

EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS: “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto.”



ANA BEIBA MONDRAGÓN ANGULO
SAMMY JOHANNA OBREGÓN IBARGÜEN
SANDRA CAICEDO RUIZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACION
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
BUENAVENTURA, MAYO 2018

EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS: “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto.”

Trabajo de grado para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

ANA BEIBA MONDRAGÓN ANGULO
SAMMY JOHANNA OBREGÓN IBARGÜEN
SANDRA CAICEDO RUIZ

Directora
Mg. PATRICIA SOTOMAYOR MUÑOZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACION
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
BUENAVENTURA, MAYO 2018

DEDICATORIA

A Dios,

Por concedernos la oportunidad de llegar hasta este nivel y darnos salud para alcanzar nuestros objetivos, además de su guía y eterno amor.

A nuestros familiares,

Por apoyarnos en todo momento, por alentarnos a continuar, a pesar de los tropiezos, por su paciencia y comprensión ante el poco tiempo que les dedicamos durante este trasegar académico.

A nuestros docentes,

Porque con su transferencia de saberes y asesorías aportaron significativamente en esta etapa de nuestra formación profesional.

A nuestros compañeros, amigos y a todos aquellos que contribuyeron directa o indirectamente durante nuestra etapa como maestrantes.

¡Muchas Gracias!

AGRADECIMIENTOS

Haber culminado esta maestría en educación, es un motivo grande para dar gracias:

Primeramente a Dios, por darnos vida, permitir que fuéramos seleccionadas para cursar la Maestría en Educación con énfasis en Profundización y concedernos salud y sabiduría para recibir con éxito este fruto.

Agradecemos al Ministerio de Educación Nacional, por haber ofertado esta Maestría; siendo el Distrito de Buenaventura uno de los beneficiados y por ende a la Institución Educativa TERMARIT; a la Secretaria de Educación Distrital por habernos seleccionado y en particular a la especialista Dora María Montaña, por su motivación para que hoy este sueño sea una realidad.

A nuestra rectora Especialista Hermelia Tobar Cuero, por ser un baluarte durante este proceso académico.

También extendemos nuestros agradecimientos a nuestros familiares por su apoyo y paciencia, a nuestros amigos por su colaboración y en especial a nuestros coordinadores, compañeros y profesores por su apoyo y dedicación.

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|---|-------------|
| 1. CAPITULO I: EL PROBLEMA OBJETO DE INVESTIGACIÓN | 10 |
| 1.1. INTRODUCCIÓN | 10 |
| 1.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO | 13 |
| 1.2.1. Primera aproximación de las problemáticas identificadas | 14 |
| 1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 16 |
| 1.4. OBJETIVOS | 21 |
| 1.4.1. Objetivo General | 21 |
| 1.4.2. Objetivos específicos | 21 |
| 1.5. JUSTIFICACIÓN | 22 |
| 2. CAPITULO II: CATEGORÍAS TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN | 24 |
| 2.1. INTRODUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS INVESTIGATIVAS | 24 |
| 2.2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS TEORÍAS CENTRALES | 25 |
| 2.3. DISCUSIÓN ENTRE LAS TEORÍAS Y LAS CATEGORÍAS | 32 |
| 2.4. CONCLUSIONES TEÓRICAS | 44 |
| 3. CAPITULO III: REFERENTE METODOLÓGICO | 47 |
| 3.1. INTRODUCCIÓN DE LOS REFERENTES METODOLÓGICOS | 47 |
| 3.2. ASPECTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA METODOLOGÍA | 47 |
| 3.2.1. Investigación científica | 47 |
| 3.2.2. Investigación social | 48 |
| 3.2.3. Paradigmas de Investigación | 49 |
| 3.2.4. Enfoque crítico y social | 50 |
| 3.3. RESEÑA DE DIFERENTES MODALIDADES METODOLÓGICAS | 51 |
| 3.3.1. Etnografía | 51 |
| 3.3.2. Etnometodología | 51 |
| 3.3.3. Investigación Acción Participativa (IAP) | 51 |
| 3.3.4. Investigación Acción (IA) | 52 |
| 3.3.5. Justificación de la Implementación de Investigación Acción | 52 |
| 3.3.6. Fases de la Investigación Acción | 54 |

| | |
|---|----|
| 3.4. UNIDAD DIDACTICA | 58 |
| 3.5. ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LA INVESTIGACIÓN A NIVEL GENERAL | 62 |
| 3.6. GRAFICA DE LA ESTRATEGIA PACIFICADORA | 63 |
| 4. CAPITULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 64 |
| 4.1. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA | 64 |
| 4.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA | 68 |
| 5. CAPITULO V: CONCLUSIONES, APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES | 73 |
| 5.1. CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE INTERVENCIÓN EN EL AULA | 73 |
| 5.2. CONCLUSIONES GENERALES | 74 |
| 5.3. REFLEXIÓN FINAL | 75 |
| 5.4. RECOMENDACIONES | 76 |
| BIBLIOGRAFIA | |
| ANEXOS | |

Lista de tablas

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1. Lineamientos curriculares | 41 |
| Tabla 2. Tipos de enfoque "crítico - social" | 50 |
| Tabla 3. Relación de actividades y estándares | 56 |
| Tabla 4. Modelo de secuencia didáctica | 61 |
| Tabla 5. Actividades propuestas | 62 |

Lista de figuras

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1. Gráfica de estrategia pacificadora | 63 |

Resumen

El estudio sobre el uso de las TIC en la interpretación y producción de textos narrativos: “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto”, consiste en una propuesta de intervención pedagógica de aula con enfoque crítico y social que se llevó a cabo con estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa TERMARIT del Distrito de Buenaventura. Con el propósito de contribuir en el fortalecimiento de las competencias de interpretación y producción textual para mejorar el rendimiento escolar en el área de lenguaje.

El estudio se llevó a cabo mediante una metodología mixta tipo exploratoria que permitió desarrollar cada una de las fases del proceso de intervención (Fase 1. Diagnóstico, Fase 2. Acción, Fase 3. Reflexión). De las tres fases referidas se resalta la fase 2, porque permitió implementar la cartilla digital “Tu versión, mi versión” que a su vez, se convirtió en la estrategia pacificadora del proyecto.

El presente documento da cuenta del proceso de sistematización de los propósitos y acciones realizadas en el marco del proyecto y cómo mediante la implementación de dicha estrategia pacificadora se logró mejorar la competencia interpretativa, la producción textual, la convivencia en el salón de clase y por consecuencia, el clima escolar en general. En ese sentido, la presente es un insumo de consulta para todos aquellos docentes que hoy trabajen con una población escolar en condición de vulnerabilidad, especialmente si ésta ha sido víctima de algún tipo de violencia y si el contexto en el que se encuentra tiene repercusiones directas sobre el proceso formativo de los educandos.

PALABRAS CLAVES: TIC, Interpretación, Producción de textos, Estrategia pacificadora, Territorio, Violencia, Unidad didáctica.

Abstract

Study on the use of TIC in the interpretation and production of narrative texts: "A pacifying strategy in a territory facing the post-conflict", consists of a proposal of classroom pedagogical intervention with a critical and social approach that was carried out with students of fifth grade of the Educational Institution TERMARIT of the District of Buenaventura, with the purpose of contributing in the strengthening of interpretation and textual production competences to improve the school performance in the area of language

The study was carried out using a mixed exploratory methodology that allowed each of the phases of the intervention process to be developed (Phase 1. Diagnosis. Phase 2. Action. Phase 3. Reflection). Of the three phases referred to, phase 2 is highlighted, because it allowed the implementation of the digital booklet "Your version, my version" which, in turn, became the pacifying strategy of the project

This project shows how, through the implementation of this pacifying strategy, it was possible to improve interpretive competence, textual production, coexistence in the classroom and, consequently, the school climate in general. In this sense, the present is an input for all teachers who are working with a school population in vulnerable condition, especially if it has been the victim of some type of violence and if the context in which it finds itself has repercussions, direct on the formative process of the learners

KEY WORDS: TIC, Interpretation, Text production, Peacemaking strategy, Territory, Violence, Teaching unit.

Capítulo 1

Escribir es una forma sofisticada de silencio.
Alessandro Baricco

1. El problema objeto de investigación

1.1. Introducción

En el capítulo uno, se presenta un bosquejo general del contexto del Distrito de Buenaventura, población objeto de estudio de la investigación, la problemática identificada y las posibles alternativas de solución. Así mismo se presenta una síntesis del diseño metodológico y los posibles resultados esperados.

En el capítulo dos, se da cuenta de las categorías teóricas que orientaron la estrategia pacificadora y el proceso investigativo, estas son: (1) Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC (2) Competencia Interpretativa (3) Competencia de Producción Textual (4) Estrategia pacificadora (5) Territorio (6) Postconflicto.

En el capítulo tres, se presentan los referentes metodológicos de la investigación teniendo en cuenta los lineamientos pedagógicos que se necesitaron para implementar la estrategia pacificadora mediante las historias de vida y cómo se articula dicho trabajo con las competencias de interpretación y producción textual.

En el capítulo cuatro, se describe cómo se desarrolló el proceso de intervención pedagógica en el aula por medio del proceso de sensibilización hacia la apropiación de las competencias ciudadanas; su ejecución fue registrada en un diario de campo o bitácora.

En el capítulo cinco, se logra sintetizar y concluir el proceso de implementación de la estrategia pacificadora visto desde la experiencia del trabajo de intervención en el aula de clase, seguido de algunos aprendizajes logrados y posteriormente las recomendaciones finales.

En ese orden de ideas, se destaca la importancia de la contextualización del entorno inmediato de la población objeto de estudio de la investigación debido a los escenarios de conflicto que confluyen en el sector y que lo han llevado a una denominación de “*zona de alto riesgo y población en condición de vulnerabilidad víctima del conflicto armado*” (UNDP, 2017).

De este modo, se ubica la población escolar de injerencia “Grado 5° de la Institución Educativa TERMARIT, sede San Martín de Porras” en un contexto de vulnerabilidad y violencia social, económica, política y simbólica, entre otras que conllevan a una afectación directa hacia sus proyectos de vida. Por ello, el presente trabajo de cuenta de cómo la violencia que afecta a Buenaventura es caracterizada por el conflicto armado que viene padeciendo la ciudadanía colombiana desde hace más de 50 años (Jaramillo, 2012) y cómo las aulas de clase no son ajenas a dicho flagelo

Por tanto, el proyecto hace énfasis en las prácticas pedagógicas que se pueden transformar desde el proceso de enseñanza y aprendizaje para ayudar a los estudiantes a romper las barreras sociales del contexto de violencia en el que viven y, de este modo logren sacar adelante sus proyectos de vida garantizándoles un aprendizaje verdadero, verídico y corroborable por medio de estrategias que ayuden a mitigar la brecha de bajo rendimiento escolar.

Para el caso específico de la presente propuesta investigativa se toma el eje del área de lenguaje como un pilar de aprendizaje o estrategia que empodera a todo ser humano dándole herramientas de reflexión, análisis y comprensión para sacar adelante cualquier proyecto de vida que se proponga. Por ello, saber leer y escribir es un paso adelante hacia el desarrollo integral del ser (Max-Neef, 1994).

Sumado a lo anterior, el proyecto se apoya en la apropiación de las TIC para el fortalecimiento de la competencia lingüística de “interpretación” y “producción de textos narrativos” que parte de las historias de vida de los estudiantes. En tal sentido las TIC se constituyen en herramientas para el presente proyecto, al ser utilizadas para contribuir en la transformación de la práctica pedagógica, mediante el uso de recursos Hipermediales y la dinamización de los procesos académicos. Finalmente, con el área de lenguaje como estrategia, las TIC como herramientas para ser apropiadas, se plantea como mediación de la presente propuesta a las Historias de vida. Desde esta perspectiva, los relatos de vida sobre el conflicto armado, fortalecen el nexo entre la escuela y la vida de los estudiantes.

En este orden de ideas, los relatos no son sólo descripciones de hechos sino interpretaciones de sucesos sobrevenidos en la vida de un sujeto. (Goffman 1974, p. 504, en Meza Rueda, 2008) dice al respecto:

“Un relato no consiste tan sólo en informar sobre un suceso pasado. En el sentido más acabado del término, el relato es una enunciación derivada de la perspectiva personal de un participante real o potencial que está situado de modo que algún desarrollo dramático temporal del suceso informado avanza desde ese punto de partida. Por eso, una repetición será, a propósito, algo en que los oyentes pueden insertarse empáticamente, y volver a experimentar de manera vicaria lo que acaeció. En suma, un relato cuenta una experiencia personal y no es tan sólo un informe sobre un suceso”.

En consecuencia, los relatos de vida como estrategia de mediación facilitan el diálogo entre pares, fortalecen la interacción y elevan la autoestima además de aportar al mejoramiento de la competencia lectora y escritora.

De lo anterior, el producto que emergió al aplicar el lenguaje como estrategia, las historias de vida como mediación y las TIC como herramientas de apoyo fue una cartilla digital que se denominó “*Tu versión, mi versión*”. A su vez, se articula al plan de área de lenguaje como una estrategia pacificadora para los estudiantes por la complejidad de la problemática social que les atañe.

Con todo ello se espera que, por un lado, los estudiantes se apropien de las competencias lingüísticas requeridas para alcanzar los niveles de desempeño esperados en el área de lenguaje para grado 5°. Por otro lado, desarrollen una mirada crítica y reflexiva sobre la importancia de asumir con respeto y responsabilidad su proceso formativo porque deben superar y trascender el flagelo de la violencia que ha tenido empobrecida a su comunidad. Por ende, la cartilla digital es un insumo de escritura y de catarsis para que cada estudiante exteriorice todo lo que tenga “guardado” de forma consciente e inconsciente y, para que identifique los aspectos que le pueden estar afectando por vivir en un contexto de conflicto armado. De este modo, la propuesta pedagógica de la cartilla digital se convierte en una estrategia pacificadora del contexto escolar que abre una alternativa frente al posconflicto.

Para finalizar, se destaca que el tratamiento de la estrategia pedagógica propuesta con la implementación de la cartilla digital se logró mediante la línea de investigación cualitativa comprensiva y descriptiva. No obstante, también se precisa que el proyecto además incursionó en la línea cuantitativa por los datos estadísticos que se necesitaron para obtener información

específica de las condiciones en las cuales se encuentran los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa y, de este modo lograr mayor comprensión de la problemática para tener más herramientas para su posterior tratamiento.

1.2.Descripción del contexto.

Buenaventura, oficialmente Distrito Especial, Industrial, Portuario, Biodiverso y Ecoturístico, es el puerto más importante del pacífico colombiano, localizado en el departamento del Valle del Cauca. Dista 121 km por carretera de Cali (la capital del departamento y a 528 km de Bogotá, la capital del país). Es el territorio más grande en toda la región del pacífico y de mayor extensión del departamento (POT, 2016).

En este contexto geográfico se encuentra la Institución Educativa TERMARIT, la cual cuenta con tres sedes: la Central ubicada en el barrio Transformación de la comuna ocho (8); sede “Progreso” ubicada en la comuna 10 del barrio El Progreso, sector caracterizado como urbano marginal; y la sede “San Martín de Porres” ubicada en la comuna nueve (9) del barrio Gamboa, determinado como zona mixta “urbano-rural” (escenario de la intervención pedagógica). La Institución ofrece cuatro niveles de estudios: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional; en jornadas diurna, vespertina y sabatina. El énfasis institucional está orientado a la formación de “Líderes en gestión y desarrollo comunitario”. Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el modelo pedagógico que orienta el proceso enseñanza-aprendizaje es socio-constructivista investigativo, apoyado en los postulados de Rafael Porlán.

La población estudiantil está conformada por un total de 1.953 estudiantes, de los cuales el 90% son afros, 8% mestizos y 2% indígenas. De estrato socio-económico 1(principalmente), 2 y 3. La mayor parte de ellos, en situación de vulnerabilidad y pobreza extrema; víctimas de organizaciones criminales (con desapariciones forzadas, violaciones y desmembramientos). Proviene de familias extensas y hogares disfuncionales. La principal fuente de ingresos se genera del trabajo informal, la minería y la pesca. Como consecuencia de esto, los estudiantes están continuamente expuestos a las secuelas del conflicto social y armado que prevalece en el distrito de Buenaventura.

Las características familiares de la población estudiantil, además de otros factores negativos tales como: ausencia de librerías, bibliotecas públicas y escolares en el distrito, el bajo nivel de escolaridad de los padres, la influencia de la oralidad como factor cultural predominante, el desinterés por la lectura y la escritura, inciden en el bajo nivel de interpretación y producción textual que reflejan los educandos.

Las pruebas internas también mostraron que los estudiantes de grado 5°, de la sede San Martín de Porres de la Institución Educativa TERMARIT, tenían dificultad en los niveles de lectura literal e inferencial y en la competencia comunicativa escritora. Fueron justamente estas problemáticas las que asumimos en el marco de nuestro trabajo de maestría.

A pesar de lo anterior, se destacan como factores positivos, la asistencia diaria a la institución, la permanencia en ella y el mejoramiento continuo en los resultados de las pruebas externas. Según los informes de las pruebas Saber 2015 y 2016, los educandos evidenciaron:

- Fortaleza en el componente semántico y sintáctico
- Debilidad en el componente pragmático y en la competencia escritora.

Otro factor positivo que evidencian los estudiantes es el interés y gusto por la utilización de instrumentos tecnológicos (tabletas y celulares).

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta los actos de intolerancia en las relaciones interpersonales que manifiestan los educandos en el aula de clases, como reflejo de la problemática social que se vive en Buenaventura, en el marco del conflicto armado y el posconflicto, surgió la necesidad de implementar una estrategia pedagógica para solucionar las dificultades asociadas al área del lenguaje y que a su vez sirviera de puente para dar solución a la problemática de convivencia existente.

1.2.1. Primera aproximación de las problemáticas identificadas orientadas más al ámbito académico.

Las problemáticas del área de lenguaje identificadas en el grado 5° de la Institución Educativa TERMARIT sede San Martín de Porres, enunciadas anteriormente -dificultad en los niveles de lectura literal e inferencial y en la competencia comunicativa escritora-, conllevan a

pensar cómo generar estrategias de aprendizaje específicas del área que integren la problemática sociocultural de violencia que afecta a los estudiantes de referencia.

Las problemáticas del área se han focalizado en la competencia interpretativa y de producción de textos estipuladas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1994), ya que se consideran transversales y estructurantes para el alcance de los indicadores de logro del nivel escolar correspondiente a grado 5°.

La ley general de la educación del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994) plantea que *“la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana”* (Pág. 5). Es decir, que la educación se convierte en una herramienta fundamental que ayuda a construir sociedades más justas, equitativas y tolerantes.

El MEN (1998), a través de los Lineamientos Curriculares de la lengua castellana reconoce los usos sociales del lenguaje al igual que los diferentes contextos de aplicación. En este documento se plantea que la comunicación es un elemento indispensable para la interacción entre los seres humanos, de allí la labor de los maestros de aplicar estrategias pedagógicas que desarrollen de manera significativa las competencias comunicativas lectora y escritora.

En concordancia con lo anterior, el proyecto EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto”, se fundamenta en la concepción de la escritura como una herramienta eficaz para el ser humano en cuanto le posibilita expresar su interioridad, desarrollar la creatividad, comunicarse de diferentes maneras; por eso, la propuesta de intervención buscó, mejorar la competencia comunicativa escritora en los educandos, a través de la producción de textos narrativos (relatos de vida).

Ahora bien, si el lenguaje se constituye en una estrategia que contribuye a aspectos comunicativos y desde allí la posible minimización de comportamientos violentos en los estudiantes, es posible pensar en mediaciones para fortalecer esta área de estudio. Entre esas mediaciones tenemos: la escritura, la pintura, las dramatizaciones y las TIC. En este proyecto se

optó por las TIC como una herramienta de apoyo para implementar la estrategia pacificadora por medio de las historias de vida de los estudiantes socializadas y llevadas al público a través de una cartilla digital.

1.3. Planteamiento del problema

Una de las situaciones problemas que se presenta en la enseñanza - aprendizaje del área de lenguaje y que es visible en estudiantes de grado quinto está relacionada con la interpretación y producción de textos; es común percibir que la mayoría de los estudiantes construyen explicaciones teniendo en cuenta hechos observables de la vida cotidiana, de las cosas que ocurren en la familia y en la comunidad especialmente entre pares, temas tales como, fútbol, cantante de moda, eventos y/o alguna eventualidad que les llame la atención del contexto.

Muy pocos estudiantes hacen uso de argumentaciones desde el punto de vista conceptual, atendiendo a un modelo de interpretación de lo que leen y mucho menos de producción de textos. Refiriéndose a la comprensión de los estudiantes sobre los ejes temáticos del área de lenguaje, resulta preocupante que para ser un curso de grado quinto que se encuentra a puertas de terminar la básica primaria, aún se encuentren en los niveles básicos de interpretación que en algunos casos se asemeja a los niveles de estudiantes de grados inferiores, tales como segundo y tercero.

La preocupación de los bajos niveles interpretativos y de producción textual se convierte en un eje investigativo de la didáctica de la lengua castellana, porque ya no es suficiente con la identificación del problema en el aula de clases sino que requiere de una intervención institucional para que se permita su tratamiento desde los lineamientos curriculares que orientan al plan de área. En ese sentido, parafraseando a Chastrette & Franco (1991) se puede decir que cuando los estudiantes terminan sus estudios de básica primaria conducen a los docentes a un replanteamiento pedagógico de retorno al punto cero que se convierte en una especie de flash temático con el repaso y afianzamiento de los temas más importantes que se requieren como parte de los saberes previos para que puedan comprender y/o iniciar un proceso de adaptación del bachillerato porque suelen persistir problemas de la aprehensión de la lengua materna que entorpece el proceso de enseñanza aprendizaje en el proceso que continúa el estudiante que en

este caso correspondería a grado sexto. Tal es el caso que hemos vivenciado con el grupo 5° de referencia de la investigación y con otros estudiantes “egresados” que actualmente están en grado 6° donde se corroboró el bajo rendimiento en la competencia interpretativa y de producción de textos.

El seguimiento que se realizó a la población escolar de la institución educativa TERMARIT, muestra que cuando terminan su educación básica primaria aún no logran explicar conceptualmente los temas que se consideran “fundamentales” y tampoco hacen inferencias de lo que leen porque el nivel de abstracción, interpretación y producción textual es muy bajo. Las destrezas de los estudiantes llegan a un nivel básico de parafraseo y comentarios aislados de los temas de la ciencia escolar.

Al ahondar más en la problemática del área de lenguaje se identificó que en términos generales los estudiantes tienen las competencias mínimas requeridas del primer ciclo escolar (1° a 3° de básica primaria), carecen de los procesos de interpretación conceptuales necesarios para que avancen y se apropien de sus argumentos y temáticas tratadas para alcanzar el punto final de producción textual e interpretación que van a necesitar en grado 6°. Esto desde el punto de vista del currículo y los objetivos del plan de área. Por tanto, hay una preocupación latente sobre el tipo de estrategias pedagógicas que se deben diseñar e implementar para dar tratamiento a dicho problema.

Otro aspecto que afecta la evolución académica en el área de español de los estudiantes se encuentra en los cortos tiempos que tienen los docentes para sacar adelante sus propuestas. Sobre dicho aspecto se logró corroborar que los proyectos transversales y propuestas de aula de los docentes durante los últimos tres años (Ver Anexo 11), han quedado planteados en los planes de área con mínimos resultados. Se alcanzan a desarrollar dos o tres actividades específicas de dichos proyectos, las demás actividades extracurriculares son aquellas que estipulan las directivas de la institución. Por tanto, las propuestas se quedan en letra muerta porque debido a la complejidad de la problemática, los docentes terminan validando las calificaciones de los estudiantes mediante pruebas de falso o verdadero y/o complemento de palabras de gráficas que ilustran algún concepto (Ver Anexo B).

Esta situación despierta nuestro interés por conocer cómo lograr propuestas pedagógicas que realmente se puedan desarrollar desde el plan de área y, cómo vincular las ideas que los estudiantes tienen para proponer y desarrollar un trabajo de aula que contribuya a un mayor acercamiento al conocimiento científico de la lengua castellana. Una de las formas que en la actualidad se emplea para conocer las ideas de los estudiantes es a través de las representaciones que ellos elaboran sobre los fenómenos estudiados.

En ese orden de ideas, plantea Duval (1999) que no hay conocimiento que un sujeto pueda movilizar sin una actividad de representación; ya que, las representaciones mentales de los estudiantes constituyen los saberes previos que debe conocer un docente para identificar como hilar el desarrollo de la clase.

Lo anterior constituye un aspecto muy importante ya que el conocimiento que se tenga de las ideas de los estudiantes permitirá establecer qué tan cerca o lejos del conocimiento científico ellos están. Además como lo plantean Gabel (1999) y Tamayo (2001) a partir de las comprensiones previas de los estudiantes, de sus acciones, percepciones y conocimientos anteriores, ellos generan nuevos aprendizajes, es decir construyen una nueva comprensión conceptual.

Con relación a las representaciones que los estudiantes elaboran sobre algunos conceptos de lenguaje y específicamente sobre la producción de textos es preciso afirmar que las imágenes que percibe de su contexto cotidiano, de su realidad, no son suficientes para comprender lo que sucede cuando se lleva a cabo un proceso lingüístico y en muchas ocasiones la enseñanza no proporciona representaciones alternativas para la comprensión de este fenómeno. Al respecto Pozo (1991) considera que es preciso un esfuerzo en la elaboración de sistemas alternativos de representación no sólo analíticos o proposicionales (matemáticos, algebraicos o mediante símbolos químicos) sino fundamentalmente analógicos (basados en imágenes) porque el lenguaje lo abarca todo, letras, símbolos, sonidos, entre otros aspectos que se consideran propios de los procesos cognitivos que hace un estudiante para apropiarse aquello que está recibiendo (Duval, 1999).

Por consiguiente, la problemática escolar que afecta a los estudiantes de grado 5° en el área de lenguaje pasa por varios aspectos, uno de orden social por el fenómeno de violencia, pobreza y demás conflictos que se presentan en la contexto de injerencia de la comunidad educativa y que repercute directamente sobre la vida de los estudiantes. Otro aspecto es de orden institucional por la falta de intervención directa sobre el problema, la falta de estrategias curriculares y pedagógicas para dar más apoyo y libertad de acción a los docentes desde sus respectivas áreas del conocimiento y, otra de orden cognitivo por los vacíos mentales y/o carencia de conceptos previos que repercute sobre el bajo nivel que presentan en dicha área en la actualidad. Se pueden encontrar múltiples aspectos que afectan el bajo desempeño escolar especialmente en el área de lenguaje, pero más allá de ello, la cuestión es ¿qué hacer al respecto y cómo hacerlo?

La complejidad del problema conlleva a varios interrogantes. Uno de ellos es qué tipo de estrategias pedagógicas realmente se pueden llevar a la realidad. Cómo proponer una estrategia didáctica que no se quede en el papel y se pueda desarrollar con seriedad y compromiso de todas las partes “directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia”. Cómo lograr que los estudiantes se vinculen por iniciativa propia y se sostengan a lo largo del proceso.

En aras al tratamiento de todos los interrogantes que surgen en este problema investigativo, se realizó un diagnóstico de tiempos, gustos, intereses personales, tipos de conflictos y estrategias pedagógicas que han resultado exitosas en casos similares y, que a su vez, son reseñados en el marco teórico del capítulo II de la presente investigación.

El diagnóstico arroja que los estudiantes tienen apatía hacia la lectura de textos impresos pero han despertado un interés por leer información que circula en las redes sociales, youtube, Facebook y whatsapp. También se encontró que la institución educativa debe presentar un informe de rendición de cuentas sobre el uso de las TIC por encontrarse adscrita al programa “Computadores para educar - Compartel” y es menester de las directivas institucionales brindar todo el apoyo que requieran los docentes para llevar a cabo iniciativas que respondan al plan de mejoramiento de la institución donde se encuentra en primera línea mejorar el resultado de las pruebas saber Pro en el área de lenguaje y el implemento de las TIC como herramienta pedagógica transversal para el desarrollo de la propuesta curricular.

Por lo anterior, una de los interrogantes investigativos que surgen para atender todas las problemáticas identificadas y seguir el camino que señala el diagnóstico preliminar conllevó a idear una estrategia orientada a mejorar las competencias lectora y escritora mediada por las herramientas digitales y que a su vez incida en la mediación del clima escolar. Fue así como surgió el proyecto EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto”, para contribuir en el fortalecimiento de las competencias de: convivencia, interpretación y producción textual mediados por las TIC, con los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa TERMARIT, Sede San Martín de Porres del Distrito de Buenaventura y promover el desarrollo del comportamiento lector, a través de planes de comprensión lectora, empleando recursos digitales como una Ayuda Hipermedial Dinámica (AHD) y mejorar los niveles de escritura mediante una cartilla digital como propuesta didáctica a partir de los relatos de vida de los estudiantes. Por lo tanto, el problema abordado está permeado por la apatía hacia la lectura, bajo nivel en la competencia interpretativa y escritora, al igual que dificultades en las relaciones interpersonales.

En concordancia con lo anterior, esta problemática conllevó a formular el siguiente interrogante:

¿Cómo fortalecer las competencias interpretativas y escritoras de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa TERMARIT Sede San Martín de Porres, del Distrito de Buenaventura, entendidas estas como estrategia pacificadora, el concepto de relatos de vida como mediación y las TIC como herramientas?

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Fortalecer la competencia interpretativa y escritora de los estudiantes de quinto, mediante una estrategia pacificadora, con el uso de las historias de vida como mediación y las TIC como herramientas de apoyo.

1.4.2. Objetivos específicos

- ✓ Diagnosticar el nivel de competencia interpretativa y de producción textual del grado quinto y convivencia escolar.
- ✓ Plantear una estrategia pacificadora que contribuya al fortalecimiento de la competencia interpretativa y de producción textual del grado quinto y convivencia escolar.
- ✓ Evaluar los resultados e impacto de la implementación de la estrategia pacificadora propuesta.

1.5. Justificación

Biosca y Ararat (2009) afirman que los avances tecnológicos han originado una gran revolución educativa, creando estrategias eficaces para una gran transformación escolar a nivel presencial y virtual y ampliando el espectro de las formas de aprender y certificar el aprendizaje, generando facilidad hacia la adquisición del conocimiento y transformando el aula de clase en un laboratorio de información de puertas abiertas al mundo.

Jiguan (2012) expone la importancia de las TIC para favorecer el aprendizaje en la escuela, en especial para aquellos lugares de difícil acceso y donde los niños pueden conocer el mundo desde una pantalla y desde herramientas multimedia. Entre los principales recursos tecnológicos que se encuentran al alcance de los docentes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, se encuentra el “Blog”, las “Páginas Web” entre otras herramientas digitales dentro de las cuales encontramos cartillas digitales por área. Además, explica que una herramienta digital en el aula de clases puede dar respuesta a muchas problemáticas que están enfrentando los docentes en la actualidad, porque permite el desarrollo de clases interactivas, dinámicas e integrales donde se rompe la monotonía y el estudiante puede hacer seguimiento especial a su proceso escolar e incluso puede elegir cómo distribuir su tiempo haciendo combinaciones de temas por la facilidad de acceso a la información que brinda dicha herramienta. La cartilla digital aparece como un recurso de primera mano para el tratamiento de situaciones escolares que requieren atención especial.

En el Grado 5to, se hizo apremiante fomentar actividades pedagógicas encaminadas a la aprehensión integral de los temas correspondientes al área de lenguaje “tal como le denominamos en términos coloquiales”, porque de estos temas depende en gran medida el éxito escolar de los estudiantes en su proceso formativo futuro. No obstante, se encontró pertinente estimular el desarrollo de la competencia interpretativa y de producción textual desde un esquema diferente y novedoso que involucra la inteligencia tecnológica, porque los padres de familia en los espacios de reunión y dialogo con la directora del grupo 5to, expresaron que sus hijos pasan varias horas del día en internet mediante los dispositivos tecnológicos que tienen al alcance, entre ellos: Tablet y celulares. Los padres de familia no se extrañan de la problemática que el grupo presenta en el área de lenguaje porque dicen:

“los muchachos hablan muy mal”. “si así como habla escriben, imagínese que se puede esperar”. Comentarios de los padres de familia. Reunión de padres de familia.

Institución Educativa TERMARIT. Sep. 13 de 2017.

Además, preguntan ¿por qué aprenden todo lo que tiene relación con el computador “youtube, juegos online, redes sociales” y ocurre lo contrario con las clases en el colegio? Por lo anterior, se hace necesario y prioritario promover un aprendizaje integral que involucre las TIC porque es una nueva dinámica social que está floreciendo desde la primera infancia, con la cual, los estudiantes se sienten a gusto, se identifican y sobre todo “APRENDEN”.

No obstante, es paradójico que en la casa si cuentan con todos los dispositivos tecnológicos que refieren los padres de familia, y la Institución Educativa TERMARIT, no pueda corresponder a los estudiantes en igual medida. Por ello, se resalta que, ésta Institución no cuenta con las herramientas tecnológicas y virtuales suficientes y acordes para brindar a sus estudiantes capacidad instalada con la cual puedan tener un significativo proceso educativo.

Las deficiencias presentes en la tenencia de herramientas pedagógicas que puedan ser utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, impide que los alumnos desarrollen capacidades cognitivas relevantes y a su vez, limita su respuesta ante los contenidos suministrados por la docente. Además de tratarse de estudiantes de condiciones sociales de vulnerabilidad. Se le suma a ello, que la institución educativa no cuenta con herramientas tecnológicas vanguardistas suficientes que les permita explorar el aprendizaje y adquirir el conocimiento de manera ampliada, usando las tecnologías del momento; por ello se propone una cartilla digital porque las actividades serían de orden estructural tal como se estipula en el plan de área de español y plantearía la secuencia lógica de los temas para dar un orden y permitir un proceso de seguimiento y evaluación al proceso de aprendizaje por medio de dicha herramienta usando los computadores disponibles en la institución educativa y los dispositivos tecnológicos que tienen los estudiantes en casa.

Capítulo 2

Qué gran libro se podría escribir con lo que se sabe.
¡Otro mucho mayor se escribiría con lo que no se sabe!
Julio Verne

2. Categorías teóricas de la investigación

2.1. Introducción de las categorías investigativas

En el capítulo dos, se da cuenta de las categorías teóricas que orientaron la estrategia pacificadora y el proceso investigativo, estas son: (1) Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC (2) Competencia Interpretativa (3) Competencia de Producción Textual (4) Estrategia pacificadora (5) Territorio (6) Postconflicto.

En ese orden de ideas, el presente capítulo desarrolla las categorías de análisis referenciadas en relación a los objetivos de la investigación y las teorías que posibilitan su tratamiento en la problemática planteada en el capítulo I, por la complejidad y las condiciones de vulnerabilidad que afecta a la población del Distrito de Buenaventura.

Por tanto, se esbozan algunas discusiones teóricas sobre las concepciones existentes alrededor de la estrategia pacificadora y las herramientas para llevar a cabo dichas estrategias que en este caso corresponde a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las competencias tecnológicas que los maestros del siglo XXI deben adquirir y desarrollar en sus estudiantes, el uso pedagógico que los docentes hacen de ellas, la importancia de la competencia de interpretación y producción de texto del área de español en relación a la estrategia didáctica implementada que se ampliará en el capítulo tres.

No obstante, se hace mayor énfasis en la estrategia pacificadora a través de las historias de vida de los estudiantes, porque desde su planteamiento y abordaje teórico se propone la posibilidad de utilizarlas para desarrollar las competencias interpretativa y de producción de textos. En segunda instancia se presenta la conexión y aportes de los referentes de calidad educativa (Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje); se plantean los conceptos que dieron soporte al trabajo y se establece un diálogo entre estos y la experiencia vivida. En tercera instancia se muestran los “relatos de vida” como la mediación para concretar la estrategia pacificadora con el apoyo de las TIC, y se cierra

hablando de la influencia que el conflicto armado ejerce en las aulas de clase y cómo los maestros debemos afrontarlo en aras de hacer de la escuela un territorio de paz.

2.2. Descripción general de las teorías centrales

A continuación se presenta una descripción general de las teorías centrales de la investigación y cómo estas se relacionan con las categorías correspondientes de la misma:

✓ Las TIC en el campo educativo.

Según Álvarez (2014) los procesos de enseñanza aprendizaje que se encuentran mediados por las TIC atraen mucho más la atención de los estudiantes respecto aquellos procesos escolares donde no se implementan las TIC para el desarrollo de las clases.

Álvarez citando a Moreira (2012) plantea que son considerables los aportes de las TIC en el ámbito escolar. Según el autor, la implementación de las TIC en el área de lenguaje ha mostrado un mejoramiento en los niveles de interpretación y producción textual (Álvarez, 2014. Pág. 26).

El informe de enfoque estratégico sobre TIC para la educación en América Latina y el Caribe que presentó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2013, concluye que la educación debe avanzar a la par con la tecnología, dando cuenta de que los maestros de hoy no pueden olvidar que la escuela se encuentra de frente a una sociedad que avanza a pasos agigantados en el campo tecnológico. La escuela no puede quedarse rezagada ante los cambios que trae la globalización, la cual ha promovido la idea de una sociedad cibernética, de capacidad multisensorial; lo que hace evidente que no se puede continuar utilizando mecanismos de enseñanzas tradicionales que no encajan con los intereses y expectativas de la sociedad latinoamericana y del caribe (UNESCO, 2013). Desde este punto de vista las TIC, ofrecen la oportunidad a los maestros para que se cualifiquen, haciendo más dinámica su práctica pedagógica. También brinda la posibilidad de integrarlas a los procesos de formación en torno al desarrollo de las competencias ciudadanas y por tanto, aportar significativamente a la construcción de una cultura de paz (UNESCO, 2013. Pág. 17).

Teniendo en cuenta lo anterior, se corrobora la viabilidad y pertinencia de trabajar las (1) TIC como categoría de análisis en relación a las categorías de (2) Competencia Interpretativa (3) Competencia de Producción Textual (4) Estrategia pacificadora (5) Territorio (6) Postconflicto.

Desde los informes de la UNESCO las TIC cobran mayor relevancia en los escenarios de vulnerabilidad donde la brecha de pobreza y desigualdad social desligan a determinadas poblaciones de Latinoamérica del resto del mundo, tal como ocurre específicamente en el caso de Buenaventura. Por ello, se considera que la presente investigación responde a las necesidades de la población escolar de injerencia de la investigación que necesita empoderarse de los procesos de interpretación y producción textual para equilibrar la balanza de aprendizaje en el área de la lengua castellana. No obstante, dicha área del conocimiento, especialmente, para el caso de las poblaciones en condición de vulnerabilidad, se convierte en una herramienta fundamental y un eje estratégico para el desarrollo socioeducativo (Ley 115 de 1994).

En el mismo sentido, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (EBCL), esbozan cinco ejes para su desarrollo, a saber:

1. Producción textual
2. Comprensión e interpretación textual
3. Literatura
4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
5. Ética de la comunicación.

Nuestra propuesta de intervención se centra en los dos primeros ejes, es decir, en la producción textual y en la comprensión e interpretación de textos. Estos dos procesos están íntimamente ligados en el ámbito lingüístico (verbal y no verbal); tal como el Ministerio de Educación Nacional lo cita a continuación:

“La producción se refiere al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el propósito de manifestar su mundo interior, transmitir información o simplemente interactuando con los demás y la interpretación hace referencia a la búsqueda, reconstrucción del significado y del sentido que tiene cualquier manifestación lingüística (Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. MEN. Pág. 20).

En consonancia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), orientan las prácticas de aula hacia la concreción de los estándares para hacerlos funcionales en el quehacer pedagógico hacia la mejora de los aprendizajes de la población estudiantil, por ello aportan estrategias metodológicas para planear las actividades de clase a fin de fortalecer las competencias comunicativas lectora y escritora en los estudiantes objeto de estudio.

Para lograr dicho objetivo en atención inmediata a la problemática que atañe a los estudiantes referenciados, fue necesario buscar todas las competencias del área de lenguaje que permitieran desarrollar la propuesta investigativa como parte del plan de área de la institución educativa, estas son: Competencias Ciudadanas. Según La Ley 115 (MEN, 1994), las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo de su nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad. Este aprendizaje continúa toda la vida. En relación con lo anterior, ser ciudadano implica respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro.

La Constitución política de Colombia de 1991 reconoce los derechos y deberes que todos tenemos como personas colombianas. Como colombianos podemos y debemos ser activos en la construcción de una sociedad más pacífica y, para ello, defender y promover los derechos humanos. (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. p.149-152).

La formación en competencias ciudadanas entonces, debe estar centrada en el desarrollo integral del ser humano. Para ello, es necesario desarrollar *competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras*, las cuales buscan favorecer el desarrollo moral de los educandos. En este orden de ideas, la Revista Interamericana de Educación para la Democracia en Aulas en Paz, prioriza el desarrollo de estas competencias y las agrupa de la siguiente forma:

Competencias comunicativas: Según los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ley 115, 1994), las competencias comunicativas implica atender a lo que otros están expresándonos y demostrarles que están siendo escuchados. Esta competencia habla de la asertividad como parte de la competencia comunicativa, ya que puede evidenciarse, entre otras situaciones, en la forma como respondemos ante una ofensa, ante una situación de intimidación bullying o ante un conflicto.

Competencias cognitivas: Según los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ley 115, 1994), las competencias cognitivas se relaciona con la capacidad para comprender el punto de vista de los demás y la forma en que se construye el pensamiento en relación con las demás personas.

Competencias emocionales: Según los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ley 115, 1994), éstas consisten en la capacidad de sentir lo que otros sienten. Esta competencia es fundamental, entre otras razones, porque si a alguien le duele el dolor de otros es menos probable que cause ese dolor. Si lo causa, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño. A su vez, se encuentra relacionada con el manejo de la ira y la impotencia.

Competencias integradoras: Según los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Ley 115, 1994), éstas se relacionan con el cuestionamiento de creencias porque los comportamientos agresivos están comúnmente legitimados por cierto tipo de creencias. Cuestionar este tipo de creencias es fundamental, especialmente en contextos socioculturales donde se cree que la violencia es una forma eficaz de afrontar los conflictos (Chaux, 2008, pág. 127). Estos aportes son relevantes, en tanto permitan la búsqueda de acciones que impacten el ser de los estudiantes y, desde sus propias narraciones, permitan su sensibilización y promuevan el ejercicio de las competencias ciudadanas no sólo para ponerse en el lugar del otro que ha sido victimizado, sino para evitar repetir conductas o actos que atenten contra los demás.

En síntesis competencias de referencia permiten fortalecer el proceso de la estrategia pacificadora con la implementación de las TIC por medio de un cambio de paradigmas en la utilización de las tecnologías como medio para la producción, comprensión e interpretación textual. Asimismo, constituyen un puente educativo para generar espacios de reflexión frente a las situaciones de conflicto del contexto escolar de injerencia de los estudiantes de grado 5º, tal como se explicará mediante el estado del arte en el capítulo II.

El Ministerio de Educación Nacional enfatiza en la implementación de las TIC para mejorar el desempeño escolar porque éstas se caracterizan por las ayudas hipermediales que

resultan dinámicas, innovadoras y motivantes para el aprendizaje y han generado resultados favorables en las instituciones educativas de la costa pacífica colombiana (Informe de Evaluación de Impactos en la Región del Pacífico. MEN, 2015).

En el caso concreto, nuestro proyecto se fundamentó en la utilización de las Ayudas Hipermediales Dinámicas (AHD), como medio para atraer la atención de los estudiantes. Sobre ello, exponen Rojas, Sánchez, Amador y Duque (2013) que:

Una AHD es concebida como un producto multimedia provisto de: un sistema de hipertextualidad, un conjunto de estrategias comunicativas, un contenido específico, un sistema de evaluación y de un soporte específico para su manejo y uso en procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque socioconstructivista (Rojas, Sánchez, Amador & Duque, 2013. Pág. 44).

En concordancia con esta definición y dada la relación con el enfoque socioconstructivista del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que propicia la interacción maestro-estudiante, las AHD se constituyen en una herramienta necesaria no solo para la construcción del conocimiento sino para propiciar prácticas de aula innovadoras que promuevan la participación de los estudiantes y la mediación para analizar, comprender y resolver problemas del entorno, especialmente en los territorios intervenidos y/o especiales por las repercusiones del fenómeno de la violencia (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004).

Por todo lo anterior, como docentes del área de lenguaje es importante fortalecer la competencia interpretativa y de producción textual para que el proceso de aprendizaje y cambio de los estudiantes se pueda visibilizar, escribir y socializar al resto de la comunidad en aras a que el proceso de transformación escolar tenga incidencia en el ámbito social y comunitario tal como lo expone Chaux, Lleras & Velásquez (2004) con los resultados exitosos de las cátedras de paz.

No obstante, retomando el informe de la UNESCO, podemos decir que la categoría de “*estrategia pacificadora*” responde a la necesidad del contexto social de los estudiantes y permite que los docentes se fortalezcan en sus prácticas pedagógicas, porque les permite cualificarse de una forma continua en torno al manejo de las estrategias requeridas para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje pacificador. Por ello, la estrategia pacificadora va de la mano

con las TIC y la competencia interpretativa y de producción de textos que en otros casos, tales como Haití, Costa Rica y Nicaragua han resultado escolarmente exitosos (UNESCO, 2013).

Campo y Cabrales (2013), desarrollan un análisis conceptual de las competencias que deben poseer los docentes en un contexto de vulnerabilidad víctima del conflicto armado y diferentes formas de violencia, haciendo énfasis en las siguientes competencias:

- Competencia Tecnológica: dentro del contexto educativo, la competencia tecnológica se puede definir como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan.
- Competencia Comunicativa: desde esta perspectiva, la competencia comunicativa se puede definir como la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica.
- Competencia Pedagógica: considerando específicamente la integración de TIC en la educación, la competencia pedagógica se puede definir como la capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional.
- Competencia de Gestión: la competencia de gestión se puede definir como la capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional.
- Competencia Investigativa: la competencia investigativa se define como la capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos (Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías, 2013. Pág. 3).

Sin embargo, la aplicación de estas competencias de manera aislada, representa un perjuicio real para las buenas prácticas educativas con TIC, las cuales requieren que los maestros sean competentes para que promuevan aprendizajes significativos en las aulas de clase.

Es importante mencionar que el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación puede ser un arma de doble filo, es decir, al no tener una orientación correcta, los estudiantes están expuestos a caer en problemas de adicción a la tecnología y retraso en el desarrollo de sus capacidades; trastornos físicos, psicológicos, emocionales y de conducta que repercuten en su comportamiento en el escenario escolar.

Según Berrocoso (2010) entre los conocimientos que los profesores tienen que manejar para integrar las TIC en sus buenas prácticas, están las observaciones y el análisis de los diferentes contextos de aplicación con lo que cada uno enseña. (Berrocoso, 2010. Pág. 210).

En relación a lo anterior plantea Rueda (2004) que, las TIC tienen un papel fundamental porque potencian la presentación, representación y transformación de la información, en consonancia con los contextos culturales en los cuales las comunidades de docentes y estudiantes construyen su propia realidad. Por ende, las TIC son herramientas digitales que brindan la oportunidad a docentes y estudiantes de ampliar su cosmovisión y contribuir a dinamizar los procesos académicos para producir contenidos o el despliegue de formas expresivas más cercanas a las vivencias de los estudiantes, formando sujetos críticos, creativos, con capacidad de análisis profundo y de una comunicación asertiva. Es claro que la práctica pedagógica bien dirigida sustentada y aplicada en forma pertinente da resultados positivos al utilizar las TIC.

Aportes como los de Mishra y Koehler (2013), quienes enfatizan que la conexión e interacción que debe existir entre contenidos (C), pedagogía (P) y tecnología (T), que han denominado *Contenido Pedagógico Tecnológico -TPCK-* es fundamental para el desarrollo de una buena enseñanza, permiten reflexionar acerca de la necesidad de dominio no solo del saber disciplinar, sino también tecnológico y pedagógico para desarrollar prácticas de aula significativas, que permita ofrecer espacios de construcción cognitiva y social a partir del contexto de los estudiantes; buscar ayudas prácticas para fortalecer las competencias de interpretación y producción textual; acceder con mayor facilidad, con o sin conectividad, a internet; y sobre todo, a convivir respetando las diferencias y circunstancias del otro.

Por tanto, es importante seleccionar adecuadamente las herramientas digitales a utilizar en el aula. En nuestro caso, el proyecto utilizó las AHD (Ayudas Hipermediales Dinámicas), para la producción de textos a partir de experiencias de vida y para el diseño de una cartilla digital que las compila como estrategia pacificadora promovida desde el aula de clase en el área de español.

Como consideración final, pensamos que las TIC como herramientas metodológicas y didácticas del proceso enseñanza-aprendizaje, dentro de una comunidad vulnerada por el conflicto y diferentes matices de violencia, deben asumirse como instrumentos positivos de las redes de comunicación y como mecanismos de acercamiento para mejorar los espacios de interacción en torno a los retos de la educación de hoy; educación que debe brindar espacios de humanización a través de la narrativa de experiencias que recojan la identidad de niños y niñas víctimas del conflicto.

2.3. Discusión entre las teorías y las categorías

A partir del análisis de los resultados arrojados por las pruebas internas y externas aplicadas en la Institución Educativa TERMARIT en el área de español, en relación al bajo nivel de interpretación, producción textual y las problemáticas identificadas por las directivas institucionales que afectan el rendimiento escolar de los educandos, tales como, alto nivel de pobreza, vulnerabilidad por la violencia del entorno y falta de acompañamiento de los padres de familia, se realizó un rastreo bibliográfico a fin de evidenciar otras experiencias relacionadas con la pregunta problematizadora de la investigación.

✓ A nivel internacional se encontró lo siguiente:

Casavilca (2015) desarrolló el proyecto de grado “*El uso de las TIC en producción de textos*” mediante el cual da cuenta de algunas innovaciones pedagógicas que se están promoviendo con estudiantes de Huancayo Perú, para favorecer el desarrollo de destrezas y habilidades a través de la creación y producción de textos como cuentos, historietas, chistes y adivinanzas a partir de vivencias propias para luego ser editadas en una página web para la comunidad.

Llama la atención la utilidad que se le da a las TIC en los procesos de producción de textos como estrategia de fortalecimiento de vínculos comunitarios porque enlaza a las familias de los estudiantes y las conduce a la socialización de sus historias de vida. Como estrategia pacificadora el documento es un insumo importante para ser replicado en Buenaventura porque la comunidad también presenta altos niveles de conflicto y violencia aunque con matices diferentes al caso peruano cuya principal problemática era la violencia intrafamiliar y los altos índices de desempleo, mientras que en el caso de Buenaventura la principal violencia es por la presencia de varios grupos armados al margen de la ley y las consecuencias del fenómeno del narcotráfico.

Por otro lado, se encontró un artículo de Koehler, Mishra & Matthew (2014) desde el cual referencian los aspectos convergentes y divergentes que prevalecen entre los saberes pedagógicos y los saberes tecnológicos. Los autores plantean que el saber tecnológico cobra trascendencia e impacto sobre la vida de las personas gracias a aquellas personas que saben conducir a otras hacia la reflexión, introspección, análisis y crítica sobre las fortalezas y debilidades de la tecnología para sus vidas. El conocimiento de un ingeniero de informática sobre los dispositivos y la forma de desarrollar sistemas de programación sistematizadas no tendría un alto impacto sobre la sociedad sin aquellas otras personas que encuentran en todo ello una salida para aprender y materializar proyectos de vida. El ejemplo próximo para mayor comprensión de la cuestión es el rol de los educadores que han logrado dominar los dispositivos tecnológicos y convertirlos en puentes para favorecer el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes que se ubican en los escenarios más desfavorecidos de la sociedad.

Koehler, Mishra & Matthew (2014) presentan cinco experiencias exitosas de Instituciones educativas de sectores marginales que implementaron las TIC para mejorar el desempeño de estudiantes que se encuentran en aulas integradas, resaltando las competencias específicas de área que tuvieron que desarrollar los docentes para alcanzar el éxito escolar a través de las TIC. Para ello, los autores hablan del sistema TPCK “Conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido” necesario y fundamental para el éxito que todos los docentes esperan lograr cuando implementan las TIC como estrategia para el aprendizaje de sus educandos.

No obstante, Koehler, Mishra & Matthew (2014) indagaron en los resultados que obtuvieron aquellos docentes que ponen resistencia al uso de la tecnológica y que desean

continuar trabajando desde un método de enseñanza tradicional mediante una clase magistral con tablero y tiza. La indagación sirvió para corroborar que la apatía y la deserción escolar entre otros aspectos problemáticos son más notorios desde dicho enfoque. Por tanto, los autores preguntan ¿Cómo pueden los docentes integrar la tecnología en su método de enseñanza?

Según Koehler, Mishra & Matthew (2014), lo que es necesario es un enfoque que trate a la enseñanza como la interacción entre lo que los docentes saben y cómo aplican este conocimiento en circunstancias o contextos únicos en sus clases. Resaltan los autores que no hay “una única manera” de integrar la tecnología en el currículum. Por el contrario, son múltiples las formas de integrarla y se espera que *“los esfuerzos por integrar las tecnologías deberían ser diseñados creativamente o estructurados para diferentes áreas del conocimiento en contextos de clases específicos para todo tipo de estudiantes”* (Koehler, Mishra & Matthew, 2014. Pág. 13).

Honrando la idea de que enseñar con tecnología es una tarea compleja y débilmente estructurada por tratarse de algo reciente y novedoso, los autores proponen que la comprensión del enfoque para la integración exitosa de la tecnología requiere que los docentes y directivas educativas desarrollen nuevas maneras de entender, sentir y visualizar la transición entre el sistema tradicional al sistema integrativo, interdisciplinario y transversal que ofrece y posibilita las TIC.

En ese mismo sentido, Mishra (2015) presentó un artículo sobre la conceptualización del saber pedagógico y el saber tecnológico. Las dicotomías de los docentes, resistencias y estereotipos sobre los nuevos métodos de enseñanza a través de las TIC. El autor retoma las nociones básicas de ser, saber y hacer como vectores para el tipo de competencias que debe poseer el docente contemporáneo del mundo globalizado y su anclaje entre saber pedagógico y saber tecnológico.

Sobre dicho aspecto Mishra cita a Freire (2004) para exponer que el saber pedagógico es teoría y práctica; la primera se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría.

El saber pedagógico está en continua reconstrucción, debido a la variabilidad de la práctica pedagógica. En el saber pedagógico converge el saber teórico y práctico. El saber

teórico es aquel que se construye y legitima en la academia y el saber práctico es uno de los núcleos generadores de nuevos conocimientos que, a su vez se convierte en una instancia en la construcción del saber tecnológico. Resalta Mishra que todos los tipos de saberes van de la mano con el saber tecnológico porque éste abre puertas y se complementa, está pensado para fusionarse y trabajar de forma integrada con todos los campos del saber, no está para dividir sino para sumar. Las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula activan sus recursos intelectuales: conceptos, teorías, creencias, valores, procedimientos, rutinas; no sólo por lo que tiene de aplicación, sino como generadora de teoría. Es un saber que se recupera o construye desde la conciencia y del cual es importante conocer cómo se manifiesta en su discurso pedagógico. La reflexión personal y colectiva es vista como uno de los procesos importantes en su desarrollo profesional, pues le permite analizar, reconstruir su práctica e interrogarse sobre su trabajo personal y profesional (Mishra, 2015. Pág. 19).

En ese orden de ideas, Mirsha amplía su análisis haciendo una conceptualización más amplia sobre saber tecnológico entendido como un conjunto de saberes dirigidos a la creación, manipulación y evaluación de artefactos tecnológicos. Tal como se encuentra en la definición del diccionario tecnológico del Instituto Monterreal (2002), el *saber tecnológico* describe cuales son los objetivos de la tecnología, ya que el *conocimiento tecnológico* se relaciona con la posibilidad de transformar la realidad. Esta intencionalidad, característica de la acción tecnológica, brinda excelentes oportunidades de promover un tipo de desarrollo cognitivo por correlación y aprendizaje por analogía, tal como ocurre con el pensamiento estratégico que se caracteriza por ser integrativo, reflexible y recursivo respecto a cualquier otro tipo de saber.

Otro trabajo investigativo de referencia que generó aportes importantes a la investigación sobre el saber y aprendizaje tecnológico es Putnamy y Borko (2000) que presentaron la experiencia en la enseñanza tecnológico. Los autores exponen que las TIC favorecen los procesos de interpretación y redacción por el componente de “instantaneidad” con la cual suministra la información de múltiples formas al educando. Le muestra un mismo concepto de forma oral (audios), escrita (textos) e iconográfica (tablas, imágenes, mapas, estadísticas, guiños, etc.), posibilita un aprendizaje abierto que depende del acceso, la organización y la orientación que brinde cada docente.

De acuerdo a lo anterior se puede afirmar que las TIC son herramientas tecnológicas que brindan conceptos e instrumentos teóricos y prácticos para plantear el direccionamiento estratégico del educando. Por ello, la conformación de redes, el trabajo colaborativo, la formulación y gestión de proyectos para el mejoramiento y actualización de los conocimientos tecnológicos depende de la capacidad de cada docente para aprovechar en mayor o menor medida las TIC. Y, este desafío requiere que las instituciones educativas cambien la forma en que están viendo a las TIC, de simple herramientas de comunicación a instrumentos de desarrollo de comunidades creativas, con el objetivo de minimizar las resistencias, los temores y los conflictos que suscitan del uso de las nuevas herramientas para el trabajo pedagógico (Rivera y Barraza, 2013).

Rivera y Barraza (2013) dan cuenta de la apelante necesidad de hacer un llamado a los docentes de básica primaria y secundaria para que se motiven en innovar, investigar, romper esquemas del sistema tradicional y darse la oportunidad de sumergirse en el mundo de la informática.

La informática no es simplemente otra forma cliché de adquirir conocimientos, es un sistema constitutivo de la economía mundial y de la nueva tendencia de la sociedad global actual. En países en vía de desarrollo la informática se convierte en una alternativa de poder para visibilizar la violencia, la inequidad, la corrupción la violencia de los derechos sociales, civiles y de toda índole. Es un arma de defensa social que aún no han aprendido a identificar (Rivera y Barraza, 2013. Pág. 42).

Las TIC como estrategia para visibilizar, investigar y dar tratamiento a la violencia social cobra forma y sentido en los sectores de mayor vulnerabilidad, desigualdad e inequidad. Rivera y Barraza citando la convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial proclamada por la asamblea general de las Naciones Unidas en 1963 exponen el caso de Brasil. La comunidad brasilera en especial aquella que se encuentra en las favelas tuvo la posibilidad de interactuar con afroamericanos que se encuentran en diferentes partes del mundo y que han aportado un granito de arena para el tratamiento del mismo, dando alternativas desde el escenario internacional gracias a las TIC que se expandieron por medio de las redes sociales. Skype, Facebook, canales de videos de forma sincrónica y asincrónica posibilitaron el dialogo de saberes como estrategia pacificadora para la conciliación de diferentes

grupos juveniles armados que funcionaban bajo un sistema de “bandas barriales” para delinquir de diferentes formas y levantar barreras invisibles para que las personas que no pertenecían a su sector pagaran por el paso de “sus calles”.

Un artículo reciente de Rivera (2016) da cuenta de la importancia de las TIC en el proceso de paz de las favelas. La comunidad pudo escucharse, verse, reconocerse y establecer acuerdos sin el temor de pasar de una favela a otra, sin el temor de sufrir algún impase o ser señalado por algún sicario y/o integrante de alguna red de narcotráfico. Todos los participantes lograron interactuar por medio de una plataforma que los conectó desde sus respectivas viviendas de forma sincrónica. El proceso estuvo guiado por especialistas en resolución de conflictos del ámbito internacional, docentes que sirvieron como facilitadores del proyecto y demás personas de las Naciones Unidas.

Rivera cita los informes internos de UNICEF (2002, 2006 y 2011) donde se explica que en algunos casos las personas preferían escribir sus historias para que no les vieran el rostro ni identificaran sus voces porque los múltiples temores de vivir en las favelas aún persisten.

También se presentaron algunos casos donde fue necesario integrar a un gran número de docentes para que ayudaran en las competencias de lectura y escritura especialmente en la parte de interpretación y producción de textos porque los códigos lingüísticos internos de los “guetos de las favelas” eran incomprensibles para los funcionarios de UNICEF. Los grupos tienen una jerga propia; han codificado el lenguaje para enviar códigos sin que el “oponente” identifique el mensaje. La gravedad de la cuestión en términos lingüísticos es que con el transcurrir del tiempo estas nuevas modalidades discursivas se interiorizaron, se volvieron hábito y parte de la cultura juvenil, al punto que ni los propios padres comprendían lo que deseaban transmitir sus hijos.

En materia educativa, según informe de UNICEF para el caso de Brasil (2011), la población infantil sumergida en el flagelo de las favelas se caracteriza por un bajo nivel de lectoescritura y un alto nivel de deserción escolar. El informe del Ministerio de Educación de Rio de Janeiro sobre los indicadores de estándares de desempeño del 2002 al 2006, contribuyeron a visibilizar que la gravedad del problema escolar se debe especialmente a una interrupción escolar que obedece a las condiciones de violencia del contexto. Por ello, las Naciones Unidas y el Banco Interamericano de Desarrollo avalaron la propuesta de escuela en casa por medio de la

modalidad escolar denominada “teleclase”, las agencias de cooperación internacional que apoyan al gobierno de Brasil dan prioridad a la educación por medio de las TIC como estrategia pacificadora para mitigar el daño que el fenómeno de la violencia ha causado al sistema escolar (UNICEF, 2011).

✓ A nivel nacional se encontró lo siguiente:

Torrado (2013), desarrolló una investigación en modalidad de trabajo de grado sobre el “Uso de las TIC para mejorar la comprensión y producción de textos en estudiantes de grados 4° y 5° de la sede Curitos de Pavez”. Este tiene como propósito fundamental brindar a los educandos propuestas innovadoras a través de la narrativa para mejorar sus niveles de comprensión y producción textual. De esta experiencia resaltamos la importancia de utilizar las herramientas tecnológicas como mediadoras para fortalecer los procesos de interpretación y producción textual en concordancia con los objetivos del presente trabajo.

Mediante el trabajo de Torrado (2013) se puede comprender que la inclusión de las TIC para la promoción de la competencia interpretativa y de producción textual va más allá de equipamiento tecnológico en la sala de sistemas de la institución educativa. El rol activo y recíproco de los docentes y padres de familia es fundamental para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje real para que las actividades no queden en archivos muertos.

Torrado (2013) la interpretación y producción textual necesitan de un público, de actores que participen en su socialización, difusión y proceso de ajustes. Es un proceso educativo colectivo que favorece el desarrollo del estudiante. No obstante, dentro del desarrollo y evolución de la investigación Torrado logró experimentar, observar y comprobar y concluir que la inclusión de las TIC en el ámbito educativo, va más allá de equipamiento tecnológico en el colegio. El rol activo y recíproco de los colectivos (director, docentes, alumnos y padres de familia), es fundamental para lograr una integración y/o mejora en el uso didáctico de las TIC. Despertar el interés en los educadores a través de su propia experimentación del beneficio y apoyo que brindan las TIC, es un elemento fundamental para que comiencen a integrar las TIC en su práctica.

Torrado cita a Martínez (2009) para corroborar los aportes de las TIC para el fortalecimiento de la competencia de interpretación y producción textual y en general los

beneficios que obtienen los estudiantes con esta nueva modalidad de aprendizaje que rompe con los esquemas del modelo tradicional. Por tanto, la diferencia del nuevo modelo de aprendizaje por medio de las TIC, radicará entonces en las aplicaciones, los usos e impactos que este nuevo recurso establecerá en la vida cotidiana de los principales actores del sistema educativo. En otras palabras las TIC abrieron nuevas oportunidades de aprendizaje que simplifican, optimizan y enriquece la participación y el aprendizaje de forma interactiva de toda la comunidad educativa (Torrado, 2013. Pág. 66).

Por otro lado, se encontró el trabajo investigativo de Peña (2014) denominado “Las TIC en el Proceso de Producción y Comprensión de Textos en el grado quinto del Centro Educativo El Dindal, sede Dindal del municipio de Aipe, departamento del Huila”. Dicho trabajo articula los medios de comunicación masiva con las Ayudas Hipermediales Dinámicas utilizándolas como herramientas pedagógicas para captar la atención de los estudiantes y desarrollar procesos de producción y comprensión textual dando resultados más eficientes. Coincidimos en que las Ayudas Hipermediales Dinámicas fortalecen las prácticas pedagógicas por que atraen la atención de los estudiantes; además, esta ayuda es el recurso pedagógico utilizado para desarrollar nuestro proyecto.

Para mayor comprensión del trabajo de Peña (2004) exponemos que las Ayudas Hipermediales Dinámicas (AHD) son productos multimedia provistos de sistemas de hipertextualidad que le proporciona navegabilidad, de una estructura abierta que le permite transformarse y complementarse de un conjunto de estrategias comunicativas, de un contenido específico, de un sistema de evaluación y de soporte definido para su manejo y uso en procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque socioconstructivista.

Peña citando a Thompson (2001) sintetiza a las ayudas hipermediales dinámicas como un grupo de estrategias multimedia que se caracterizan por su hipertextualidad conjunta con estrategias comunicativas de contenido específico, soporte específico y sistema de evaluación que permite transformar un conocimiento y complementarse con otros. Por ende, este tipo de estrategias posibilitan el aprendizaje autónomo, reflexivo y dinámico dentro y fuera del aula de clase, ya que en el docente desde este enfoque únicamente tiene una figura de facilitador y mediador del proceso, porque en últimas el aprendizaje real depende exclusivamente de la motivación, compromiso y dedicación del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

Ahondando más en las teorías sobre las categorías de análisis de la presente investigación, se encontró el trabajo de Muñoz (2013) sobre la utilización de las AHD en la comprensión e interpretación de textos. El autor observó que los estudiantes navegan por los recursos de la AHD de diversas maneras para complementar su discurso verbal y no verbal, señalando imágenes, adelantando o retrasando los videos o discutiendo sobre las opciones de respuesta de alguna pregunta, lo que significa que los recursos de la AHD se convierten en una herramienta que favorece y enriquece los procesos interpsicológicos de la teoría del aprendizaje de Vigotsky con los que los alumnos se dan esa ayuda ajustada necesaria para recorrer la zona de desarrollo próximo y construir significados compartidos. La interacción que los alumnos desarrollaron con la AHD a través de la información que ésta presentaba en la pantalla creó un canal de comunicación, inicialmente unidireccional, por el cual el docente recibía información sobre proceso que desarrollaban los alumnos. Esto significa que la AHD mejora la pertinencia, en cuanto a momento y enfoque, de la ayuda ajustada brindada por el docente gracias a la mejora en la calidad de la información que recibe el docente cuando hace monitoreo de los grupos.

Finalmente, Muñoz expone que gracias a que la navegación por la AHD no tiene un desarrollo secuencial, sino en forma de red de nodos de libre circulación, los alumnos podían visitar las partes que iban requiriendo según sus propios logros o dificultades, a veces para buscar una explicación sobre porque la respuesta que habían dado a una pregunta era incorrecta o para visitar primero un tema que les era de mayor interés que otro. Además la misma AHD sugería momentos para repasar un tema o para avanzar en la medida en que los alumnos respondieran correcta o incorrectamente las evaluaciones. Esto significa que el componente de red de nodos de libre circulación de la AHD agiliza la tutorización a los alumnos porque les disminuye la dependencia que tienen de comunicarse con el docente para resolver dudas o tomar decisiones sobre cómo proceder en algunos momentos (Muñoz, 2013. Pág. 81).

A manera de síntesis, la propuesta de intervención EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto”, articuló los referentes desde aspectos generales como los Lineamientos Curriculares hasta los específicos como los DBA, tal como se muestra en la siguiente cuadro:

| Lineamientos Curriculares (Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares) | Estándares Básicos de Competencias | Derechos Básicos de Aprendizaje |
|--|---|--|
| <p><i>Eje referido a los procesos de producción de textos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Tipologías textuales -Estructuras textuales -Intención comunicativa <p><i>Eje referido a los procesos de comprensión e interpretación textual.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Niveles de interpretación textual: Intratextual: tiene que ver con las estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras. Intertextual: relación entre textos. Extratextual: reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen. | <p><i>Factor de producción textual.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. Para lo cual, -Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. <p><i>Factor de comprensión e interpretación textual.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. Para lo cual, -Leo diferentes tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. -Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. | <p>DBA No. 8</p> <p>Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar.</p> <p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y la intención comunicativa que media su producción. -Elabora planes textuales y esquemas que garantizan la progresión de las ideas que articula en un escrito. <p><i>DBA No. 6</i></p> <p>Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.</p> <p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce la función social de los textos que lee y las visiones de mundo que proponen. -Aplica estrategias de comprensión a distintos tipos de texto que lee para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos del mismo. -Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados. |

Tabla N°1. Lineamientos curriculares. Fuente. MEN. Colombia. 2016.

Estrategia pacificadora. Históricamente las estrategias pacificadoras entendidas como medios para solucionar conflictos, han estado centradas en el sometimiento y la victimización; sin embargo, desde el ámbito educativo se conciben como medios para cambiar los entornos violentos a los que están expuestos los estudiantes por escenarios de paz y sana convivencia. Para ello, el instrumento más utilizado al interior de las aulas de clase son *los relatos de vida*. Estos como técnica de investigación cualitativa, ubicada en el método biográfico. Sobre dicho aspecto se cita el trabajo de Rodríguez y García (1996), cuyo objeto es el análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma, se constituyen en nuestra estrategia de intervención pedagógica.

En ese mismo sentido, con el objetivo de precisar las concepciones relacionadas con los relatos de vida, destacamos los aportes de:

Mélich (2000), en su relato *Narración y hospitalidad*, explica que: *es en la narración que el oyente se da cuenta de que debe «dar cuenta» de la experiencia narrada, porque si es verdadera experiencia narrada es su experiencia. Por la narración hay compasión. Por la narración, la experiencia del sufrimiento del otro se convierte en constitutiva de la identidad del yo*". (Pág. 134) Presenta la narrativa como elemento liberador y de reconocimiento del otro, para mejorar las relaciones interpersonales (convivencia escolar). Coincidimos en lo trascendental que resulta darle valía a los relatos de vida de los estudiantes víctimas del conflicto armado. Por tanto nuestro propósito fundamental fue contribuir al fortalecimiento de las competencias escritora y lectora a través de estas narraciones.

Según Bertaux (2014) la narración de experiencias vitales es una forma fundamental de comunicación social y al mismo tiempo, de construcción identitaria de la persona en su contexto cultural. Los relatos producidos por los estudiantes a partir de la intervención pedagógica realizada, claramente dan cuenta de este planteamiento porque al narrar sus historias visibilizan sus conflictos, se reconocen, se solidarizan y hacen una catarsis que les permite modificar el contexto situacional vivido. Por otro lado afirma que estos pueden ser asumidos desde tres funciones: exploratoria, analítica y expresiva. La función exploratoria parte de la observación y permite hacer un diagnóstico situacional. La función analítica propicia la interpretación de los datos empíricos para plantear una teoría desde la óptica etnosociológica y finalmente, la función expresiva es utilizada para la creación o narración de los relatos. (Bertaux, 2014. Pág.4)

En la experiencia vivida en el proceso de investigación nos dimos cuenta que las funciones planteadas por Bertaux (2014) están muy ligadas a la ejecución de nuestro proyecto por la secuencia propuesta para su desarrollo. No obstante, bajo los mismos lineamientos de Bertaux se encuentra Jiménez con el uso de la función exploratoria, analítica y expresiva en el aula de clase.

Jiménez (2016) expone que el lenguaje durante los años de la escuela primaria está íntimamente ligado con la rápida expansión social y representación del mundo. El modo en que contamos historias sobre nuestras vivencias personales y otros acontecimientos humanos reflejan una visión del mundo y una construcción particular de la realidad, concibiendo así la narración como un producto discursivo y lingüístico que tiene una organización interna propia y requiere de las tres funciones previamente identificadas para su real despliegue lingüístico.

Para Jiménez (2016) es importante reconocer la valía de la narración infantil como el medio utilizado por los estudiantes para representar su realidad, por lo cual es pertinente hacer seguimiento al proceso escritural de los estudiantes durante los ciclos de primaria como lo plantea este autor. El documento nos motivó a prestar mayor atención en los relatos de los estudiantes, pues a través de ellos es posible establecer acercamientos desde el conocimiento de sus experiencias, a la vez que se pueden identificar sus fortalezas y debilidades a nivel discursivo, manejo de la estructura narrativa y de esta forma poder evaluar sus avances en la competencia escritora.

Conflicto y Postconflicto. La constitución de las sociedades ha estado marcada por el conflicto, de hecho, el conflicto hace parte de la vida social pues representa la expresión de múltiples intereses; pero, el conflicto mal orientado genera violencia. Para analizar el conflicto, en palabras de Galtung (2004), es necesario considerar los orígenes culturales y materiales de la contradicción o las raíces del conflicto. En el contexto colombiano, la violencia en todas sus manifestaciones y, principalmente, el conflicto armado tiene sus orígenes en la profunda marginación económica derivada de la distribución de las tierras y la ubicación de la población, así como la apropiación desigual de la riqueza.

2.4. Conclusiones teóricas

Los aportes de las teorías que se abordaron contribuyeron a determinar que la estrategia pacificadora constituye una poderosa herramienta para el ámbito escolar. Dicha estrategia trabajada desde las historias de vida de los estudiantes hace aportes didácticos sustanciales en lo referente al conocimiento y la didáctica específica del concepto de la competencia interpretativa y de producción textual. Por otro lado, se detectó una línea de investigación de la incidencia de la estrategia pacificadora sobre el área de la lectoescritura, especialmente, con la implementación de AHD en el enfoque que los autores consultados proponen para desarrollar la enseñanza del lenguaje y que conlleva a crear pensamiento autónomo, flexible y proactivo. Fruto de este hallazgo se fortalece la propuesta didáctica con la creación de la cartilla digital como producto de la estrategia pacificadora que se centra en presentar los relatos e historias de vida de los estudiantes narradas y escritos por ellos mismos.

Cuando un estudiante cuenta fragmentos de su vida, de sus experiencias, básicamente entran en juego dos niveles interpretativos. El primero, corresponde a las interpretaciones que el interlocutor hace. El segundo, a las interpretaciones que hace el mismo narrador.

De lo anterior, se concluye que uno de los rasgos que identifican a los relatos de vida, es su carácter experiencial. Por esto en las narrativas autobiográficas el narrador construye un personaje central un héroe con sus propias experiencias.

Además de lo anterior, se tuvo en cuenta el desarrollo de las competencias ciudadanas: 1) manejo de la ira; 2) empatía; 3) toma de perspectiva; 4) generación creativa de opciones; 5) consideración de consecuencias; 6) escucha activa; 7) asertividad; 8) cuestionamiento de creencias; las cuales se fortalecieron en los espacios de interacción con los estudiantes, puesto que incentivar la convivencia pacífica, repercute en la concentración y atención para desarrollar las actividades a nivel cognitivo en este caso de interpretación y producción textual.

En el proceso del trabajo en el aula de clase con la implementación de la estrategia AHD se determinó que hubo aportes teóricos importantes en cuanto al conocimiento didáctico del contenido del lenguaje, el manejo del currículo y la didáctica de la lengua castellana integrada con las TIC, para transformar los saberes culturales, sociales y cotidianos de los estudiantes en

saberes escolares e investigativos para generar motivación y amor por el estudio para mitigar el bajo rendimiento escolar y la deserción por los problemas de violencia del contexto escolar.

No obstante, las teorías trabajadas contribuyen a plasmar diferentes estrategias pedagógicas con AHD de una forma interactiva que sirvan como herramientas del conocimiento desde una modalidad de diálogo de saberes de forma oral y escrita para dinamizar las clases y la motivación, pues el diseño e implementación de la cartilla didáctica brinda un entorno rico en elementos didácticos, flexibles y adaptables.

Se pudo ver a través de diferentes planteamientos teóricos que trabajar con las TIC enriquece el entorno escolar, da autonomía a los alumnos para que se personalicen y/o apropien de su aprendizaje. Las teorías trabajadas muestran avances importantes en los estudiantes que son objeto de estudio de las mismas. En todos los casos se conocieron experiencias exitosas, especialmente por que trabajar con AHD permite dar a los alumnos mucha más autonomía que una clase magistral en el desarrollo de su proceso de aprendizaje en lo referente a velocidad de aprendizaje, uso de ayudas ajustadas y desarrollo de procesos intra e interpsicológicos, tal como lo plantea Vigotsky.

Otro aspecto teórico importante fue el estudio sobre el caso de las favelas de Brasil donde se presenta un matiz de violencia semejante al caso de Buenaventura. Ya que, el puerto de Buenaventura no ha sido ajeno a este flagelo de narcotráfico y conflicto armado que también se presenta en Rio de Janeiro. Recientemente Buenaventura ha sido escenario de enfrentamientos armados por el control del territorio, bandas criminales, desapariciones forzadas, desplazamiento, casas de pique, etc. La cultura de violencia que se vive en el territorio obedece al ejercicio del poder como una solución que excluye a los demás; a la supremacía de los intereses particulares en detrimento de los intereses colectivos dañando por consecuencia la plataforma de ética y valores que sostiene a las competencias ciudadanas de los educandos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012).

Por tanto, así mismo como se han sumado varios frentes para sacar adelante la iniciativa de las educación en TIC en el Brasil, también se espera que en Colombia se fortalezcan estas iniciativas y se apoyen las propuestas pedagógicas que permite el enfoque de las AHD.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación presentamos el capítulo tres de la presente propuesta investigativa que permite dar cuenta de cómo desarrollar la estrategia AHD en términos metodológicos y cómo favorecer la competencia interpretativa y de producción textual mediante la implementación de la cartilla digital como estrategia pedagógica en el aula de clases que, a su vez representa una estrategia pacificadora para mitigar los efectos nocivos del flagelo de violencia que padecen los estudiantes del contexto de Buenaventura.

Capítulo 3

La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza,
sino de corazón a corazón.
Howard G. Hendricks

3. Referente metodológico

3.1. Introducción de los referentes metodológicos

En el capítulo tres, se presentan los referentes metodológicos de la investigación teniendo en cuenta los lineamientos pedagógicos que se necesitaron para implementar la estrategia pacificadora mediante las historias de vida y articular dicho trabajo con las competencias de interpretación y producción textual.

Para contribuir en el fortalecimiento de las competencias de interpretación y producción textual mediadas por las historias de vida se diseñó una estrategia pacificadora “Cartilla Digital: tu versión, mi versión” implementada con los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa TERMARIT, Sede San Martín de Porres del Distrito de Buenaventura. No obstante, para dicho proceso fue necesario tomar los referentes del enfoque metodológico mixto porque trata aspectos de orden cualitativo y cuantitativo.

En ese sentido ambos ejes investigativos “cualitativo y cuantitativo” apoyaron el proceso de intervención pedagógica en el aula mediante el enfoque de investigación acción – IA- Crítico y Social y en las TIC como herramienta para difundir la estrategia pacificadora.

De este modo, el enfoque crítico y social se sitúa desde los lineamientos de la IA entendida como una amplia gama de estrategias pedagógicas realizadas para mejorar la competencia interpretativa y de producción textual con la implementación de las TIC en el aula de clase a través de la estrategia didáctica que se presenta en el punto N°4 del presente capítulo.

3.2. Aspectos teóricos que sustentan la metodología

3.2.1. Investigación científica

Según Bunge (2000) la investigación científica es un proceso que se apoya en el método científico para obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir,

aplicar conocimientos describiendo varias etapas de la investigación científica entre las cuales se destacan las siguientes: La preparación de la investigación. La planificación. La ejecución. El procesamiento de la información. La redacción del informe de la investigación o comunicación de los resultados.

De las etapas descritas por Bunge (2000) se resalta la preparación de la investigación porque ahí está el corazón y/o núcleo de aquello que se pretende llevar a cabo con la motivación y la intensión pura con toda la disposición psicológica del investigador a que corresponda cada caso. Es en dicha etapa de preparación en la cual se problematiza la realidad. Según Bunge, a partir de situaciones problémicas que se manifiestan en la práctica y que contienen contradicciones que reflejan la dialéctica de la realidad, se identifican problemas que luego de una búsqueda en la teoría conllevan a nuevos horizontes científicos (2000. Pág. 34).

Tal como lo explica Bunge citando a Dewey (1955) el desarrollo exitoso de una investigación se garantiza con el conocimiento por parte del investigador, de la estructura interna o etapas por las que transcurre el proceso investigativo. Existen diversas opiniones al respecto, hay incluso autores que consideran una etapa posterior a la elaboración del informe final la cual consiste en la aplicación práctica de los resultados. Estos autores señalan algo que es semejante a la teoría de Bunge, porque plantean que con la aplicación de los resultados surge nuevamente la verificación de la hipótesis, pero esta vez en condiciones más ricas y diversas de la práctica cotidiana, siempre y cuando la investigación tenga bases sólidas, lo cual, dependerá exclusivamente de la rigurosidad de la fase de planeación.

3.2.2. Investigación social

Según Paz (2001) la investigación social se define como el proceso que, utilizando el método científico permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura) o que permite estudiar una situación social para diagnosticar necesidades o problemas en un grupo social, colectivo y/o comunidad de un contexto específico. Los primeros en utilizar el método científico en las ciencias sociales fueron los economistas del siglo XIX, como por ejemplo, Karl Marx, Cournot y Walras.

En ese sentido, la investigación social permite conocer la opinión de las personas en todos los ámbitos de la sociedad a fin de localizar necesidades, problemas, deficiencias y preferencias que puedan orientar hacia la acción.

3.2.3. Paradigmas de Investigación

Según Duval (1999) parafraseando a Kuhn (1971), el concepto de paradigmas admite pluralidad de significados y diferentes usos, sin embargo, desde la óptica de Duval, la presente connotación de paradigmas de investigación se refiere a un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo "compartida" por un grupo de científicos que implica una metodología determinada (Alvira, 1982). Por tanto, el paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado.

Según Alvira (1982), el paradigma en sí, trata de que al investigar, se piense principalmente en que el producto o resultado del estudio tenga utilidad, provecho práctico inmediato y que se logren productos y servicios que tengan una importante demanda en la sociedad. Por ello, en la investigación el paradigma constituye una concepción intermedia entre los principios y conceptos teóricos propios de alguna disciplina que fundamenta la investigación y los procedimientos de la investigación. Se presentan diferentes tipos de paradigmas; el marxista basado en las categorías y principios del materialismo histórico y dialéctico el funcionalista considera que la exigencia principal es establecer empíricamente los hechos del caso de estudio (Alvira, 1982. Pág.74).

En el paradigma analítico, uno de los criterios dominantes es la existencia de las variables que constituyen las dimensiones de un fenómeno. El enfoque analítico-interpretativo se asocia fundamentalmente con la investigación cualitativa, caracterizada metodológicamente por el énfasis que hace en la aplicación de las técnicas de observación y descripción, clasificación y explicación, este posee entre sus modalidades la etnografía, el estudio de casos, la investigación acción. Cada corriente filosófica tiene su propia concepción sobre el proceso de construcción de la ciencia, y los criterios teóricos que sustentan la investigación científica.

3.2.4. Enfoque crítico y social

Según López (2001) los enfoques crítico y social son semejantes porque nacen de la racionalidad del paradigma positivista con fines reflexivos. Ambos enfoques plantean la necesidad de una racionalidad que incluya juicios, valores e intereses para la sociedad y compromiso para la transformación.

En ese orden de ideas, el enfoque crítico y social responde a cuestionamientos, problemas, fenómenos sociales y grupos sociales. Un ejemplo del enfoque crítico y social desde las ciencias sociales es el caso del capitalismo propuesto por Karl Marx en 1859.

| <i>Autor</i> | <i>Enfoque crítico - social</i> |
|-------------------------------|--|
| Karl Marx | La condición de la clase trabajadora es de completa alineación, las criaturas alienadas son las que no reconocen el mundo que han creado como su propio mundo, sino que lo toman como algo que "está ahí", algo dado, algo ajeno y poderoso que tiene que afrontar. |
| Georg Wilhelm Friedrich Hegel | El mundo es un mundo separado e incierto en la medida en que el hombre no destruya su objetividad y se reconozca a sí mismo y su propia vida "tras" la forma fija de las cosas y las leyes, cuando finalmente conquista su auto consciencia, no solo está en camino hacia la verdad de sí mismo, sino también de su mundo. |
| Paulo Freire | Esta ideología se caracteriza por desarrollar sujetos más que meros objetos, posibilitando que los oprimidos puedan participar en la transformación socio-histórica de su sociedad, la forma de llevar a cabo esté proceso según freire a través de una educación liberadora que permite a las personas construirse de sus propios activos y se vuelvan autónomos. |

Tabla 2. Tipos de enfoques "crítico – social" para la investigación cualitativa y participativa. Fuente: López, P. H. 2001.

3.3. Reseña de diferentes modalidades metodológicas

3.3.1. Etnografía

Según el diccionario básico de antropología (1984), la etnografía es un método de investigación que consiste en observar las prácticas culturales de los grupos sociales y poder participar en ellos para así poder contrastar lo que la gente dice y lo que hace. Es una de las herramientas principales de la investigación social. Algunos autores la consideran incluso como una rama de la antropología social o cultural, en un principio este método se utilizó para analizar a las comunidades aborígenes, actualmente se aplica también al estudio de cualquier grupo que se pretenda conocer mucho mejor.

3.3.2. Etnometodología

Según Parsons (1951) la etnometodología se basa en el supuesto de que todos los seres humanos tienen un sentido práctico con el cual adecuan las normas de acuerdo con una racionalidad práctica que utilizan en la vida cotidiana. En términos más sencillos, se trata de una perspectiva sociológica que toma en cuenta los métodos que los seres humanos utilizan en su vida diaria para sentarse, ir al trabajo, tomar decisiones, entablar una conversación con los otros.

3.3.3. Investigación Acción Participativa (IAP)

Según Alberich (2006) Investigación-Acción Participativa o IAP es un método de estudio y acción de tipo cualitativo que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Así, se trata de que los grupos de población o colectivos a investigar pasen de ser “objeto” de estudio a “sujeto” protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, evolución, acciones, propuestas,...), y necesitando una implicación y convivencia del personal técnico investigador en la comunidad a estudiar.

Esta definición de Alberich (2006) se puede ampliar viendo los conceptos (p. ej. en Wikipedia), muy utilizados, de "Investigación-Acción" (K. Lewin,...) más usado en Ciencias de la Educación, y en la Sociología práctica mediante metodologías denominadas de "Investigación Participativa" o "Metodologías Participativas" (Sociología Práctica, ver: T.R. Villasante, Red CIMAS,...).

3.3.4. Investigación Acción (IA)

La IA es una metodología que se ubica en el paradigma crítico-propositivo porque los participantes del estudio tienen una participación activa en el desarrollo del mismo.

Según Rivera y Barraza (2013), la población objeto de estudio tiene una participación permanente porque a ella le compete la preocupación de la temática estudiada. En este tipo de investigación el grupo a estudiar identifica y reconoce que padece una problemática social. De este modo, los actores implicados se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento e intervención sobre la realidad.

Rivera y Barraza (2013) citan a Lewin (1981) para dar cuenta de uno de los principales estudios con metodología IA. Las ideas cruciales en la obra de Lewin fueron las de decisión de grupo y compromiso con la mejora. El rasgo distintivo que adjudica este autor a la investigación-acción es que aquellas personas que están afectadas por cambios planificados tienen una responsabilidad primaria en cuanto a decidir acerca de la orientación de una acción críticamente informada que parece susceptible de conducir a una mejora. A su vez, el texto de Rivera y Barraza permiten tomar lineamientos estratégicos para trabajar IA con población escolar del primer ciclo de aprendizaje porque ya tienen conciencia sobre lo que están aprendiendo. Pueden identificar los temas que comprenden y aquellos en los que necesitan dedicar más tiempo porque les resulta complejo.

3.3.5. Justificación de la Implementación de Investigación Acción

La presente investigación contempla la filosofía de la investigación IA porque responde a la transformación de las prácticas pedagógicas docentes, para fortalecer la competencia interpretativa y escritora de los estudiantes de quinto, mediante una estrategia pacificadora, con el uso de las historias de vida como mediación y las TIC como herramientas de apoyo.

En ese orden de ideas, la IA como un referente de participación dinámico, reflexivo y crítico aporta herramientas que permiten la transformación de la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes para que actúen sobre sus problemáticas escolares de una forma ordenada y fácil; a través de la herramienta más poderosa que la educación deja a un ser humano: *La escritura*.

Teniendo en cuenta lo anterior, también se escogió la investigación – acción porque complementa la propuesta pedagógica estipulada en los estándares de competencias con el eje “interpretativo y de producción de textos”. Desde aquí la IA surge dentro de un contexto de vulnerabilidad que necesita de la participación de todos los actores involucrados para alcanzar los objetivos propuestos. No obstante, también se escogió la IA porque contempla los fundamentos pedagógicos que necesitan los estudiantes de injerencia del proyecto para mejorar su rendimiento escolar en el área de español y apropiarse de su proceso de aprendizaje en paralelo con el tratamiento que se hace de los factores sociales y culturales que han afectado al sistema educativo en el territorio de Buenaventura.

Los fundamentos pedagógicos a los que alude el presente trabajo en relación con la IA son los siguientes:

- ✓ La IA permite superar el dualismo epistemológico entre sujeto y objeto, a la vez que incluye el contexto del mismo.
- ✓ La IA permite valorar los distintos saberes de todos los estudiantes
- ✓ La IA ayuda a organizar las ideas e intereses de los estudiantes en la medida que todos pueden participar y tomar acciones sobre su propio proceso de aprendizaje
- ✓ La IA permite trabajar la interpretación y producción de textos porque incluye el método de explicación y modificación de la realidad.
- ✓ La IA promueve la cooperación
- ✓ La IA plantea una relación entre teoría y práctica, entre reflexión y acción (Freire, 2002)
- ✓ La IA permite la producción del conocimiento social e incluye la metodología cualitativa para la sistematización de toda la información que se recopile.
- ✓ La IA prioriza la acción transformadora y no se queda simplemente en el plano del activismo social.

3.3.6. Fases de la Investigación Acción

El proyecto EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto”, se desarrolló con el objetivo de fortalecer la competencia interpretativa y escritora de los estudiantes de quinto, mediante una estrategia pacificadora, con el uso de las historias de vida como mediación y las TIC como herramientas de apoyo, con 37 educandos del grado 5° de básica primaria de la Institución Educativa TERMARIT Sede San Martín de Porres, cuyas edades oscilan entre los 9 y 14 años de edad. El proyecto de intervención se desarrolló bajo el enfoque cualitativo-cuantitativo. Cualitativo porque partió de la descripción del contexto situacional de los estudiantes y la observación directa de los sujetos intervenidos y de la interpretación de los discursos de los protagonistas. Cuantitativa porque asigna valores numéricos a algunos de los fenómenos observados permitiendo la tabulación de los resultados. Con enfoque crítico social porque los sujetos intervenidos a través de esta propuesta asumieron una postura frente a las situaciones vividas generando procesos de cambio de actitud frente su realidad y a partir de la metodología investigación acción (IA), que en concordancia con el enfoque citado, permite la autorregulación de las experiencias de vida. La IA considera para su aplicación tres fases: aclaración y diagnóstico de una situación problemática, formulación de estrategias de acción e implantación y evaluación de las estrategias de acción (reflexión). Dichas fases están en concordancia con los planteamientos de Lewin y Elliot. El proceso empleado para la intervención pedagógica fue los relatos de vida como mediación de la estrategia pacificadora y las TIC como herramientas, a través de las Ayudas Hipermediales Dinámicas.

La fundamentación metodológica se ligó con los Estándares Básicos de Competencias en Leguaje y en Ciudadanía, y Los Derechos Básicos de Aprendizaje, tal como se relaciona en la siguiente tabla, la cual explica dicha integración y además, relaciona las actividades desarrolladas a la luz de estos referentes.

| ACTIVIDAD | ESTÁNDAR DE COMPETENCIAS BÁSICAS DEL LENGUAJE | DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA) | ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS CIUDADANAS |
|----------------------------|--|--|--|
| Lectura en voz alta | LITERATURA: Elaboro | Lee textos en voz alta con | CONVIVENCIA Y PAZ: |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. | volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra y adecua su entonación según las marcas textuales, ortográfica y de puntuación. | Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños. |
| Ejercicios de interpretación textual, mediados por una AHD. | COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL: Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. | Comprende un texto leído. | |
| Producción de textos narrativos: Cartilla “Tu versión y mi versión” | PRODUCCIÓN TEXTUAL: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas. ETICA DE LA COMUNICACIÓN: Conozco y analizo los elementos y reglas básicas de la comunicación para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores. | Compara textos de un mismo tema. | PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS: Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o Discriminación en mi medio escolar. PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA: Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar. |

Tabla 3. Relación de Actividades, Estándares de Competencias Básicas del Lenguaje, Derechos Básicos de Aprendizaje y Estándares de Competencias Ciudadanas. Fuente: MEN, 2004.

Durante el desarrollo del proyecto se realizaron procesos teórico-prácticos de lectura apoyados con recursos offline (con equipos de cómputo sin conectividad a internet) y, online (con conectividad desde el blog institucional <http://termarit.blogspot.com.co/>) en tres (3) fases que a continuación se describen:

FASE 1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática.

Actividades:

- Observación, encuestas y registro en bitácora: se observó el comportamiento de los educandos durante los descansos y dentro del aula de clases; los hallazgos se registraron en la bitácora. Se les aplicó una encuesta para conocer sus apreciaciones frente al proceso de lectura y escritura.
- Diseño y presentación del proyecto a directivos, docentes, padres de familia y estudiantes: al iniciar el año escolar, se socializó el proyecto a la comunidad educativa.
- Cualificación a Docentes (Preguntas Prueba Saber/Niveles de lectura): espacio de diálogo de saberes y trabajo cooperativo.
- Aplicación de prueba diagnóstica: los estudiantes presentaron una prueba de fluidez y comprensión lectora cronometrada a partir de un instrumento del Programa Todos a Aprender del MEN, utilizando las herramientas tecnológicas (computadores), para analizar los niveles de lectura. (Ver anexos)

FASE 2. Formulación de estrategias de acción e implantación.

Actividades:

- Ejercicios de Interpretación textual mediados por una Ayuda Hipertextual Dinámica (AHD): esta actividad se centró en la competencia comunicativa lectora (interpretación textual), para fortalecer los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual.
- Realización de Hipertextos: a partir de la primera parte de un texto narrativo, los estudiantes proponen un nudo o final para luego confrontarlo con la versión real.
- Elaboración de la cartilla digital “Tu versión y mi versión”: a partir de los relatos de vida de los estudiantes se diseñó la cartilla digital. El propósito de este espacio fue permitir que los educandos pudieran recordar a las víctimas ausentes; pero también hacer procesos de auto sanación y reflexión para no repetir los hechos con los cuales han sido

vulnerados; así como mejorar las relaciones interpersonales desde la comprensión y sensibilización ante el dolor ajeno.

FASE 3. Evaluación de las estrategias de acción (reflexión).

Actividades:

- Conversatorio: intercambio de impresiones acerca de la experiencia y tertulias literarias.
- Foro virtual: actividad propia de las AHD.
- Prueba final: a partir del cuento “De repente”, se aplicó una prueba de comprensión lectora para valorar los niveles de desempeño lector de los estudiantes.
- Evaluación del proceso: el proyecto concluyó con la evaluación del proceso a través de la utilización de una rúbrica. (Ver anexos).

3.4. UNIDAD DIDACTICA: Estrategia pacificadora “Tu versión, mi versión”.

| ESTRUCTURA DEL MACROSISTEMA PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACION Y PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS (RELATOS DE VIDA). | | | |
|---|--|---|--|
| PROPÓSITO: IDENTIFICAR TU VERSION SOBRE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA, ESCRITURA Y USO DE LAS TIC. | | | |
| PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS | FASES DIDÁCTICAS | ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN | PRODUCTOS |
| Observación del comportamiento de los estudiantes durante el descanso y dentro del aula de clases. | Visualización de la problemática a base del conflicto. | FASE DE DOMINIO . Lectura y análisis del contexto. | . Bitácora de registro o Diario de campo. |
| Encuesta | Identificación de usos de las TIC en función de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. | FASE DE APROPIACIÓN . Tabulación y análisis de resultados. | . Bitácora de registro o Diario de campo. |
| Prueba diagnóstica inicial (en formato digital). Prueba de fluidez lectora. | Identificación del nivel de interpretación textual y la velocidad de lectura. Prácticas educativas mediadas | FASE DE PRIVILEGIACIÓN . Lectura en voz alta del texto “Causas de la deficiente comprensión lectora”. . Prueba de interpretación textual – cuestionario de preguntas- (formato digital). . Prueba de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de grado 5° (MEN). . | Análisis de las respuestas de los niños y niñas. Ficha de observación de la velocidad y la calidad de la lectura. |

| Ejercicios de interpretación textual con AHD (Ayudas Hipermediales Dinámicas) | por las TIC. | .Ejercicios de interpretación textual apoyados en AHD. | Textos narrativos Test de comprensión lectora. |
|--|---|---|---|
| ESTRUCTURA DEL MESOSISTEMA PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACION Y PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS (RELATOS DE VIDA). | | | |
| PROPÓSITO: ¿CÓMO COMUNICAS Y CÓMO TE COMPRENDO A PARTIR DE LO QUE COMUNICAS? | | | |
| MI VERSION | | | |
| PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS | FASES DIDÁCTICAS | ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN | PRODUCTOS |
| <p>Reconocimiento de experiencias del conflicto social que influyen la escuela y la familia.</p> <p>Compilación de relatos contados por los estudiantes.</p> <p>Escritura del relato.</p> <p>Plenaria.</p> | <p>Sensibilización.</p> <p>Socialización de relatos sobre el conflicto.</p> | <p>FASE DE DOMINIO</p> <p>¿Qué tipo de experiencias sobre el conflicto social se evidencian en la escuela y en la familia que afectan la convivencia?</p> <p>Se escriben y se dibujan los relatos contados por los estudiantes.</p> | <p>Selección de las prácticas que afectan de manera positiva y negativa la convivencia escolar y familiar. (Cartelera)</p> <p>Dramatizaciones .</p> <p>Montar los relatos en la página Web de la institución con permiso de sus autores. (Cartilla)</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Digital) |
| Reconocimiento del otro. | Respeto por las diferencias. Sensibilización a partir de los relatos de vida. | FASE DE APROPIACIÓN Los niños y las niñas escriben a partir de los hechos o situaciones que les ha tocado vivir. | Plan textual |
| Elaboración de un elemento de la comunicación no verbal (afiche) | Formación para la sana convivencia | FASE DE PRIVILEGIACIÓN Creación de afiches sobre el tema de convivencia escolar | Afiche. |
| Elaboración de un elemento de la comunicación no verbal (afiche) | Prácticas educativas sobre sana convivencia | FASE DE REINTEGRACIÓN Socialización de los afiches con los estudiantes de los demás grados de la institución educativa. | Presentación y desarrollo de actividad Análisis de los resultados. |
| ESTRUCTURA DEL MICROSISTEMA PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACION Y PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS (RELATOS DE VIDA). | | | |
| PROPÓSITO: FORTALECER LOS COMPETENCIAS LECTOESCRITURALES Y DE CONVIVENCIA PACIFICA DE LOS ESTUDIANTES. | | | |
| “NUESTRA VERSION” | | | |
| PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS | FASES DIDÁCTICAS | ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN | PRODUCTOS |
| Reconocimiento de relatos del conflicto que influyen a nivel personal. Compilación de relatos de su propia vida que evidencian las secuelas del conflicto social. | Sensibilización y visualización de relatos sobre conflicto social. | FASE DE DOMINIO El estudiante se dibuja en un contexto que ubica el antes y el después del conflicto. | Reflexión sobre las prácticas que afectan de manera positiva y negativa la declinación del conflicto social y armado. |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | Los estudiantes expresan su opinión sobre los pros y los contras de dichos procesos. | El estudiante reflexiona acerca de los pros y los contras de los procesos de conflicto armado. (Lluvia de ideas) |
| Elaboración de sus historias de vida. Puesta en común. | Sensibilización y visualización de relatos sobre conflicto social y armado. | FASE DE APROPIACIÓN Los niños y las niñas escriben sus historias de vida. | Escritura de su historia de vida. Elaboración de una cartilla digital “Tu versión y mi versión”. |
| Elaboración de una cartilla digital con los relatos de vida. | Formación para la sana convivencia | FASE DE PRIVILEGIACIÓN Creación una cartilla digital con los relatos de vida escritos por los estudiantes que apuntan a evidenciar el conflicto social presente en el territorio. | Presentación de la actividad. Elaboración de la cartilla digital. |
| Elaboración de una cartilla digital con los relatos de vida. | Prácticas educativas sobre sana convivencia | FASE DE REINTEGRACIÓN Socialización de la cartilla en el aula de clase y con los estudiantes de los demás grados del establecimiento educativo. | Presentación y desarrollo de actividad Análisis de los resultados. |

Tabla 4. Modelo de secuencia didáctica para la comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Fuente: Bolaños y López (2011). Universidad Santiago de Cali.

3.5. Actividades propuestas en la investigación a nivel general:

| ACTIVIDAD | METODOLOGÍA |
|---|--|
| <p>Observación, encuestas y registro en diario de campo</p> <p>Apertura y lanzamiento del proyecto-Socialización del ingreso a la plataforma.</p> <p>Cualificación a Docentes (Preguntas Prueba Saber).</p> | <p>Se observa el comportamiento de los estudiantes durante los descansos y en el desarrollo de las clases de español.</p> <p>Esta etapa del proyecto permitió que la comunidad educativa conozca los propósitos y objetivos, como también los fines pedagógicos y la articulación con el PNLE (Plan Nacional de Lectura y Escritura).</p> <p>Cualificación a docentes en elaboración de preguntas tipo Prueba Saber.</p> |
| <p>Prueba diagnóstica digital</p> <p>Prueba de fluidez lectora</p> | <p>Los estudiantes presentan una prueba diagnóstica digital, donde se evidencie el nivel de los mismos en interpretación y producción textual.</p> |
| <p>Ejercicios de interpretación textual con AHD.</p> | <p>Los estudiantes resuelven ejercicios de interpretación textual Apoyados por Ayudas Hipermediales Dinámicas.</p> |
| <p>Hipertextos interactivos.</p> | <p>Los estudiantes complementan la información dada en un texto, confrontando la narración real.</p> |
| <p>Producción de nuevos textos “tu versión y mi versión” (ELABORACIÓN DE CARTILLA DIGITAL).</p> | <p>Los educandos escriben relatos de vida que aborden temáticas relacionadas con la identidad cultural.</p> |
| <p>Prueba diagnóstica final.</p> | <p>Los docentes presentan una prueba digital final, donde se evidencie los avances en los niveles de interpretación y producción textual.</p> |

Tabla 5. Actividades propuestas. Fuente: Autoría Propia.

3.6. Gráfica de la estrategia pacificadora:



Figura 1. Gráfica de estrategia pacificadora. Fuente: Autoría Propia.

Capítulo 4

*Repetir cosas ya dichas y hacer creer a las gentes que las leen por primera vez.
En esto consiste el arte de escribir.
Odysseas Elitys*

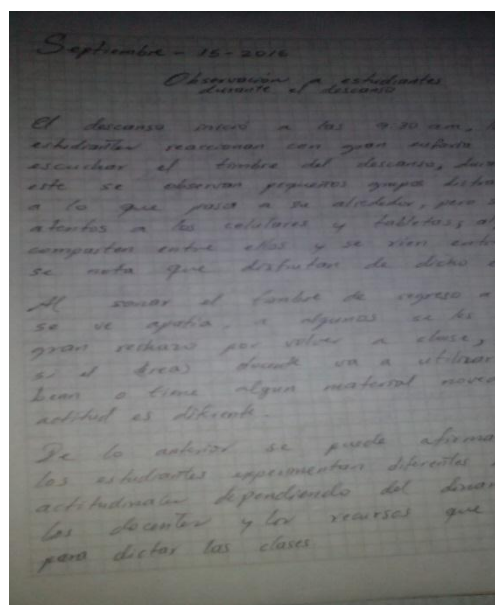
4. Discusión de resultados

4.1. Implementación de la propuesta

En el capítulo cuatro, se describe cómo se desarrolló el proceso de intervención pedagógica en el aula por medio del proceso de sensibilización hacia la apropiación de las competencias ciudadanas y su ejecución fue registrada en un diario de campo o bitácora.

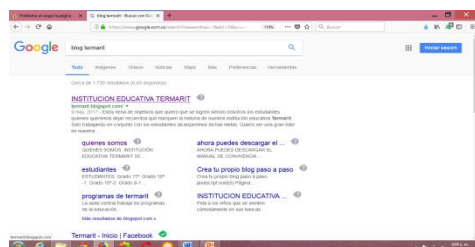
Observación, Encuestas y registro en un Diario de campo o Bitácora: se observó el comportamiento de los estudiantes en algunos descansos, así como su actitud durante el desarrollo de las clases; simultáneamente se hizo el registro en un diario de campo. A partir de lo observado se identificó el problema a intervenir.

En el proceso de observación se notaron cambios actitudinales positivos en las relaciones interpersonales y gran motivación por el uso de herramientas digitales (celulares y tabletas).



Encuesta: se aplicó una encuesta con el objetivo de saber que pensaban los estudiantes acerca de cómo se utilizan las TIC en función de los procesos de lectura y escritura. (Ver formato en anexo A).

Socialización del proyecto (uso de plataforma): la comunidad educativa manifestó



gusto y se mostró receptiva frente a la implementación del proyecto y al uso de las TIC para aportar en el mejoramiento de la interpretación y producción textual de los educandos. Se les explicó la forma de acceder a la herramienta desde el blog institucional

(<http://termarit.blogspot.com.co/>).

Cualificación a docentes (Preguntas Prueba Saber): las jornadas de cualificación docente giraron en torno a los niveles de lectura y la elaboración de preguntas tipo ICFES.

Prueba diagnóstica digital: se aplicó a 34 estudiantes, esta prueba consistió en proyectar el texto “Causas de la deficiente comprensión lectora”. (Ver texto en anexo B).

Luego, de acuerdo con el texto los estudiantes respondían en sus equipos de cómputo 10 preguntas: siete de nivel literal y tres de nivel inferencial.

Si seleccionaban la respuesta afirmativa automáticamente les aparecía una carita feliz con la expresión correcta felicitaciones y si era negativa, una carita triste con la expresión incorrecta vuelve a intentarlo.



En esta actividad se evidenció que más del 50% de los estudiantes que la presentaron tuvieron fallas tanto en las preguntas de nivel literal como del inferencial.

Prueba de fluidez y comprensión lectora: esta prueba consistió en evaluar el nivel de fluidez y comprensión de lectura en que se encontraban los estudiantes. A partir de un texto corto, cronometrando el tiempo (un minuto), se evaluaba la velocidad y la calidad de lectura; esta última con una escala predeterminada. Luego el estudiante presentaba una prueba de comprensión que constaba de seis preguntas de nivel literal, inferencial y crítico textual. (Ver anexo).

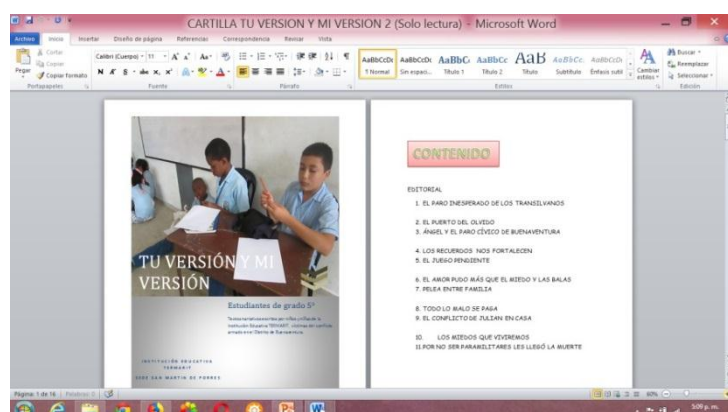
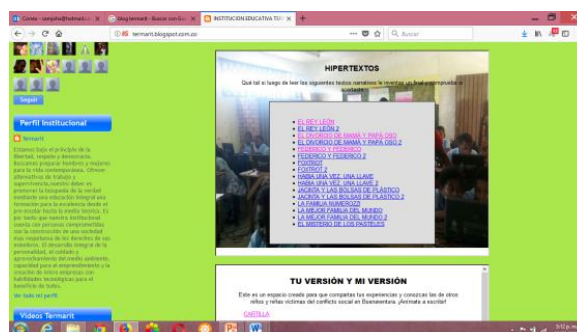
Ejercicios de interpretación textual con Ayudas Hipermediales Dinámicas: estos ejercicios se realizaron desde el blog institucional a partir de una presentación en Power Point y a través de hipervínculos, los cuales llevaban a estudiantes a enlazarse con los textos en



formato digital o en video y a las preguntas correspondientes a los saberes previos; asimismo, a las preguntas de selección múltiple de nivel literal e inferencial que fueron elaboradas a partir de los mismos. Primero trabajamos con textos informativos, después solo con narrativos, específicamente, con cuentos y fábulas propios de la literatura infantil a fin de aprovechar las enseñanzas que subyacen en ellos para fortalecer las competencias ciudadanas y las relaciones interpersonales entre los educandos. Por ejemplo: con el texto “De repente” se trabajó la cooperación y la amistad. El texto “El regalo del sol” llevó a los estudiantes a reflexionar sobre la apatía, la pereza o desánimo para emprender algo. Con el texto “El punto” buscamos elevar la autoestima de los estudiantes; animarles a superar sus miedos. A través del texto “La oropéndola” se trabajó el respeto hacia la flora y la fauna. Los estudiantes hicieron mención de algunas especies de animales y plantas de la región y sus usos; se creó conciencia acerca del cuidado de la flora y fauna para evitar su extinción.

Adicionalmente, en los descansos, estudiantes y padres de familia cumplieron el rol de *padrinos lectores* con los compañeros de los otros grados.

Hipertextos interactivos: la actividad consistía en complementar un texto, a partir de la primera versión de un texto narrativo (cuento o fábula), los estudiantes según su interpretación y gusto podían continuar la historia y después comprobar la escrita por el autor, es decir, con el texto original. Esta actividad también permitió enfatizar en la enseñanza que cada texto dejaba y su aplicación en la vida cotidiana de los estudiantes.



Producción de nuevos textos “Tu versión y mi versión” (ELABORACIÓN DE CARTILLA DIGITAL): Para motivar a los estudiantes a escribir acerca de sus experiencias y generar espacios de sensibilización, aceptación y respeto

entre ellos, además de promover la empatía grupal, se inició orientándolos a representar gráficamente (dibujo), algunas emociones como miedo, alegría, asco y enojo. Posteriormente, de manera voluntaria, algunos mostraron sus dibujos y socializaban su significado.

Una docente del grupo de investigación leyó su relato de vida para hacer evidente que fue victimizada por el conflicto; su dolor y la forma como superó esa experiencia. Esta actividad permitió que los estudiantes tomaran mayor confianza y se animaran a compartir sus relatos de vida de forma escrita, como medio para representar la realidad que de alguna forma ha marcado sus vidas. Otro acontecimiento que fortaleció estas narrativas fue el paro cívico que vivió la ciudad, el cual finalizó con actos de vandalismo y violencia. Posteriormente, durante los espacios de socialización los estudiantes expresaban sus reflexiones acerca de la importancia de tener sentido de pertenencia hacia su ciudad y su identidad étnica. Algunos relatos se seleccionaron para ser incluidos en la cartilla digital.

Prueba Diagnóstica Final: esta fue aplicada a 31 estudiantes. Se realizó a partir del



texto ¡De repente!, con el fin de evidenciar el impacto de la estrategia implementada con los estudiantes. Los resultados mostraron que: en lo referido a los procesos lectores y escriturales, el desempeño de los estudiantes mejoró ostensiblemente. En términos de convivencia, se fortalecieron lazos de amistad, cooperación y empatía. En cuanto a la estrategia pacificadora, los relatos de vida

permitieron exteriorizar sentimientos, hacer catarsis y sanación interior.

4.2. Análisis de resultados de la encuesta

En este ítem se reseñan los resultados obtenidos después de la ejecución de las actividades programadas para el alcance de los objetivos.

Dichas actividades fueron: encuesta, prueba diagnóstica, ejercicios de interpretación textual e hipertextos y cartilla digital “Tu versión y mi versión”.

✓ *Encuesta a estudiantes.*

La encuesta buscaba conocer la percepción de los estudiantes de grado quinto de la institución educativa de referencia de la investigación acerca de la forma en que se utilizan las tecnologías en función de los procesos de lectura y escritura.

En ese orden de ideas, la encuesta se realizó a 35 estudiantes. Al interrogante “¿sabes qué son las TIC?” el 90% respondió afirmativamente. A la pregunta “¿consideras importante el uso de las TIC en la interpretación y producción de textos?” la respuesta fue positiva en 90%. A la pregunta “¿crees que utilizas de manera correcta las TIC?” el 93% afirma que en ocasiones las usan inadecuadamente.

A la pregunta de selección múltiple “¿porque los estudiantes leen poco?” el 10% respondió porque los textos que hay en el colegio son aburridos; el 30% piensa que los textos utilizados por los profesores son muy extensos y el 45% de los estudiantes contestó que los materiales que usan los profesores no son novedosos.

A la pregunta ¿qué medio prefieres para escribir un texto? el 95% respondió en un computador y el 5% respondió tabletas y celulares.

A la pregunta de selección múltiple ¿Cómo crees que se puede mejorar la comprensión y escritura de textos? el 70% de los estudiantes selecciono la opción D. Un 10% eligió la opción A. Otro 10% la opción B y el 10% restante escogió la opción C.

Prueba Diagnóstica: Una vez aplicada la encuesta procedimos a realizar una prueba diagnóstica de interpretación textual con el propósito de identificar en qué nivel de interpretación textual se encontraban los estudiantes (literal o inferencial). (Ver anexo C).

Las preguntas 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8 *de nivel literal*, fueron respondidas de la siguiente forma: el 35% de los estudiantes acertó la respuesta 1; el 36% la 2; el 14% la 3; el 2% la 4; el 20% la 6; el 17% la 7 y el 64% la 8.

Las preguntas 5, 9 y 10 *de nivel inferencial* las respondieron como sigue: el 14% de los estudiantes acertó la respuesta 5; el 28% la 9 y el 32% la 10.

También se aplicó la prueba de Comprensión y Fluidez Lectora, de acuerdo con las orientaciones del Programa Todos a Aprender del MEN para verificar cómo estaban en el proceso de lectura y determinar si está influye en la comprensión textual.

Esta prueba permitió detectar que, algunos estudiantes al leer en voz alta omiten, adicionan o permutan palabras. Se les dificulta la acentuación y no hacen las pausas indicadas por los signos de puntuación, la autocorrección no es frecuente durante la lectura.

La mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel B de lectura, lo cual significa que a pesar de manejar el código escrito no hay adecuada fluidez ni comprensión lectora.

En términos generales, los resultados obtenidos en estos ejercicios permitieron evidenciar que a los estudiantes les cuesta responder preguntas de nivel literal e inferencial. Vale la pena aclarar que en el campo inferencial es donde se presenta la mayor dificultad al momento de dar respuesta a las preguntas derivadas de los textos leídos.

✓ *Hipertextos*

Esta actividad permitió fortalecer la competencia escritora mediante el trabajo con textos narrativos atendiendo a su estructura básica: inicio, nudo y desenlace. La propuesta de interacción dialógica entre el texto y el lector estuvo encaminada a enriquecer la competencia escritora (Matriz de Referencia del ICFES) que da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación específica y de prever el propósito comunicativo del texto. Así las cosas, los estudiantes pudieron cambiar el ritmo original de la historia proponiendo nuevos enfoques y miradas de la misma.

Además, los ejercicios de Interpretación textual e Hipertextos evidenciaron que los estudiantes mostraron avance en la toma de perspectivas, reflejando disposición al comprender

los puntos de vista de sus compañeros, concertando acuerdos para el trabajo grupal y uso de los recursos tecnológicos.

En la elaboración de la cartilla digital “Tu versión y mi versión”, se evidenció que nuestros educandos han vivido, y algunos todavía viven, en medio de situaciones de violencia que suelen tener graves consecuencias para el proceso formativo porque afecta la asistencia a clase, el acceso a material escolar por las condiciones de pobreza del sector, entre otros aspectos relacionados con la falta de calidad del tiempo que invierten las familias en el acompañamiento escolar para que los estudiantes afiancen los temas de estudio en casa.

No obstante, ahondando en la problemática de violencia que reflejan las historias de vida narradas por los estudiantes, se puede evidenciar en los once textos narrativos que se seleccionaron de los escritos que hay altos niveles de prevención, desconfianza y sensación de inseguridad porque están creciendo con el temor de vivir algún episodio violento en cualquier momento (incertidumbre).

Al socializar estas narraciones afloró una sensación de incertidumbre desde la cual los estudiantes consideran que sería importante tener computador en casa para no salir cuando algo ocurra en la calle. Aunque, por otro lado, al ser una situación compartida por el grupo, sirvió como elemento de encuentro, de identificación de unos con otros.

Los ejercicios de socializar las historias conllevaron a varios comentarios de empatía y solidaridad, al punto que se entrevé un fortalecimiento en los lazos de afectividad y respeto al saber los conflictos sociales que otros han pasado, situaciones similares a las propias, y sobre todo, se hizo un proceso de catarsis al llevarlos a reconocer que son seres valiosos que pueden alcanzar sus sueños sin repetir aquellos actos dolorosos de los que fueron víctimas.

✓ *A nivel gramatical*

A nivel gramatical encontramos que aún hay mucho por mejorar, pero teniendo en cuenta que los estudiantes pertenecen a una cultura en la que prevalece la oralidad, lograr que plasmen sus vivencias en un texto escrito se constituye en un avance para continuar fortaleciendo la competencia escritora. Algunos las escribieron en forma de cuento y otros como relatos de vida, pero todos contextualizaban la realidad local en sus escritos. Ejemplo:

Texto 1. POR NO SER PARAMILITARES LES LLEGÓ LA MUERTE

En el barrio Alberto Ileras Camargo, calle la guarapera vivíamos muy feliz a pesar de la pobreza; como costumbre la gran mayoría de las personas trabajaban de lunes a sábado en trabajos informales y los sábados al atardecer participaban en juegos de mesas entre vecinos como naipes, domino y bingo... (Véase texto completo en la cartilla).

Texto 2. EL PARO INESPERADO DE LOS TRANSILVANOS

Había una vez un pequeño pueblo llamado Transilvania, en un día glorioso como cualquiera, en el que los niños jugaban y los jóvenes montaban sus caballos, inesperadamente se encontraron con la noticia que el rey Barbilampiño había mandado a retirar el dinero de los bancos del pueblo, dinero que se había estado recaudando para los bienes de los niños, para que pudieran estudiar... (Véase texto completo en la cartilla).

Fue inevitable la emergencia de nuevas producciones a partir de las experiencias de vida, puntos de vista, emociones diversas, distintas miradas, contextos que se mezclan ante las vivencias de la cotidianidad en el marco del conflicto. Narraciones que aportaron significativamente construcción de la cartilla digital. Al conocer los relatos de compañeros en situación de conflicto, el grupo rompió el hielo respecto a situaciones familiares que consideraban “privadas y de exclusividad de la familia”, se desinhibieron expresaron con afecto las opiniones de las cosas que narraron entre todos; además, se percibió un ambiente de comprensión y más solidaridad en el aula de clase.

El conocimiento y experiencia que tienen los estudiantes, en relación al uso de las TIC, son visionados como un juego y una nueva forma de entretenimiento, que los llevan adquirir un aprendizaje significativo; ya que los logros y desempeños del proceso frente a la aplicabilidad de la estrategia pedagógica evidencian la motivación que este proyecto les propició; las actividades y propuestas les permitió fortalecer la competencia lectora y escritora mientras disfrutaban de la oferta académica que la herramienta les brinda a través de las sesiones: una interpretación textual, otra de elaboración de hipertextos y por último una cartilla digital, todas estas dispuestas para ser desarrolladas de manera off-line u on-line en el blog institucional. (<http://termarit.blogspot.com.co/>).

En términos generales, el proyecto generó altas expectativas en los estudiantes los cuales desarrollaron la competencia de escucha activa, mostrando respeto y atención a las intervenciones de los compañeros.

En esta etapa, también se logró fortalecer los vínculos afectivos entre padres e hijos, a través de los espacios de lectura familiar en los que los adultos cumplían la función de padres lectores, mientras que los educandos se convertían en padrinos lectores al tener la oportunidad durante los descansos de leer o proyectar video-cuentos a los estudiantes de grados inferiores, lo que fortalecía el valor del respeto, permitiendo el reconocimiento del otro, a la vez que favorecía la convivencia escolar, tornándose un ambiente más grato y de compañerismo.

También se destaca que la encuesta nos permitió confirmar que los estudiantes desean que los procesos de lectura y escritura sean dinamizados a través de las TIC. Expresaron que las clases con el computador son más divertidas y que les “aburre” cuando el profesor solo está parado en el tablero. Lo que nos lleva a afirmar que definitivamente los docentes debemos actualizarnos y mejorar nuestras prácticas si queremos mejores resultados en el aula.

Capítulo 5

No hay camino para la paz, la paz es el camino.
Mahatma Gandhi

5. Conclusiones, aprendizajes y recomendaciones

5.1. Conclusiones del trabajo de intervención en el aula

En el capítulo cinco se logra sintetizar y concluir el proceso de implementación de la estrategia pacificadora visto desde la experiencia del trabajo de intervención en el aula de clase, seguido de algunos aprendizajes logrados y posteriormente las recomendaciones finales.

Teniendo en cuenta lo anterior, en respuesta al objetivo planteado: Contribuir en el fortalecimiento de los procesos de interpretación y producción textual mediados por las TIC con los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa TERMARIT, Sede San Martín de Porres del Distrito de Buenaventura, como una estrategia mediadora en un territorio de frente al posconflicto concluimos que las TIC son una herramienta de alta motivación para los estudiantes, al ser utilizadas para promover la lectura y escritura.

La investigación logró visibilizar el alto interés que generan las TIC en los estudiantes hacia la lectura de textos digitales, reflejando disfrute al realizar los ejercicios propuestos durante la intervención pedagógica en el aula que se logró desarrollar satisfactoriamente.

En relación al desarrollo de la competencia lectora y escritora, se puede concluir que fueron parte fundamental del proceso. Estas competencias visibilizaron que el trabajo del área de lenguaje con la implementación de las TIC, se debe potencializar de manera conjunta, partiendo del contexto e interés de los estudiantes. Es importante tener en cuenta la realidad social, cognitiva y emocional de los educandos para desarrollar prácticas de aula acordes con su realidad.

Las Ayudas Hipermediales Dinámicas, como herramienta para mejorar la comprensión lectora generaron mayor disposición hacia la lectura y dinamizaron el proceso de escritura. Los estudiantes captaron la atención de los textos y mostraron mayor comprensión narrativa.

En cuanto a la producción textual, los relatos de vida, fue una estrategia nueva y motivante para los estudiantes quienes manifestaron en sus diálogos sentirse importantes al saber

que sus narraciones estarían en el blog institucional. Esto hizo que escribieran con mayor dedicación a pesar de lo difícil que resulta plasmar relatos de vida dolorosos.

En lo concerniente a las TIC como estrategia pacificadora, favorecieron el desarrollo de la competencia de convivencia ciudadana y clima escolar, estimulando el trabajo colaborativo, la concertación de acuerdos y como factor primordial, impulsando el buen trato entre compañeros.

Con relación a nuestro quehacer pedagógico, antes y después de la ejecución del proyecto, encontramos que nuestra relación con los estudiantes en el ámbito educativo se limitaba a la aplicación de una prueba escrita; como también nos limitábamos ante la falta de conectividad para acceder a las TIC. Esta intervención ha permitido que nuestro quehacer docente se fortalezca; a partir de la utilización de las TIC optimizando nuestro trabajo.

5.2. Conclusiones generales

En términos generales se concluye que se alcanzaron los objetivos propuestos de forma satisfactoria. Desde nuestra reflexión, consideramos que las estrategias orientadas a mejorar el desempeño académico, en este caso, la competencia lectora y escritora de estudiantes víctimas del conflicto, fueron un éxito porque estuvieron acompañadas de actividades que favorecieron el clima escolar. Se lograron fortalecer las competencias ciudadanas y que a su vez, estuvieron dinamizadas por herramientas que captan el interés de los estudiantes como es el uso de las TIC.

Desarrollar actividades de interpretación textual a partir de las producciones de los estudiantes y maestros, dio mayores resultados en la comprensión, puesto que cuando se lee al otro conocido y cercano a la realidad propia, espontáneamente afloró el asombro, la curiosidad, admiración y respeto, facilitando la comprensión del texto.

Para finalizar, se considera un logro importante en materia de pertinencia investigativa, haber asumido el uso de las herramientas tecnológicas en desde la dinámica cotidiana en el aula de clase, no de modo ocasional o solo durante las etapas de formación académica sino constantemente. No obstante, se encontraron estrategias que permitieron renovar las prácticas del aula de modo transversal, porque se articularon con el uso de las nuevas tecnologías, puesto que es importante que como docentes manifestemos dominio en cuanto al conocimiento de contenido disciplinar, pedagógico y tecnológico; que se vean reflejadas de manera oportuna y

creativa para contribuir a que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo en especial por tratarse de una intervención pedagógica de aula que hizo énfasis en el enfoque crítico y social.

5.3. Reflexión final

En la experiencia de motivar a los estudiantes a escribir sus relatos de vida en torno a las situaciones de conflicto vividas, pudimos ver que a algunos les costaba mucho escribir, unos lloraban y decían: “recordar esos momentos es muy duro”. Hubo que explicarles que si bien el proceso de escribir sucesos tristes es difícil, también nos ayuda a sanar las emociones y reflexionar acerca de cómo superar aquellas situaciones.

Este momento, nos llevó a comprender el porqué de conductas negativas que presentaban algunos estudiantes y por qué otros en sus rostros reflejaban tristeza. Al hacer posteriormente la lectura de los relatos, se hizo inevitable no compungir el corazón, al escuchar a los estudiantes ampliar sus narraciones con comentarios que manifestaban el dolor que se vive al interior de sus hogares. Fue un espacio de reconocimiento del otro, que ha pasado situaciones difíciles, pero también de confrontación de la identidad y de reflexión, que como población víctima del conflicto armado dado en el Distrito de Buenaventura no beneficia en nada continuar replicando conductas violentas, sino ser resilientes buscando estrategias de sanación y superación; viéndose la producción de textos escritos en los que se narre esta realidad como una de esas estrategias.

Logramos ver en la estrategia de relatos de vida, una forma de sensibilización, no sólo de los educandos sino también de nosotras como docentes; puesto que nos une el mismo contexto. Fuimos conscientes de que tenemos una valiosa oportunidad de acercarnos a nuestros educandos fomentando entornos educativos más humanos, teniendo empatía por el otro y motivándoles desde nuestra propia experiencia a mejorar el trato hacia los pares a pesar de lo vivido.

Finalmente, pudimos reconocer que si es posible aportar al mejoramiento del clima escolar estimulando la adquisición de competencias ciudadanas básicas, teniendo en cuenta la formación del ser personal y social, para lograr impactar en el ser cognitivo. Podemos afirmar que con un buen ambiente de aula se da mayor avance en los procesos académicos, en este caso en la interpretación textual, así como el nivel de producción textual a través de la narrativa de experiencias relacionadas con el conflicto armado en su comunidad.

5.4 Recomendaciones

A nivel de recomendaciones hemos proyectado presentar a la Institución Educativa TERMARIT, una lista de actividades encaminadas a fortalecer el plan de mejoramiento institucional, en el componente académico de lenguaje. Con estas actividades se continuará afianzando la intervención pedagógica en el aula con la implementación de las TIC. De este modo, se recomiendan las siguientes actividades:

- Ambientación de los espacios institucionales con carteleras que contengan temáticas como: movimientos literarios, tipología textual, géneros literarios y niveles de comprensión lectora (textual, inferencial y crítico intertextual).
- Fortalecimiento de la producción textual: en la básica primaria con “Mi cuaderno de producción textual”, en básica secundaria Carpeta “Mis producciones textuales” y en la media vocacional “Rotafolio de producción textual”. Estas producciones se seleccionarán según las pautas de redacción (unidad, coherencia y cohesión textual) aportarán significativamente a la cartilla digital.
- Talleres de cualificación docente para afianzar en el desarrollo de las competencias del lenguaje desde las diferentes áreas del conocimiento.
- Teniendo en cuenta el énfasis de la Institución Educativa TERMARIT, “Líderes en Gestión y Desarrollo Comunitario” hacer articulación a través de convenio con la Universidad del Pacífico, con el programa de Sociología.
- Escribir un libro a partir de las vivencias y las experiencias de estudiantes y docentes.
- Las situaciones anteriores promovieron el diseño de nuevas estrategias institucionales en el plan de mejoramiento, tales como: las Olimpiadas del Saber, la Evaluación por Competencias, el refuerzo del Plan Lector, la estrategia pedagógica “Me la juego por el Saber y la sana convivencia”; es importante resaltar que la Institución cuenta con una cartilla escrita por docentes de la misma, llamada “Solución de conflictos en el aula de clase” pero ésta no es aplicada en la actualidad ni asumida por el 80% de los docentes; no obstante, se observa que pese a las múltiples propuestas no se ha logrado el propósito de elevar los resultados de las Pruebas Saber y mejorar la convivencia escolar, en un entorno que es catalogado como escenario del conflicto armado.

Referencias bibliográficas

- Alberich, T. (2006). IAP, Redes y Mapas Sociales. Universidad de Jaén.
- Álvarez, A. (2016). Los medios de comunicación interrogan la escuela. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Ararat, N. (2015). La inclusión del vídeo como herramienta en el aula de clases. Estudio de casos y controles sobre las TIC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Bunge, M. (2000). La investigación científica. Siglo XXI editores. Argentina.
- Berrocoso, Jesús Valverde Berrocoso, M. d. (2010). Enseñar y Aprender con Tecnologías: Un Modelo Teórico. En M. d. Jesús Valverde de Berrocosa, *Enseñar y Aprender con Tecnologías: Un Modelo Teórico* (pág. 210). Universidad D Salamanca.
- Belloch, C. (30 de Octubre de 2012). *ResearchGate*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/241765382_LAS_TECNOLOGIAS_DE_LA_INFORMACION_Y_COMUNICACION_TIC_EN_EL_APRENDIZAJE
- Bertux, D. (2014). *Relatos de vida en el análisis social*. Obtenido de <http://metodo3.sociales.uba.ar/files/2014/10/Bertaux-Los-relatos-de-vida-en-el-an%C3%A1lisis-social1.pdf>
- Bolaños, L. López, A. (2011). Modelo de secuencia didáctica para la comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Universidad Santiago de Cali.
- Casavilca, I. (2015). El uso de las TIC en producción de textos. Universidad de Huancayo. Perú.
- Cals, J. (2014). Investigación Cualitativa Longitudinal. En L. F. *Cuadernos Metodológicos* (págs. 29-31). Madrid: Las normas.
- Castillo, S. d. (3 de Enero de 2005). *Kaleidoscopio*. Obtenido de http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCS/formae/Revistas_e/Kaleidoscopio/Nu_mero_3/7.pdf
- Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 11.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. Buenaventura, un puerto sin comunidad. 2012. Colombia. (2015).
- Chaux, E. (2008). Aulas en Paz 2: Estrategias Pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 127.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República de Colombia.

- Diccionario básico de antropología. (1984). Ediciones Abya-Yala. Ecuador.
- Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Colombia.
- Jaramillo, J. (2012). “El libro *La Violencia en Colombia: 50 años de una radiografía emblemática y fundacional*”. Universidad Javeriana.
- Jiménez, V. Biest, T. (2006). La narración infantil. Un estudio en niños de Educación Básica. *Revista de Investigación*, 157-174.
- Jiguan, J. (2012). ”El blog como herramienta para la enseñanza en el curso comunicación oral y escrita del TIC” Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela de Ciencias de la Comunicación.
- Koehler, M. Mishra, P. (2013). Conocimiento tecnológico-didáctico del contenido en la enseñanza de Ingeniería Informática: un estudio de caso colaborativo con la perspectiva del docente y los investigadores. *Revista de docencia universitaria*. Universidad Santiago de Compostela. España.
- Koehler, M. Mishra, P. & MATTHEW, J. (2014). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos? *Revista Technological*. Universidad de Michigan. Estados Unidos.
- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Editorial ICARIA. España.
- Melich, J. C. (2000). Narración y Hospitalidad. En J. C. Melich, *La ausencia del testimonio* (pág. 134). Barcelona: Anthropos. Obtenido de <http://www.formadores.org/polobibliotecamelich2.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de Junio de 1998). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio De Educación Nacional. (2006). *Colombia aprende*. Obtenido de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- Mishra, K. (Junio de 2006). *Teachers College Record*. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pdf>
- Muñoz, W. (2013). “Utilizando las TIC en la comprensión e interpretación de textos”. Universidad del Valle. Colombia.
- Ley General de Educación. Ley 115 – 1994. Colombia.
- López, P. H. (2001). *Investigación cualitativa y participativa*. Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia.

Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías. (2013). Colombia aprende. En M. d. Nacional, *Competencias TIC para el desarrollo profesional Docente* (pág. 3). California: Imprenta Nacional. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-318264_recurso_tic.pdf

Parsons, T. (1951). *El sistema social*. Editorial Grupo Taylor y Francis. Routledge. Francia.

Paz, R. A. (2001). *Características de la Investigación Social*. Editorial Univalle. Colombia.

Plan de Ordenamiento Territorial. (2016). Alcaldía de Buenaventura. Colombia.

Peña, M. (2014). *Las TIC en el Proceso de Producción y Comprensión de Textos en el Grado Quinto del Centro Educativo El Dindal, Sede Dindal del Municipio de Aipe, departamento del Huila*. Universidad del Tolima. Colombia.

Rivera C. Barraza, A. (2013). *El uso de las tecnologías de información y la comunicación entre los investigadores educativos en México*. Instituto Universitario Anglo Español.

Rueda, Q. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado*. En A. Q. ROCÍO RUEDA ORTIZ, *Ellos vienen con el chip incorporado* (pág. 187). BOGOTÁ: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Smith, F. (1989). *Google*. Obtenido de <https://view.publitas.com/p222-1415/frank-smith-la-lectura-y-su-aprendizaje/page/2-3>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós. Argentina.

Torrado, D.M. (2013). “Uso de las TIC para mejorar la comprensión y producción de textos en estudiantes de grados 4° y 5° de la sede Curitos de Pavez”. Universidad Icesi. Colombia.

UNESCO, Oficina Regional de Educación. (2013). *enfoques estrategicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina de Santiago. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

UNDP, (2017). *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano. Programa para el desarrollo de las Naciones Unidas*. Convenio Mercosur. Argentina.

Vásquez, R. P. (2001). *Relatos de vida de niños desplazados por la violencia en Colombia. Una propuesta analítica y pedagógica*. *Enunciación*, 99-103.

Anexos

Los anexos se presentan como archivo digital en un CD adjunto al informe final impreso, al igual que la cartilla digital.

EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS: “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto.”



ANA BEIBA MONDRAGÓN ANGULO
SAMMY JOHANNA OBREGÓN IBARGÜEN
SANDRA CAICEDO RUIZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACION
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
BUENAVENTURA, MAYO 2018

EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS: “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto.”

Trabajo de grado para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

ANA BEIBA MONDRAGÓN ANGULO
SAMMY JOHANNA OBREGÓN IBARGÜEN
SANDRA CAICEDO RUIZ

Directora
Mg. PATRICIA SOTOMAYOR MUÑOZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACION
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
BUENAVENTURA, MAYO 2018

ANEXOS

Anexos

Anexo A. Formato de Encuesta a Estudiantes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TERMARIT

SEDE SAN MARTÍN DE PORRES

ENCUESTA A ESTUDIANTES

GRADO _____

FECHA _____

| PREGUNTA | ESCALA DE VALORACIÓN | | |
|--|----------------------|----|-----------|
| | SI | NO | ¿POR QUÉ? |
| Sabes que son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) | | | |
| ¿Consideras importante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Interpretación y Producción de textos? | | | |
| ¿Crees que utilizas de manera correcta las TIC? | | | |

En los siguientes interrogantes selecciona con X la opción que refleje tu apreciación:

| |
|--|
| ¿Por qué los estudiantes leen poco?: Porque A. Los textos que hay en el colegio son aburridos B. Los textos que llevan los profesores son muy extensos C. No les parece importante leer D. Los materiales que usan los profesores no son novedosos |
| En los momentos de Comprensión textual? Cuándo estas más atento? cuando: A. Te dan una fotocopia B. Te proyectan el texto C. Te dictan los textos D. En ningún momento |
| Cuando vas a escribir un texto ¿qué medio prefieres? A. En el cuaderno B. En una ficha (fotocopia) C. En el computador D. Otro |
| ¿Cómo crees que se puede mejorar la comprensión y escritura de textos? A. Haciendo lectura mental B. Haciendo dictados C. Haciendo lectura en voz alta D. Haciendo ejercicios de lectura y escritura |

Tabla 1. Formato de encuesta. Fuente. Autoría propia.

Anexo B. Texto “Causas de la deficiente Comprensión Lectora”

“CAUSAS DE LA DEFICIENTE COMPRENSIÓN LECTORA”

Cada día es más frecuente entre los estudiantes la falta de comprensión lectora. Leen cada día pasan sus ojos por encima de las líneas, pero apenas entienden poco más que el significado de algunas frases sueltas. Si el profesor, después de que hayan leído algunas líneas, le pregunta que quiere decir lo que han leído, responde que no saben o con algunas de las ideas secundarias. ¿A qué se debe este fenómeno ?tres son las causas principales:

La escasez de vocabulario: autentico causante de que muchos términos se conviertan para el lector es una incógnita. La televisión y el teléfono tienen buenas partes de la culpa de la pobreza de vocabulario de los alumnos. Antes, cuando uno quería distraerse, leía una novela o un tebeo; ahora le da a la tecla de encendido del televisor. Y cuando deseaba comunicarse con alguien distante, le enviaba una carta; ahora, le llama por teléfono.

La falta de concentración: responsable de que el alumno pierda el hilo general de la exposición y solo recuerde frases sueltas, desvinculadas de la idea principal y de su vertebración expositiva.

La lectura pasiva: cuando ni siquiera se subrayan ni se consultan, en el diccionario los términos desconocidos

Para aumentar su comprensión lectora, es conveniente que mires el diccionario cada término desconocido que aparezca en la lectura; que te concentres en la misma y que aprendas a captar la idea principal del capítulo, apartado o párrafo, y la distingas de la ideas secundarias, que la desarrolla o la complementan.

Miguel salas, técnico de estudio, Madrid, alianza editorial S.A., 1993

Anexo C. Prueba Diagnóstica de Interpretación Textual

Prueba Diagnóstica de Interpretación Textual

| N° de preguntas | Número de Estudiantes que acertaron | Número de Estudiantes que reprobaron |
|--|--|---|
| 1 Según el autor, algunos estudiantes creen que leer es | 12 | 22 |
| 2 El autor considera que cada día: | 13 | 21 |
| 3 Para el autor, una consecuencia del uso del teléfono y del televisor es que: | 5 | 29 |
| 4 Una de las siguientes expresiones NO ES causa de la deficiencia en la comprensión lectora: | 1 | 33 |
| 5 La palabra tebeo, empleada en el texto, se refiere a: | 5 | 29 |
| 6 e puede afirmar que la lectura pasiva: | 7 | 27 |
| 7 Se puede afirmar que la lectura positiva: | 6 | 28 |
| 8 Para mejorar la comprensión lectora, NO ES conveniente: | 22 | 12 |
| 9 La idea principal del texto es: | 10 | 24 |
| 10 se puede concluir que la moda de los estudiantes según el texto es: | 11 | 23 |

Anexo D. Tabulación de resultados

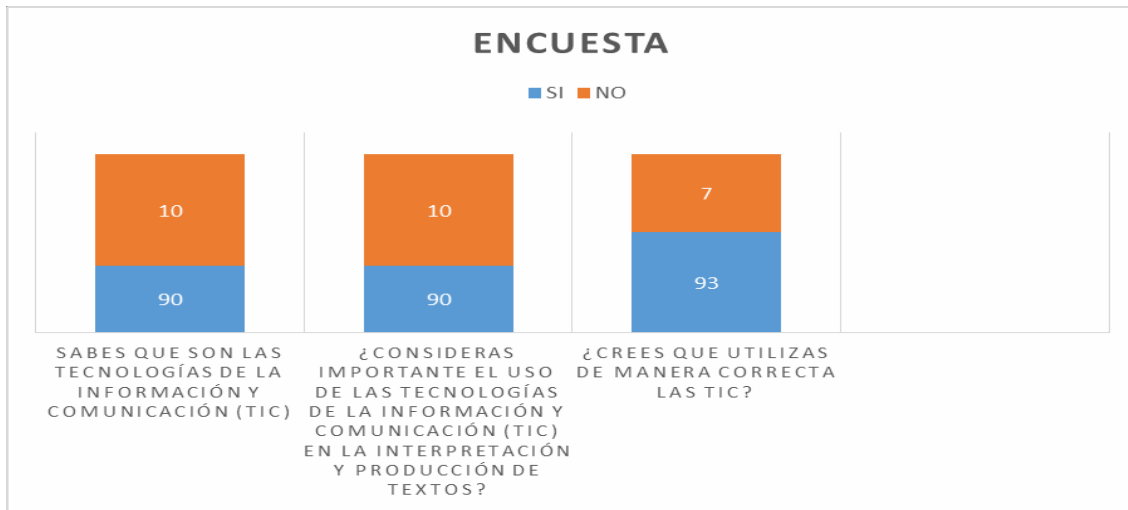


Figura 1 Encuesta, (tres interrogantes)

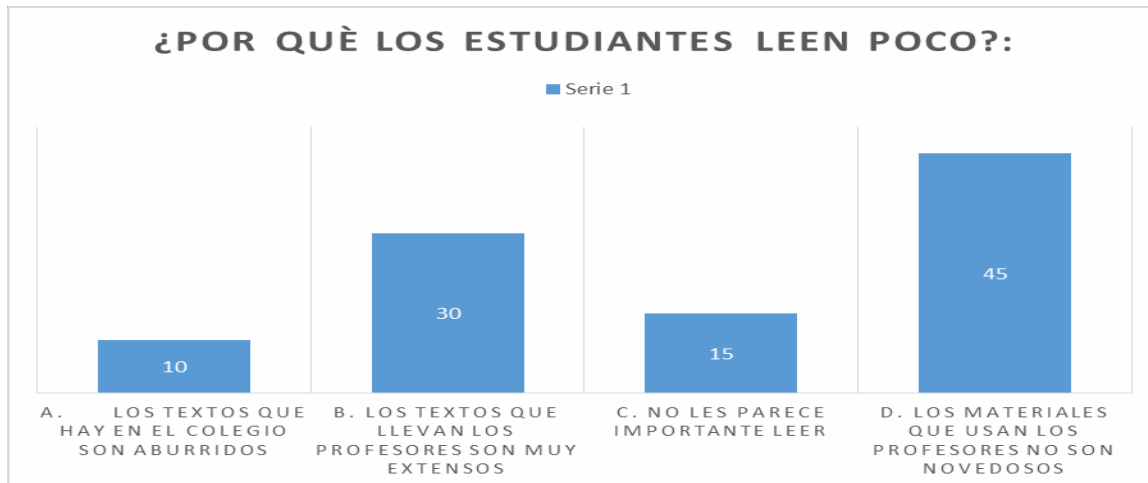


Figura 2 ¿Por qué los estudiantes leen poco?

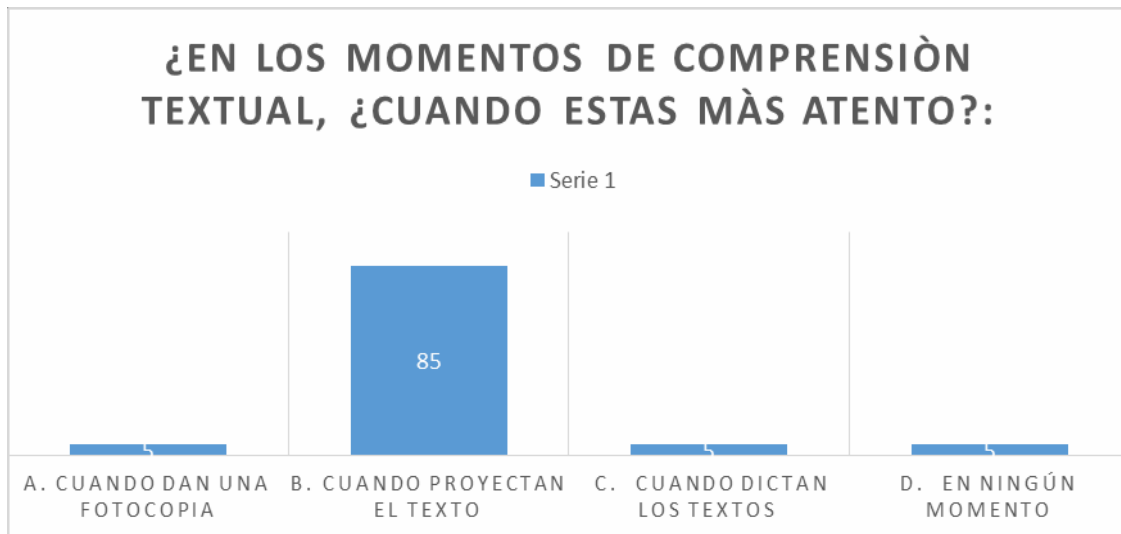


Figura 3 En los momentos de comprensión textual, ¿cuándo estás más atento?

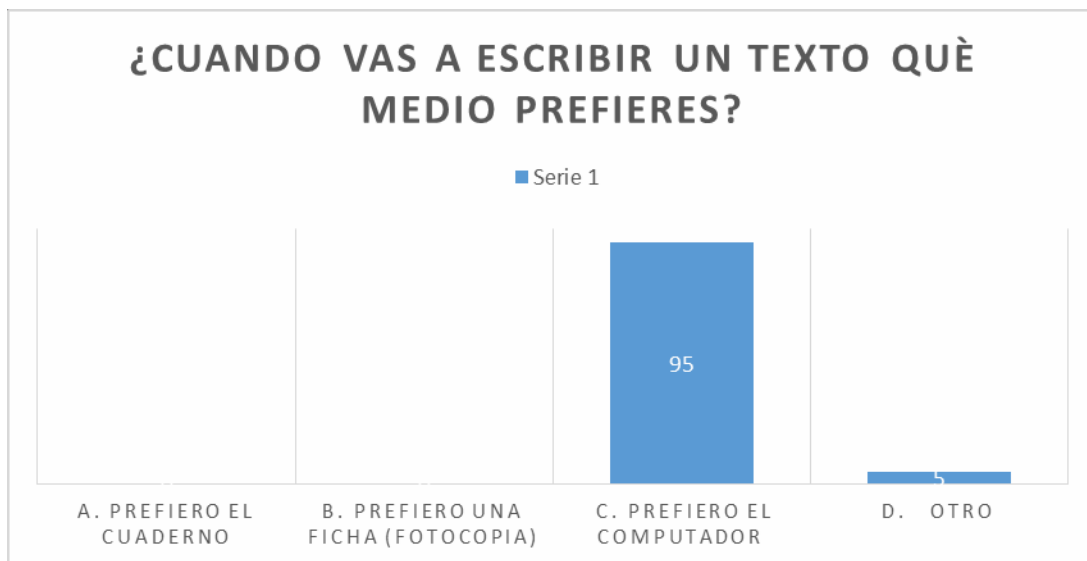


Figura 4 ¿Cuando vas a escribir un texto qué medio prefieres?



Figura 5 ¿Cómo crees que se puede mejorar la comprensión y escritura de textos?

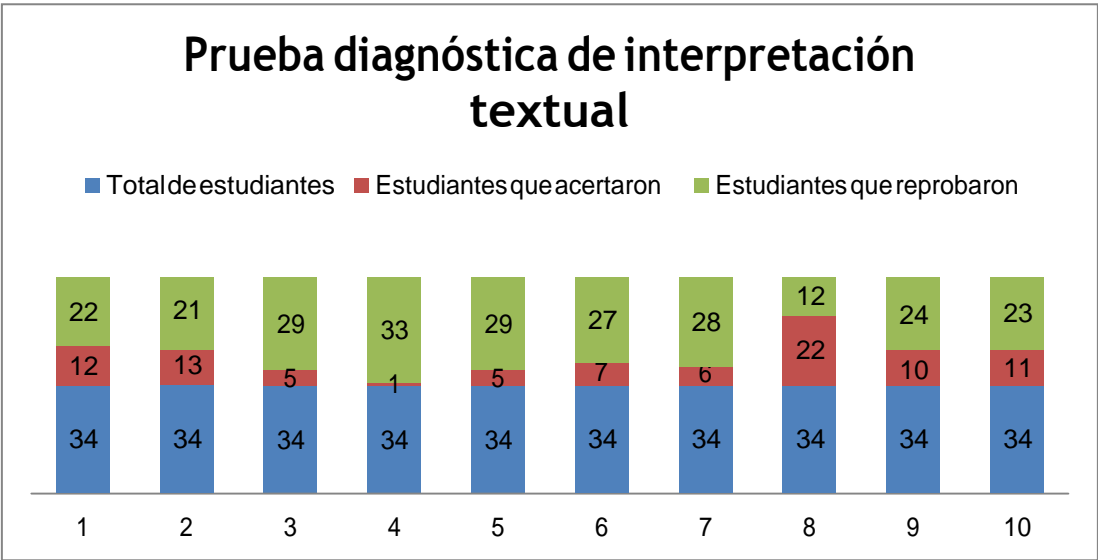


Figura 6 Prueba Diagnóstica de Interpretación Textual

Tabla 2

Prueba de Comprensión y Fluidez Lectora

| Número de Estudiante | # de palabras al minuto | Tiempo total empleado | Nivel | Comprensión Información explícita | Comprensión Información implícita | Comprensión Contexto comunicativo |
|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------|--------------|--|--|--|
| 1 | 66 | 2 min, con 37 seg | B | 1 | 1 | 0 |
| 2 | 55 | 2 min , con 24 seg | C | 1 | 2 | 1 |
| 3 | 78 | 1min, con 41 seg | B | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 65 | 1min, con 30 seg | c | 1 | 0 | 1 |
| 5 | 51 | 2min con 27seg | B | 0 | 1 | 0 |
| 6 | 55 | 2min , con 47seg | -B | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 81 | 1min con 38 seg | C | 1 | 0 | 0 |
| 8 | 101 | 1min con 18seg | C | 0 | 2 | 1 |
| 9 | 54 | 1min cn 57seg | -B | 1 | 0 | 1 |
| 10 | 86 | 1min con 30 seg | C | 0 | 1 | 1 |
| 11 | 88 | 1 minuto con 25 seg. | C | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 75 | 1minuto con 27 segundos | B | 0 | 2 | 1 |
| 13 | 88 | 1 minuto con 34 seg. | C | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 27 | 4min con | -B | 0 | 0 | 1 |

| | | | | | | | |
|----|-----|----------|---------|---|------------|---|--|
| | | | | | 38seg | | |
| 15 | 19 | 7min | con -B | 0 | 0 | 1 | |
| | | | | | 14 seg | | |
| 16 | 64 | 1min | con -B | 0 | 0 | 0 | |
| | | | | | 34seg | | |
| 17 | 88 | 1min | con C | 2 | 1 | 1 | |
| | | | | | 21seg | | |
| 18 | 77 | 1min | B | 1 | 0 | 0 | |
| | | | | | con36seg | | |
| 19 | 101 | 1min | con B | 0 | 1 | 0 | |
| | | | | | 19seg | | |
| 20 | 81 | 1 min | con B | 0 | 1 | 0 | |
| | | | | | 41 seg | | |
| 21 | 83 | 1 minuto | B | 0 | 0 | 1 | |
| | | | | | con 43 seg | | |
| 22 | 77 | 1min | con C | 0 | 1 | 0 | |
| | | | | | 54seg | | |
| 23 | 49 | 3min | con 2 B | 1 | 1 | 0 | |
| | | | | | seg | | |
| 24 | 51 | 2min | con B | 1 | 0 | 0 | |
| | | | | | 35 seg | | |
| 25 | 66 | 2min | con 2 B | 0 | 0 | 1 | |
| | | | | | seg | | |
| 26 | 79 | 1 minuto | B | 0 | 1 | 0 | |
| | | | | | con 41 seg | | |
| 27 | 104 | 1minuto | C | 1 | 2 | 1 | |
| | | | | | con 13 seg | | |
| 28 | 97 | 1min | con B | 1 | 0 | 0 | |
| | | | | | 20seg | | |
| 29 | | 1min | con B | 1 | 1 | 0 | |
| | | | | | 47seg | | |
| 30 | | 1 min | con B | 0 | 1 | 0 | |
| | | | | | 52 seg | | |
| 31 | 77 | 1min | con C | 1 | 0 | 1 | |
| | | | | | 47seg | | |
| 32 | 79 | 2min | con 1 C | 2 | 1 | 1 | |
| | | | | | seg | | |

33 70 2 minuto B 0 1 0
con 36 seg.

Tabla 3

Taller de Interpretación Textual. Texto La casa del Molinero

| Preguntas | Estudiantes que acertaron | Estudiantes que reprobaron |
|---|--------------------------------------|---|
| 1 ¿De qué nos habla el texto? | 7 | 25 |
| 2 ¿Cómo era el lavabo del cuarto de baño? | 9 | 23 |
| 3 ¿Dónde estaba el jardín? | 14 | 18 |
| 4 ¿Cómo echaba el agua el surtidor? | 4 | 28 |
| 5 ¿Qué idea se expresa en el segundo párrafo? | 9 | 23 |
| 6 ¿A qué tipo de texto corresponde? | 11 | 21 |
| 7 ¿En qué se desarrolla las acciones en el texto? | 21 | 11 |
| 8 ¿Los objetos que menciona la lectura son? | 4 | 28 |
| 9 ¿Según el texto el comedor era? | 15 | 17 |
| 10 ¿Por qué caían cascadas? | 20 | 12 |

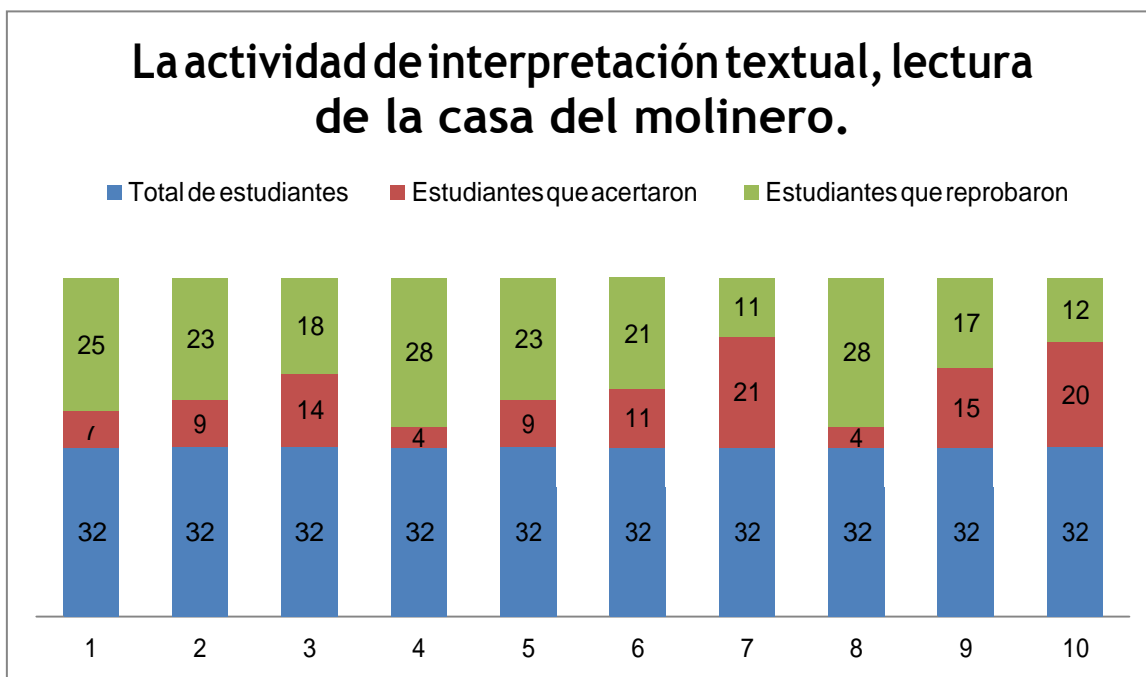


Figura 7 Taller de Interpretación Textual La casa del Molinero

Tabla 4

Taller de Interpretación Textual. Texto La luna despelotada

| Preguntas | Estudiantes que acertaron | Estudiantes que reprobaron |
|--|---------------------------|----------------------------|
| 1 El texto “La luna despelotada” corresponde al género | 15 | 16 |
| 2 Según el texto se deduce que la luna se había | 4 | 27 |
| 3 La figura literaria que predomina en la tercera estrofa es | 14 | 17 |
| 4 La palabra travesía, subrayada en el texto, puede reemplazarse sin cambiar el sentido por: | 11 | 20 |
| 5 La palabra terminaron en el texto no puede ser reemplazada por: | 14 | 17 |
| 6 Del texto se puede concluir que: | 6 | 25 |
| 7 La palabra que sirve para determinar lo contrario del tercer verso es | 20 | 11 |

| | | |
|--|----|----|
| 8 el texto está escrito en: | 18 | 13 |
| 9 según la última estrofa, un titular hace parte de: | 11 | 20 |
| 10 se puede deducir que Paris es: | 7 | 24 |

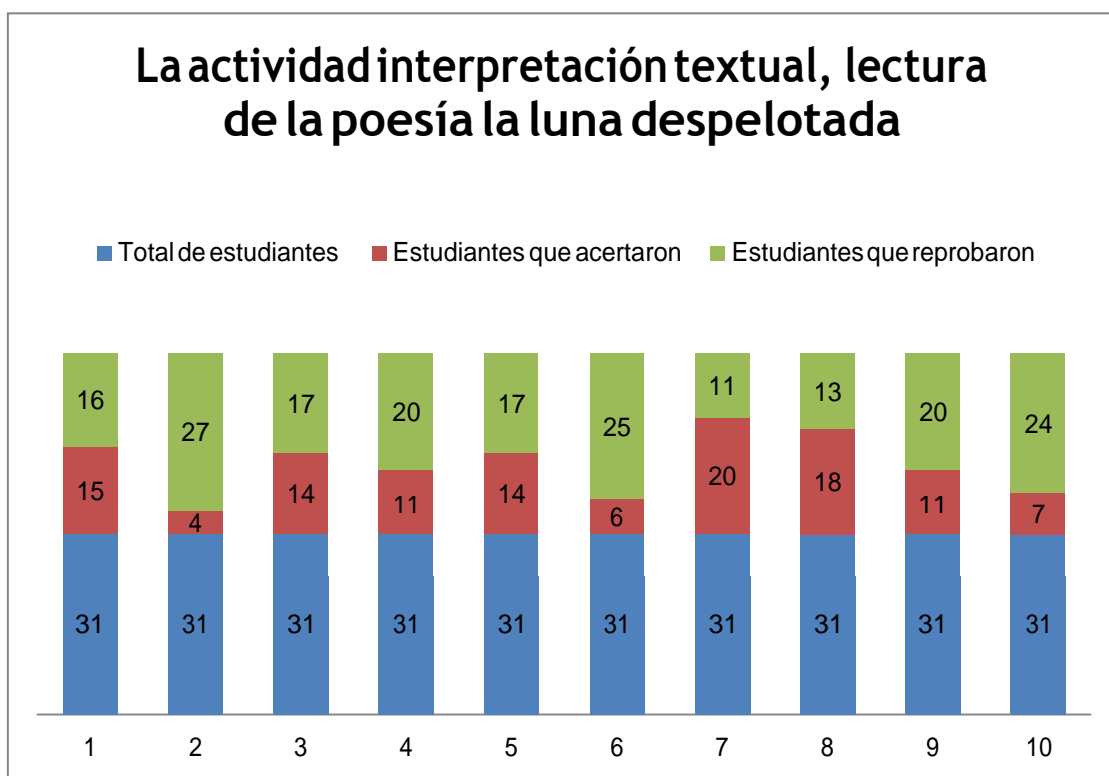


Figura 8 Taller de Interpretación Textual La luna despelotada

Tabla 5

Taller de Interpretación Textual. Texto De Verdad

| Preguntas | Estudiantes que acertaron | Estudiantes que reprobaron |
|--|---------------------------|----------------------------|
| 1 Según el texto se dice de una flor: (Inferencial | 10 | 25 |
| 2 ¿Cuántas personas hablan en la lectura? (Inferencial | 17 | 18 |
| 3 El profesor enseñaba | 15 | 20 |
| 4 ¿Dónde se sentó la flor? | 17 | 18 |
| 5 Quién cuenta la historia es: | 19 | 16 |
| 6 ¿Por qué se cayó al suelo, el niño? | 5 | 30 |
| 7 ¿Quién ayudó al niño cuando cayó? | 10 | 25 |
| 8 ¿Qué significa la siguiente frase?: “Ella, con todo primor, tomó asiento | 13 | 22 |
| 9 Selecciona la afirmación que explique mejor la historia, que has leído: | 19 | 16 |
| 10 El personaje de la lectura nos cuenta que tenía poca habilidad para volar. ¿Qué piensas tú que debía hacer para solucionar su problema? | 20 | 15 |

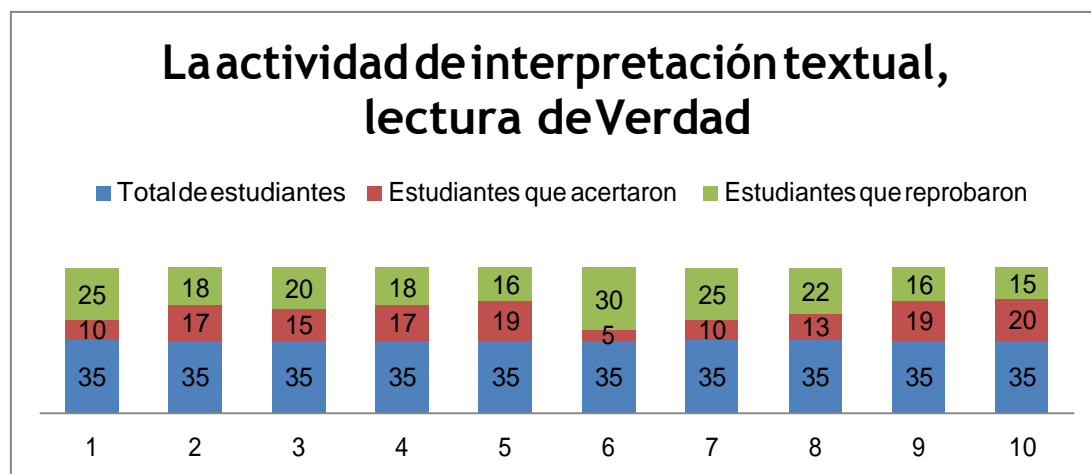


Figura 9 Taller de Interpretación Textual Lectura De verdad

Tabla 6

Taller de Interpretación Textual. Texto La Oropéndola

| Preguntas | Estudiantes que acertaron | Estudiantes que reprobaron |
|--|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1 Según el texto selecciona la respuesta correcta | 24 | 10 |
| 2 El ave oropéndola presenta en sus mejillas: | 19 | 15 |
| 3 La diferencia entre el lugar donde duerme el macho y la hembra oropéndola es: | 18 | 16 |
| 4 Según el texto, el macho de la oropéndola es polígamo porque: | 18 | 16 |
| 5 Si la oropéndola habita en el chochó podemos decir que habita la región: | 20 | 14 |
| 6 La amenaza de la supervivencia de la oropéndola es causada porque: | 13 | 21 |
| 7 Se puede deducir que la idea principal del primer párrafo es: | 23 | 11 |
| 8 Las siguientes expresiones describen la ave oropéndola: 1 Las plumas de su cola amarilla. 2 Su cabeza es de color negro. 3 Su plumaje es color castaño brillante. 4 Presenta un parche azul rosa en la mejilla. 5 Su pico es color negro con la punta naranja. Según el texto, el orden correcto de cada expresión es: | 27 | 7 |
| 9 La razón por la cual la oropéndola se encuentra en vía de extinción es: | 16 | 18 |
| 10 La diferencia entre la longitud del macho y la hembra es: | 26 | 8 |
| 11 Por la destreza de las serpientes se puede deducir que: | 25 | 9 |
| 12 Según la ilustración del texto, se puede deducir que el animal pertenece al orden de los: | 23 | 11 |

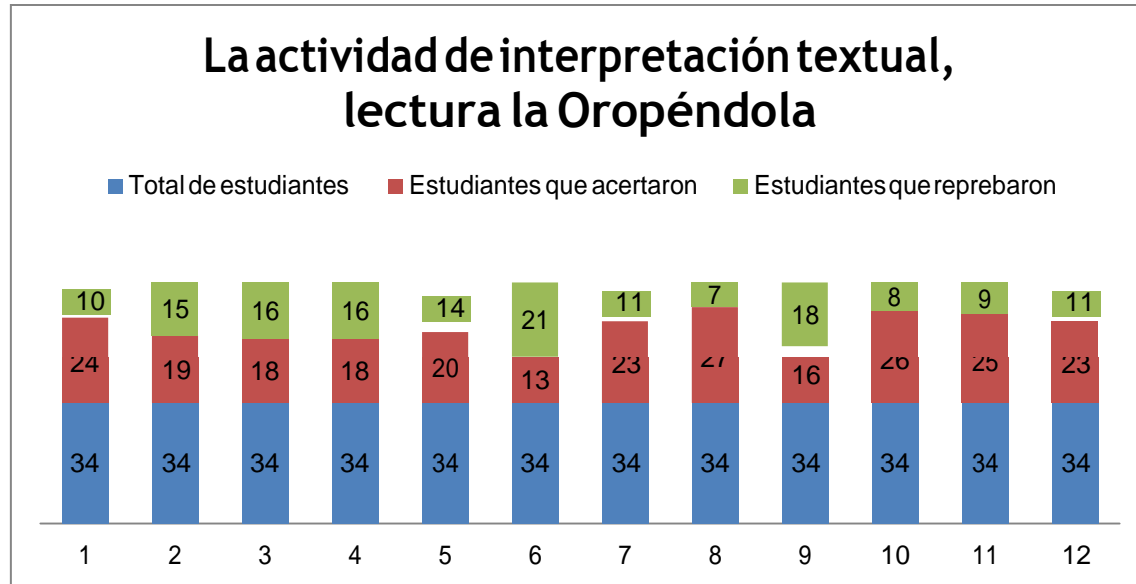


Figura 10 Taller de Interpretación Textual Lectura La Oropéndola

Tabla 7

Taller de Interpretación Textual Texto El punto

| Preguntas | Estudiantes que acertaron | Estudiantes que reprobaron |
|--|---------------------------|----------------------------|
| 1 Del texto se puede concluir que Vashti era: | 30 | 4 |
| 2 Se puede deducir que la caja de colores de Vashti estaba: | 28 | 6 |
| 3 En la primera imagen del relato, la expresión de Vashti refleja: | 23 | 11 |
| 4 Al observar la segunda imagen la forma de la hoja corresponde a | 24 | 9 |
| 5 El tema principal del texto es: | 27 | 7 |
| 6 El punto de Vashti estaba enmarcado en un marco dorado. El orden correcto en que sucedió esto fue: | 21 | 13 |
| 7 Según el texto el punto es comparado con: | 24 | 10 |

| | | |
|--|----|----|
| 8 EL éxito de la exposición en la Escuela de Arte se debió a: | 23 | 11 |
| 9 La razón que impulsó a Vashti a realizar mejores puntos fue: | 29 | 5 |
| 10 Por qué Vashti se animó a pintar más. | 31 | 3 |

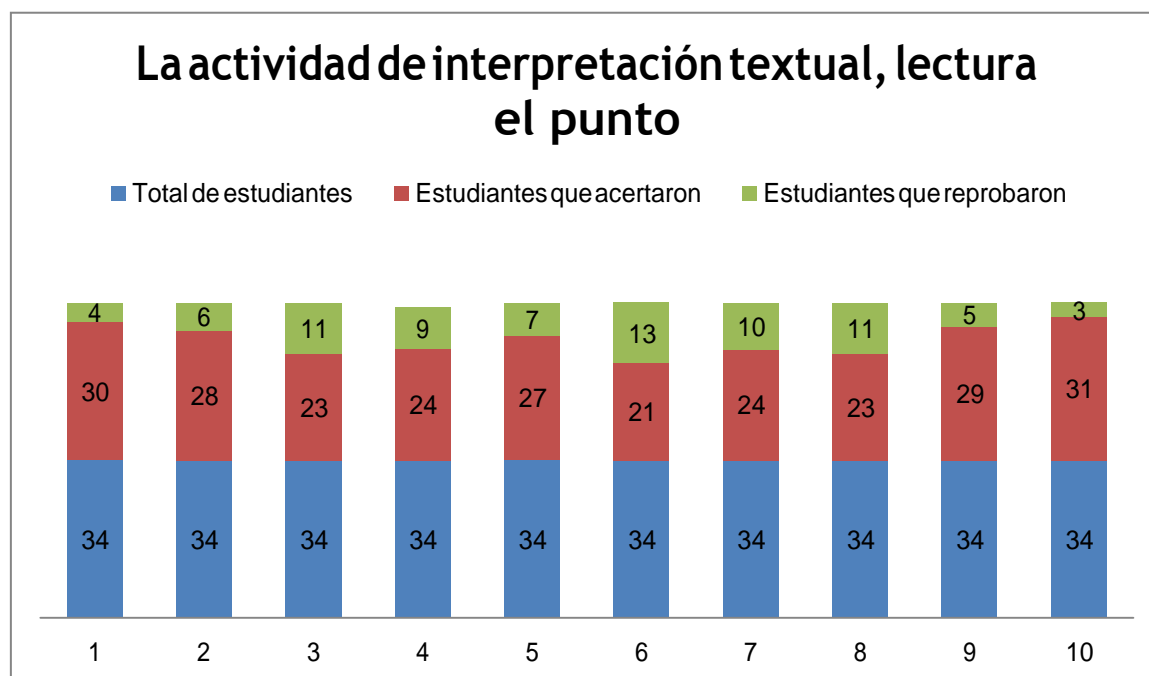


Figura 11 Taller de Interpretación Textual Lectura EL punto

Tabla 8

Taller de Interpretación Textual. Texto El Regalo del Sol

| Preguntas | Estudiantes que acertaron | Estudiantes que reprobaron |
|--|---------------------------|----------------------------|
| 1 Nivel inferencial) Según la alimentación de los animales que compró Thulani se puede inferir que son: | 27 | 6 |
| 2 Las ventanas de la casa de Dora reflejas unas líneas: | 20 | 13 |
| 3 Si thulani abría los ojos cuando el sol caía, se puede deducir que eran las: | 25 | 8 |
| 4 Inicialmente Thulani se caracterizaba por ser: | 23 | 10 |
| 5 Del texto se puede concluir que el propósito de thulani era: | 21 | 12 |
| 6 Cuando Dora vio las gallinas encontró dos huevos más que de costumbre. Si las gallinas acostumbraban a poner 5 huevos, cuantos huevos encontró Dora: | 31 | 2 |
| 7 Del texto se puede inferir que el regalo del sol era | 30 | 3 |
| 8 ¿qué hacia Thulani cuando bajaba el sol? | 28 | 5 |
| 9 ¿qué se comió el chivo? | 26 | 7 |
| 10 ¿que tuvo que hacer Thulani durante el invierno | 28 | 5 |

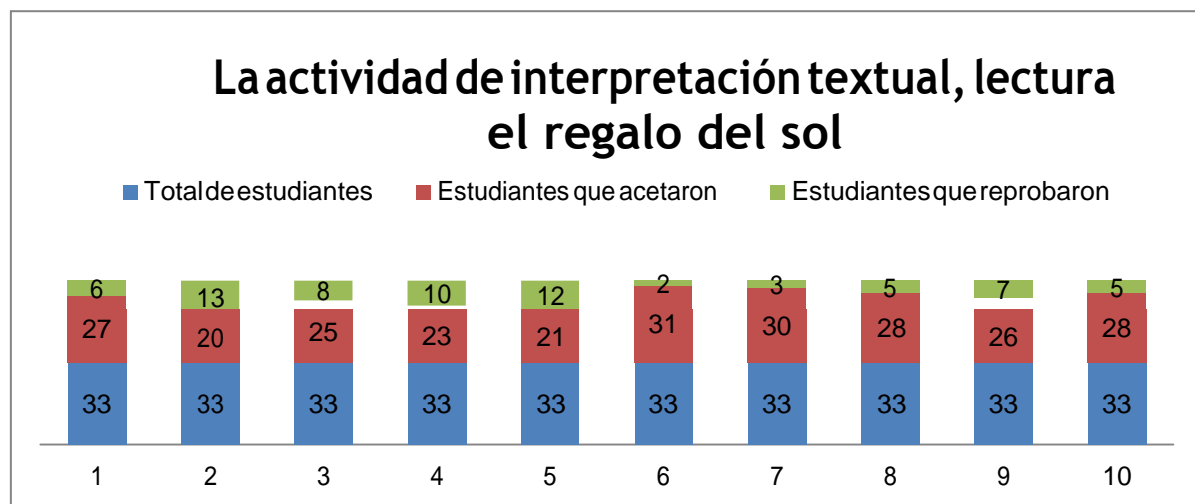


Figura 12 Taller de Interpretación Textual Lectura El regalo del sol

Tabla 9

Prueba Diagnóstica Final. Texto De repente

| N° de preguntas | Estudiantes que acertaron | Estudiantes que reprobaron |
|--|---------------------------|----------------------------|
| 1 Las ilustraciones fueron hechas por Colin McNaughton, esto quiere decir que fue quien: | 27 | 4 |
| 2 La frase Buenas noches que aparece en el lomo corresponde a: | 20 | 11 |
| 3 Paco se salvó de ser atropellado por el lobo porque: | 25 | 6 |
| 4 Según las imágenes el vestuario de Paco se diferencia de los demás porque: | 24 | 7 |
| 5 Cuando Paco dice !Qué tonto! Se refiere a | 29 | 2 |
| 6 Se puede deducir que paco era: | 27 | 4 |
| 7 Del texto se puede concluir que: | 24 | 9 |
| 8 ¿ a qué tipo de texto pertenece de repente | 28 | 3 |
| 9 ¿se puede decir que Paco dejó en el colegio? | 15 | 14 |
| 10 la mamá le encargó a paco. | 26 | 5 |

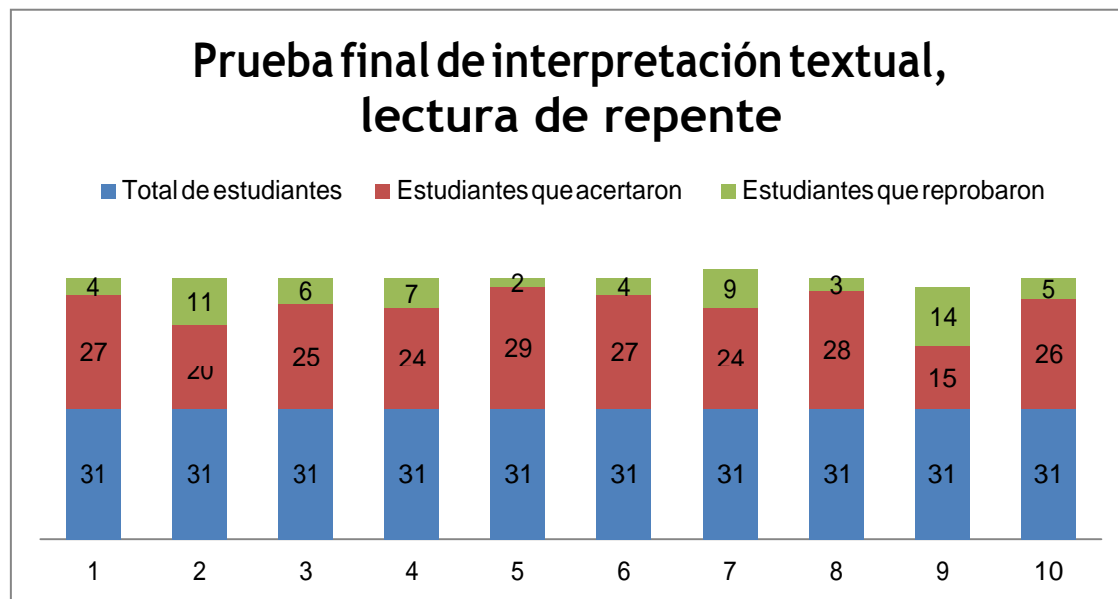


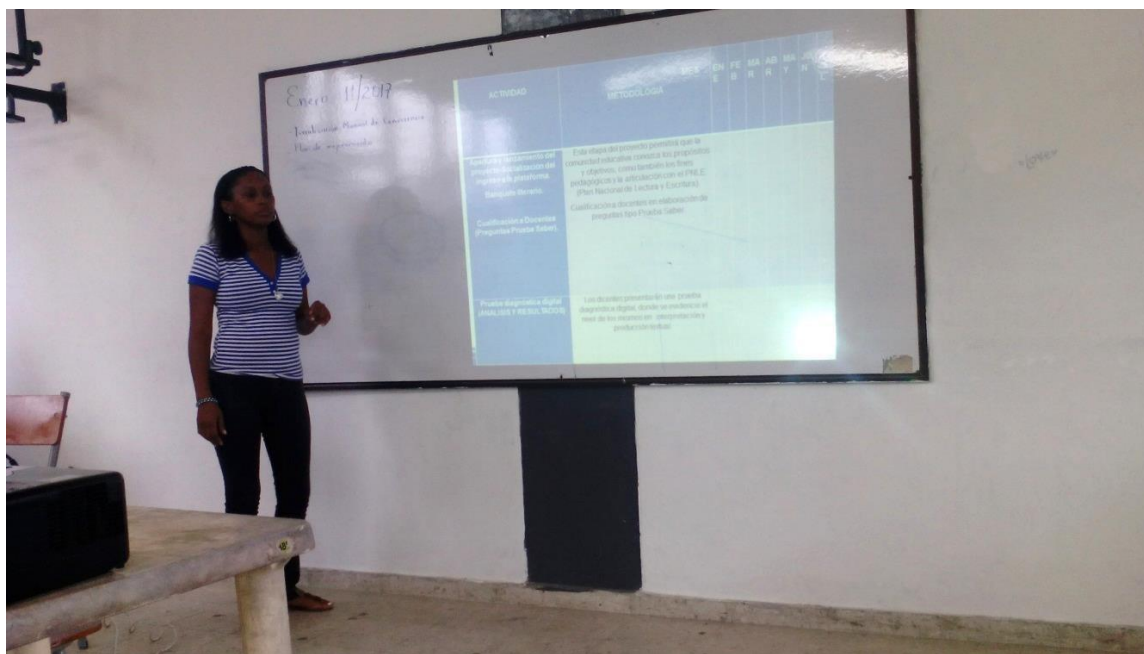
Figura 13 Prueba Diagnóstica Final Texto De repente

Anexo E. Registro fotográfico

OBSERVACIÓN DURANTE LOS DESCANSOS



SOCIALIZACIÓN A DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES DEL PROYECTO EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto”



JORNADA DE CUALIFICACION DOCENTE

Socialización de los Niveles de Lectura y elaboración de preguntas tipo ICFES



SOCIALIZACIÓN A ESTUDIANTES DEL PROYECTO EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto”



APLICACIÓN DEL PROYECTO EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto”



Buscar este blog

Recent Posts

Labels

Actividades Termarit (10) Religión (9)
Descargas (7) Proyectos pedagógicos (7) Estudiantes (6) Libros Gratis (6)
Tecnología (5) PTA (4) Proyectos Etnoeducativos (3) Tutoriales (3)
Informaté (2) SEDE SAN MARTIN (2)
English Spot (1) Pedagogía (1)

Blog Archive

▼ 2017 (1)
▼ mayo (1)
EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN...

► 2016 (4)
► 2014 (2)
► 2013 (7)
► 2012 (16)
► 2011 (14)
► 2010 (22)

argux.com.co/test/Julio/HotPotatoes/primeraparte/el_regalo_del_sol.htm

EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

"Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto"

Publicado por Termarit en 10:48

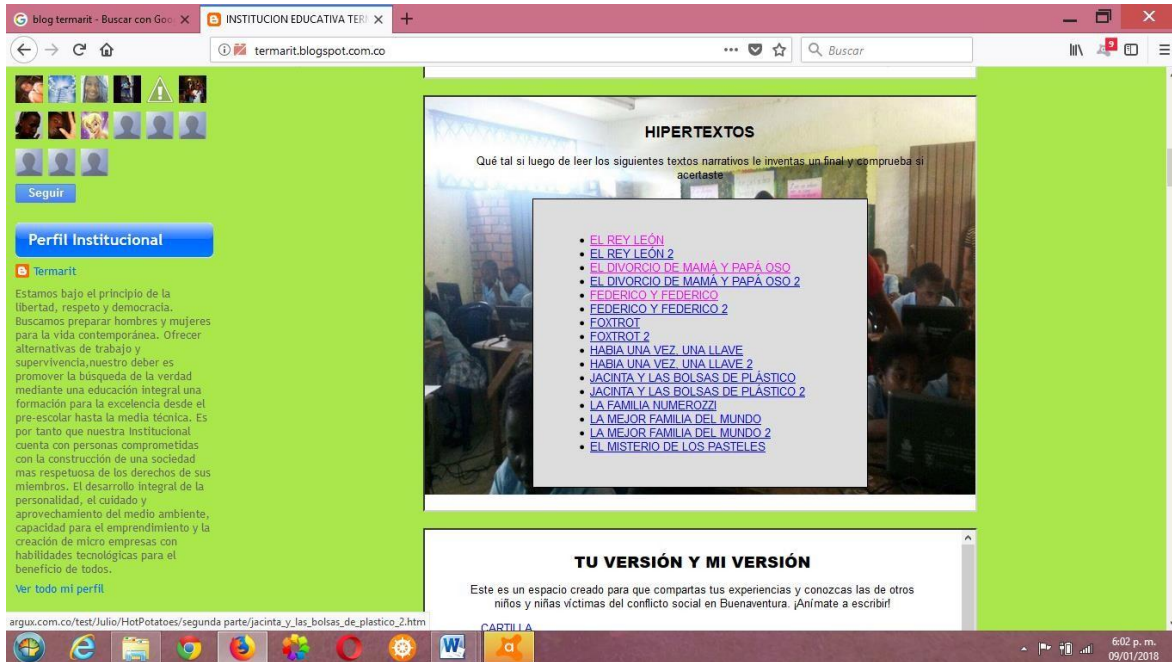
INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Te invitamos a sumergirte en el interior de un texto desarrollando los siguientes planes de interpretación textual.

- DE VERDAD
- EL PUMA
- EL JUNTO
- EL REGALO DEL SOL
- EL ROMANCE DE LOS PEREGRINOS
- LA CASA DEL MOLINERO
- LA LUNA DESPELOTADA
- LA OROPENDOLA
- LOS PINGUINOS
- PRUEBA DIAGNOSTICA
- DE REPENTE

5:57 p. m.
09/01/2018

PANTALLAZOS DE LAS ACTIVIDADES EN EL BLOG INSTITUCIONAL



SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO EL USO DE LAS TIC EN LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS “Una estrategia pacificadora en un territorio de frente al posconflicto” AL TUTOR DE PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA)



INTERPRETACIÓN TEXTUAL CON AYUDAS HIPERMEDIALES DINÁMICAS

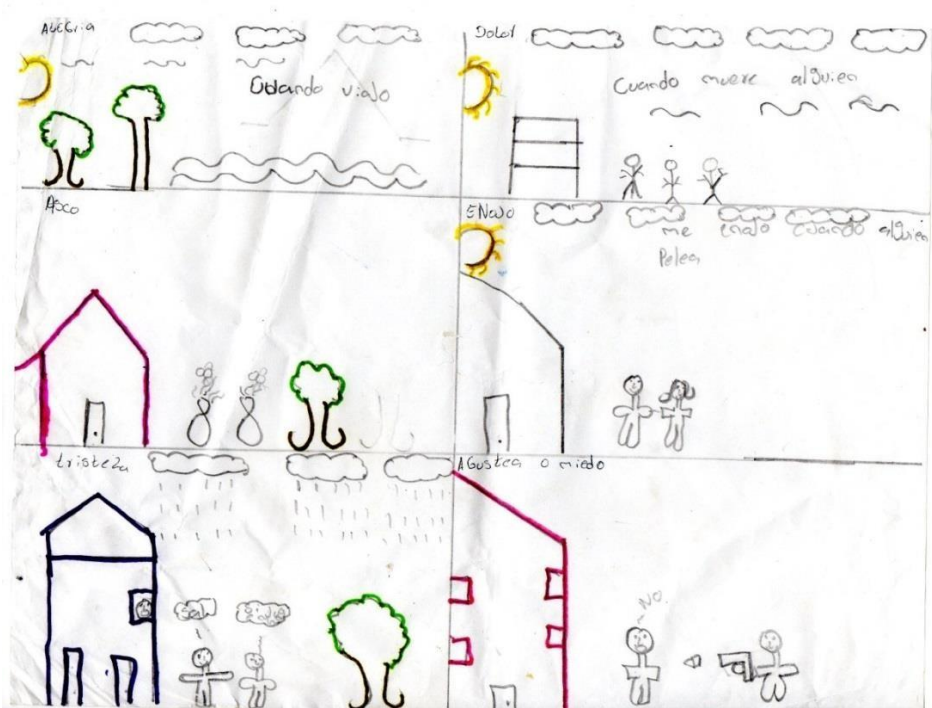


PRODUCCIÓN DE TEXTOS PARA LA CARTILLA “TU VERSIÓN Y MI VERSIÓN”

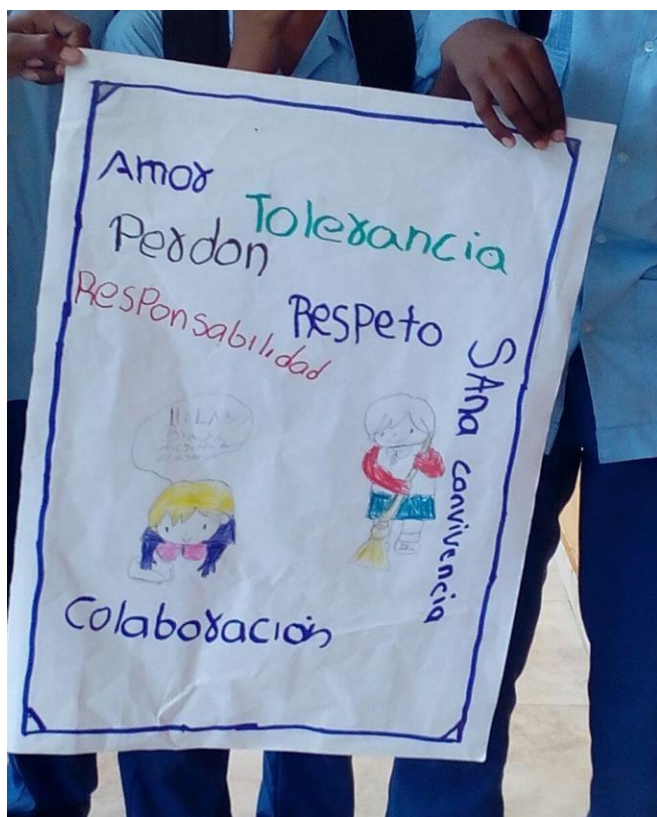
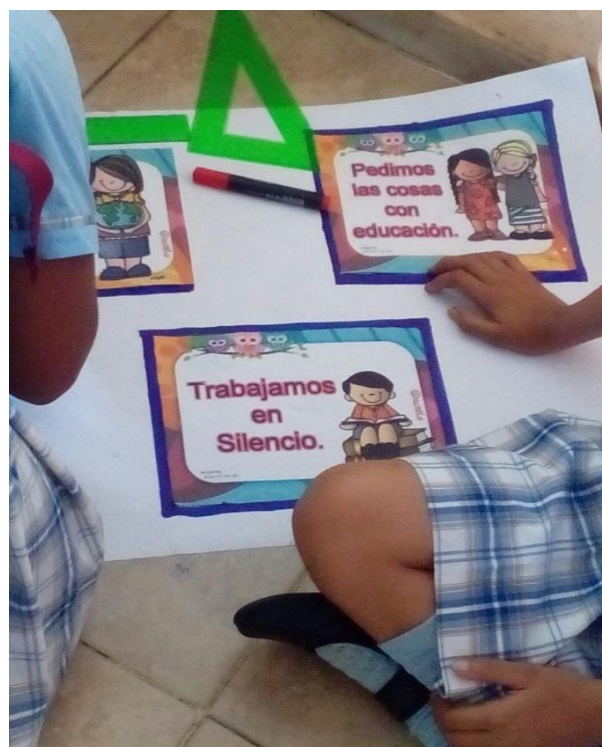


Anexo F. Producción de los estudiantes

REPRESENTACIÓN GRAFICA DE ALGUNAS EMOCIONES



ELABORACIÓN DE AFICHES ACERCA DE LA SANA CONVIVENCIA



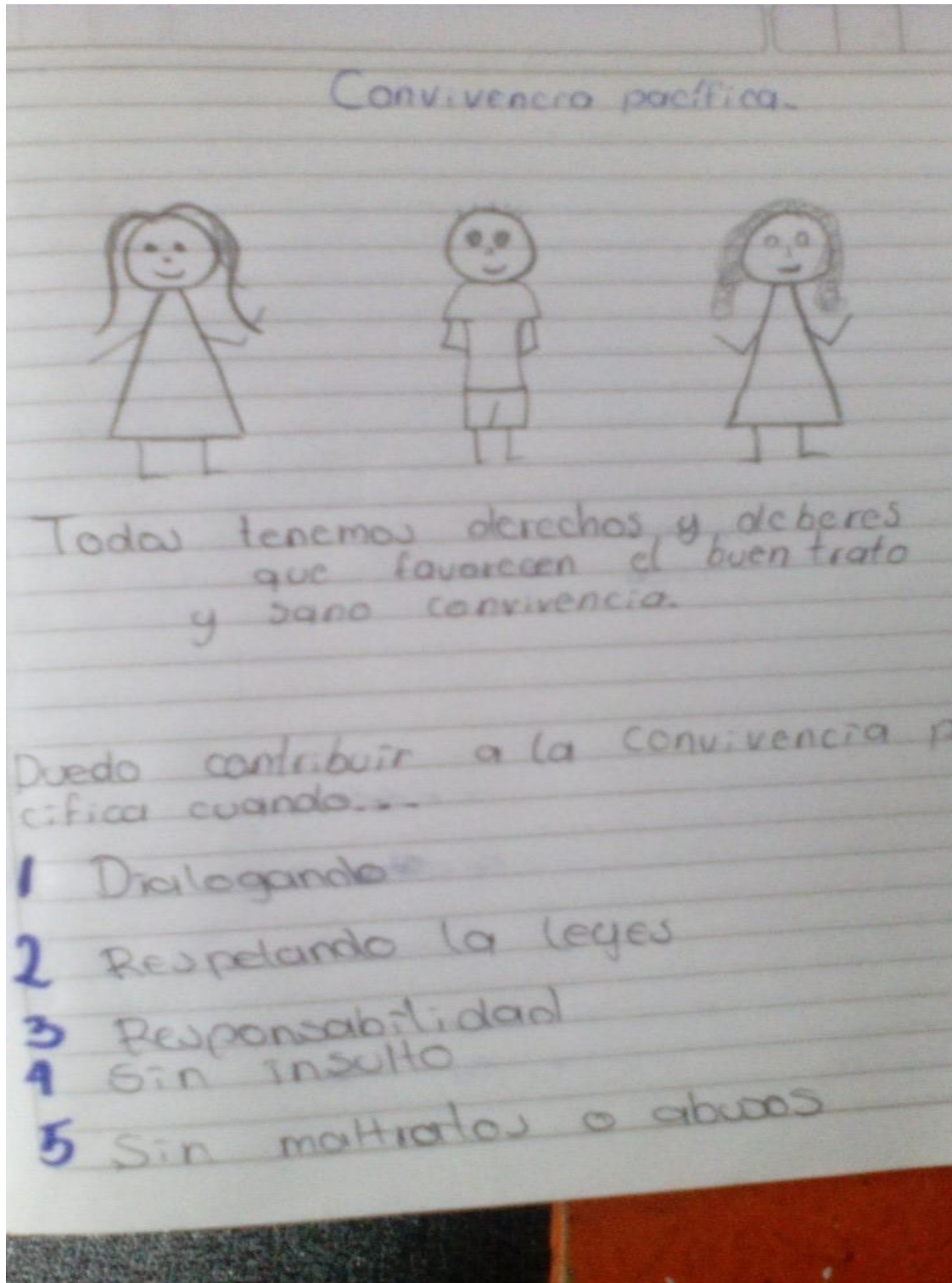
ELABORACIÓN DE AFICHES ACERCA DE LA SANA CONVIVENCIA



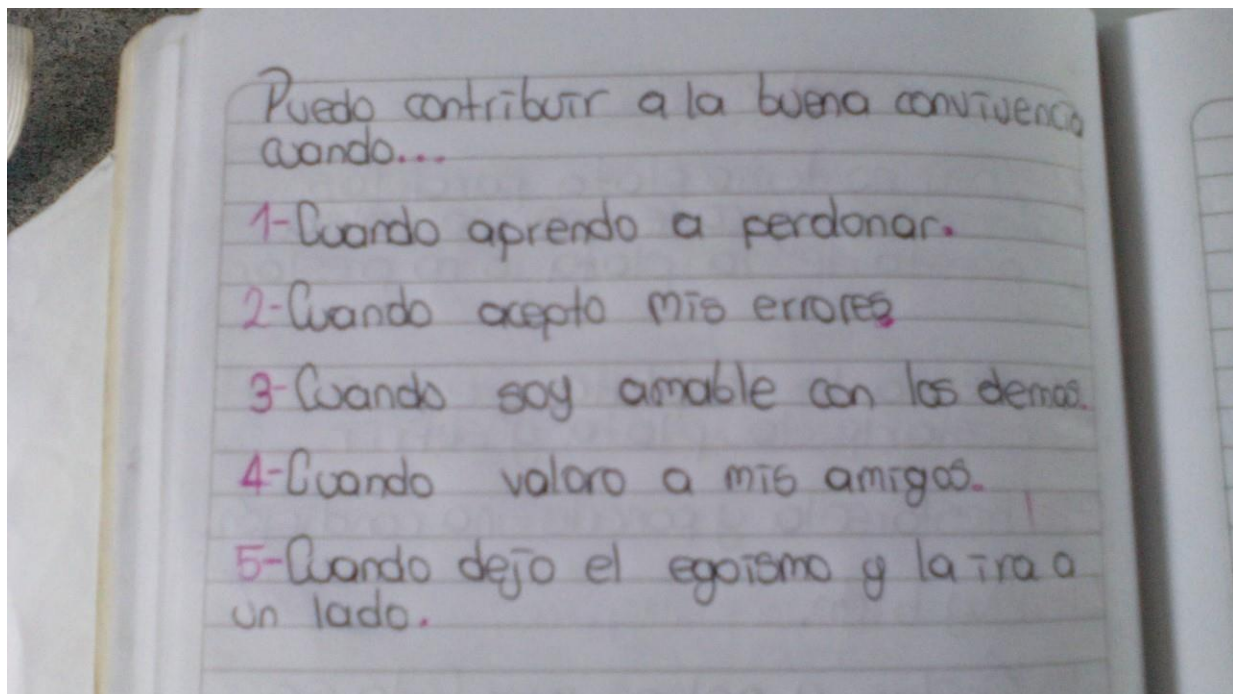
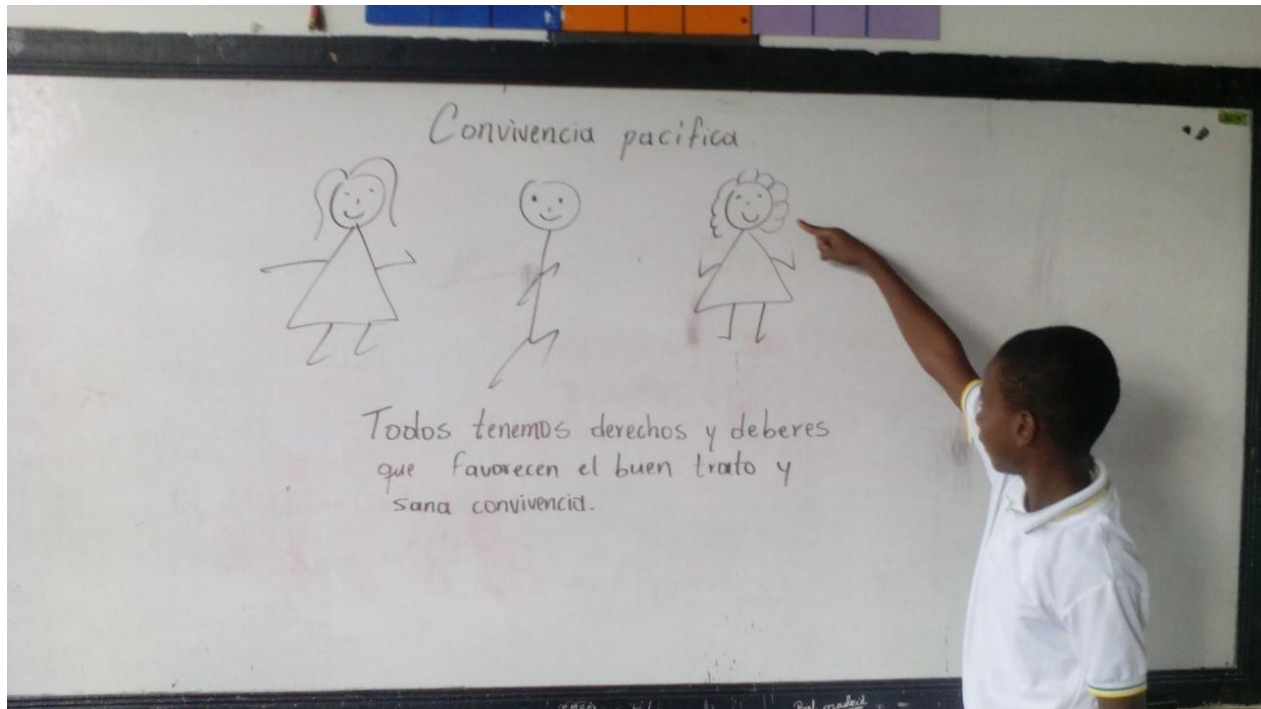
PRODUCCIÓN DE LOS ESTUDIANTES



REFLEXIONES CON ESTUDIANTES



REFLEXIONES CON ESTUDIANTES



REFLEXIONES DE ESTUDIANTES



Anexo G. Cartilla “Tu Versión y mi Versión”

TU VERSIÓN Y MI VERSIÓN

ESTUDIANTES DE GRADO 5°

2017



Textos narrativos escritos por niños y niñas del grado 5° de la Institución Educativa TERMARIT, víctimas del conflicto armado en el Distrito de Buenaventura.

CONTENIDO

| | Pág |
|--|-----|
| EDITORIAL | 3 |
| 1. EL PARO INESPERADO DE LOS TRANSILVANOS | 4 |
| 2. LA MUERTE DE MI AMIGO | 5 |
| 3. EL PUERTO DEL OLVIDO | 6 |
| 4. ÁNGEL Y EL PARO CÍVICO DE BUENAVENTURA | 7 |
| 5. LOS RECUERDOS NOS FORTALECEN | 8 |
| 6. LA MUERTE DE LA TÍA DE MI PRIMA | 10 |
| 7. EL JUEGO PENDIENTE | 11 |
| 8. EL AMOR PUDO MÁS QUE EL MIEDO Y LAS BALAS | 13 |
| 9. LA MUERTE DE MI TÍO ANDRÉS | 15 |
| 10. PELEA ENTRE FAMILIA | 16 |
| 11. TODO LO MALO SE PAGA | 17 |
| 12. EL CONFLICTO DE JULIAN EN CASA | 18 |
| 13. LOS MIEDOS QUE VIVIREMOS | 19 |
| 14. POR NO SER PARAMILITARES LES LLEGÓ LA MUERTE | 20 |
| 15. LAS BALACERAS | 22 |

EDITORIAL

“Tu versión y mi versión” es un espacio creado para compartir experiencias de vida de los educandos de la Institución Educativa TERMARIT, Sede San Martín de Porres.

Como población resiliente a los conflictos sociales que ha atravesado este distrito, presentan sus vivencias y expectativas, cada uno desde una mirada diferente y con una versión distinta, algunos por lo fuerte del relato prefirieron no dar a conocer sus nombres como autores; pero si considerando la narrativa de experiencias como una forma de auto liberación y la lectura de las mismas como medio de reflexión que como seres humanos tienen una historia que contar y que mucho de los sucesos vividos han marcado su conducta.

Finalmente, invitamos a sumergirse en la lectura de estas experiencias, puesto que sólo conociendo estas narraciones es posible comprender a las víctimas, reconocerlos, aceptarlos y de manera conjunta contribuir a su superación personal y al planteamiento de nuevas expectativas y sueños por alcanzar.

1. EL PARO INESPERADO DE LOS TRANSILVANOS

Autor: Anónimo

Había una vez un pequeño pueblo llamado Transilvania, en un día glorioso como cualquiera, en el que los niños jugaban y los jóvenes montaban sus caballos, inesperadamente se encontraron con la noticia que el rey Barbilampiño había mandado a retirar el dinero de los bancos del pueblo, dinero que se había estado recaudando para los bienes de los niños, para que pudieran estudiar.

Esto que hizo el rey no fue del agrado del pueblo, por eso salió a reclamar sus derechos con una marcha a la que cada día se unían otros pueblos. El rey al ver esto, mando a sus guardias más fuertes y más grandes a detener la protesta; el pueblo al ver la reacción del rey decidió entrar a la fuerza al palacio del rey a reclamarle su dinero para los niños y jóvenes, el rey no tuvo más alternativa que devolver lo robado y hacer buenas obras para que al pueblo llegara la prosperidad.



Repetir cosas ya dichas y hacer creer a las gentes que las leen por primera vez. En esto consiste el arte de escribir.

Odysséas Elitys

2. LA MUERTE DE MI AMIGO

Autor: anónimo

Hace 3 años un amigo fue asesinado en el barrio Bellavista.

Estábamos él y yo con otros amigos más; veníamos caminando de bañar en la marea, para ponernos otra ropa.

En ese instante, vimos que paso un señor que tenía trenzas, andaba en una motocicleta BWS, de un momento a otro se formó un enfrentamiento con la policía y aquel señor. Se dieron balas. Pero mi amigo llamado Cristian salió corriendo de la casa le pegaron dos balas en el pecho y de ahí se detuvo el enfrentamiento.

La comunidad corrió, lo llevaron a la clínica Santa Sofía. Sólo estuvo vivo un día y murió.

Ese día lloré mucho y desde ese momento ya no jugamos como antes con nuestros amigos.

No hay camino para la
paz,

la paz es el camino.

Mahatma Gandhi

3. EL PUERTO DEL OLVIDO

Autor: Anónimo

Érase una vez un pueblo ubicado en la costa pacífica llamado Buenaventura, este sitio era muy pobre y olvidado por los altos mandos. En cierta ocasión los habitantes cansados del descuido decidieron organizar una manifestación de manera pacífica, reclamando y exigiendo unos justos derechos y oportunidades negadas por mucho tiempo. En esta manifestación hubieron muchos inconvenientes provocando hechos fatales en la ciudad, esta que era conocida por ser pacífica, de gente alegre, luchadora la cual solo quería un mejor vivir.

La ciudad de Buenaventura se unió en un paro pacífico e indefinido, este tuvo un comité promotor integrado por representantes de la iglesia y la comunidad en general, ellos dialogaron con los representantes del gobierno, mientras tanto en la ciudad habían diferentes puntos de encuentro para impedir la movilización en esta, creando espacios de integración y entretenimiento lúdico, donde primaba la recreación y apoyo para la construcción de la Buenaventura que soñaban, pensando de manera inteligente y honesta, en el bienestar de todos.

Al pasar los días la situación se agudizó y el gobierno en respuesta a las peticiones de la

comunidad envió las fuerzas especiales del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD), quienes golpearon y maltrataron a la gente con gases lacrimógenos en su afán de debilitarlos, fueron momentos muy difíciles y Buenaventura fue víctima de saqueos y vandalismo, pero el pueblo resistió y tras varios días de negociación el comité logró la creación de un Fondo de Patrimonio Autónomo para el mejoramiento de la ciudad en un plazo de diez años, dándose así por suspendido el paro cívico en Buenaventura.

Yo no podía pensar
sin escribir.

Jean Piaget

4. ÁNGEL Y EL PARO CÍVICO DE BUENAVENTURA

Autor: Anónimo

Érase una vez un niño llamado Ángel, que vivía en Buenaventura, a él le gustaba protestar mucho por sus derechos.

Un día Ángel salió a caminar al parque en el camino escucho hablar a unas personas acerca de un paro que habría en la ciudad, decían que se debía comprar comida porque cerrarían las tiendas y los supermercados por mucho tiempo y no habría donde comprar, entonces Ángel le pregunto a los señores que si ellos estaban de acuerdo con el paro, ellos le contestaron que sí. A los días cuando Ángel fue a comprar se encontró que no habían tiendas abiertas, allí comprendió que el paro había empezado, esto fue un 16 de mayo; así que decidió unirse a las caminatas, veía niños, jóvenes y adultos que marchaban gritando "El pueblo no se rinde carajo" así transcurrieron los días, pero el 19 de mayo el Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) ataco a la población y el pueblo se revoluciono, al ver todo esto Ángel estaba muy asustado, pues su casa quedaba cerca a los enfrentamientos entre el ESMAD y la comunidad, los gases lacrimógenas se metían hasta a su casa.

Ese día en horas de la noche los centros comerciales de la ciudad fueron saqueados, Ángel estaba sorprendido al ver desde el balcón de su casa como la gente cargaba neveras, televisores,

lavadoras y muchas cosas más. El miedo y el dolor se habían tomado la ciudad por lo que estaba pasando.

Los días transcurrieron con normalidad hasta el 6 de junio en que el gobierno y comité del paro lograron llegar a un acuerdo, mientras tanto Ángel y el resto del pueblo espera que el gobierno cumpla con lo prometido iporque el pueblo no se rinde carajo!

Qué gran libro se podría escribir con lo que se sabe. ¡Otro mucho mayor se escribiría con lo que no se sabe!

Julio Verne

5. LOS RECUERDOS NOS FORTALECEN

Autor: Anónimo

Hace aproximadamente 14 años mi familia tuvo que pasar por un hecho desgarrador.

En san José del palmar (choco) vivió mi familia por mucho tiempo hasta el año 2002. Que ocurrió algo que nos marcó para siempre. En ese tiempo la guerrilla estuvo haciendo atentados a las familias chocoanas y en una de esas, cayo la mía.

Lo que paso fue que un día la guerrilla lleugo a la finca de mi abuelo donde convivía toda la familia pero afortunadamente en esa ocasión no nos hicieron nada solo estuvieron un rato y se marcharon.

En otra ocasión llegaron dos hombres de dicho grupo armado, tocaron a la puerta y preguntaron por el señor de la casa, quien era mi abuelo, lo sacaron delante de toda su familia y se lo llevaron más abajo de la colina, al cabo de un rato se escucharon dos disparos todos salieron a ver lo que sucedía y era mi abuelo tirado en la quebrada, lo mataron.

En ese momento una de las hijas de mi abuelo salió corriendo al pueblo a buscar un carro para sacarlo de la colina y trasladarlo a otro lugar, ya que en ese tiempo no había teléfono, lo sacaron de la finca lo llevaron a un pueblo vecino donde lo enterraron.

Desde aquel día mi familia jamás volvió a esa finca ni a ese pueblo. Todos se marcharon dejando absolutamente todo abandonado.

Toda la familia se sintió destrozada pero gracias a la fortaleza de Dios hemos salido adelante

y hoy se recuerda a mi abuelo como un hombre ejemplar, cariñoso, amable, buen esposo, buen padre. Lo recordamos como el mejor de todos.

Es muy difícil tener que dejar su propia casa por culpa de esas personas. Una casa que mi abuelo construyo con amor y esfuerzo para su familia, para tener que dejarle a sus hijos cuando el ya no estuviera. Pero esa gente sin corazón nos arrebató todo y es por eso que nos hemos prometido salir adelante para que mi abuelo donde quiera este se sienta orgulloso de nosotros como nosotros de él. Por qué aunque nos quitaron lo más importante que es su presencia nos dejaron una fortaleza que nos impulsa a ser mejores cada día.

Hay algo tan necesario como el pan de cada día, y es la paz de cada día; la paz sin la cual el mismo pan es amargo.

Amado Nervo

6. LA MUERTE DE LA TÍA DE MI PRIMA

Autor: anónimo

El 10 de diciembre del año 2014, la tía de mi prima se murió, ella se llamaba Angélica.

Angélica regresaba de asistir a un entierro en el barrio Las Palmas. De venida a su casa la mataron, la mataron con 5 balas, al día siguiente le realizaron un velorio, todos lloraron por Angélica estaban devastados incluso mis primas Valentina y Nicol se preguntaban: ¿por qué la habían matado? pero nadie sabía solo Dios.

El 12 de diciembre del 2014 la enterraron mis primas Nicol y Valentina lloraban, todos lloraron y después se fueron tristes a sus casas.

Pero lo más triste de esta historia es que su hija, 4 días después de su muerte cumpliría 3 años de vida.

Escribir es una forma
sofisticada de
silencio.

Alessandro Baricco

7. EL JUEGO PENDIENTE

Autor: Anónimo

La violencia ha inundado tantas nuestras vidas que en ocasiones los habitantes de Buenaventura no alcanzamos a comprender y diferenciar entre la realidad y la fantasía.

Soy una estudiante del grado quinto de la Institución Educativa TERMARIT, sede san Martin de Porres. Aunque apenas tengo 10 años, no puedo olvidar aquel día, hace 5 años. Cuando mi primo en la noche salió para la carmelita, un barrio de la comuna nueve caracterizado y marcado por la violencia entre bandos armados, en donde se encontraba tomando mucho aguardiente y luego regreso a casa con unas empanadas y unas papas rellenas para que comiéramos

Después se puso a jugar con migo a la peleíta y como a la media hora dijo: ya vuelvo para que continuemos jugando y mi tía le dijo que sea verdad, no se vaya a demorar que esto está muy peligroso y no se puede andar tarde de la noche en la calle. y de ver que no llegaba nos acostamos a dormir al día siguiente tampoco llego, entonces nos preocupamos mucho y comenzamos a buscarlo pero nadie daba noticias de él. Fueron días de mucho desespero y cansancio por la búsqueda angustiada

de no saber nada de mi primo y de tanto buscarlo como a la semana. El domingo siguiente surgió un rumor que a cien metros de la casa había enterrado algo que estaba rodeado de perros por su olor, la gente empezó a alborotarse y llamaron la policía y efectivamente ahí se encontraba un cadáver desmembrado; pero que aún conservaba la misma camisa que llevaba mi primo el día que quede esperándolo para continuar el juego. Gritamos mucho, lloramos y en medio de nuestro dolor todo el mundo nos parecía malo por saber que a pocos metros estaba enterrado la persona que tanto habíamos buscado y nadie sabía nada por eso después

que nos lo entregaron, mi familia decidieron no velarlo en ese lugar no se sabe si por robarle o porque vio algo indebido porque problemas no tenía pues no era una persona conflictiva.

A pesar de que lo enterramos nunca he podido olvidar ese día y solo me queda el consuelo que quizás el último día de su vida él fue muy especial con migo Y me duele mucho pensar todo el sufrimiento que debió padecer cuando lo torturaban

Un escritor no debe hablar sino escribir;
el lector lee lo que ha escrito y punto;
lo que ni has puesto en el libro no vale la pena
decirlo de palabra.

Alberto Vázquez Figueroa

Que nadie se haga ilusiones de que la simple ausencia de guerra, aun siendo tan deseada, sea sinónimo de una paz verdadera. No hay verdadera paz sino viene acompañada de equidad, verdad, justicia, y solidaridad.

Juan Pablo II

8. EL AMOR PUDO MAS QUE EL MIEDO Y LAS BALAS

Autor: Anónimo

Hace algunos años en Buenaventura era tan constante la violencia que ya sus habitantes se acostumbraron a ella y la hicieron parte de su diario vivir pues era raro levantarse en la mañana y no escuchar de por lo menos dos muertos, desaparecidos o algunas niñas abusadas sexualmente.

En aquel tiempo en la calle Manhattan frontera entre los barrio Alberto Ileras Camargo y Alfonso López Pumarejo habitaba una mujer llamada Flor Anny madre de dos hijos, una niña de 5 y un niño de 9 años de edad.

Anny vivía en su casa materna con su esposo y sus dos hijos, eran una familia tan normal como cualquier otra hasta que una mañana se fue para casa blanca a comprar el desayuno y las cosas del almuerzo estando en la súper tienda Anny observa que afuera se encuentran cuatro personas armadas por la violencia en el momento ella pensó ¿a quién andarán buscando? Y se quedó refugiada en la tienda hasta que dichas personas se fueron.

Ese mismo día en la tarde se da cuenta que por el frente de su casa estaban pasando muchas personas armadas y le pide a su esposo que no salga y se queden en casa con los niños pues presentía que algo malo iba a pasar.

Llegada la noche tres de estas personas se sientan en el frente de la casa de Anny minutos después un primo la llama y le dice no salgas voy para tu casa - Anny contesta está bien pero dime que pasa su primo le dice ya voy para allá pero no salgan.

Cuando llega el primo de Anny estas personas estaban en la esquina de la casa. Entro y le dijo estas

personas andan buscando una matona de otro bando que asesino a un jefe y ustedes dos son idénticas físicamente y las están confundiendo yo me di cuenta porque llegaron a mi casa a preguntarme nosotros que éramos. Toma yo te presto la plata que era para arreglar mi casa y ándate para donde tu suegra porque si te ven por ahí te van a matar.

Al día siguiente en la madrugada Anny salió y se montó en la primera flotilla que iba para Cali y de ahí para Cartagena tenía que irse huyendo porque en cualquier momento podía llegar esta gente y matarla. Tuvo que dejar todo, sus hijos y su esposo y solo marcharse con dos mudas de ropa para que nadie la viera salir.

Después de un mes y dos semanas en Cartagena Anny al ver que no se resolvía su problema decidió volver pues se sentía sola aunque estaba trabajando necesitaba su familia cerca; no sabía cómo estaban sus hijos pues en tiempos aquellos una llamada telefónica era muy costosa y aún tenía que pagarle la deuda a su primo.

Al volver Anny llegó en la mañana y al medio día de nuevo estas personas rondando su casa entonces decidió llenarse de valor y fue donde el jefe del lleras habló con él y le explicó la situación y luego fue y habló con los matones de Alfonso López,

quienes no entraron en razón pues era su jefe a quien habían picado como carne de caballo y reaccionaron dándole dos disparos. La gente al ver que ella no era esperaron que se fueran los matones y la llevaron rápidamente al hospital entro en coma dos semanas, en las cuales encontraron a la verdadera asesina quien se llamaba Solanny y la desaparecieron tiempo después Anny salió del hospital y pudo volver a andar en las calles sin que la estuvieran persiguiendo.

La primera condición para la paz es la voluntad de lograrla.

Juan Luis Vives

9. LA MUERTE DE MI TÍO ANDRÉS

Autor: anónimo

Hace muchos años atrás cuando yo no había nacido tenía un tío llamado Andrés él tenía tres hermanos llamados Sammy, Edward y Howard Fernando.

Mi tío Andrés y su hermano Howard siempre salían a jugar básquetbol el papá le decía siempre ten cuidado cuando vas a salir, un día mi tío fue a jugar domino eran las 2:00 pm de la tarde.

Dicen que hubo una balacera a mi tío le cayó primero una bala en la espalda y después cinco en la cara. El papá que estaba dormido ´porque acababa de llegar de viaje salió corriendo, junto con mi tía ella le decía que le revisara el pulso pero el papá le decía que era tarde y sobándole la cabeza le decía que descansara en paz.

Lo que dicen en mi casa es que lo mataron porque no se quiso unir con los paramilitares.

Te quiero tío.

Quando me preguntaron sobre algún arma capaz de contrarrestar el poder de la bomba atómica yo sugerí la mejor de todas: La paz.

Albert Einstein

10. PELEA ENTRE FAMILIA

Autor: Anónimo

Hace mucho tiempo en mi hogar, se presentó, un conflicto en el cual mi mamá tuvo un problema con mi papá por cuestiones de que mi padre se quejaba de cosas que hacía mi madre con intención.

Esto ocurrió debido a que mi papá siempre quería lo mejor.

Con el tiempo las peleas aumentaron hasta tal punto, que mi mamá se fue de la casa y nos dejó sin hogar, yo viví esta situación con muchos nervios, porque junto a mi mamá no teníamos a donde ir.

Mientras pasaba el tiempo fueron presentándose problemas económicos hasta que no había nada más que se pudiera hacer.

Pasaron los años y encontramos una solución debido a que mi mamá con esfuerzo pago un apartamento para los dos, además se conoció con un hombre llamado José Huber con quien se encariño, al cual lo llamo padrastro, tengo mil cosas y vivo humilde.

Lo que comprendí de esta situación es que nunca debes dejar de ser quien eres porque puedes estar mal hoy pero el día de mañana bien.

El escritor quiere
escribir su mentira
y escribe su verdad.

Ramón Gómez De La
Serna

11. TODO LO MALO SEPAGA

Autor: Anónimo

En un día muy alegre que vivíamos con nuestros familiares y en la noche mi primo iba donde su mamá para darle el sustento para esos días, y cuando iba entrando al barrio unos vándalos lo pararon y le dijeron que si no les daba plata no iba para donde su mamá, pero como él solo tenía lo de la comida trato de escapárseles y uno de ellos, le disparó en la cabeza y otros le daban machetazos; a las 10:00 pm nos llegó la noticia que lo habían matado y nosotros con mucha tristezas le dijimos a los demás familiares, lo velamos 3 días y lo enterramos.

Días después fuimos tratando de olvidar esos momentos y denunciaron a esas personas.

Se encontró la moto y a los malos le dieron 4 años de cárcel y nosotros pudimos descansar más porque pagaron todo lo que nos hicieron.

De esta situación aprendí que nunca debemos robarle ni hacer daño a nadie porque en cualquier momento pagamos lo malo que hacemos.

Ya dije mucho y
varias veces que
escribir es un acto de
amor.

Y sin eufemismo.

Juan Carlos Onetti

12. EL CONFLICTO DE JULIÁN EN LA CASA

Autor: Anónimo

En el barrio había un muchacho llamado Julián Gabriel Camacho Gutiérrez, él era una persona buena y humilde, unos niños estaban jugando pero salieron a descanso y pasaron unos señores armados frente a la casa de Julián, los niños estaban comiendo muy asustados al ver como esos delincuentes de repente se metieron a la casa de Julián y la gente iba de un lado a otro, luego salió el hermano Juan David y lo cogieron, le taparon la boca, lo amarraron e hicieron tiros al aire, los niños del colegio corrieron y entraron a sus casas, llamaron a la policía y los padres de Julián lo cogieron; Julián corrió hacia la terraza, lo corretearon y los niños asustados se entraron, cerraron la puerta, fueron a esconderse al baño y luego llegó la policía y a Julián lo iban a coger así que se lanzó de un segundo piso y se rompió un pie. Llamaron a la ambulancia y se llevaron a Julián, la policía soltó al hermano de Julián y a los ladrones lo llevaron preso por muchos años.

Al escribir una frase
no sabríamos prever
lo que más tarde, al
releerla,
encontraríamos de
ella al releerla.

Jean Rostand

No hay paz sin
justicia, no hay
justicia sin perdón.

Juan Pablo II

13. LOS MIEDOS QUE VIVIREMOS

Autor: Anónimo

Hace mucho tiempo en el municipio de Buenaventura, en el barrio Caldas a la 1:00 pm a mi vecino Fernando Quiñones Angulo le sucedió una catástrofe.

Le hicieron una herida con arma blanca y estuvo una semana hospitalizado y cuando salió a las 24 horas le pegaron 3 tiros con arma de fuego.

Él era una persona de bien pero él le pidió un favor a un señor, que le prestara 20.000.000 millones de pesos y no pago por eso el señor lo mandó a asesinar.

Yo viví muy mal esta situación, porque me causo mucho dolor, durante esos días no podía ver películas, ni juegos de plomo, porque me acordaba; me daba tristeza y me hacía llorar.

Lo solucione al tiempo con fe y con la palabra de Dios. Pude aprender que hay que vivir los miedos y prestarle plata a alguien de confianza, pero sobre todo pagar lo que se debe a los demás.

Quando me preguntan:
¿Cómo escribir?
Siempre respondo:
una palabra a la vez.

Stephen King

La paz comienza con
una sonrisa.

Madre Teresa de
Calcuta

14. POR NO SER PARAMILITARES LES LLEGO LA MUERTE

Autor: Anónimo

En el barrio Alberto Lleras Camargo, calle la guarapera vivíamos muy feliz a pesar de la pobreza; como costumbre la gran mayoría de las personas trabajaban de lunes a sábado en trabajos informales y los sábados al atardecer participaban en juegos de mesas entre vecinos como naipe, domino y bingo. A la vez compartían bebidas tradicional como: el viche, guarapo y el vinete... así pasaban gran parte de la noche disfrutando y recochando. Aunque en ocasiones se presentaban pequeños inconvenientes como (alegatos y peleas) no podemos decir que había muertes ni masacres.

Pero fue en el 2005 cuando por disputa de los grupos al margen de la ley cómo la guerrilla y los paramilitares empezaron a hostigar al pueblo y a perseguir a los jóvenes obligándolo a incursionar en su grupo, el pueblo estaba aburrido cuando llegaban los paramilitares obligándolos para que se integraran al grupo y sino los amenazaban de muerte. Los guerrilleros hacían lo mismo en momentos diferentes. Recuerdo tanto que el 09 de julio de 2005 un sábado en la noche cuando 8 hombres venían saliendo del trabajo (del corte de madera) cuando vieron que de una lancha saltaran varias personas vestidos de soldado y ellos reconocieron algunos de los paramilitares que

anteriormente le habían dicho que tenían que meterse a su organización (grupo) o sino ellos y su familia pasarían trabajos. Estos hombres no querían ingresar a este grupo por eso intentaron correr; pero 6 de ellos corrieron con tan mala suerte que fueron detenidos por otro miembro de los paramilitares que venían detrás de ellos; así que lo hicieron acostar cabeza con cabeza como formando un círculo y obligaron a los demás habitantes a que se encerraran en sus casas; sino querían que los mataran; así que cada uno se encerró por miedo e impotencia de no poder hacer nada y fue como aprovecharon para acribillar vilmente a

esta 6 personas los dos que lograron escapar uno de ellos fue herido por el costado derecho y el otro quedo ileso y solo se supo de él cuándo apareció en el entierro con mucho dolor porque sabía que a sus 6 amigos lo habían matado al frente de su casa. Estos 6 muertos fueron velados en una casa grande en la misma calle donde los habían matado. La gente atemorizada del suceso y el dolor se desplazaron a otro barrio de la ciudad. Una vez que las familias desplazadas se instalan en otro barrio distinto al que estaban, el hombre que no salió herido en la masacre, en el 2007 se mete a el grupo de paramilitares; indignado por la impotencia de lo que había sucedió en aquel lugar debido a la violencia.

Esta es una situación real vivida en el puerto de Buenaventura que no me gustaría que otras personas tuvieran que afrontarla; porque a pesar de mi corta edad cuando sucedieron los hechos el recuerdo está vigente como si hubiera sido ayer.

Si queremos un mundo
de paz y de justicia
hay que poner
decididamente la
inteligencia al servicio
del amor.

Antoine de Saint

15. LAS BALACERAS

Autor: anónimo

Hace mucho tiempo en un barrio de Buenaventura llamado Caldas, se formaban muchas balaceras.

Un día regresábamos de viaje con mi familia y al día siguiente yo iba para la tienda, cuando se formó una balacera. Mi mamá desesperada, salió corriendo por mí. Lastimosamente hubo un muerto pero el que lo mató volvió y preguntando: ¿quién fue que lo mató? pero, sólo para despistar a la gente.

Días después se dieron de cuenta que el asesino había sido un joven llamado Julio. Llamaron a la policía y lo metieron preso por 5 años de prisión y 10 meses. Desde ese día nadie lo quería, ni los propios papás; porque él estaba vengándose por la muerte del hermano. Al otro día encontraron al hermano picado y el día del velorio también hubo una balacera pero gracias a DIOS no hubo ningún muerto.

Por eso América: si
quieres la paz,
trabaja por la
justicia. Si quieres la
justicia defiende la
vida. Si quieres la
vida, abraza la
verdad, la verdad
revelada por Dios.

Juan Pablo II

