los niños y niñas posicionarse y proyectar sus objetivos por medio de acciones comunicativas –antes que dar cuenta de fragmentos textuales o entregar trabajos escritos coyunturales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bain, D. y Schneuwly, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. En: Signos: Teoría y Práctica de la Educación, No. 20.
- Edwards, V. (1995). "Las formas del conocimiento escolar" En: Rockwell, E. (comp.) *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortú.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: MEN.
- Privat, J-M. (2001). "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura" En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N° 1, septiembre de 2001, Buenos Aires, El Hacedor.
- Rowe, A. (2004). *Creative Intelligence: Discovering the Innovative Potential in Ourselves and Others*. London: Financial Times/Prentice Hall.
- Sardi, V. y Andino, F. (2012). "Leer literatura: tensiones en torno a las construcciones de género en ámbitos escolares y en la formación docente" En: *Actas XI Jornadas Nacionales de Historia de las mujeres y VI Congreso Iberoamericano de estudios de Género*, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.
- Solé, I. (2001). "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?" En: López, F. *Comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Viñao, A. (2002). "La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico", Ponencia presentada en el *I Congreso Nacional de Lengua Escrita, organizado por el Centro de Profesores y Recursos Murcia II*, del 3 al 6 de junio de 1999.