

**LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE
LA ARGUMENTACIÓN ORAL**

LAURA FONSECA GÓMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

BOGOTÁ D.C., COLOMBIA

2023

**LAS INFERENCIAS COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA
ARGUMENTACIÓN ORAL**

LAURA FONSECA GÓMEZ

DIANA MARTÍNEZ CIFUENTES

Asesora del proyecto

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de licenciada en español e
inglés

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

BOGOTÁ D.C., COLOMBIA

2023

Nota de aceptación

Firma de jurado

Firma de asesor

Firma de coordinación de práctica

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi padres y hermanos, por su apoyo en cada paso en mi proyecto de vida, por su perseverancia y amor en los momentos difíciles.

A mi mejor amiga y cómplice Liliana, por mostrarme el camino de la docencia, su lealtad desde la niñez y voz de aliento.

A mi compañero Michael, por su apoyo incondicional, sus consejos, motivación y paciencia.

A mi amor de cuatro patas, quien me acompañó en mis días de insomnio con sus ronroneos.

A la profesora Andrea Buitrago, quien me inspiró para construir las bases de este trabajo de investigación.

Finalmente, a mi alma mater, la Universidad Pedagógica Nacional, mi sueño anhelado, que me ha acogido, y brindado experiencias y herramientas fundamentales para formarme como maestra de lenguas, como también, me permitió conocer docentes apasionados por la educación y forjar amistades excepcionales.

TABLA DE CONTENIDOS

Planteamiento del problema	1
1.1 Contextualización	1
1.2 Delimitación del problema	2
1.3 Diagnóstico	6
1.4 Pregunta de investigación	10
1.5 Objetivos	10
1.6 Justificación	11
Capítulo II	13
Contexto conceptual	13
2.1 Antecedentes	13
2.2 Marco conceptual	20
2.2.1 Argumentación oral	20
2.2.2 Inferencias	25
2.2.3 Libro álbum: lectura multimodal	28
Capítulo III	33
Diseño metodológico	33
3.1 Enfoque y tipo de investigación	33
3.1.1 Diseño cualitativo: investigación acción	34
3.1.2 Fases de la investigación	34
3.1.3 Cronograma	38
3.1.4 Unidad de análisis	39
3.1.5 Instrumentos de recolección de datos	39
3.1.6 La población	42
3.1.7 Los participantes	43
3.1.8 Consideraciones éticas	46
5.1 Propuesta pedagógica	47
Capítulo V	53
Organización de la información y análisis de resultados	53

5.1 Clasificación y reducción de los instrumentos de recolección de datos.....	53
5.2 Categoría I.....	54
5.2.1 La argumentación oral.....	54
5.2.1.1 Argumentos.....	54
5.2.1.2. Actividad metaverbal.....	61
5.2.1.3 La comunicación no verbal.....	66
5.3 Categoría II.....	69
5.3.1 Inferencias.....	69
Capítulo VI.....	80
Conclusiones.....	80
6.1 La argumentación oral.....	80
6.2 Inferencias.....	83
6.3 La propuesta de libros multimodales para la elaboración de argumentos e inferencias.....	84
Capítulo VII.....	86
Referencias.....	86
Anexos.....	94

Índice de figuras

Tabla 1. Diagnóstico.....	8
Tabla 2. Cronograma.....	39
Tabla 3. Fragmentos diario del investigador 3.....	61
Tabla 4. Organización de las infografías.	64
Tabla 5. Evidencia diapositivas, última fase taller diagnóstico. Elaboración propia	66

Índice de tablas

<i>Imagen 1. Fases de la investigación-acción según Martínez (2004)</i>	<i>35</i>
Imagen 2. Fases del ABP. Tomado de Sotomayor, Vaccaro y Téllez (2021).....	49
Imagen 3. Reducción de datos. Elaboración propia.....	54
Imagen 4. Taller diagnóstico, numeral 6.....	55
Imagen 5. Taller diagnóstico, numeral 6.....	55
Imagen 6. Taller diagnóstico, numeral 6.....	55
Imagen 7. IM3	57
Imagen 8. Taller diagnóstico #2.....	58
Imagen 9. Taller diagnóstico #2.....	58
Imagen 10. GC3.....	74
Imagen 11. GC10.....	75
Imagen 12. IM5	76

Resumen

Este proyecto de investigación- acción tiene como objetivo potenciar la argumentación oral mediante la generación de inferencias en la lectura de un libro álbum de los estudiantes del curso 602 de la Escuela Normal Superior María Montessori I.E.D. Para tal fin, se determinó una propuesta pedagógica apoyada en la estrategia del aprendizaje basado en proyectos, fundamentado en la lectura de los cuentos *Letras al carbón* (2016) y *La joven maestra y la gran serpiente* (2019) escrito por la autora Irene vasco. En los resultados, se concluyó que la integración de distintas estrategias didácticas para el análisis de los libros álbum propuestos, estimularon el desarrollo de inferencias, que contribuyeron a la exposición y apertura de la argumentación oral. Así mismo, favoreció otros aspectos como el trabajo en equipo.

Palabras clave: Argumentación oral, inferencias, libro álbum, aprendizaje basado en proyectos.

Abstract

This action-research project aims to promote oral argumentation by generating inferences in the reading of an album book by students of course 602 of the Escuela Normal Superior María Montessori I.E.D. For this purpose, a pedagogical proposal was determined based on the project-based learning strategy, based on the reading of the tales *Letras al carbon* (2016) and *La joven maestra y la gran serpiente* (2019) written by the author Irene Vasco. In the results, it was concluded that the integration of different didactic strategies for the analysis of the proposed album books stimulated the development of inferences, which contributed to the exposure and opening of oral argumentation. Likewise, it favored other aspects such as teamwork.

Keywords: Oral argumentation, inferences, album book, project-based

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

El presente proyecto de investigación se implementó en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED), la cual está ubicada en Bogotá en la localidad quince (15) de Antonio Nariño en el sur de la ciudad. La institución se enmarca en el P.E.I. “Formando maestros y maestras para la infancia”, donde se hace énfasis en la investigación y promoción del saber pedagógico, a través del fomento de un espacio adecuado para la creatividad, democracia, reflexión, crítica e inclusión. En su misión, se busca desde el enfoque formativo sociocrítico e investigativo docente, problematizar la enseñanza y contribuir a la transformación del entorno por medio de la formación de sujetos sensibles, reflexivos e innovadores en el aula y en la formación de semilleros. Así, su visión se centra en la proyección local y nacional como referente en la formación inicial de maestros para la infancia.

El proyecto se ejecutó con el grado sexto, curso 602 jornada única, el cual está formado por 37 niños y niñas que oscilan entre 11, y 12 años de edad. Cabe señalar que no se realizó una observación previa al diagnóstico con el curso asignado debido a que, en el inicio de la investigación, las instituciones de práctica estaban avanzando en el retorno gradual progresivo y seguro del regreso a clases, y evaluando el reintegro de las prácticas pedagógicas debido a la emergencia sanitaria a causa de la pandemia por el virus SARS-CoV-2. Se profundiza en la contextualización en el apartado *la población* que corresponde al capítulo 3.

Este trabajo se desarrolla bajo la modalidad del enfoque cualitativo, recurriendo al método de investigación acción, puesto que permite la reflexión y acción sobre los diversos

problemas que se presentan en el aula, lo cual lleva a analizar estrategias que logren subsanar y promover la argumentación oral en el aula. En este orden de cosas, en concordancia con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2020) y la propuesta de esta investigación, se toma el estándar de la sección grado sexto y séptimo sobre la producción textual que establece: “*Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas*” (p. 36), que para su culminación, se plantea y propone subprocesos, los cuales delimitan y estructuran los planes de acción a implementar en el grado 602 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Como también, se tuvo en cuenta el *Plan general de lengua castellana* establecido por la institución en el 2017, en el que las secciones que se mencionan en el documento sobre el género discursivo: narrativo y argumentación, y las prácticas discursivas: oralidad, incumben a esta investigación debido al interés por el desarrollo de la argumentación oral.

1.2 Delimitación del problema

En la enseñanza del lenguaje es importante fomentar y hacer énfasis en la oralidad y la lectoescritura. Sin embargo, a partir de las reflexiones realizadas desde la formación escolar, los procesos concernientes a la oralidad se dejan de lado, ya que se asume que esta habilidad no necesita ser perfeccionada u optimizada en el aula en vista de que los estudiantes han aprendido a expresar sus ideas y opiniones en casa (Cobos, Gualdrón y de la Barrera, 2021). Mientras tanto, se hace mayor énfasis en lo referente a los procesos de comprensión lectora y escrita, dado que sus formas de ser evaluadas en el aula son más concretas y evidentes en esta. Sin embargo, se cristalizan en procesos que sitúan los niveles de comprensión lectora en el lugar literal y analógico (Sánchez y Brito, 2015). De este modo, los procesos comunicativos no tienen lugar a

la hora de indagar o discutir sobre los textos expuestos en clase referentes a otros sistemas simbólicos, obras literarias, y otros.

Así, se observa la desarticulación entre el proceso lector y oral, que desde la perspectiva docente es relevante para los procesos de enseñanza y aprendizaje dado a la construcción de sujetos y análisis sobre lo que concierne a la competencia como la pragmática, lingüística y literatura. La ruptura entre los dos procesos lleva solo a la decodificación y comprensión literal del texto, por lo que desde la infancia se lleva la idea del libro como elemento rústico y extraño desligado de la expresión oral, espacios para la discusión y contexto del niño. Lo que conlleva a mirar el texto desde su superficie, sin cavar sobre las inferencias que permiten comprender y darle sentido al texto, para así poder en un segundo plano, interpretar, discutir las discrepancias y reflexiones entre pares sobre lo leído, las intenciones del autor, los temas de este y su intertextualidad con otros.

Por lo tanto, en el presente trabajo surge el interés por el abordaje de la noción de argumentación para potenciar la competencia oral a partir de las inferencias que, según Inga, Rojas y Varas (2015) desde una metáfora, son “Como en un iceberg, hay mucho material que está escondido, subyacente, implícito. Mediante la inferencia, logramos adentrarnos en la estructura profunda del iceberg y, de ese modo, obtenemos información vital que nos permite comprender cabalmente un texto” (p. 134).

Así empieza a surgir la problemática que fundamenta el desarrollo del presente trabajo, la cual evidencia distintas categorías en crisis en la escuela como la oralidad, la comprensión de los textos y la creación de argumentos que, como efecto, se ve el reflejo del bajo desempeño debido a la comprensión insuficiente y con una mirada plana sobre los textos. En primera instancia, como se mencionó, la noción de inferencia es un elemento fundamental para la comprensión

lectora, sin ella la lectura es lineal y no permite al sujeto ser un lector activo y tampoco mejorar su comprensión lectora.

La formación lectora y escritora y su correlación con los estudiantes, dado al poco énfasis sobre el sentido del texto, termina en un proceso mecánico y de orden externo en el desarrollo del lenguaje. Por lo que desde el análisis de los procesos lectores Hurtado (2005), afirma que la comprensión lectora es uno de los temas con mayores problemas en la educación, ya que los estudiantes se les dificulta interpretar y relacionar las ideas que comunica el texto, se concibe como un proceso mecánico. Adicionalmente, Hurtado (2005) identifica que en el contexto escolar se ha hecho énfasis en la comprensión de la codificación lingüística desde el ejercicio perceptivo-motriz, por lo cual se desliga la concepción de lectura sobre su aspecto estético, comunicador y su incidencia en la competencia pragmática y argumentativa a centrarse en la correcta asociación fonológica y morfológica, y entendiendo el ejercicio textual desde la evaluación, solo validando la escritura por encima de otros textos multimodales.

Así pues, para precisar sobre la problemática, se observa poco interés y énfasis por la producción de inferencias en la lectura, dado a la enseñanza de esta por medio de procesos literales y de monitoreo de los textos de orden evaluativo. Además, la oralidad parece ser poco importante para desarrollar estrategias pedagógicas que permitan su optimización.

En segunda instancia, desde los Estándares básicos de competencias del lenguaje se identifica mayor acompañamiento e interés por la producción escrita como categoría sobresaliente en el aula superando la atención sobre la oralidad, puesto que, como se mencionó, se considera un proceso natural que se perfecciona según el crecimiento del niño, mientras que, por otra parte, la escritura sí se busca cualificar en la escuela. Lo anterior se identifica en el siguiente fragmento:

Así mismo, se corrobora la preponderancia de las habilidades de lectura y escritura sobre la oralidad en La Malla Curricular. En la cual, únicamente se estipula un estándar para el abordaje de la verbalización, donde se esboza lo siguiente: “Desarrollar la escucha, utilizando diferentes tipos de interacción verbal” (p.22). Mientras que en lo relacionado a la lecto escritura se encuentran 25 estándares. (Villamizar, 2021, p. 19.)

De tal forma que, según lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2020), la oralidad se anuncia, pero no se proponen alternativas o propuestas para volver esta una competencia que pueda perfeccionarse en el aula de clase como sucede con la escritura. Desde la mirada docente, Rodríguez (2006) evidencia que,

(...) no todas las manifestaciones de la oralidad son "naturales", pues si bien muchas de sus funciones se adquieren a través del uso cotidiano de la lengua, existen otras formas que requieren una orientación particular (...) De allí que los profesores de lengua debemos contar con el fundamento investigativo, pedagógico y didáctico adecuado a efecto de desarrollar plenamente todas las funciones de la oralidad como parte de la educación lingüística. (p. 61)

Así, se entiende que la oralidad al igual que la escritura o lectura hace parte de las dinámicas sociales que no puede ser ajena a la escuela. Por consiguiente, estas habilidades se conectan entre sí en pro del desarrollo del pensamiento.

También se observa que, desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2020) se proponen tres campos fundamentales en la formación en lenguaje, el cual para la presente investigación se relaciona con la pedagogía de la lengua castellana ya que se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas que deben ser consideradas y potenciadas en

el aula de clase. Sugiere desde una perspectiva holística potenciar la comprensión y producción discursiva, en el que el estudiante identifique en los diferentes discursos, sus conflictos, intenciones y formas que le permitan mejorar su producción oral en tanto que entienda cuándo hablar, cómo y sobre qué.

En definitiva, el presente trabajo se interesa en potenciar las inferencias por la mediación de la lectura del libro álbum, dado a que se presenta al estudiante un formato multimodal que puede ayudar al incremento de inferencias, cooperando en su comprensión lectora, con el objetivo de desarrollar la competencia oral porque, como docente en lenguaje, busco proponer la articulación de la oralidad no como propuesta evaluativa, sino como competencia que potencie el pensamiento en el aula de clase.

En este orden de cosas, se pretende realizar este trabajo desde el aprendizaje basado en proyectos que, por medio de estrategias de trabajo colaborativo, estimule las inferencias sobre los textos multimodales propuestos, y así mismo, el estudiante diseñe, estructure y discuta sus ideas por medio de la escritura, para de esta forma fomentar y fortalecer la argumentación oral. Así, todo esto con el propósito de reflexionar y comprender si finalmente el libro álbum puede ser un aporte como recurso didáctico para potenciar la competencia argumentativa oral en los niños a través de las inferencias del texto-imagen.

1.3 Diagnóstico

Para el presente trabajo se diseñó e implementó un diagnóstico con el fin de rastrear, identificar y analizar los niveles de argumentación que presentan los estudiantes del grado 605 perteneciente a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED) ubicada en Bogotá. El taller está compuesto por niveles de comprensión lectora a partir de la categoría textual,

inferencial y argumentativa del texto. Lo anterior, según lo observado en el aula, con el propósito de diseñar un plan de acción y apoyo, que potencie la argumentación en este espacio académico.

El diagnóstico se centró en el libro-álbum *El libro de los cerdos* escrito por Anthony Browne (Anexo 1). Así, con base en esta obra literaria se propusieron 3 etapas para el desarrollo del taller, las cuales son: antes de la lectura, durante la lectura e indagemos después de la lectura, que a continuación se explicará en breve.

1	Antes de la lectura	Al inicio de la sesión, se realizan preguntas de indagación con base en la observación de la portada del libro, esto con miras a que el estudiante cree indicios sobre qué podría tratarse el libro álbum escogido. Así, se da paso a preguntas que apuntan a las inferencias sobre la relación del libro-álbum y su principal tema: la noción de trabajo doméstico.
2	Durante la lectura	Se da paso a la lectura de <i>El libro de los cerdos</i> . En esta etapa del diagnóstico, los estudiantes responden a preguntas concretas y de orden deductivo, por ende, las preguntas son literales y conducen a verificar la lectura del libro álbum. Así, se dispone de una tabla donde se registra el nombre de los personajes, frases o palabras que llamaron la atención al estudiante, lugares e ideas principales.
3	¿Qué hay detrás de la imagen?	Los estudiantes analizan las imágenes y cambios que se presentan a lo largo de la lectura, para lo cual deben hacer uso de las relaciones causales y de efecto, como también identificar los elementos que componen las ilustraciones y su alteración según las páginas previas y posteriores.
4	Indaguemos después de la lectura	Después de explorar el libro planteado para esta actividad, se dará paso a desarrollar preguntas que conduzcan al estudiante a la argumentación. Por ende, cada estudiante deberá responder a una ficha que, busca determinar la división de roles y tareas en el hogar

	según las dinámicas que los niños han observado en sus núcleos familiares, para después realizar un contraste con el libro leído.
5	<p>¡Luces, cámara y acción!</p> <p>Los estudiantes deberán realizar una pequeña representación teatral en donde se observe y reflexione sobre las labores domésticas vistas y vividas en la cotidianidad (en sus hogares) en la hora del desayuno, la hora del almuerzo, el día de aseo en la casa y la visita de un amigo/familiar a la casa.</p>

Tabla 1. Diagnóstico

Se subraya que no se realizaron observaciones previas en el aula debido a las dinámicas institucionales tanto de la universidad como de las instituciones de práctica después de la pandemia, por consiguiente, se opta por realizar un diagnóstico sobre la comprensión lectora que finalmente apuntó a examinar los procesos argumentativos de los estudiantes. Así, en la primera etapa del taller referente a *la fase durante la lectura*, la mayoría cumplió satisfactoriamente con los requerimientos de orden lineal que respondían a verificar la lectura y atención sobre el libro propuesto. No se presentó dificultad alguna a la hora de leer el cuento. No obstante, se percibió la importancia que los estudiantes daban al código escrito por encima de las imágenes, que ayudaban y complementaban la interpretación del texto, las cuales conducían a la transformación de los personajes a lo largo de la narración, por ende, el punto referente a *¿Qué hay detrás de la imagen?*, responde a lo largo del taller a niveles bajos sobre el análisis o importancia de la imagen para el desarrollo de la narración del cuento.

Por otra parte, se propuso que fueran los estudiantes quienes, al inicio del taller, escribieran una pregunta que surgiera del texto y de forma aleatoria fuera resuelta por otro compañero de clase. En este punto, se registró en las respuestas que las preguntas fueron de orden lineal y no sobre preguntas que permitieran escrutar la obra leída. De la misma manera, las respuestas a las preguntas fueron cortas, respondían a aspectos generales del libro álbum sin

ningún soporte tal como un ejemplo textual o gráfico proveniente de la obra, en algunos casos los niños contestaban la pregunta haciendo uso específicamente de su experiencia.

En la penúltima fase *indaguemos después de la lectura*, se evidenció que, al contrastar con la recolección de datos realizada en la ficha sobre la división para realizar el trabajo doméstico, 40% de los estudiantes daba cuenta de la relación entre lo que sucedía en la casa de los cerdos, y del hogar en el que habitan. En este punto, algunos de ellos reflexionaron sobre la incoherente e injusta carga de labores del hogar reflejada en su familia y en el cuento. En contraste, en otras respuestas no se presentó relación alguna o reflexión sobre estas.

Finalmente, los estudiantes realizaron una pequeña representación que surgía de las situaciones más complejas y problematizadoras del cuento, el cual era visible sobre todo en sus ilustraciones. Pero, a la hora de formar equipos de trabajo el ejercicio tuvo gran dificultad por el poco respeto, atención y acuerdos en sus equipos, además, en las representaciones de las obras se observó poca confianza para expresarse, y desconexión con lo leído.

De esta forma se llevó a cabo el diagnóstico, en el que, desde una vista global, se concreta un buen resultado en la primera fase, que como ya se mencionó, respondía al orden estructural de la obra literaria propuesta. No obstante, se evidencia que el 79% de los estudiantes presentan obstáculos o barreras a la hora de analizar el texto de manera inferencial imposibilitando contrastarlo con su propia realidad. De esta manera, la articulación del texto con el tema que este presentaba, el trabajo doméstico, fue en su mayoría detectado a lo largo de la lectura, pero reflejó dificultades para expresarse oralmente y organizar las ideas. Lo anterior, se observa con mayor intensidad cuando en los equipos de trabajo era difícil para los niños escucharse entre pares y llegar a acuerdos sobre lo que se quería hacer, debido al bajo nivel de

comunicación y respeto. Por lo tanto, se identificaron niveles bajos en la competencia argumentativa escrita y oral.

A partir de la observación y análisis de los resultados, llama la atención la falencia o poca atención de las inferencias que surgen de las ilustraciones y código escrito. En consecuencia, surge la necesidad de realizar una ruta de acción didáctica que permita dar solución y generar reflexiones sobre las problemáticas evidenciadas en el aula. Por lo tanto, se buscó potenciar los niveles argumentativos orales a través de las inferencias que, desde la lectura de un texto multimodal el estudiante pueda encontrar correlación entre los elementos que componen el texto, y la vinculación con su entorno.

1.4 Pregunta de investigación

¿De qué forma la producción de inferencias por medio del uso de un libro álbum contribuye al fortalecimiento de la argumentación oral de los estudiantes del curso 602 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED)?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general:

Fortalecer la argumentación oral de los estudiantes de grado sexto de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED) a través de la producción de inferencias basadas en la lectura de un libro álbum.

1.5.2 Objetivos específicos:

1.5.2.1 Identificar las características de la argumentación oral de los estudiantes con base en una secuencia didáctica fundamentada en el diseño del aprendizaje basado en proyectos.

1.5.2.2 Analizar las inferencias que surgen de los cuentos *La joven maestra y la gran serpiente* y *Letras al carbón* con el fin de reconocer aspectos que contribuyan a la argumentación oral.

1.5.2.3 Evaluar la incidencia del libro álbum en la elaboración de argumentos e inferencias por medio de la implementación de un proyecto.

1.6 Justificación

La forma en cómo nos expresamos y escuchamos potencia y facilita la comunicación con los otros en cualquier lugar o contexto en el que nos encontremos. Por ende, la clase de español debería ser potenciadora de la lengua y configurar no solo el aspecto de esta por medio de la competencia escrita, sino también la competencia oral, ya que beneficia de múltiples formas al hablante, en este caso, a nuestros estudiantes. Por lo tanto, este trabajo de investigación se centra en el marco de la argumentación oral al observar la poca atención que se le presta a esta en el aula de clase, y sus falencias vistas en el diagnóstico.

En consecuencia, esta investigación busca ajustar y relacionar la argumentación oral con la clase de español, por medio de la exploración literaria de libros álbum, que permitan al niño reconocer que las inferencias parten no solo del texto escrito, sino también de sus elementos gráficos, relación cercana a su realidad donde la imagen hace parte de la cotidianidad del sujeto. De esta forma, este proyecto de investigación pretende favorecer, a través del diseño de planes de acción, el acercamiento de los estudiantes a la lectura de libros multimodales, la creación de inferencias que surgen de estos, para proporcionar soluciones y reflexiones a problemáticas reflejadas en el texto (código escrito e ilustraciones) haciendo uso de argumentos de forma oral.

Se propone fortalecer la argumentación oral, ya que los elementos que la componen apuntan a mejorar otros aspectos de la vida de los niños, tales como la confianza para dirigirse a los demás, convencer al interlocutor de lo que se está hablando, y organizar el discurso (Tolmos & Arias, 2016) a fin de expresarse de forma coherente. Lo anterior, es un reto, puesto que requiere de un ejercicio riguroso que implica la atención y foco en la comprensión de la escucha para entender al hablante (Pugliese, 2009), por lo que escuchar al interlocutor concierne a la oralidad, ya que se crea el diálogo y la discusión, que también es relevante para la conciliación y solución a problemas o conflictos. Por consiguiente, se da respuesta a uno de los componentes de aprendizaje para grado sexto determinados en los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, s.f.), el cual establece que en la experiencia pedagógica el estudiante de grado sexto,

Produce discursos orales y los adecúa a las circunstancias del contexto: el público, la intención comunicativa y el tema a desarrollar: (i) analiza el público a quien se dirige y las exigencias propias del contexto para producir textos orales, (ii) selecciona las ideas que emplea en un discurso oral, (iii) ordena su discurso de manera lógica para facilitar la comprensión de sus interlocutores. (iv) Adecúa las cualidades de la voz (volumen, tono) para dar expresividad a sus producciones orales. (p. 31)

Así, en definitiva, se sitúa los textos multimodales como ente dinamizador que lleva al sujeto a explorar otros espacios que sensibilizan al lector más allá del código escrito, permitiendo realizar inferencias para darle sentido a lo leído y generar una mirada reflexiva, potenciando directamente la competencia argumentativa oral, por medio de procesos de organización y planificación de las ideas, consciencia de su expresión oral y no verbal.

Capítulo II

Contexto conceptual

2.1 Antecedentes

En el presente apartado se presenta la literatura consultada sobre trabajos investigativos que se relacionan con las siguientes categorías: *la argumentación oral, las inferencias y el libro álbum*. Los documentos consultados de orden nacional y local oscilan entre al periodo 2015 a 2021. Se seleccionaron siete trabajos de investigación que cumplen con los criterios anteriormente nombrados, los cuales se clasifican en trabajos de grado pertenecientes al pregrado y posgrado, además, un artículo de investigación.

Así, seis trabajos de investigación corresponden al contexto local de la Universidad Externado de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por otro lado, un trabajo es desarrollado en el contexto nacional de la Universidad de Pamplona.

Desde el panorama nacional, en primer lugar, se hace referencia al trabajo de grado de la Universidad Externado De Colombia realizado por Mancera (2021) *denominado La argumentación como estrategia para el desarrollo de la expresión oral*. La autora desde la investigación acción, diseñó una secuencia didáctica basada en la argumentación y expresión oral, la cual se implementa en el curso 904 en el colegio Restrepo Millán IED. A partir de las intervenciones, hace uso del diario de campo, grabaciones, métodos evaluativos que le permitieron realizar el análisis sobre su secuencia didáctica, permitiendo remitir los resultados a reflexiones de orden pedagógico. En las intervenciones, la investigadora propone que el estudiante sea el sujeto dinamizador de la clase por medio de actividades que apuntaron al

fortalecimiento de la oralidad con base en la argumentación. Por ende, se concluyó que la planificación de los discursos por parte de los estudiantes en el debate propuesto, como cierre de la intervención y núcleo referencial de las actividades en la investigación, fue clave para potenciar la argumentación y la expresión oral.

En segundo lugar, el artículo de investigación de orden nacional, *La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula* desarrollado por Cobos, Gualdrón y de la Barrera (2021), quienes pertenecen al Grupo de investigación EDUMATEST de la Universidad de Pamplona, presentan el resultado de su investigación referente a las estrategias en argumentación oral para el fortalecimiento del pensamiento crítico y la formación ciudadana.

El estudio se realizó con el grado undécimo en un colegio público en la ciudad de Bucaramanga. En la investigación es cualitativa, descriptiva de acción no participante, donde nueve observaciones fueron realizadas apoyadas de diarios de campo y entrevistas semiestructuradas. Se pretendió identificar y evaluar las estrategias usadas en el aula para argumentar, según percepción del docente y del estudiante, información que se sistematizó en diarios de campo para luego ser analizados. En los resultados se describe que el uso de estrategias frecuentes en argumentación oral en el aula de clase relacionado con temáticas que conocen los estudiantes, por medio de actividades como el debate y exposiciones, propician la racionalidad crítica.

En tercer lugar, desde lo local, León (2018) en su investigación acción llamada *Argumentación oral y literatura*, trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional, proyecto de naturaleza cualitativa, desde el enfoque de la investigación acción. Se implementó una propuesta pedagógica que surge a partir de una prueba diagnóstica, en donde se evidencia la poca promoción en la lengua oral, ya que la autora observa que los estudiantes no logran

construir enunciados estructurados y razonados en el momento de debatir sobre alguna problemática presentada en clase. Como también, se evidenció el tratamiento de las lecturas de clase sobre preguntas de tipo textual y evaluativas, por medio de instrumentos como resúmenes o ensayos que no permitían poner a prueba las capacidades discursivas de los educandos.

Así, la investigadora propone potenciar la argumentación oral tomando como eje transversal la literatura desde la óptica de *Rosenblat*, a partir de la obra *El túnel* escrito por Ernesto Sábato, teniendo en cuenta temas como la existencia humana, que motiva a los estudiantes al diálogo y la argumentación desde las categorías argumentativas según los postulados del teórico Perelman (citado por León, 2018). Lo anterior, fue apoyado por medio de recursos audiovisuales que reforzaban las temáticas enunciadas en el libro propuesto. La autora implementa su propuesta pedagógica en estudiantes del grado 903 del I. E. D. Rafael Bernal Jiménez. En los resultados se determina que la literatura contribuye como estrategia didáctica en el aula, ya que debido a las múltiples formas en que se presenta el texto en la ejecución de la investigación, se acerca al estudiante al texto y su contexto por medio de preguntas que surgen de la obra literaria, conectando el tema de la experiencia vital humana y temas sociales subrayados como controversiales en la sociedad y en la novela.

En cuarto lugar, el trabajo *la argumentación en la comunicación oral*, estudio de caso desarrollado por Chaparro & García (2017) en la universidad Distrital Francisco José de Caldas, se realiza un trabajo desde la línea lingüístico-discursiva que pretendió analizar las prácticas argumentativas en el discurso oral. La investigación se desarrolló a partir de un diseño de estudio de caso colectivo en un grupo correspondiente a ciclo III de la Institución Educativa Distrital Técnico Juan Del Corral, ubicada en la Localidad Engativá.

Las investigadoras indagaron sobre las prácticas y tratamiento de la competencia oral en el aula, observando que la producción del discurso oral formal era uno de los ítems con mayor dificultad para los estudiantes. Paralelamente se observó que los ejercicios de la clase se hacían desde contenidos implícitos, practicando muy poco el pensamiento inferencial, por lo cual las autoras hacen énfasis en enriquecer una didáctica lingüístico-discursiva oral argumentativa que logre mejorar en los estudiantes sus aptitudes sobre habla y escucha para que puedan desenvolverse de la mejor forma en la esfera social.

Se concluye que deben ser revisados y rastreados toda aquella investigación que ha prestado atención a la oralidad en el aula, para entrever qué estrategias pedagógicas se ha expuesto y qué se podría proponer. Así, en los resultados se identifican dificultades en la expresión del discurso oral formal, por lo que deducen las autoras que es clave desarrollar el discurso formal por medio de ejercicios que permitan la elaboración de argumentos para crear ideas estructuradas y críticas tal como por medio de talleres, proyectos de aula, y secuencias didácticas innovadoras.

Ahora bien, dando paso a la categoría de análisis, *las inferencias*, se referencia el trabajo de grado *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora* escrito por Pérez (2015). Esta investigación se realizó en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de secuencias didácticas que fortalezcan la comprensión lectura en los niños de básica primaria por mediación de estrategias cognitivas como la inferencia y la predicción, y metacognitivas, como el mapa conceptual.

La autora propone fundamentada en la investigación acción, desarrollar un hilo lector en las intervenciones con base en tres secuencias didácticas las cuales son Cuentos para soñar”, “Conozcamos las leyendas de nuestras regiones” y “Aprendiendo a partir de las fábulas (Pérez,

2015). Lo anterior surge de la observación en el aula de clase, aquí la autora encontró que los estudiantes conocen las diferentes estrategias lectoras, sin embargo, hacen poco uso de ellas. Se concluyó que a partir de las estrategias cognitivas y metacognitivas se puede optimizar el desarrollo de las habilidades y comprensión a la hora de leer un texto, promoviendo la lectura activa y consciente.

Desde esta mirada, Bejarano (2018) en su trabajo *Gramática visual en lectura inferencial de textos multimodales*, de corte cualitativo y desde el enfoque de la investigación acción, observó que, en 801 del Colegio Gustavo Morales I.E.D., el uso de textos multimodales era casi nulo. Aunque los estudiantes por su entorno tienen acercamiento a los textos multimodales, no se hacían ejercicios en clase que los expusieran a comprender estas modalidades textuales, además, los niveles de comprensión lectora eran bajos. Así, enfocó su investigación en la aplicación de una secuencia didáctica que contribuyera a los procesos de lectura inferencias de textos multimodales. En conclusión, identificó que el uso de la gramática visual influyó en la lectura inferencial de textos modales por medio de la exposición y análisis de diferentes elementos visuales.

Desde la categoría, libro álbum, en el trabajo de investigación titulado *Diálogo sobre el libro álbum para favorecer la competencia comunicativa oral en niños de ciclo uno* escrito por Villamizar (2021). La investigadora propone desde el diseño de investigación acción en concordancia con el enfoque cualitativo y paradigma sociocrítico, a través de sus intervenciones pedagógicas en un colegio privado de la sabana de Bogotá, mejorar la competencia comunicativa oral haciendo énfasis en la enseñanza de la escucha y el habla teniendo como referencia los intereses de los niños, los cuales se articulan a través del uso del libro álbum y el diálogo entre sus estudiantes, que por medio de la metáfora de un viaje la maestra y estudiantes eran

navegantes que exploraban las diferentes cuentos en formato libro-álbum. En las conclusiones, se evidencia que la exploración del libro álbum junto a los talleres literarios propuestos, propiciaron la escucha activa y el diálogo. La autora afirma la importancia de generar ambientes propicios en el aula que fortalezcan las competencias comunicativas orales debido a su papel en el lenguaje en ámbitos sociales y académicos.

De acuerdo con la revisión de los antecedentes investigativos, los autores manifiestan una preocupación colectiva frente a las concepciones difusas sobre la oralidad que se percibe en el aula por parte de los estudiantes y docentes, y el poco reconocimiento como herramienta dinamizadora para desarrollar la argumentación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como estos trabajos investigativos se interesan por poder potenciar la argumentación a través de la oralidad por medio de, en su mayoría, el desarrollo de secuencias didácticas que permitieran desde la investigación acción, la reflexión y posibles propuestas para el mejoramiento y atención de la oralidad.

Los trabajos referenciados contribuyen al presente proyecto de investigación porque brindan un panorama actual sobre la problemática que aquí se establece. Además, otra relación relevante es que los documentos seleccionados permiten realizar una revisión sobre las propuestas que se han hecho para mejorar la argumentación oral. Así, se evidencia una tendencia en la ejecución de debates, diálogos y exposiciones como herramientas que puedan potenciar la argumentación en las intervenciones pedagógicas.

Por otro lado, se observa en la revisión de los trabajos seleccionados, al igual que en el presente, la poca motivación, miedo, desconfianza y falta de organización de ideas para la producción de discursos estructurados que sean justificados y apunten a la persuasión. De este modo, Mancera (2021) afirma que lo anterior se debe a la espontaneidad y la falta de

planificación de discurso por parte de los estudiantes, y de lecturas previas para preparar el tema a debatir. Lo cual conlleva a la revisión que realiza Pérez (2015), donde se propone para la optimización de los procesos estrategias cognitivas tal como la inferencia que permitan ir más allá de la lectura lineal.

Lo anterior es crucial para esta investigación ya que se relaciona con la idea de que las inferencias desarrollan una lectura analítica que apunta a la argumentación. Finalmente, León (2018) y Villamizar (2021), establecen la relación de la literatura con la argumentación oral, lo cual tiene una estrecha relación con el artefacto que aquí se plantea, apoyando la idea de que por medio de obras literarios se conecta al lector con el libro y su contexto tejiendo argumentos a la hora de hablar.

Aunque se concluye que sus aportes en términos estructurales, metodológicos y teóricos que han influido en la concepción de la noción de argumentación oral, enriqueciendo de forma satisfactoria la presente investigación. En el rastreo de los documentos, se identificó que el libro álbum en pocos trabajos investigativos eran tomados para potenciar la argumentación en el ciclo I, y no en ciclos superiores.

Desde lo que interesa a esta investigación, la presente propuesta busca potenciar la argumentación oral a través de la lectura de un libro álbum con grado sexto por medio de inferencias vinculadas a la imagen y el texto desde la propuesta de un libro álbum que se propone desarrollar por medio de una innovadora intervención pedagógica diseñada a partir de los lineamientos del aprendizaje basado en proyectos.

2.2 Marco conceptual

En este capítulo se aborda la fundamentación teórica del estudio, pretendiendo profundizar en las siguientes categorías: argumentación oral, oralidad, argumentación y competencia discursiva oral; las inferencias y su taxonomía, y el libro álbum y la lectura multimodal. Las categorías mencionadas se describen a continuación.

2.2.1 Argumentación oral

2.2.1.1 La oralidad

Para iniciar, es menester profundizar sobre el concepto de oralidad, el cual se ha constituido como una habilidad o destreza (Bautista, Quintero y Vargas, 2018) que no necesita de un aprendizaje formal, dado que este se aprende por medio de la exposición en situaciones comunicativas desde la infancia, en donde en el aprendizaje de la lengua se integran o transforman conjuntos de reglas sintácticas y semióticas que permiten ejecutar las diferentes formas en los juegos del lenguaje (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Desde una mirada del profesor de lenguas, Gutiérrez (2014) citado por Bautista, Quintero y Vargas, (2018), afirma que la lengua oral va más allá de la espontaneidad y acto comunicativo, pues desde esta mirada pedagógica menciona que la oralidad es la acción de enunciar, por lo que se trata de un discurso el cual es filtrado por elementos socio históricos, culturales, semióticos, políticos, etc., por lo tanto, su construcción es multicanal, es decir, se inserta a otros sistemas no verbales como el paraverbal, cinésico y proxémico (Gutiérrez, 2011), por lo que trasciende el marco lingüístico dando lugar a eventos sociales, en donde las comunidades se comunican con finalidades tales como la instrucción, persuasión y otros.

Continuando con un rastreo pedagógico sobre la noción de oralidad, se encuentra en los lineamientos de los Estándares de Competencias del Lenguaje establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2020) un límite de enunciados referentes a mejorar la comunicación oral, sin embargo, se mencionan, pero no se profundizan o desarrollan como competencias por mejorar Villamizar (2021). De modo que, la escuela se enfoca en perfilar la escritura, ya que la oralidad se concibe como un proceso que el niño ajusta fuera del contexto escolar.

2.2.1.1 Argumentación

Por otra parte, la argumentación se describe como una cadena de razonamientos que se entrelazan entre sí, los cuales buscan probar la verdad por medio de postulados válidos. Así pues, los argumentos surgen de un desacuerdo o conflicto de interés por lo que quien argumenta ejerce influencia o convicción (Díaz, 2009; Posada, 2004; Camps y Dolz, 1995).

En suma, para ahondar en el concepto, se cita el modelo argumentativo de Stephen Toulmin, quien describe la lógica del argumento no formal. Autores como Posada, (2004) y Díaz (2009) en la producción de su literatura han hecho énfasis en la descripción de esta estructura conceptual argumentativa que se describe de la siguiente forma: (i) Claim, una conclusión o tesis que resume la posición que se defiende en el argumento; (ii) data o ground, argumentos o soportes que se evidencian en la conclusión; (iii) warrant, un principio aceptado que garantiza y justifica la conclusión; (iv) backing, experiencias o recuerdos que apoyan nuestra aseveración, (v) modality, cualifica la validez de la conclusión; y (vi), rebuttal, plan de refutación o excepciones. En atención a lo cual “Los datos (D) conducen a la conclusión o aseveración (C), en la modalidad (M); dados las garantías (G) y los respaldos (R) a menos que sean válidas las refutaciones u objeciones (O)” (Posada, 2004, p. 10).

Desde la mirada pragmática y dialéctica, autores como Van (2019) definen la argumentación como “Un conjunto de actos comunicativos e interactivos cuyo objetivo es resolver una diferencia de opinión con el interlocutor, al presentar una constelación de proposiciones” (Capítulo 1, párrafo 6). En correspondencia, De Zubiria (2006) menciona que “Los argumentos son proposiciones que tienen como función esencial sustentar y apoyar lo afirmado en la tesis, para de esta manera, darle fuerza a las posturas personales, sociales o institucionales” (p. 106). Cabe resaltar que la argumentación no sólo es un acto como respuesta a la discrepancia dada en una conversación, sino que también comprende “una actividad discursiva que tiene una intencionalidad determinada que es influir sobre las creencias, los valores, las actitudes, los conocimientos, etc., de los destinatarios para modificarlos si es preciso” (Cres (2004) citado por Fonseca y Hernández, 2009, p.26)

Para contribuir en el desarrollo de la argumentación en el aula de clase, esta investigación se enfoca y concierne principalmente en la argumentación causal, empírica y deductiva de acuerdo con los planteamientos De Zubiria (2006). La argumentación causal, que se refiere a proposiciones que sustentan las causas o hechos que dieron lugar a la situación presentada; argumentos empíricos, que se apoyan de enunciados derivados de la propia experiencia comprobando la tesis; y argumentos deductivos que hacen uso de las leyes generales para sustentar una situación particular.

Ahora bien, si nos preguntamos sobre la argumentación oral, se puede afirmar que según Searle (1994) citado por Cobos, Gualdrón y de la Barrera (2021) son actos perlocutivos en donde el sujeto en su discurso busca persuadir y convencer a los demás. Así, entran en juego elementos prosódicos y no verbales, y la actividad metaverbal, que según Tolmos y Arias (2016) se entiende como organizadora del discurso con el fin de cualificar la expresión oral de los

educandos. Fonseca y Hernández (2009) citando a Dolz (2000) mencionan que la actividad metaverbal se refiere a la reflexión del lenguaje que, perfila la planificación y conciencia de los procesos lingüísticos fortaleciendo la expresión verbal. Paralelamente, se involucra la noción de escucha debido a que la comprensión y mejora de la oralidad se desarrolla a partir de la escucha activa (Pugliese, 2009), y el diseño de pautas que regulen el diálogo entre los estudiantes (Pérez y Roa, 2010).

En congruencia, la oralidad aliada a la argumentación propone mejorar el desarrollo de la competencia discursiva (Villamizar, 2021), donde hablar no es solo la producción de palabras, más bien, da a conocer polisémicas posturas sobre un tema abordado desde la escucha y discusión de enunciados estructurados y críticos, por lo que se afirma que,

(...) aprender a argumentar supone pasar por actividades de lecturas, de observación, de comparación y de análisis de textos auténticos (...) saber argumentar constituye, para todos los autores de una democracia, el medio fundamental para defender las ideas, para examinar de manera crítica las ideas de otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de interés. (Camps y Dolz, 1995)

En concordancia, señala Camps (2002) que “En este entorno de vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también un camino para la entrada de la literatura” (p. 37). En tal sentido, aunque a la hora de evaluar la oralidad, resulte complejo dado a que parece un sistema más flexible y menos tangible, la oralidad permea todos los ámbitos de comunicación por lo que es relevante hacer énfasis en la competencia oral, ya que se puede regular y optimizar el discurso promoviendo la argumentación.

2.2.1.3 Competencia discursiva oral

Abordar la oralidad resulta complejo puesto que, lo que se aborda en la clase de español, debido al reduccionismo estructuralista, se hace desde un orden cognitivo-operacional, que distancia el ejercicio discursivo oral de los sentires comunicativos, sociales y culturales (Suárez, 2016), que son esferas que implican la comprensión, por ejemplo, de la lectura de una obra literaria, por lo tanto, el desarrollo de la oralidad es casi ausente en clase ya que se presenta como aparato regulatorio e instrumental. Se cuestiona Gutiérrez (2013) “¿Cómo van a aprender a hablar críticamente y a escuchar comprensivamente, si no se les permite interactuar oralmente, ni se propician situaciones didácticas que le exijan al estudiante expresar sus puntos de vista y escuchar los de sus compañeros?” (p. 49).

En este orden de ideas, Olaya (2020) manifiesta que existe cierta confusión sobre la noción de oralidad en las prácticas pedagógicas dado que esta se concibe como elementos de instrucción de reglas y actividades en las que participa activamente el docente, mientras que, el estudiante es quien escucha la instrucción y hace silencio. Así, quién da apertura y cierre a los diálogos según Olaya (2020) es el docente cuando manifiesta que

Generalmente es ella quien abre y cierra los diálogos, quién hace las preguntas, quién concede la palabra y promueve las intervenciones de los niños que se dan generalmente como respuestas cortas y concretas, pero no dan cuenta de una puesta reflexiva y menos argumentativa. (p. 23)

Olaya (2022) y Gutiérrez (2013) desaprueban la forma en que la oralidad es ejecutada en el aula de clase, pues lo planteado por los autores es el reflejo de lo evidenciado en el diagnóstico. Por ende, se considera menester poder potenciar la oralidad desde un pensamiento

crítico en clase, impulsando estrategias pedagógicas y beneficiando la expresión en los estudiantes. Así, la oralidad según Gutiérrez (2013) se establece desde la competencia discursiva “como el dominio y control sobre lo que se dice y cómo se dice (coherencia, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía) en un contexto comunicativo particular” (p. 46).

Gutiérrez (2011) desde su mirada disciplinar, pedagógica y didáctica plantea que la competencia discursiva oral comprende un conjunto interdisciplinar condicionado por la dimensión retórica y lingüística discursiva, la dimensión literaria, antropológica y sociocultural que debe responder al contexto social y escolar del niño por medio de un esquema didáctico profundo, en donde el contenido debe ser coherente con las estrategias, actividades, herramientas y evaluaciones. Así, la competencia discursiva oral apunta a que, como docentes de lengua materna, desarrollemos por medio de ejercicios y contenidos adecuados la capacidad cognitiva y discursiva desde un sentido comunicativo y social para que el estudiante se comunique de forma efectiva en los diferentes contextos en los que se ubique.

2.2.2 Inferencias

La inferencia es un concepto tratado por diversos estudios desde la psicolingüística para examinar los procesos de comprensión y operación lectora, que en líneas generales se entiende como una estrategia producida por medio del procesamiento cognitivo para deducir la información implícita de un enunciado (Navarro, 2004). Para indagar en la noción, se exponen postulados de teóricos referentes del tema como León y Escudero (2007) quienes señalan que,

Toda esta actividad mental capaz de conectar la información explicitada en el discurso con la implícita se produce gracias a lo que denominamos inferencias. Ellas son las responsables de establecer la coherencia necesaria de esta representación mental, puesto

que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparecen de manera explícita en el discurso. (p. 313)

Los autores denominan las inferencias como representaciones mentales que el lector forma para comprender lo que está leyendo, haciendo diferentes ejercicios como lo es la sustitución, adición e integración de la información. Las inferencias contribuyen a la lectura de textos entre líneas donde se vuelve explícita la información que se considera implícita según lo que el sujeto está leyendo, creando conexiones mentales entre lo leído y el conocimiento previo (León, Solari, Olmos y Escudero, 2011). En coherencia, en la práctica de la lectura, Parodi (2014) afirma

La mente elabora procesos inferenciales basándose principalmente en el contenido de los enunciados, el conocimiento del mundo (del lector/del oyente) y la estructura de la información textual. De este modo, las inferencias realizadas durante (on-line) y después (off-line) del proceso de comprensión están preferentemente sustentadas en información que el lector/oyente aporta desde sus conocimientos previos. (p. 57)

En tal sentido, Parodi (2014) denota los conocimientos previos como elemento base para la producción de inferencias durante y después de su lectura. En esta línea, el lector permite la reconstrucción del texto a la luz de las proposiciones que están siendo susceptibles y configuradas por el bagaje de conocimientos.

Pipkin (2002) con ilustradoras y concretas palabras plantea que “Operativamente definiremos como inferencias a todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original” (p. 162). Paralelamente, Pipkin y Reynoso (2010) (Citado por Moreno y Mateus, 2018) mencionan que “los procesos inferenciales

cooperan en la comprensión lectora dado que “a) dan sentido al léxico en el contexto del texto; b) posibilitan relacionar frases con proposiciones; y c) completan la información ausente en el texto” (p.19).

Es decir que, las inferencias actúan como las ideas adjuntas que completan los huecos o lagunas (Escudero y León, 2007) que no estaban en el texto, por lo que lo complementa e integra con ideas que allí no se encuentran explícitas junto a lo que sí se encuentra en el texto, además, anticipa eventos según las conexiones mentales realizadas (Pipkin, 2002), lo cual permite la comprensión de los enunciados.

Parodi (2014), Pipkin y Reynoso (Citado por Moreno y Mateus, 2018) sugieren que la inferencia posibilita la relación dinámica entre el texto, el lector y su experiencia, permitiendo construir proposiciones que desarrollan habilidades para una mejor comprensión lectora más allá de la decodificación lingüística. De ahí que el desarrollo de la comprensión lectora mejora cuando el lector construye un número mayor de inferencias en diferentes niveles de complejidad, por consiguiente, la comprensión de un texto desborda el nivel literal de la lectura, posibilita un mayor entendimiento e interpretación de la macroestructura del texto que se genera a partir de las inferencias que el lector produzca (Pipkin, 2002).

Por eso se plantea que las inferencias pueden fomentar y mejorar la producción de argumentos, ya que facilita la relación global entre los significados que preponderan en el texto, su asociación con la subjetividad del sujeto y su conocimiento, y la relación con el autor o enunciador.

2.2.2.1 Taxonomías

Para este proyecto de investigación se consideró oportuno la tipología inferencial planteada por Martínez (2002), dado que “La taxonomía desde este énfasis está directamente relacionada con las necesidades pedagógicas que presenta la concepción de la inferencia como estrategia de lectura y proceso pertinente en la comprensión de un texto, enseñable a lectores novatos” (Cisneros, Olave, y Rojas, 2010, p.27).

Por ende, comprende un esquema en el que busca fomentar un proceso enriquecedor entre el lector, escritor y los textos que el educador lleva a su aula de clase con el propósito de desarrollar estrategias de comprensión y producción textual. Martínez (2002) presenta las siguientes seis categorías inferenciales: enunciativas, hacen referencia a la relación entre el enunciador, enunciatario y referente, respondiendo a situaciones comunicativas tales como ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? (Benavides y Hernández, (2017); inferencias léxicas, reconocimiento y asociación de las cadenas semánticas; inferencias referenciales, relación entre el conocimiento previo y nuevo; inferencias macroestructurales, organización, selección y jerarquización de las ideas; inferencias lógicas, relaciones de causalidad, efecto y comparación de las ideas; e inferencias argumentativas, comprensión de las intenciones y propósitos del autor. Finalmente, se consideró pertinente tomar como modelo ilustrativo esta tipología inferencial planteada por Martínez (2002) para desarrollar las fases de intervención pedagógica, que a posteriori se describen.

2.2.3 Libro álbum: lectura multimodal

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han mutado y configurado las formas de interpretación de los enunciados incrustados en textos y formas no lingüísticas, produciendo pluralidad de significados que han traído efectos semióticos transformando la comunicación y modos de leer el mundo. Así, interesa a esta investigación

cómo la imagen se ha convertido en un recurso iconográfico potente en la producción de sentido, generando nuevas formas de lectura en marcos multimedia como pasa en la producción literaria con el formato libro-álbum. Así pues, las imágenes en el nuevo paradigma educativo y tecnológico se convierten en estructuras comunicacionales (Espinosa y Puerta, 2020) que transforman los modos en que la escuela interpreta los textos.

Estos nuevos dispositivos de lectura forman una brecha y discrepancia en las instituciones educativas, puesto que continúan con prácticas lectoras enfocadas en los textos escritos (Bejarano, 2018) o, por otro lado, dejando pasar por alto las imágenes de los libros multimodales, considerándolas como elementos decorativos y de apoyo para su comprensión.

Consecuentemente, con las dinámicas del mundo tecnológico actual, es menester empezar a ejecutar estrategias a favor de las múltiples formas de los textos, incitando al docente a promover y enriquecer nuevas prácticas lectoras basadas en diferentes lenguajes, como la imagen, por lo que se debería promover la literacidad visual (Roberts y Philip, 2006), contribuyendo a brindar herramientas a la comunidad educativa para desarrollar habilidades lectoras en la observación de las imágenes dentro de un libro multimodal. Para este propósito, teóricos como Kress y Van Leeuwen (1996) (citado por Roberts y Philip, 2006) proponen una propuesta metodológica basada en la semiótica social, en donde plantean que la teoría multimodal evalúa los procesos de comunicación y representación desde la práctica social, afirmando que la creación de los signos es afectada y construida por las interacciones comunicativas de los grupos sociales (Flores, 2020).

Así pues, en la lectura visual a partir de estos principios semióticos, la imagen se analiza como ente dinámico que construye relaciones entre lo que el lector ve y las relaciones de los elementos que la componen (Roberts y Philip, 2006), puesto que “La multimodalidad subraya,

dentro de esta mirada panorámica, que la creación de significados ocurre a través de múltiples modos semióticos” (Flores, 2020, p. 29).

Desde la mirada multimodal y la enseñanza de la literatura, la experiencia literaria se vincula a nuevos formatos digitales y diálogos más allá del canónico texto escrito, por ende, Beavis (2013) y Gibbons (2008) citado por Flores, (2020) consideran que en las sociedades contemporáneas no puede ser exclusivo el análisis lingüístico y estructural, ya que no es sostenible ante las múltiples formas de construcción de signos establecidas por la mediación multimedia.

Ahora bien, el libro álbum dado a su naturaleza multimodal, por su variedad de recursos semióticos que traspasa el código lingüístico, profundiza en la estética de la obra literaria y en los sentidos que expanden la imaginación y producción de signos al integrar e interactuar con el lenguaje visual y textual. Pardo (2009) en su ensayo menciona que el libro álbum

Se basa en el principio de que la ilustración y el texto deben hacer parte de un todo narrativo, fusionando en muchos casos el papel del ilustrador y el del autor. La estructura secuencial de sus páginas, el ritmo y la preponderancia de las imágenes desempeñan un papel fundamental. Además, el libro-álbum tiene un cariz lúdico de experimentación artística —que se deriva del ingenio de su contenido; de ahí proviene su ubicación como producto cultural emblemático de la posmodernidad [...] La experiencia de lectura del libro-álbum es amplia, dados los códigos que interactúan para producir los significados: un código simplifica o complica lo que el otro sostiene. (p. 93)

En otras palabras, el libro álbum se mueve en diferentes perspectivas estéticas y literarias que evocan la interacción simbólica entre los múltiples significados que allí el lector produce a

partir de los diversos recursos que construyen la obra literaria dando un valor preponderante a las ilustraciones diseñadas. De otro lado, Fajardo (2019) lo concibe como un formato editorial asociado con las ideas digitales y multimodales en el auge de las nuevas tecnologías y formas de comunicación, explorando el mundo multimedial tomando piezas del cine, arte y la literatura. Según el autor al igual que Pardo (2009), la imagen se sintetiza con el texto para que todos los elementos que allí conversan formen una unidad para la comprensión e interpretación del libro, de acuerdo con la percepción del lector infantil o adulto.

En ese orden, para el presente trabajo se tomó como instrumento y base para la intervención pedagógica, dos libros álbum escritos por Irene Vasco e ilustrados por el artista gráfico Juan Palomino. La razón por la cual se escogen estas dos obras literarias: *Letras al Carbón* (2016) con menciones y premios literarios y *La joven maestra y la gran serpiente* (2019) es en primera medida, por la gran trayectoria que la escritora tiene en literatura infantil y juvenil, y su promoción en la formación de lectores (Vasco, 2019). En segunda medida, por los imaginarios y representaciones que evocan en las dos obras literarias, que comprenden contextos y situaciones que representan grupos sociales como los indígenas, afrocolombianos y campesinos del Pacífico y Amazonas, mostrando una visión sociocultural (Pardo, 2017), y un referente común sobre la crisis educativa que se presenta en estos lugares, concretadas por medio de un relato e ilustraciones fantásticas.

En conclusión, la indagación referente a las categorías de oralidad, argumentación, libro álbum, lectura multimodal que han permitido revisar con mayor rigurosidad los alcances de esta investigación, al igual que construir vínculos y correspondencias entre estas nociones. Así, se encontró una estrecha relación entre la oralidad y la argumentación ya que la oralidad al igual que la argumentación buscan persuadir, instruir, convencer, como también está la discrepancia

que genera interacciones entre los hablantes, por ende, son entes sociales dinamizadores que construyen sociedad. De la misma forma las inferencias potencian la comprensión de un texto multimodal, como lo es la imagen en el libro álbum donde se descubre y comprende lo que hay más allá de lo lineal y superficial a primera vista del texto. De esta manera, las nociones presentadas se asocian y colaboran entre sí para poder potenciar la argumentación oral.

Capítulo III

Diseño metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación

El diseño de investigación permite señalar al investigador “(...) lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se ha planteado y analizar la certeza de la(s) hipótesis formuladas en un contexto en particular” (Baptista, Fernández & Hernández, 2014, p. 100). Es por ello que, en el siguiente apartado se presenta el diseño metodológico de este proyecto de investigación, que buscó situar una ruta para el desarrollo y culminación de los objetivos propuestos, razón por la cual en este capítulo se abordará el enfoque y tipo de esta investigación, la descripción de la población, unidad de análisis, los instrumentos de recolección de datos y finalmente, las consideraciones éticas.

El presente proyecto de investigación es de corte cualitativo, caracterizado por Monje (2011) como un enfoque humanista, donde las hipótesis se generan en el transcurso del proceso y se van perfilando conforme avanza la investigación. El autor también menciona que sus métodos de recolección de datos no son estandarizados, puesto que se rige a partir del pensamiento hermenéutico, buscando interpretar y hacer énfasis en los actores sociales, los participantes, teniendo en cuenta aspectos subjetivos tales como las emociones, sus cualidades, sus experiencias, conocimientos, actitudes y valores.

Por lo tanto, la investigación cualitativa permite entender la visión pedagógica a partir de lo observado en los participantes, respondiendo a las necesidades educativas de la población observada. Así en concordancia, el investigador realiza un proceso inductivo en el que explora y

describe, y a partir de la recolección de información que realiza, analiza los datos y genera conclusiones y resultados que lo llevan a comprender el fenómeno de estudio (Baptista, Fernández & Hernández, 2014).

3.1.1 Diseño cualitativo: investigación acción

Este trabajo se fundamenta en el paradigma de investigación cualitativa, bajo el enfoque de la investigación acción que según Latorre (2005) desde la perspectiva educativa se comprende cómo “(...) una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.” (p.24). Así pues, menciona Latorre (2005) (como se citó en Elliot, 1993) que la investigación acción educativa se enmarca en la reflexión y resolución de dificultades a la luz de situaciones sociales que vive el docente en sus problemas pedagógicos prácticos.

Por ende, desde esta óptica de la investigación, se busca complejizar la atmósfera del aula de clase, por lo que se da a apertura a la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, el diseño y aplicación curricular (Martínez, 2004). Así, para este proyecto se analizarán estrategias didácticas para promover la argumentación por medio de los ciclos de acción que posteriormente serán descritos.

3.1.2 Fases de la investigación

El proceso de investigación-acción se estructura generalmente bajo una espiral dialéctica que paralelamente integra la acción y la reflexión. A continuación, se presenta el modelo propuesto por Martínez (2004), quien advierte que debe tomarse como modelo ilustrativo, para que así el docente investigador se guíe y configure las etapas que a consideración de su investigación crea pertinente. Este proyecto toma ocho categorías: Diseño general del proyecto,

identificación de un problema importante, análisis del problema, formulación de hipótesis, recolección de la información necesaria, estructuración de la categoría, diseño y ejecución de un plan de acción y evaluación de la acción ejecutada, visto en la imagen 1.



Imagen 1. Fases de la investigación-acción según Martínez (2004)

Etapa 1. Diseño general del proyecto: Acercamiento a la problemática investigativa y revisión de métodos de investigación. En este primer punto, se indaga y revisa lo relacionado con la metodología de la investigación con base en lo visto en anteriores asignaturas y por medio de la búsqueda de fuentes recomendadas.

Etapa 2. Identificación de un problema importante: En este paso el investigador debería preguntarse “¿Qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar?” (Latorre, 2005, p. 42), así el educador podría identificar los problemas que requiere resolver en su práctica pedagógica, en donde la solución depende de las acciones a tomar. En este sentido, se ejecutó un taller diagnóstico que permitió evaluar los niveles de lectura de los estudiantes, esto para evidenciar si ellos transcendían de la lectura lineal a la lectura inferencial y

argumentativa. Lo anterior, posibilitó la comprensión del fenómeno educativo que se vive en el aula donde se realizó la práctica docente.

Etapa 3. Análisis del problema: Se enfoca en esclarecer y definir el problema. También, identificar las posibles causas y consecuencias, que faciliten la descripción y explicación del tema (Latorre, 2015). Por consiguiente, una vez se plantea el problema de investigación con base en la evaluación del diagnóstico, se formula y reflexiona el porqué de la situación vista y posible solución al problema. Con base en los resultados encontrados en el diagnóstico concierne lo siguiente, se evidenció que la expresión de los niños en las diferentes actividades del taller era limitada, sus comentarios y opiniones escritas y orales carecían de razonamientos lógicos que mostraran una posición o punto de vista referente a lo visto en el taller. Paralelamente, entre pares eran irrespetuosos, no respetaban los turnos a la hora de hablar, por lo tanto, no había escucha activa entre los estudiantes.

Etapa 4. Formulación de la hipótesis: Se plantean hipótesis o teorías que llevan a cambiar el problema, tales teorías especifican las estrategias que el investigador considere que puedan ser comprobadas (Elliot, 2000), estas van a definir objetivos de acción factibles (Martínez, 2000) para mejorar la situación. Para formularlas Elliot (1993) y Whitehead (1995) citados por Latorre (2005) proponen relacionar enunciados que tengan que ver con una pregunta; la idea, y una respuesta; la hipótesis de acción. A partir de lo visto en el diagnóstico, se proponen escenarios en el que la argumentación puede mejorar, por ende, se plantea que la solución refiere a la ejecución de un proyecto por medio de una intervención pedagógica. Como estrategia, se considera como hipótesis que la lectura inferencial de un libro álbum puede potenciar la argumentación en los estudiantes.

Etapa 5. Recolección de la información necesaria: Identificar los instrumentos de recolección que se van a emplear para la investigación. Desde el enfoque cualitativo se obtienen datos que se convierten en información para ser analizados y contrastados con la pregunta de investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Por ende, se propone que serán funcionales técnicas de recolección de información tales como; el diario del investigador, grabaciones, el cuestionario, producciones orales y escritas como producto de las intervenciones.

Etapa 6: Diseño y Ejecución de un Plan de Acción: Entendiendo que la acción es la etapa principal de la investigación-acción, se pone a prueba la hipótesis de acción anteriormente propuesta en la etapa 4, en consecuencia, se deben formular pasos que permita mejorar el problema diagnosticado (Martínez, 2004). El plan de acción debe ser observado y controlado para que registre información que pueda ser recogida y evidencie los cambios y transformaciones generadas a lo largo de la ejecución del plan de acción (Latorre, 2005). Según lo anterior, se pone en marcha la intervención pedagógica propuesta considerando los recursos y elementos que se usaran en el proyecto, una secuencia didáctica (ver anexo 2) que planifique todos los pasos de la ejecución del plan de acción, y la descripción de las fases de la intervención desde el aprendizaje basado en proyecto que se muestra en el siguiente capítulo.

Etapa 7: Estructuración de las categorías: Categorizar e interpretar la información obtenida para que pueda ser usada como dato cualitativo (Martínez, 2004) que el investigador pueda interpretar. En este sentido, se propone una matriz categorial (ver anexo 3) que se divide en forma global y ejercicios realizados en la intervención, las cuales permitieron organizar, diferenciar los datos con base en la recolección de información obtenida en la etapa seis. En este orden, los datos se registran, clasifican y sistematizan según los objetivos específicos trazados.

Etapa 8: Evaluación de la Acción Ejecutada: Inicialmente, “El principio básico de la evaluación deberá responder a la pregunta: ¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no?” (Martínez, 2004, p. 253). Así pues, con base en los objetivos se reflexiona y evalúa si el plan de acción ejecutado resolvió o tuvo impacto sobre la práctica docente comprobando la hipótesis (Elliot, 2000). Así, nuevamente se repite el espiral desde la etapa 2. Finalmente, se debe escribir el informe final, que se centra en los resultados y hallazgos de la investigación (Colmenares & Piñero, 2008). En concordancia, por medio de la triangulación de los datos recogidos a lo largo de las nueve intervenciones, al ser clasificados en la matriz categorial (ver anexo 3), se examina a la luz de los objetivos planteados si la propuesta pedagógica fomentó la producción de argumentos por medio de las inferencias generadas en la lectura de un libro álbum. Por ende, por categoría analítica se describe en el apartado *análisis de los datos* el plan de acción, y al final se describen los hallazgos y comprobación de la hipótesis en la sección de *resultados*.

3.1.3 Cronograma

FASES DE LA INVESTIGACIÓN		2022							2023			
		FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	AGOSTO	SEPTIEMB	OCTUBRE	NOVIEMB	FEBRERO	MARZO	ABRIL
1	Diseño general del proyecto											
2	Identificación de un problema importante											
3	Análisis del problema											
4	Formulación de la hipótesis											
5	Recolección de la información necesaria											
6	Diseño y ejecución de un plan de acción											
7	Estructuración de las categorías											
8	Evaluación de la Acción Ejecutada											

Tabla 2. Cronograma

3.1.4 Unidad de análisis

En este proyecto de investigación, la unidad de análisis se centra en dos nociones; el desarrollo de la argumentación oral y la producción de inferencias con base en la lectura de los cuentos *La joven maestra y la gran serpiente* y *Letras al carbón*, escritor por Irene Vasco. Por lo tanto, la matriz categorial comprende las dos nociones como categorías centrales que se dividen en subcategorías para el análisis, que serán descritos en el capítulo *análisis de datos* y evaluados en el apartado denominado *resultados*.

3.1.5 Instrumentos de recolección de datos

Dado a la perspectiva cualitativa de esta investigación, para dar respuesta a la pregunta de investigación, se usan instrumentos de recolección de datos en función de los objetivos planteados, transformando la experiencia educativa en elementos que puedan ser analizadas e interpretadas. De esta forma, se usan de fuentes como el diario del investigador, grabaciones de algunas intervenciones, cuestionario, producciones escritas, orales y audiovisuales de los participantes.

Diario del investigador: Para Latorre (2005) este instrumento “Recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación.” (p. 60) Por ende, es una técnica de recogida de información descriptiva e introspectiva que provee información sobre lo que está pasando, en este caso, en el aula de clase. También, para McNiff y otros (1996) (citado por Latorre, 2005), comprende relatos y diarios que examinan la experiencia registrada en las intervenciones. Para el caso de esta investigación, el diario investigador (ver anexo 4) se convierte en una de las principales herramientas de recolección de datos ya que se registra cada intervención, donde se hace la descripción de cada una de las sesiones y posteriormente, se interpretan y dan juicios valorativos a estas por medio de la reflexión, por ejemplo, el cumplimiento del objetivo de la clase o actividades.

Registro auditivo: Este instrumento permite captar y registrar las conversaciones con precisión a través de sus transcripciones (Latorre, 2005). En concordancia, las grabaciones de audio permiten identificar patrones, categorías y tendencias en el discurso de los participantes. Los registros auditivos implementados fueron el podcast (ver anexo 5), grabaciones de voz de algunas intervenciones de las clases, específicamente en la actividad del debate y actividad de cierre, los cuales fueron transcritos.

Grabaciones en video: A través de sistemas multimedia como grabaciones en vídeo, se monitorea y registra las acciones generadas por los participantes (Orellana y Cruz, 2006). De esta forma, a partir de la producción audiovisual, producto final del proyecto, se evalúa la argumentación oral en los estudiantes, donde se considera aspectos verbales y no verbales de la comunicación.

Cuestionario: Se describe que este instrumento de recolección “(...) consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 250). Así pues, en esta investigación se hace uso de la herramienta Google Form (Ver anexo 6) que facilita el diseño y publicación de resultados de forma digital. Se crean preguntas cerradas planteadas a priori (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), en las que el sujeto de acuerdo con el tipo de pregunta puede escoger una o más de una opción, también se plantean preguntas abiertas. El cuestionario diseñado tiene como fin indagar sobre aspectos de los participantes tales como: datos personales, edad y estrato, grado de escolaridad de los padres; referente a sus gustos en la escuela, la materia más y menos les gusta, y sobre su tiempo libre.

Producciones escritas: El resultado de las actividades escritas desarrolladas por los estudiantes genera datos para la investigación. Por ende, de igual forma que los registros auditivos, brinda información que posteriormente es sistematizada por medio de la toma de fragmentos de los escritos, o imágenes que muestran los diferentes esquemas realizados en la intervención pedagógica. Los registros de las producciones escritas son organizados en la matriz categorial para luego ser analizados e interpretados.

3.1.6 La población

A continuación, se precisa en la descripción sociodemográfica de la institución educativa donde se ejecutó la intervención pedagógica. Por otra parte, se describe y contextualiza la población que hizo parte de esta investigación, detallando en aspectos como lo personal, académico y convivencial.

La intervención pedagógica se llevó a cabo en la Escuela Superior María Montessori¹, institución educativa de carácter oficial fundada en 1951 y ubicada en la ciudad de Bogotá D.C. en la localidad Antonio Nariño, barrio el Restrepo. A sus alrededores se ubica su otra sede, y una sede de la Universidad Nacional a Distancia (UNAD). Además, cerca del colegio se encuentran estaciones de Transmilenio y transporte público. Al costado sur se ubica un caño y adicionalmente, una zona de establecimiento de hostelería. De acuerdo con la ubicación de la institución y el resultado del cuestionario, la estratificación económica abarca alrededor del estrato 2 y 3.

La institución está organizada en cuatro ciclos los cuales corresponden al ciclo inicial: preescolar a segundo, básico, tercero a quinto; intermedio, de sexto a octavo y profesional, noveno, media y el Programa de Formación Complementaria. Así, el estudiante al culminar el último ciclo obtiene el título de *Bachiller Académico con profundización en Educación y Pedagogía*, y si después hace parte del Programa de Formación Complementaria se titula como *Normalista Superior*.

¹ La información sociodemográfica y descriptiva de la institución educativa es tomada del proyecto educativo institucional planteado en 2018, el cual se puede visualizar en la página web de la institución.

Los estudiantes de noveno, media y del programa de formación complementaria son formados en la aplicación y validación de teorías pedagógicas y didácticas que pueden observar en preescolar y básica primaria. En concordancia, su proyecto educativo institucional (P.E.I.), se inscribe bajo el lema “*Formando maestros y maestras para la infancia*”.

Por otra parte, desde su horizonte institucional, su misión se centra en la problematización de la enseñanza y la formación sociocrítica e investigativa de los maestros en formación, contribuyendo a la transformación social. Su visión tiene una proyección local y nacional, en donde la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, se reconoce como referente en la formación inicial de maestros para la infancia.

3.1.7 Los participantes

De forma general se menciona que, se lleva a cabo la investigación con el curso 602 en el segundo semestre del periodo académico 2022-2, específicamente entre los meses de septiembre y octubre. La población está conformada por 37 niños y niñas que oscilan entre 11 a 12 años. En ese momento para la asignatura de lengua castellana, los estudiantes no contaban con una docente permanente, debido a que la profesora titular por cuestiones de fuerza mayor tuvo que ausentarse desde principio del año escolar. Por tal motivo, era frecuente el cambio de docente en esta área o, por el contrario, la ausencia del educador cuando los estudiantes tenían este espacio académico.

A partir del cuestionario ejecutado en clase (ver anexo 6), se presentan diferentes características y rasgos de esta población. En los resultados se observa que la mayoría de los niños se agrupa en el estrato social 2 y 3. Por otro lado, algunos de los niños viven en otros barrios que quedan apartados de la localidad de Antonio Nariño. Así pues, alrededor del 10% de

la población vive en Venecia, Usme y el Tunal, por lo tanto, algunos no tienen ruta y deben tomar el transporte público para ir al colegio.

También se preguntó a las estudiantes sobre el grado de escolaridad de sus padres, a lo que en el 70% respondieron que sus padres terminaron bachillerato. En contraste, los demás estudiantes registraron que sus acudientes eran tecnólogos o profesionales en ámbitos como la ingeniería y la educación.

Se identificó en el cuestionario, que al 70% de la población la materia que menos les gusta es español, indicando que la clase es aburrida, los ejercicios de ortografía no llaman la atención o su motivación, en adición, que siguen tratando temas como lo es el verbo o sustantivo, los cuales ya han sido vistos en grados anteriores. De igual modo, otras de las materias que no les gustan son las matemáticas, por la comprensión sobre los temas tratados, y biología porque mencionan que sería mucha más atractivo si pudieran ver lo que observan en los libros con objetos reales en un laboratorio. En contraste, en un 85% referente a su materia favorita, hay mayor tendencia en sociales, inglés y educación física.

Referente al tiempo de ocio de los estudiantes, se observan en mayor porcentaje actividades como pasar tiempo junto a su familia en parques o lugares de dispersión, como también en redes sociales y en plataformas streaming tales como Netflix, ninguno de los niños mencionó la lectura o escritura en este punto.

Ahora bien, con respecto a su comportamiento, debido al cambio o ausencia del docente de español, los estudiantes no realizaban los ejercicios propuestos, a causa de la poca atención y motivación que tenían en esta clase. En las primeras sesiones se evidenció rivalidad entre los grupos del salón, irrespeto y poca escucha entre pares. Sin embargo, una vez vuelva la docente

titular, los estudiantes se motivaron a continuar con las actividades y, de esta forma, demostraron mayor interés a la intervención pedagógica planteada dado a la variedad de ejercicios propuestos. Su comportamiento y disposición mejoró a lo largo del proyecto.

Para especificar su nivel académico, en el diagnóstico sobre el nivel de lectura de los estudiantes, se evidenció la poca producción de argumentos, atención y desmotivación en la clase. Adicionalmente, se observó intolerancia y burla hacia los compañeros que querían intervenir en el taller propuesto. Por lo tanto, en los resultados se identificó que la mayoría de los niños llegaban a la lectura literal, por ende, se propuso una intervención pedagógica que busco mejorar los síntomas vistos en la clase. Es importante mencionar que la noción de oralidad surge en el diagnóstico al ver la poca escucha y tolerancia que había entre pares, además, también se articula la argumentación con los aspectos orales porque se vio en sus intervenciones el temor a hablar en público y limitación en su discurso.

3.1.8 Consideraciones éticas

El proyecto de investigación-acción desarrollado implicó la interacción y obtención de información de personas menores de edad; que de acuerdo con la resolución 1642 de 2018 de la Universidad Pedagógica Nacional, el comité de ética de la investigación subraya en el artículo 56 que *“Se ocupa de avalar los proyectos que involucren diseños metodológicos con seres humanos como sujetos de investigación, para garantizar sus derechos a la intimidad a la libertad de participar en los procesos de investigación y al uso responsable de la información derivada de los resultados investigativos”*. Por consiguiente, para el tratamiento de la información con fines investigativos, los acudientes, mayores de edad, de los estudiantes fueron informados sobre la protección del tratamiento de datos por medio del registro del consentimiento informado (ver anexo 7), que garantiza la ética y respeto con relación a la información recolectada de los participantes en la investigación.

Capítulo IV

Trabajo de campo

5.1 Propuesta pedagógica

Dando respuesta al diseño y ejecución del plan de acción se desarrolla una propuesta pedagógica que se instaura bajo los parámetros del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). De este modo, en este capítulo se profundiza sobre su concepto, la descripción del modelo ilustrativo planteado por Sotomayor, Vaccaro & Téllez (2021) que se ve reflejada en la propuesta de intervención diseñada en este trabajo investigativo.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una experiencia o metodología de aprendizaje, en donde se construye el conocimiento a través del diseño y elaboración de un proyecto, basado en la resolución de preguntas que buscan por medio de tareas responder a problemas que involucren situaciones reales en relación con el currículo (Sotomayor, Vaccaro & Téllez, 2021).

El ABP busca fomentar el aprendizaje autónomo en los estudiantes y trabajo cooperativo, por lo que recrea un ambiente activo, rechazando saberes transmitidos solo por el docente, apartándose de la cultura del silencio que, desde la óptica de la teoría de la educación de Freire (1986) citado por Villegas (2021) refiere al profesor como el dominante y opresor en el aula, y el estudiante como oprimido o subordinado. De este modo, el niño se enmarca en un rol emancipador, crítico y creativo. En tal sentido, este modelo de aprendizaje potencia la actividad argumentativa de los estudiantes en la clase de español, dado a que pueden interferir a través de la presentación de soluciones y expresiones de sus propuestas sobre los proyectos construidos.

Este método responde a la teoría constructivista desde los planteamientos de John Dewey, Jerome Bruner, Vygotsky y Jean Piaget, que implica un modelo en el que el estudiante diseña, implementa y evalúa su proyecto y, por otra parte, el aprendizaje es el fruto de la construcción del conocimiento enlazando el saber actual y previo (Travieso & Ortiz, 2018; Rekalde & García, 2015). Desde esta perspectiva el docente asume el rol de orientador que guía y estimula el aprendizaje por medio del diseño de problemas simulados en un contexto real (Travieso, Ortiz, 2018). En este orden, tanto para el docente como para el estudiante es todo un reto la planificación y colaboración entre pares, que asocia la noción de escuela y la realidad para apuntar a la resolución de los interrogantes que se plantean al inicio del proyecto. Así, García & Gómez (2017) observan que

Bajo nuestro punto de vista, los proyectos son una forma diferente de trabajo en el aula, que fomenta la indagación de los estudiantes, a partir de interrogantes que se consideren útiles e importantes y que, en algunos casos, hayan surgido de ellos mismos. Durante el desarrollo de un proyecto los estudiantes exploran y descubren intereses, formulan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, ponen en común sus concepciones y las comparan con nueva información, las enriquecen o transforman, comunican resultados, hacen propuestas, etc. (p. 113)

En otras palabras, el ABP promueve la motivación por descubrir y explorar nuevas ideas, como también, enriquece la comprensión del fenómeno a estudiar a través del trabajo colaborativo, donde el estudiante integra el conocimiento por medio de la contextualización de este en una problemática real. Lo anterior posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, apuntando a lo que el plan de acción busca mejorar.

Ahora bien, es menester crear un plan de trabajo que permita en primera medida, aterrizar la metodología de ABP, por ende, se propone la siguiente estructura que concreta la propuesta pedagógica para ser aplicada en el curso 602 de la Escuela Normal Superior María Montessori. La siguiente propuesta se organiza a partir de la ruta de trabajo diseñada por Sotomayor, Vaccaro & Téllez², (2021), que se ilustra en la imagen 2.

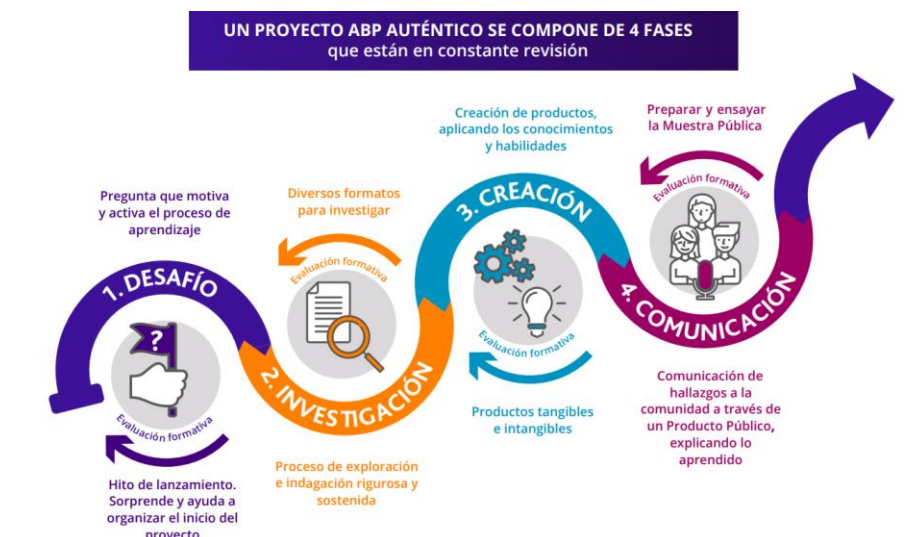


Imagen 2. Fases del ABP. Tomado de Sotomayor, Vaccaro y Téllez (2021)

De acuerdo con la imagen 2, la ruta de planificación para la intervención supone 4 fases: *desafío, investigación, creación y comunicación*. Para la primera fase: *desafío*, tras la revisión de los Estándares Básicos de Competencia en lenguaje (MEN, 2020) y los Derechos Básicos de Aprendizaje referente al grado sexto, y al considerar que “La pregunta generadora deberá, entonces, activar el interés en principio, para luego dirigirlo durante el tiempo en que se mantenga el proyecto” (Obando, 2021, p. 7), se decidió que el hilo conductor de la intervención pedagógica sería la lectura de dos libros álbum: *La joven maestra y la gran serpiente* (2019) y

² “El programa Aprendizaje Basado en Proyectos: un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy” fue desarrollado por Fundación Chile, con el apoyo del Centro de Innovación del Ministerio de Educación chileno y la Embajada de Estados Unidos en Chile”

Letras al Carbón (2016) escritos por Irene Vasco. Por ende, la pregunta como parte de la primer fase y ruta del proyecto surgió de la problemática que la autora pretende dar a conocer a través de estas dos obras. Durante esta fase, antes de leer los libros, los estudiantes indagaron sobre las culturas colombianas en que se sitúan las obras, se formaron los grupos de trabajo y con base en la cultura que más llamó su atención, los niños debían escoger una de las preguntas planteadas que involucraban problemáticas que se asocian a las cultura amazónica y palenquera. Lo anterior tomó dos sesiones de clase.

En la fase **investigación** que según señalan Sotomayor, Vaccaro & Téllez, (2021), los estudiantes en este momento del proyecto buscan respuesta al desafío por medio de la investigación y creación de evidencias que concreten su aprendizaje. En esta etapa, se entrega a los estudiantes una carpeta (ver anexo 8) que contiene el libro según su selección de la cultura, aquí también encuentran noticias y artículos³ que describen e informan sobre las poblaciones del Amazonas y San basilio del Palenque y los temas generales de las preguntas. Así pues, pasamos a explorar los cuentos por grupos de trabajo. Para poder concretar la información leída se emplea una actividad escrita donde los niños construyen sus propias SUPER-NOTAS, siguiendo los lineamientos dados por el docente basado en dos momentos: las acciones de los personajes y su propia reflexión. Finalmente, entre todos debatimos lo aprendido. De esta forma, se toma parte de la sesión 2 y toda la sesión 3.

Así, en la sesión 4, continuamos con la fase de **investigación** y tomamos la producción escrita y reflexiones para la realización de una infografía (ver anexo 9) que permita a los

³ En las carpetas según el cuento escogido, los estudiantes encontraban los siguientes textos: San Basilio de Palenque, primer pueblo de africanos libre en América, tomado de la página web de ministerio de comercio, industria y turismo, La tradición oral, un universo de conocimientos, tomado del blog Club MAKEMAKE. Y lo que se pierde cuando una lengua nativa desaparece por la revista UNAD.

estudiantes organizar sus ideas y por medio de estas empezar a responder a la pregunta de indagación que los llevó a la creación de un vídeo reportaje como producción innovadora final del proyecto, teniendo en cuenta que en los antecedentes se observó que la mayoría de los trabajos en las intervenciones apuntaban a debates y exposiciones.

En la tercera fase, **creación**, con base en lo aprendido en las etapas de desafío y creación, se postula una **pre-fase** en la sesión 5, en donde se les brinda a los grupos de trabajo un esquema de guion (anexo 10), en el cual debían registrar lo que iban a decir en el reportaje, producto de la creación de cada uno de los proyectos. En consecuencia, para brindar al estudiante herramientas que tuviera en cuenta para su expresión oral en el video reportaje, se dedica un espacio en la sexta clase, para reconocer los aspectos no verbales por medio de la exposición de videos sobre animales, niños y discurso políticos que permitían indagar sobre la comunicación no verbal.

En concordancia, dando apertura y cierre a la fase **creación**, la sesión 7 se dispone para dar respuesta con soportes a la pregunta de indagación. De manera que se les comentó a los estudiantes que terminaríamos el proyecto realizando un vídeo reportaje en clase como producto final. Sin embargo, debido a los pocos recursos tecnológicos para poder grabar, se tomó una opción B, y en la sesión 8, los estudiantes graban un podcast que simuló el mismo ejercicio del video reportaje.

En la última fase **comunicación**, se dialoga sobre lo aprendido, y se muestran los productos que, en concordancia, deben responder a nivel curricular al objetivo propuesto para el proyecto y la resolución a la pregunta desafiante (Sotomayor, Vaccaro & Téllez, 2021). Así, en esta última sesión, los niños enseñaron sus producciones escritas y algunas producciones orales desarrolladas en la creación. En ese momento, se reflexionó sobre el trabajo colaborativo, se evaluó si se llegó a la resolución de la pregunta que cada grupo escogió y así mismo, sobre los

comentarios que tuvieran para en una próxima ocasión optimizar una intervención pedagógica basada en el ABP.

5.1.2 Planificación de la secuencia pedagógica

En este apartado se precisan las actividades que fueron desarrolladas en la intervención pedagógica, según la ruta de aprendizaje basado en proyectos propuesto por Sotomayor, Vaccaro. & Téllez, (2021), que en la sección anterior sucintamente se describió, las cuales están disponibles en los anexos numeral 2.

Capítulo V

Organización de la información y análisis de resultados

Para el desarrollo del análisis de datos, se tomaron los instrumentos de recolección los cuales fueron el diagnóstico, vídeos y podcasts realizados por los estudiantes, documentos escritos producidos como la infografía, super-notas y el guion. También, para el posterior análisis, se consideró el diario del investigador; fragmento de la interpretación de la descripción de las sesiones y grabaciones. A partir del análisis, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación, orientada por los objetivos específicos, que perfilaron una ruta de trabajo encaminada por las siguientes categorías a examinar: argumentación oral y inferencias.

En líneas generales, el presente análisis de datos da cuenta de los hallazgos, acercamientos y reflexiones encontrados en los nueve (9) ciclos de intervención propuestos en relación con la práctica docente y la potenciación de la argumentación por medio de inferencias a luz de la lectura de un libro álbum, dando cuenta de un antes y después en el transcurrir de la investigación.

5.1 Clasificación y reducción de los instrumentos de recolección de datos

En este apartado se presenta los instrumentos de recolección usados y materiales para el análisis de los datos, para comprender las siglas o códigos que se mencionan en las categorías, que se puede evidenciar en la imagen 3.

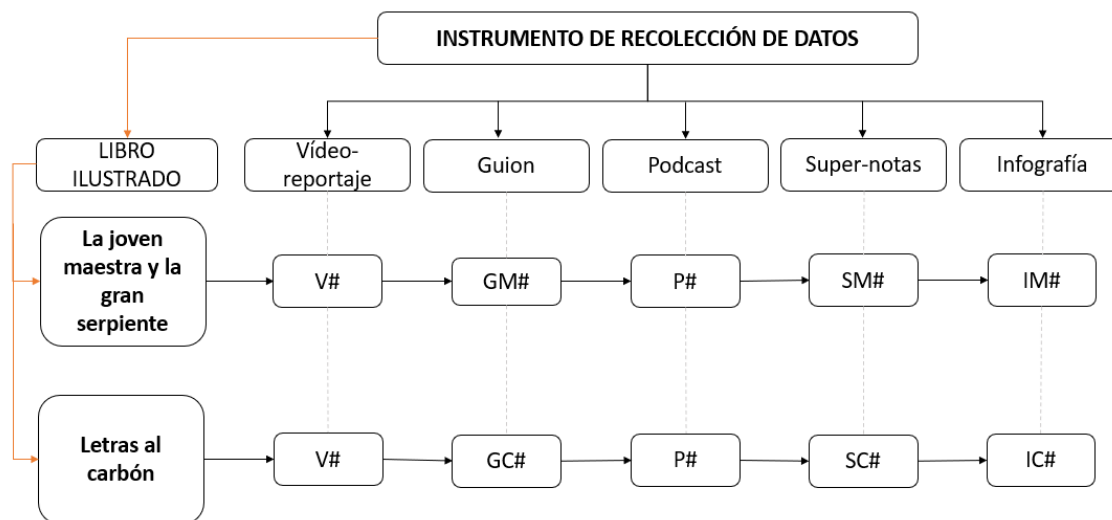


Imagen 3. Reducción de datos. Elaboración propia.

5.2 Categoría I

5.2.1 La argumentación oral

Esta categoría se divide en tres subcategorías dado a los múltiples elementos que la argumentación oral compone; concretamente para el análisis esta investigación se enfoca en argumentos, la noción meta verbal y la comunicación no verbal. De esta forma, este apartado describe cómo los estudiantes lograron construir argumentos basados en los diferentes recursos brindados en las intervenciones, cómo organizaron y planificaron la información y finalmente, cómo las actividades desarrolladas les permitieron realizar intervenciones orales argumentando los temas tratados.

5.2.1.1 Argumentos

En esta subcategoría se buscó rastrear los elementos que podían determinar proposiciones que implicaran un enunciado razonado, que emita un juicio o valor basado en una pregunta específica. Lo anterior, se refleja a lo largo de los diferentes ciclos de la intervención, donde se

encontraron elementos que apuntan a la argumentación o el acercamiento a esta, según proposiciones que apunten a argumentos causales, empíricos y deductivos.

Para iniciar, en el diagnóstico se realizó un taller de nivel de comprensión lectora basado en el libro álbum *La familia de los cerdos*, escrito por Anthony Brown. En el punto número 6, con base en el cuento el estudiante debía responder *¿Estás de acuerdo con las conductas de los hijos y esposo de la señora Cerda? ¿Por qué? ¿Qué hubieras hecho si tu fueras Juan o Simón?*; se observó poca elaboración en la respuesta de los estudiantes, pues se quedaban en el nivel literal de la lectura, lo cual se ejemplifica a continuación:

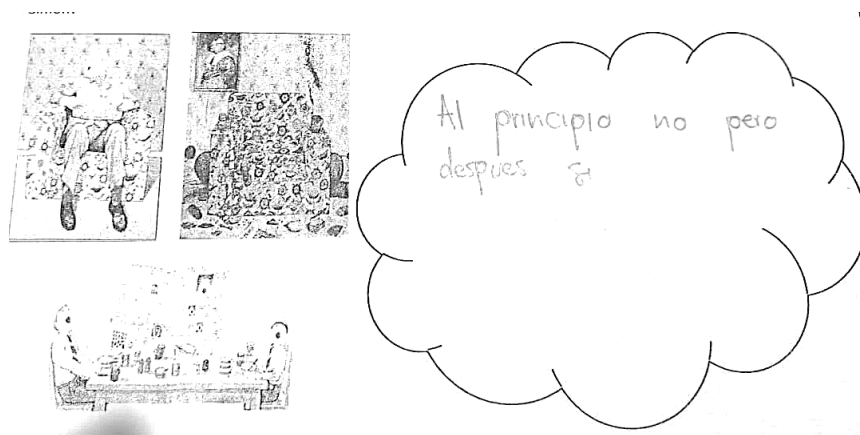


Imagen 4. Taller diagnóstico, numeral 6

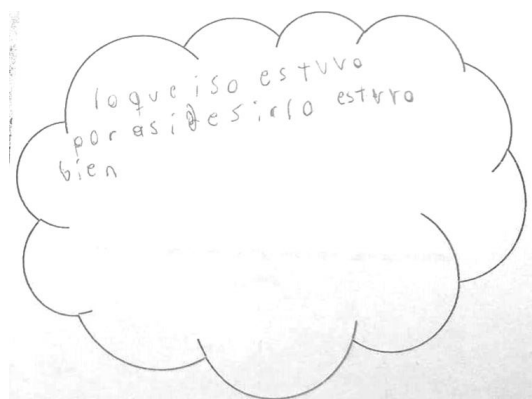


Imagen 5. Taller diagnóstico, numeral 6

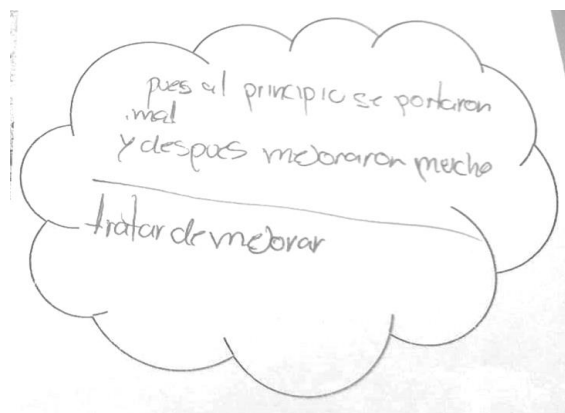


Imagen 6. Taller diagnóstico, numeral 6

Con base en las imágenes 4, 5 y 6, se verificó que los estudiantes daban su opinión sin tener en cuenta algún soporte o ejemplo para apoyar lo dicho. En adición, las ideas estaban desorganizadas, no hacían uso de conectores para vincular las palabras. A pesar de haber dialogado previamente sobre el libro álbum, la relación con el tema que se desarrolla en el cuento y el contexto del estudiante, y la importancia de las imágenes para su comprensión, se evidenció que a la hora de escribir no hay asociación entre los elementos tratados en clase. También, a pesar de que para este punto del taller se escogen ilustraciones específicas que pretendían ayudar al estudiante en su respuesta (como se aprecia en la Imagen 4) los estudiantes no vincularon las imágenes con la pregunta.

En contraste, por ejemplo, en las actividades número 4 (infografía) y 7 (video-reportaje) del proyecto, en las que debían responder a la pregunta de indagación que surgió del texto, “*¿Cuál es la importancia de la oralidad y las tradiciones para nuestra identidad?*”, los estudiantes lograron apoyarse del material escrito trabajado hasta el momento para brindar respuestas con mayor sentido y elaboración:

"La escuela nos ayuda a promover la identidad, a respetar a otras personas como lo hizo la joven maestra cuando fue al Amazonas, allá aprendió otra cultura y todo eso." (V8)

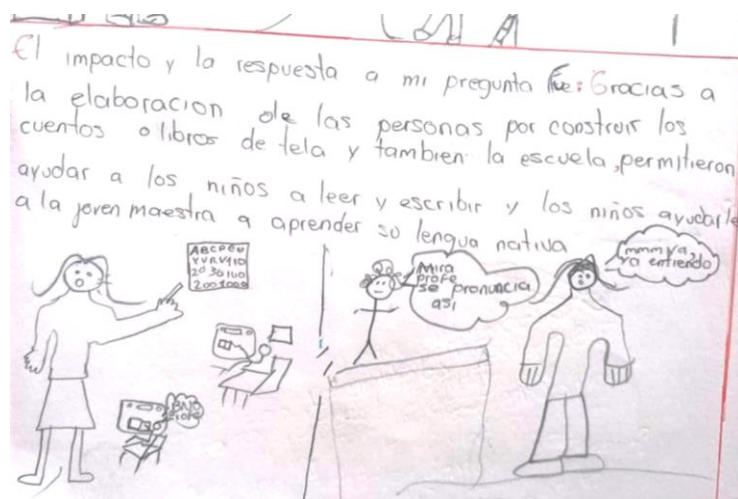


Imagen 7. IM3

V8 y IM3 reflejan proposiciones que se asocian a las actividades ejecutadas en clase y el relato del cuento. Además, se determina una posición entre la escuela y su incidencia en el abordaje de la diversidad e identidad. Adicionalmente, se refleja la relación de interculturalidad que permite el diálogo entre las diferentes comunidades, que de acuerdo con los ejemplos V8 y IM3 es visto como valor en la escuela. Así, se identificó cómo los estudiantes pasaron de generar enunciados poco elaborados a ser capaces de interpretar y contrastar lo que han leído y visto, y de esta forma empezar a tejer lazos y vincular el conocimiento previo para la producción de una proposición argumentada.

Ahora bien, retomando el primer encuentro con los estudiantes, se determina en el diagnóstico la fragilidad en el soporte de ideas cuando se trataba de responder a una pregunta orientadora creada por uno de sus compañeros de clase después de dialogar sobre el libro álbum

leído, como se observa en los siguientes ejemplos tomados del punto #2 del diagnóstico:

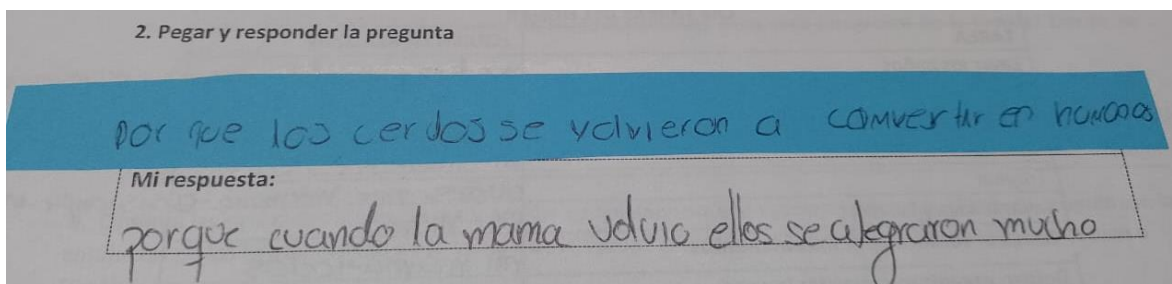


Imagen 8. Taller diagnóstico #2

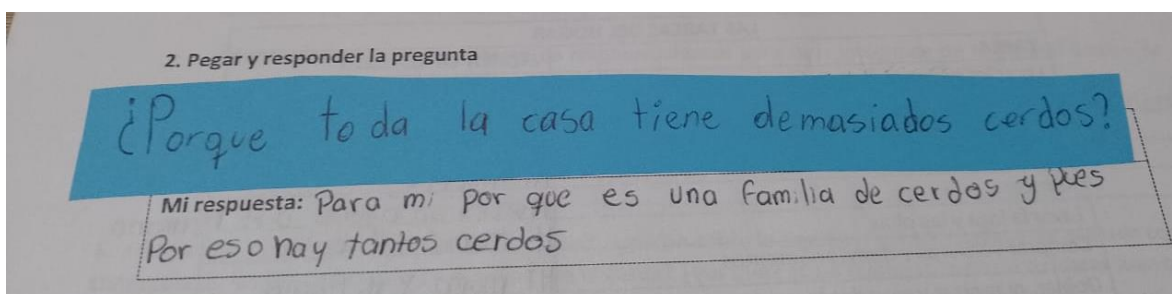


Imagen 9. Taller diagnóstico #2

En las imágenes 8 y 9 se vislumbró que los estudiantes no producían argumentos, puesto que las ideas se concretan en la literalidad del libro. De esta forma, se percibió poco análisis e importancia en la secuencia de las imágenes, y así mismo sucedió con el texto. Frente a sus respuestas, no se evidenció vinculación con los demás puntos del taller y conversatorio previo sobre el libro álbum leído, por lo que no hacían uso de las herramientas dadas para poder soportarlas, parece que fueran tomados como ejercicios distantes. Por ende, en la mayoría de las respuestas no se observó coherencia, cohesión y punto de vista basado en soportes.

En cambio, a medida que los estudiantes avanzaban en el desarrollo del proyecto propuesto, se evidencia el impacto de los ejercicios para la construcción de argumentos partiendo de una pregunta orientadora. Como se registra a continuación, en el ejercicio de la creación del

podcast para la intervención número 8 de la investigación, se encontraron importantes ejemplos que mostraron la incidencia de las intervenciones para la producción de argumentos:

“(…) Contribuye a desarrollar un mundo real y un mundo ficticio. Las tradiciones son parte de nuestra identidad.” (P12)

“La importancia de la oralidad es cuidar sus fábulas y mitos de sus ancestros, no solo es cuidar sus mitos, si no conservarlos y cuidarnos como la joven maestra cuando fue al Amazonas.” (P6)

En P6 y P12 se evidencian puntos de vista mejor contruidos al momento de hablar sobre la incidencia de la oralidad en los pueblos indígenas, del mismo modo cómo la tradición oral impacta en la conservación de los pueblos cuando personas externas, como La joven maestra, comprenden y conocen otras culturas. Estas proposiciones se aproximan a la argumentación, porque se ven opiniones mejor elaboradas, relacionadas con la pregunta de indagación, basadas en un contexto específico.

Por otra parte, atendiendo a otra pregunta que trataba sobre la importancia de leer y su incidencia en las comunidades, en P7 se menciona la opinión sobre la relevancia de saber leer y escribir por medio de los siguientes TIPS:

“1. Es importante leer para saber que me están comunicando las otras personas. 2. Para poder aprender a ser mejores ciudadanos y mejorar la ortografía, se necesita aprender a escribir. 3. Mi aprendizaje es que es muy importante saber leer y escribir para que nos abran puertas en el aprendizaje.” (P7)

Las recomendaciones dadas en P7 reflejan coherencia y organización, así pues, el estudiante, orador, hace uso de una estructura propia que le ayuda a enlistar su opinión sobre la

lectura y escritura, lo cual contribuye a la no repetición de ideas, a la fluidez y seguridad para hablar.

Desde otra mirada, en el diario del investigador sección 3, se narra un debate con apoyo de ilustraciones escogidas intencionalmente de los libros leídos, en el que los estudiantes expresaron su punto de vista y opiniones, ya que parte de la argumentación oral trata de generar espacios en el que el educando pueda expresar su postura y, así mismo, escuchar la de otros. Se plasma en el análisis algunos de los comentarios tomados de los estudiantes en la ronda de opiniones, que a continuación se visualizan clasificándolos por libro álbum:

LETRAS AL CARBÓN

LA JOVEN MAESTRA Y LA GRAN SERPIENTE

<p>- <i>“Según el cuento, se ve la pobreza del pueblo, estos pueblos tienen problemas porque el gobierno no les presta atención, son pueblos abandonados”</i></p> <p>- <i>“Cómo no hay nadie que les ayuda a construir escuelas, entre ellos tiene que aprender a leer. Lo que yo pienso es que el alcalde de allá tiene que ir y ver las necesidades que están pasando para dar una solución al problema.”</i></p> <p>- <i>“Me pregunto si lo que dice la historia es verdad cómo serán los niños que a nuestra edad no saben leer y escribir. Se deben sentir muy frustrados porque no pueden leer los anuncios de las noticias, los memes, las publicaciones de Facebook, ni siquiera pueden chatear. Por eso es importante decirle al gobierno de ese pueblo que ayude a darles libros, construir escuelas. En el pueblo de mi abuela, nosotros donamos nuestros libros y cosas</i></p>	<p>- <i>“Se nota también como dicen mis compañeros con el otro libro que estos pueblos no tiene suficientes recursos. Imagínense que las escuelas estaban hechas de paja. O sea, que no había baños, ni comedor.”</i></p> <p>- <i>“La maestra se dio cuenta que no tenía las mismas comodidades que cuando ella vivía en la ciudad. Pero no es culpa de ellos porque no hay buenas carreteras para que el gobierno les lleve lo que ellos necesitan como comida, ladrillos, y libros.”</i></p> <p>- <i>“La maestra vio lo importante que eran las leyendas. Ella vio como los indígenas volvían un cuento o leyenda las cosas que tenían que ver con la naturaleza como el crecimiento del agua que, según ellos, era una serpiente.”</i></p> <p>- <i>“La maestra tiene un gran corazón porque a pesar de que no tenía cómo dar clases, como tablero, y eso, ayudó a la comunidad de las Delicias.”</i></p>
---	---

que ya no usamos pero que están buenas.”

- “Me parece increíble la creatividad de esas personas porque por el clima y las tormentas, los libros se dañaban así que decidieron hacer libros en tela. Yo opino que son muy creativos, y como nos mostraban en el video con los recursos que tienen, no necesitan de la tecnología, pueden sobrevivir.”

Tabla 3. Fragmentos diario del investigador 3.

Los comentarios de los estudiantes cuestionan las condiciones en que viven los habitantes de los cuentos leídos. Se percibe la influencia de otros discursos, tales como otras voces que vienen de los medios de comunicación sobre noticias que hablan de territorios como el Amazonas, y vídeos observados en la primera sesión del ABP. Por esta razón, en sus opiniones surgen términos como pueblos abandonados, falta de recursos, gobierno, pobreza y pueblos incomunicados.

Como se puede apreciar en la tabla 3, fue esencial para este debate brindar a los estudiantes un panorama sobre el contexto en que los libros escogidos surgen. En consecuencia, los estudiantes formaron redes entre lo leído, artículos y vídeos sobre los pueblos del Palenque y del Amazonas y los relatos contenidos en los cuentos. De esta forma, a diferencia del punto #6 del taller diagnóstico, los estudiantes crearon lazos entre su experiencia y otras vivencias que les facilitó construir argumentos, perfilando su discurso.

5.2.1.2. Actividad metaverbal

A la hora de argumentar Gutiérrez (2013) menciona que se debe tener dominio y control sobre el discurso, para lo anterior es necesario fortalecer los procesos metaverbales que se encargan de volver conscientes las ideas por medio de la reflexión y estructuración de estas.

En la primera intervención propuesta en el proyecto, que tenía como finalidad contextualizar y brindar un panorama sobre los lugares en que los cuentos emergían, los estudiantes vieron dos videos, que describían la forma de vida en el pueblo del Palenque y los pueblos del Amazonas. Se propuso la siguiente pregunta orientadora “*¿Cuál es la problemática que observas en estos territorios? ¿Por qué?*”, para que reflexionaran sobre la información de las dos comunidades. Así, sus respuestas debían ser reflejadas en un mapa mental.

Sin embargo, como se evidencia en el diario del investigador # 1, los estudiantes se limitaron a copiar palabras e imágenes creando una lista de ideas de los vídeos, haciendo caso omiso a la estructura del mapa mental, lo que permitió ver la poca profundización sobre lo visto:

“Aunque la estrategia de reproducir vídeos en clase ayudó a que los niños se enfocaran de mejor forma y evitaran distraerse, se evidencia poca organización de las ideas cuando los estudiantes escribían lo aprendido sobre los vídeos, por lo que en su mayoría realizaron una lista de palabras claves y dibujos repetitivos vistos en las reproducciones.”

Interpretación Diario del investigador #1

Como se evidencia en el instrumento de recolección de datos, al inicio de la intervención pedagógica los estudiantes no mostraron interés por profundizar en las temáticas expuestas, ni dar su punto de vista frente a las problemáticas de las comunidades. Tampoco, hacían uso de estrategias que permitieran organizar sus ideas, quedándose en ideas sencillas copiadas de lo visto, sin mayor elaboración ni reflexión a pesar de haberles dado una pregunta orientadora y explicación sobre el mapa mental.

Como se mencionó en la subcategoría *argumentos*, en la intervención número 7, se presentaron vídeos que llaman la atención a este apartado, y que confronta lo expuesto en el

primer diario de campo. En V5 se evidencia cómo los estudiantes organizaron sus ideas, elaborando una introducción, la contextualización del libro y su opinión, la cual integra una posición sobre el alcance de aprender a leer para la protagonista de Letras al Carbón mencionando que:

"Para la protagonista del cuento fue importante porque ella le enseñó a su pueblo a leer y escribir, para que les fuera más fácil. También, porque podía entender lo que le decían las cartas." (V5)

Se resalta la estructuración de su reportaje porque su reproducción audiovisual se presenta por medio de secciones, que reflejan organización y claridad sobre los puntos a hablar en el vídeo. Además, aunque sobresale el tratamiento sobre la organización de su discurso, se aplica lo visto en clase y la pregunta de indagación es quien guía tal esquema dando respuesta a ella, como se observa en el fragmento V5.

Resaltando los cambios generados desde la primera intervención, se expone que a lo largo de las sesiones los grupos de trabajo contaban con una carpeta propia donde tenían información secundaria que les brindó referencias extra para aproximarse a conocer las características de los pueblos narrados en los cuentos y problemáticas que apuntaban a las preguntas de indagación. Por lo tanto, es interesante cuando en alguno de los videos los niños mencionan lo leído en estas fuentes:

"Sus famosos dulces incluyen; alegrías de miel, bolas de tamarindo, maní, caballitos de papaya y canela" (V6)

En V6 se evidencia la incorporación de textos analizados previamente sobre la población y lugar en que se desarrolla el cuento del libro álbum Letras al Carbón, pues, allí se mencionan

otros aspectos que no se describen explícitamente en el relato, sin embargo, se aprecian en las ilustraciones de los libros y en fuentes secundarias.

De igual modo, como estrategia se planteó realizar varios ejercicios como la creación de una infografía que permitiera al estudiante organizar sus ideas, escribirlas sin ser redundantes, más bien, apuntaban a que expusiera ideas claves de los textos expuestos, permitiendo reflexionar sobre lo visto. En los ejercicios en clase, en el momento en que la docente mediaba entre los grupos de trabajo, se observó que:

“Se observa que, a pesar de la poca atención, en este ejercicio en comparación con las super-notas, los estudiantes lograron organizar de mejor forma la información y escribir ideas claves que aportan al producto del proyecto. Por otra parte, se evidencia que al darles un esquema muchos la siguieron, mientras que otros grupos la usaron, pero la modificaron a su manera, lo cual es satisfactorio ya que los estudiantes empiezan a conocer la forma en que se les facilita organizar la información” Interpretación diario del investigador #4

Ejemplo esquema infografía dada por la docente IC3



Ejemplo modificación del esquema por los estudiantes IC11

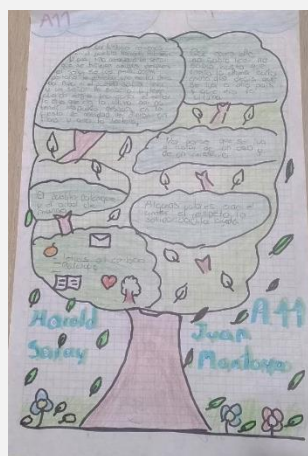


Tabla 4. Organización de las infografías.

A partir de la interpretación del diario del investigador #4 y tabla 4, se analizó que sí es eficaz el uso de herramientas de organización como lo fue la infografía, puesto que permitió al estudiante focalizar y determinar la información importante de las fuentes secundarias, ilustraciones y relato de los libros, que le ayudaron a construir y perfilar su respuesta a la pregunta de indagación. Además, alguno de los grupos de trabajo, como se ilustra en la tabla 4, organizaron su infografía a su estilo sin dejar de lado los requisitos que esta debía contener.

En el proceso del proyecto, en la sesión número 5 se desarrolló un guion, que pretendía profundizar y optimizar el discurso oral. En esta actividad, el estudiante debía escribir lo que considerara necesario de lo elaborado anteriormente, depurando información para consolidar lo más relevante para preparar el vídeo. También, debía tener en cuenta lo charlado con la docente, considerando las herramientas y comentarios sobre el trabajo desarrollado. Así, en el diario del investigador surgen las siguientes reflexiones

“Se observa facilidad a la hora de realizar el guion debido a las anteriores herramientas propuestas en las intervenciones para organizar su pensamiento, para escribir las ideas principales, y ver cómo todo lo anterior se ejemplifica y evidencia en el cuento.”

Notas diario del investigador #5

“La idea de escribir fuera del cuaderno me gusto porque fue diferente tomar notas sobre lo que aprendíamos.”

Fragmentos grabación diario del investigador #9

En las notas del diario del investigador número 5 y fragmentos número 9 se identificó que el desarrollo de diferentes ejercicios de escritura ayudó a potenciar la argumentación en los estudiantes, debido a que desde el acompañamiento docente y la creación de ejercicios que

trascendieron lo convencional en la clase, los niños lograron organizar y ser reflexivos frente a los temas tratados en el proyecto.

5.2.1.3 La comunicación no verbal

La comunicación no verbal corresponde a la subcategoría de la argumentación oral que busca indagar sobre los aspectos no verbales que influyen en la oralidad. Por ende, esta etapa, aunque se vincula con las dos anteriores propone relatar lo visto en las ejecuciones frente aspectos del paralenguaje, expresión y lenguaje corporal.

Por otro lado, teniendo en cuenta el primer acercamiento en la clase sobre la expresión oral, se trae a colación la última fase del taller diagnóstico denominado ¡*Luces, cámara, acción!*!, aquí la propuesta buscaba que los niños al igual que los personajes de *La familia de los cerdos*, interpretaran las diferentes horas de comida del día para ver si se presentaba la misma situación vista en el libro, reflexionando sobre las acciones presentadas en las obras.



Tabla 5. Evidencia diapositivas, última fase taller diagnóstico. Elaboración propia

Se observó que los estudiantes no se escuchaban entre ellos, por lo tanto, el ejercicio fue difícil dada a la poca comunicación y seguimiento de instrucciones. En adición, algunos niños no se sentían cómodos con el ejercicio debido a la burla de otros, por lo que les costaba manejar el tono de la voz y expresarse tranquilamente en frente de sus compañeros.

Por lo tanto, para la ejemplificación del tema “la comunicación no verbal” se realizó un juego con los estudiantes denominado *Mi animal simbólico*. La actividad tenía como finalidad indagar y detenerse sobre cómo comunican los animales, haciendo referencia a la corporalidad y lo no verbal. Así, por medio de ejemplos de animales como el gorila, el jaguar y el gato los estudiantes lograron comprender que no solo las palabras comunican:

“Cuando realizamos la comparación con los animales, los estudiantes entendieron que el cuerpo igual que las palabras comunican. Por ende, daban ejemplos que referían a fortalecer por medio de la expresión lo que se está hablando. Identificar el movimiento de las manos, que cuando ellos exponen deben proyectar la voz para ser escuchados, y estudiar para no “tartamudear”. Que como el gorila y el jaguar mantener una postura establece y derecha demuestra seguridad y dominio.”

Interpretación diario del investigador #6

A partir del fragmento tomado del diario del investigador #6, se evidencia que comprendieron por medio del análisis de las imágenes de los animales y vídeos que la postura, la expresión, mirada, el ritmo y tono de voz ayudan a comunicar lo que se quiere decir, fortaleciendo la oralidad.

Desde esta línea, posterior al ejercicio del animal simbólico, se muestran diferentes vídeos de corte político y otros en formato de niños famosos en redes sociales, específicamente

La granja del borrego y el ambientalista *Francisco Vera*. A partir de los videos surgen las siguientes opiniones:

“Se usa un lenguaje normal pero no grosero.” ... “Los niños sabían de lo que hablaban y que sus movimientos les daban seguridad y ayudaban a que los que veían sus videos creyeran en lo que ellos decían.” ... “Los niños no leían lo que estaban diciendo.” ... “Se ven muy tranquilos cuando hablan.”

Grabaciones diario del investigador #6

Según las opiniones de los estudiantes en la sesión 6, se puede apreciar que los niños se sintieron identificados con los personajes de las grabaciones, mientras que dejaron de lado los cortos del discurso político en sus comentarios. Se mostró que sus opiniones apuntaban a la descripción de lo que la comunicación no verbal pretende explorar y ayudar en el aula de clase; es importante resaltar que no se habló de términos especializados como proxemia o kinésica, más bien, desde la opinión del estudiante se llegó a reflexiones de cómo mejorar el discurso cuando se habla en público: ser experto en el tópico o asunto que quiere confrontar, discutir o exponer, seguridad evidenciada en la expresión corporal, preparación y persuasión.

En contraste con el ejercicio oral del diagnóstico, a nivel general se demostró en los vídeos y podcasts un buen manejo de la voz, dominio y control del asunto en cuestión, pues se menciona una estructura detallada y punto de vista según la comprensión del cuento *La maestra y la gran serpiente* y *Letras al carbón*. Además, en el V7 como en V2 se encontraron propuestas creativas que se asemejan a la estructura de un periodista por su contenido, forma de expresión de los estudiantes, vista en el manejo de su postura, manos y voz.

En concreto, a lo largo de las intervenciones después del diagnóstico, se evidenció que el trabajo en equipo fortalece la confianza entre pares, lo cual permitió que, en los diferentes ejercicios referentes a la oralidad, los estudiantes se expresaran con mayor seguridad. También, se encontró que la expresión oral mejoró dada a la preparación constante a lo largo de las intervenciones.

5.3 Categoría II

5.3.1 Inferencias

En este apartado se busca profundizar e identificar las inferencias que surgen a partir de la lectura de los libros álbum: *Letras al carbón* y *La joven maestra y la gran serpiente*, escritos por Irene Vasco. Por lo tanto, a continuación, se describen y analizan los enunciados que apuntan a la producción de inferencias de acuerdo con la tipología de Martínez (2002) vistas en la ejecución del proyecto de esta investigación.

En la fase de creación, sesión número 7, los estudiantes grabaron un vídeo en el aula de clase, en el cual dieron respuesta a la pregunta de indagación dada al inicio del proyecto. En estas grabaciones se hallaron proposiciones relevantes que dan cuenta de que algunos de los grupos de trabajo fueron más allá de la lectura lineal del texto, construyendo inferencias lógicas vista en el siguiente fragmento de uno de los vídeos:

"Al llegar allá, todos hablaban un idioma distinto, y solo los niños podrían entenderla y traducirla. Las leyendas que no conocía ni creía, empezó a considerarlas verdad. Le enseñan la cultura amazónica" (V2)

Así pues, en V2 los estudiantes enunciaron que la maestra del cuento del Amazonas no conocía la lengua nativa en la que hablaban los grupos indígenas que habitaban en el pueblo las

Delicias. Esta información no se dice de forma literal, puesto que se menciona *“Los mayores no hablaban castellano” ... “Como la joven maestra no entendía las palabras, los niños traducían las leyendas y relatos”* (Vasco, 2019). Además, implícitamente los niños comprenden que, por medio de la enseñanza de la lengua nativa se muestra el marco cultural en el que se inscribe el lenguaje.

Por otra parte, los niños vinculan otras lecturas exploradas en las clases anteriores, lo cual permite darle mayor sentido al cuento, facilitando en el estudiante el contraste entre los diferentes textos y el contexto. De esta forma, con base en los cuentos y fuentes secundarias se infiere lo siguiente:

"Sus famosos dulces incluyen; alegrías de miel, bolas de tamarindo, maní, caballitos de papaya y canela. Hay tanta delicia y riqueza, pero en ese pueblo faltan escuelas y no saben leer." (V6)

Entender la riqueza que abarca las tradiciones y gastronomía del pueblo San Basilio del Palenque llevó a los estudiantes que grabaron V6 a descifrar que, aunque las manifestaciones culturales muestren los diferentes saberes de este pueblo y su reconocimiento, en términos educativos, es un lugar que no tiene las suficientes escuelas, como efecto se presenta el analfabetismo. Lo anterior también se dice en el V7:

“(...) Valorar lo que tenemos nosotros en nuestra escuela, por ejemplo, los computadores, (...) como los profesores de lengua castellana o de escritura. Valorar todo eso que nos da este colegio. También, que haya más escuelas en el desierto, en la Guajira donde no hay escuelas.” (V7)

En este orden de ideas, por medio del análisis que realizaron los estudiantes, llegaron a la reflexión sobre el valor que se le debe dar a la escuela, puesto que a diferencia de los

protagonistas del libro *Letras al carbón*, son niños que cuentan con el derecho a la educación. Así, consideran que este mismo derecho debe estar en otros lugares tales como el desierto y la Guajira, según mencionan en V7.

Por otro lado, en la sesión 8 del proyecto, en los podcasts realizados por los estudiantes, se identifican algunas inferencias que aportan a la elaboración de los argumentos. Así, profundizar sobre la lectura e ilustraciones les permitió construir enunciados coherentes, generando una mirada crítica sobre los contextos en los que se desarrolla el relato de los libros:

"Desde entonces la clase más importante fue la de las leyendas y la maestra aprendió la lengua a tejer y a través de los cuentos de tela a contar las mejores historias de su comunidad (Citando el libro la Joven maestra y la gran serpiente) ... Lo que yo pienso...Las Delicias del Amazonas es un pueblo indígena de 50 familias que están junto al río con un clima y condiciones fuertes, donde hablan una lengua diferente y sus habitantes son tranquilos, unidos y colaboradores. ... ¿Qué es lo más gratificante para la maestra? Saber que a través de las leyendas aprendió sobre otra cultura, aprendió a tejer y hacer libros de tela a escribir leyendas y a involucrar a toda la comunidad en el aprendizaje." (P1)

En P1, a partir de inferencias enunciativas, referenciales lógicas y léxicas se deduce por medio de las imágenes y texto que las familias que habitan el pueblo Las Delicias viven en *"un clima y condiciones fuertes"*, lo cual indica que el ambiente y el estilo de vida de estos habitantes se enmarca en un clima tropical, en adición, en un lugar con bajos recursos económicos, sin embargo, son comunidades que se caracterizan por la solidaridad. Además, los estudiantes del P1 comprendieron que allí se habla otra lengua distinta al español. De igual manera que en V2 están de acuerdo en que por medio de las leyendas y las diferentes prácticas como los libros de tela, la maestra aprendió sobre su cultura. Lo anterior, permite identificar que se descifran varias

nociones que se esconden detrás de la lectura e ilustraciones como lo son las tradiciones, la falta de recursos y rasgos distintos de la comunidad que se relata en los cuentos.

De igual modo, en otros registros se encontró que los niños vinculaban el contexto en que se relata el libro con su conocimiento previo basado en lo que han escuchado a su alrededor, los cuales se relacionan con la pobreza y pueblos de bajos ingresos, dando cuenta de las inferencias referenciales. Esto se evidencia en P3 y P13:

"Mi opinión sobre el pueblo es que los niños eran muy humildes, vivían en chozas, había muchas selvas (...) En las noticias dicen que hay mucha pobreza, los niños le piden al gobierno algo de comer, se les inundan las casas, los escasos del agua, y hay muchos animales en el Amazonas." (P3)

"El colegio era compuesto por un techo de paja, era frágil y en cualquier momento, en cualquier llovizna se podía derrumbar, el colegio era de bajos recursos." (P13)

Aunque en el texto la narración sobre las condiciones en que habitan los pueblos no es explícita, en P3 y P13 los estudiantes concuerdan en que en el cuento del Amazonas las personas viven en condiciones de extrema pobreza. Por lo tanto, la infraestructura de las casas y escuela están en muy malas condiciones, no hay garantía del derecho a la vivienda, por ende, se presentan problemas con relación a la escasez del agua potable. Así pues, se asocia el bagaje del conocimiento que tienen los estudiantes cuando se habla sobre pueblos marginados que no están cerca de las ciudades principales del país.

En adición, de forma satisfactoria, se habla sobre el cuidado y tratamiento sobre otras culturas, lo cual tampoco se expresa directamente en los libros. Así lo anterior se ejemplifica a continuación:

"Era un pueblo muy humilde en las que las personas abarcaban en sus historias, hay animales en los que no todos los días se ven en la ciudad, si no que en el Amazonas. Sus animales hacen parte de sus historias. En las noticias no se pueden ver todas las creencias del Amazonas. Hay cosas amazónicas como sus ritos y sus historias, sus animales son lo máspreciado de su tierra." (P6)

P6 también es citado en la categoría de *argumentación* porque demuestra un punto de vista sobre el actuar de la protagonista, la joven maestra. No obstante, también se identificó que los estudiantes comprendieron que la maestra respetó y cuidó las tradiciones de los pueblos indígenas. Por lo tanto, no impuso su lengua, cultura y conocimiento, en cambio, aprendió y conservo las tradiciones del otro pueblo. Además, se concreta que parte de la cultura amazónica se ve enmarcada por la importancia que ellos le dan a los animales, discurso que han escuchado en los medios de comunicación.

Se identificó que los estudiantes comprendieron que las leyendas que eran contadas por las mujeres de la comunidad tenían que ver consecuentemente con el entorno y animales que habitan ese territorio, como se muestra en este fragmento:

"La maestra se dio cuenta lo importante que eran las leyendas. Ella vio como los indígenas volvían un cuento o leyenda las cosas que tenían que ver con la naturaleza como el crecimiento del agua que, según ellos, era una serpiente."

Fragmento grabación diario del investigador #3

Por ejemplo en la sesión 5, en la actividad que consistía en registrar un guion como apoyo para el vídeo y podcast, se evidencia que al realizar reflexiones los niños vinculan al pueblo de San Basilio del Palenque con términos que refieren al conflicto armado y a la

violación de derechos humanos, como se refleja en el siguiente segmento sobre el punto *experiencia significativa y cierre*:

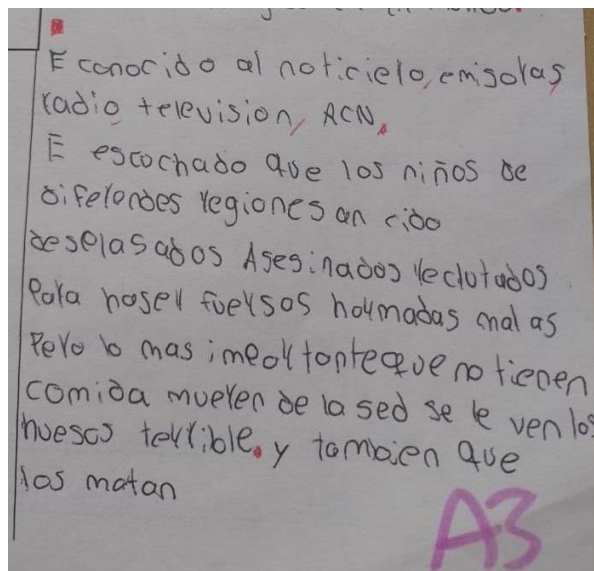


Imagen 10. GC3

En GC3 y en otros ejemplos ya previamente expuestos, los estudiantes llegan a diferentes conclusiones en función del libro leído, en donde es tendencia el uso de palabras como violencia y pobreza cuando se refiere a cualquiera de los dos pueblos de las narraciones. Lo anterior, es clave para esta investigación porque son elementos que no están directamente dichos o expuestos en las imágenes o texto de los libros. Así pues, son asociaciones que los niños realizaron para darle mayor sentido a la historia y pasar a entender particularidades del texto a la globalidad de este, haciendo uso de sus conocimientos previos y de alguna manera, dando respuesta a la problemática que relata la autora.

Siguiendo la sesión número 3 y 5, los estudiantes empiezan a asociar las situaciones presentadas en los cuentos con el fin de formar hipótesis que responden el porqué de las condiciones y desarrollo de la historia. Así se observa lo siguiente:

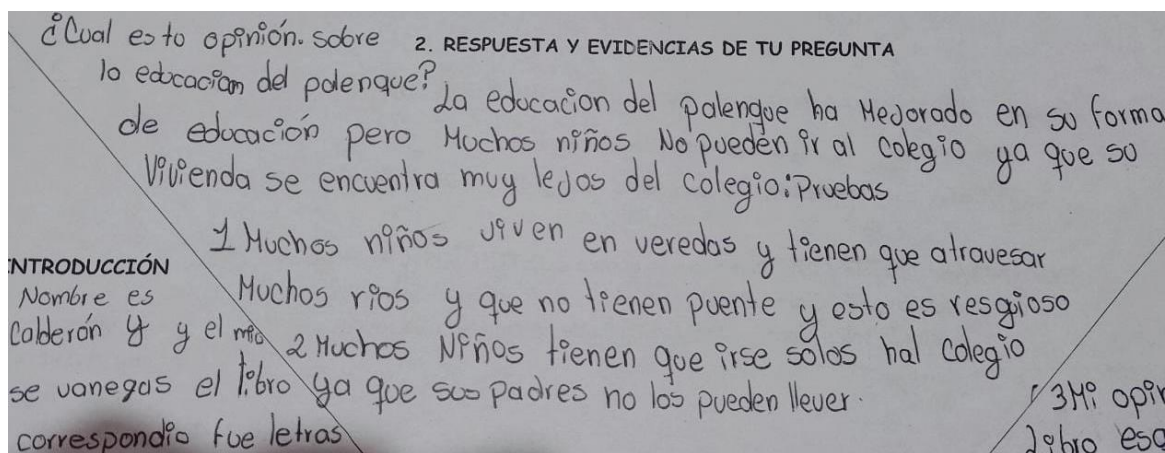


Imagen 11. GC10

“La maestra se dio cuenta que no tenía las mismas comodidades que cuando ella vivía en la ciudad. Pero no es culpa de ellos porque no hay buenas carreteras para que el gobierno les lleve lo que ellos necesitan como comida, ladrillos, y libros.”

Interpretación diario de investigador #3

GC10 y el diario del investigador ilustran y describen cómo el estudiante intenta generar razones de las situaciones y acciones de la protagonista del cuento, construyendo suposiciones, extrayendo las ideas principales para desarrollar teorías. Por ejemplo, de acuerdo con la visión de los niños, el poco acceso de vías de transporte adecuadas que permitan la comunicación efectiva con otros lugares con y para forjar recursos a la escuela puede ser una causa por la cual los habitantes no saben leer y escribir. También, se observa en la imagen 12 que el estudiante diseña la escuela desde su perspectiva:

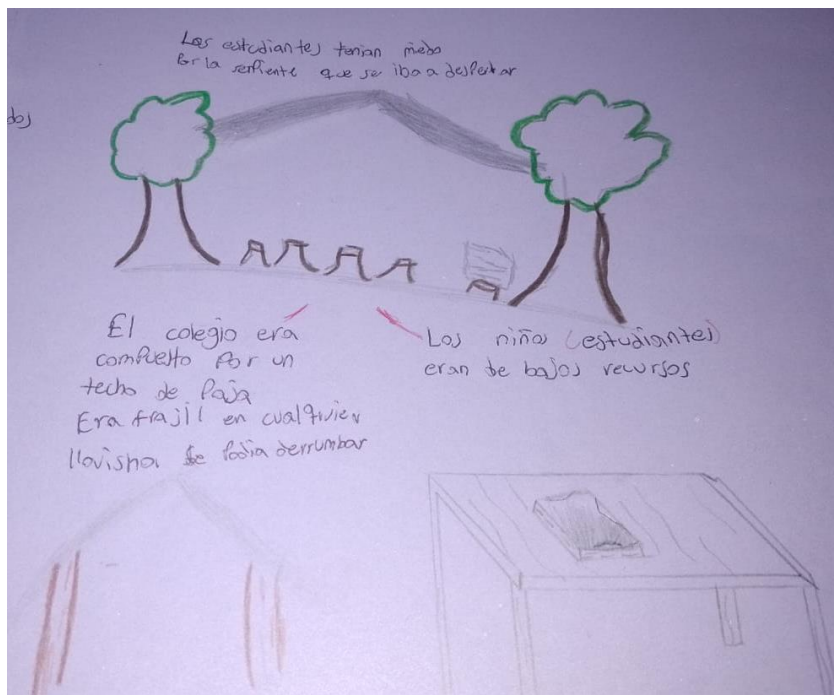


Imagen 12. IM5

Aquí, IM5 da cuenta de cómo se imaginan la estructura del colegio, donde se identifica una choza como techo, troncos de árboles como sillas y una sola mesa de trabajo en el aula de clases. Esta ilustración demuestra cómo las inferencias también se esculpen en dibujos, partiendo de causas y efectos que arrojan conjeturas para dar respuesta a su pregunta de indagación.

En cuanto al rastreo del diario también se observaron hallazgos que condujeron a las inferencias. Así, en el diálogo que surgió a partir de un debate en la sesión 3, se hace relación entre la lectura y escritura, y su incidencia en el mundo actual:

“Me pregunto si lo que dice la historia es verdad cómo serán los niños que a nuestra edad no saben leer y escribir. Se deben sentir muy frustrados porque no pueden leer los anuncios de las noticias, los memes, las publicaciones de Facebook, ni siquiera pueden chatear. Por eso es importante decirle al gobierno de ese pueblo que ayude a darles libros, construir

escuelas. En el pueblo de mi abuela, nosotros donamos nuestros libros y cosas que ya no usamos pero que están buenas.”

“Me parece increíble la creatividad de esas personas porque por el clima y las tormentas, los libros se dañaban así que decidieron hacer libros en tela. Yo opino que son muy creativos, y como nos mostraban en el video con los recursos que tienen, no necesitan de la tecnología, pueden sobrevivir.”

Fragmentos grabación diario del investigador #3

En este fragmento del diario de campo, los estudiantes pasaron de dar razones a la historia de los libros bajo hipótesis a contrastar la situación de los personajes con el entorno que los rodea. Este ambiente está dirigido por las nuevas tecnologías y medios sociales que son usados por personas que pertenecen al mundo letrado. Por ende, tal situación inquieta a los estudiantes porque consideran que los personajes al no saber leer y escribir, por lo que deducen que van a vivir frustrados en la era de la tecnología. Sin embargo, también de acuerdo con lo que infieren, subrayan que, en estos pueblos, no tienen tecnología y seguramente tampoco la necesitan, dado a su creatividad y adaptación en el entorno.

Aunque es relevante resaltar los avances y reflexiones a los que se llegaron, también se deben mencionar que no en todos los grupos, los estudiantes lograron el objetivo al que quería llegar esta investigación. Por lo tanto, en el siguiente fragmento un apartado que trata sobre la evaluación de la finalización de la primera fase de la intervención llama la atención:

“Algunos grupos logran realizar una lectura entre líneas que posiciona al lector más allá de lo que dice el texto, lograron realizar una conexión con la información extra y el cuento. No obstante, también se observa que hay unos grupos que continuaron con la lectura lineal

respondiendo a ítems que no se articulan con el libro y las diferentes herramientas generadas en clase en las clases anteriores. Así, hay algunos grupos que solo escriben información desde su opinión, “desde lo que les parece sin justificar sus respuestas”, por ejemplo, “porque está bonito el libro”, olvidando así todo el proceso realizado en las intervenciones.”

Diario del investigador #5 interpretación

En consecuencia, de acuerdo con esta reflexión se pudo determinar que hubo un avance en las intervenciones, puesto que se evidenció en el resultado de las actividades que algunos de los grupos de trabajo pasaron de realizar una lectura lineal a una lectura inferencial, que les facilitó la producción de argumentos al ver el texto más allá del código lingüístico. Sin embargo, también se identificó que algunos de los estudiantes continuaban con las prácticas vistas en el diagnóstico, donde asumían cada ejercicio realizado en las intervenciones como un elemento separado de las herramientas y actividades ejecutadas en las clases.

Desde otra mirada, a partir de un rastreo general realizado al preguntarse sobre la función del libro álbum para fomentar las inferencias, se observó que algunos de los estudiantes no daban un valor significativo al libro debido a su corto contenido, como se evidencia en los siguientes fragmentos de algunas de las producciones escritas, videos y podcast:

“Bueno amigos, en mi opinión es que el libro debería ser más largo para que tuviera más drama o si no que tuviera una segunda parte para darle más emoción a eso.” (V1)

"Mi opinión es que el cuento debería ser más largo para ponerle más drama al libro, por supuesto." (P13)

"Es una historia muy buena porque es un ejemplo para seguir. No me gusto, siento que es muy corta, pero de resto es muy buena" (SC10)

V1 y SC10 son una de las muestras que ejemplifican que se subordinó el libro álbum y el relato que este contenía, dado que no desarrolla una problemática o trama de forma larga, por ende, en algunos no generó mucho interés. Igualmente, en P13 se manifiesta que al ser el relato tan corto esté no tiene una trama o drama que logre captar la atención del estudiante.

Sin embargo, también se muestra otra mirada, que conduce más allá de la estética, trama y volumen del libro, pues el juego que realizan los libros con las imágenes permite al estudiante promover la imaginación y la creatividad dado a la multiplicidad de sentidos que este abarca. Así, se identificó el siguiente fragmento de uno de los podcasts grabados:

"Bueno, pues en mi opinión, el rol de los libros es atrapar la atención de los niños con las imágenes, por ejemplo, cuando le mostraron los pobladores sus leyendas con imágenes los niños veían muy entretenidos los libros, mientras le traducían a la joven maestra." (P15)

Como resalta P15, las imágenes fomentan el interés de los niños, lo que los lleva a aprender un nuevo conocimiento, como en el caso de la maestra, una nueva cultura y lengua que vieron en los enunciados e imágenes, resaltando las características de un grupo social en particular. De esta forma, se evidencia a lo largo de la ejecución del proyecto que el texto soportado por las ilustraciones de los libros ayudó a los sujetos a realizar una lectura inferencial, fortaleciendo la comprensión de lo visto en los diferentes enunciados expuestos en los dos relatos escogidos para esta investigación.

Capítulo VI

Conclusiones

A continuación, se presentan los resultados de la intervención pedagógica ejecutada en este proyecto de investigación, desarrollada según el orden de los objetivos planteados desde la primera categoría *la argumentación oral*, su subcategoría argumentos; la actividad metaverbal y la comunicación no verbal, la segunda categoría; las inferencias, concluyendo con el apartado del *libro álbum* y su incidencia.

6.1 La argumentación oral

En la categoría la argumentación oral, con base en el análisis de los datos se evidenciaron varios aspectos con relación a las subcategorías planteadas. En primera instancia, se puede afirmar desde la subcategoría *argumentos* que si bien, en los anteriores hallazgos rastreados en la producción oral y escrita en las actividades propuestas, se reflejan algunas proposiciones donde se aprecia una reflexión frente a las preguntas de indagación, no alcanzan en su totalidad a dar un juicio o valor crítico sobre las problemáticas presentadas.

Sin embargo, desde la mirada de esta investigación, lo que lograron los estudiantes da cuenta de la apertura a los procesos de argumentación, puesto que es un avance significativo que los estudiantes pasaran de producir respuestas breves, cortas y fuera de contexto en el diagnóstico a generar juicios y opiniones más desarrolladas y contundentes, permitiendo vincular los libros álbum y el contexto de los territorios donde emergen los relatos, generando un criterio frente a una pregunta establecida fundamentada a partir de las herramientas brindadas en las intervenciones: fuentes secundarias, noticias que brindaron información sobre la población que habita en el Palenque y el Amazonas, artículos sobre la importancia de la diversidad cultural,

lingüística, y la oralidad, como también producciones audiovisuales que en breve narran lo leído en los textos extras.

En segunda instancia, en la *actividad metaverbal* se concluye que la aplicación del proyecto permitió la construcción de argumentos por medio de la oralidad apoyados en la escritura, ya que al escribir los estudiantes organizaron sus ideas por medio de la reflexión del lenguaje, planificación y conciencia de sus procesos lingüísticos (Arias & Tolmos, 2016), y jerarquización de las ideas que inferían, generando proposiciones razonables en sus intervenciones, donde se identificaron rasgos que permiten observar opiniones mayor elaboradas y vinculadas con los cuentos leídos. De esta forma, el desarrollo de actividades como, por ejemplo, la construcción de la infografía y el guion ayudaron a fortalecer en los sujetos la estructuración de su discurso, ya que por medio de la producción de bocetos y esquemas depuraron la información y perfilaron los elementos claves para poder ser expresados en su presentación final.

Ahora bien, en tercera y última instancia, analizando la subcategoría *la comunicación no verbal*, aunque solo haya tenido un espacio enfocado en las piezas que lo componen, a lo largo de las demás sesiones indirectamente se optimizó en las diferentes actividades, por ejemplo, en el debate y sesión 6. Por lo tanto, se considera que la expresión del estudiante mejoró a la luz de la planificación de su discurso, por lo que la noción de la comunicación no verbal se enlaza y articula a la actividad metaverbal del sujeto. De esta forma, al tener control sobre lo que se quiere decir y conocer sobre lo que se habla, convierte al estudiante en un orador que se expresa sobre juicios y valores razonables, generando en el hablante seguridad al expresarse. Por lo tanto, en varias de las grabaciones se observó mayor manejo del espacio, del tono de la voz, de las

expresiones fáciles y claramente del movimiento corporal del estudiante que mostró tranquilidad y manejo del discurso.

Asimismo, se afirma que mostrar a los estudiantes grabaciones educativas realizadas por niños que corresponden a su edad, contribuyó a que se sintieran más cómodos y generó motivación para realizar los vídeos. Desde otro ángulo, cuando se discutió directamente acerca de los elementos que forman el código no lingüístico, a partir de la ejemplificación con los movimientos y expresión de los animales, los estudiantes fueron conscientes de que la expresión fortalecía lo que ellos estaban hablando.

Ahora bien, cerrando la categoría argumentación oral, en sucinto, mientras avanzábamos en las fases de la investigación se observó su fortalecimiento debido a que se logró percibir, en contraste con el diagnóstico y primeras sesiones del proyecto, que los estudiantes opinaban sobre razonamientos justificados, soportados de los diferentes ejercicios creados de la mano de la mediación del educador dado a los diferentes métodos didácticos aplicados. Así pues, desde la práctica, se prueba cómo desde el ejercicio docente es menester planificar las actividades que proveen a la clase herramientas para poder dinamizar los procesos argumentativos en los estudiantes. Por ende, se percibe cómo los ejercicios planteados para recolectar y estructurar la información sí son funcionales. De otro lado, ayuda a motivar al estudiante a realizar actividades distintas e innovadoras y volverlos sujetos activos en el aprendizaje. También, se resalta el trabajo cooperativo porque contribuyó a disminuir las agresiones verbales entre pares y aumentar el respeto y trabajo en equipo.

6.2 Inferencias

En la intervención pedagógica ejecutada, se observó con base en las tipologías inferenciales planteadas por Martínez (2002), que las actividades propuestas los condujeron a explorar lo que las ilustraciones y enunciados no expresan de forma textual. En los ejercicios producidos por los sujetos, se identificaron proposiciones lógicas y deductivas, exponiendo que varias de las problemáticas como el alto índice de analfabetismo que se evidencia en unos de los relatos, son el efecto de la falta de escuelas. De esta forma, los estudiantes reflexionaron sobre su entorno y contrastaron los recursos y condiciones que tienen a favor, a diferencia de lo que sucede con los niños que habitan en San Basilio del Palenque o entre las comunidades de las Delicias, Amazonas.

En este orden de cosas, se observa que los niños dedujeron que los pueblos de Colombia están abandonados, por lo tanto, los habitantes de las Delicias y del Palenque tienen bajos recursos y no gozan de las tecnologías como los estudiantes pueden hacerlo. De esta forma, desde la inferencia referencial, se recurre al conocimiento previo para afirmar que en estos pueblos se vive la violencia y la pobreza, apoyados en otras voces que influyen su discurso, como lo son las noticias. Consecuentemente, conjeturan, por ejemplo, que en uno de los relatos no hay educadores, por lo tanto, es el tiendero quien enseña a la comunidad a leer y escribir. Igualmente, ejemplifican que la maestra dura muchos días en llegar al pueblo porque no hay vías de transporte adecuadas.

De otro lado, también se observa el potencial de las imágenes de los libros para ayudar al niño a pasar de la lectura lineal a la lectura inferencial, pues, gracias a ellas los niños aprenden sobre las culturas que se presentan en los dos libros álbum, explorando sobre sus tradiciones y diversidad lingüística. Por consiguiente, realizaron hipótesis y suposiciones sobre las acciones de

los personajes, lo que los lleva a inferir sobre la relevancia que estas comunidades dan a su entorno para, por ejemplo, construir leyendas.

Se concluye que las inferencias han fortalecido debido a la planificación de la intervención pedagógica, pues el proyecto llevó a los sujetos a examinar los libros propuestos más allá de la lectura literal. Por lo tanto, se debe resaltar que los ejercicios posteriores y durante la lectura de los libros, los ayudaron a interpretar y vincular sus proposiciones con otros textos y sus contextos. Por ende, las inferencias contribuyeron a que los niños opinaran fundamentados en soportes de tipo experiencial, causal o deductivo. Lo anterior, permitió ver la participación activa de los estudiantes por medio de la lectura de los artefactos literarios propuestos.

6.3 La propuesta de libros multimodales para la elaboración de argumentos e inferencias

Aunque en los anteriores apartados de este capítulo se puede inferir que los libros álbum propuestos para la intervención pedagógica sí fomentaron la producción de argumentos e inferencias, en esta sección se busca esclarecer y puntualizar sobre el objetivo propuesto.

Se propuso identificar cómo el libro álbum puede potenciar la producción de inferencias y argumentos en los estudiantes por mediación de las intervenciones planteadas en el proyecto pedagógico diseñado. Así, en las diferentes producciones orales y escritas de los estudiantes, se determinó que los libros álbum buscan de forma fantástica llevar al lector al mundo donde habita la historia, recreando escenarios, en este caso, propios de culturas colombianas, que implícitamente condujeron a los sujetos a reflexionar sobre la realidad y problemáticas sociales que se viven en algunas zonas del país, como también, para conocer la cultura del Palenque y la representación de las comunidades que habitan el Amazonas.

Se evidenció que, los estudiantes pudieron conectar y asociar las ilustraciones del libro con las imágenes vistas en otras producciones que se mostraron en clase. Además, la lectura de los libros contribuyó a la comprensión de los temas a tratar vinculándolos de forma satisfactoria con el proyecto.

Así pues, las imágenes refuerzan las ideas escritas de los relatos, que para algunos estudiantes parecía infantil por los textos cortos que estos tenían, no obstante, con múltiples representaciones y significados que los condujo a reflexionar sobre las preguntas de indagación que orientaron las intervenciones. Así pues, el recorrido por libros multimodales como los que aquí se escogieron, develan una mirada estética y crítica, que muestran y relatan las visiones y formas de vida que otros grupos sociales han construido.

Así, la excusa de un libro álbum orientó el presente trabajo e impulsó a los sujetos a comenzar a producir argumentos en la clase. Se concluye que, por medio de proyectos basado en un libro, se puede cavar y profundizar sobre lo leído trascendiendo los cimientos de la lectura literal, pasando a la interpretación y construcción del sentido del texto, conectando con otros textos, y comprendiendo la intención del autor para así desarrollar juicios críticos. De igual manera, permitió ver que, por medio de la planificación de un proyecto, donde se desarrollan actividades que se articulan entre sí, se potencia de forma progresiva si así se quiere, como en este caso, la oralidad en los estudiantes orientada por las inferencias para la generación de argumentos.

Capítulo VII

Referencias

- Arias, M. y Tolmos, D. (2016). La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 25, 49-69.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/7082/9792>
- Bejarano, M. F. (2018). *Gramática visual en lectura inferencial de textos multimodales* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Benavides Sánchez, E. Y., & Hernández Cusba, B. N. (2017). “Entre cortes” modelo para el análisis inferencial. *Revista Boletín Redipe*, 6(5), 52–63.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/257>
- Calsamiglia, H y Tusón. A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel, S.A.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 111 (2002): 6-10.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, ISSN 0214-7033, N° 26, 1995 (Ejemplar dedicado a: Enseñar a argumentar), pags. 5-8.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la->

[inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-practica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf](#)

Cobos Pérez, N. A., Gualdrón Pinto, E. y de la Barrera Correa, A. (2021). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 48–65. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1426>

Colmenares, A., & Piñero M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.

Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación* (4a. ed.). Madrid: Morata.

Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336.

Escuela Normal Superior María Montessori (2018). *Proyecto Educativo Institucional*.

Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/escuela-normal-superior-distrital-maria-montessori-ied>

Espinosa y Puerta, (2020). *Lectura de imágenes como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa-escrita Aula* [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional – Universidad de Córdoba.

De Zubiria, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Magisterio editorial: Pedagogía dialogante.

Díaz, A. (2007). *La argumentación escrita*. Editorial Universidad de Antioquia.

<https://books.google.com.py/books?id=qh1SzC8C5WcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Fajardo, M. (2019). *Libros escurridizos* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].

<http://hdl.handle.net/1992/44346>

Flores, C. (2020). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 562–577.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>

Fonseca, I. A. y Hernández, M. D. (2009). *La actividad metaverbal: proceso que favorece la argumentación oral en estudiantes de grado octavo* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.

García, S. y Chaparro, L. (2017). *La argumentación en la comunicación oral, estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional.

García, A., & Gómez, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

Gutiérrez, Y. (2011). *ANALISIS DE LAS CONCEPCIONES DISCIPLINARES Y DIDACTICAS SOBRE LA LENGUA ORAL EN LA ESCUELA COLOMBIANA ACTUAL: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Media octavo* [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23306>

- Gutiérrez, Y. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas. *Pedagógicos*, 6 (2013), 43-57.
<http://ojs.unisangil.edu.co/index.php/revistaspedagogicos/article/view/200>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hurtado, R. (2015). *El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora*. Universidad de Antioquia.
- Inga, M., Rojas, P., y Varas, F. (2015). Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora. *ALMA MÁTER*, 2(2), 131-141.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/alma/article/view/11891>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción; conocer y cambiar la práctica educativa* (3a. ed.). BARCELONA: GRAO.
- León, M. C. (2018). *Argumentación oral y literatura* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- León, J., Solari, M., Olmos, R. y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 13-42
- Mancera, J. (2021). *La argumentación como estrategia para el desarrollo de la expresión oral* [Tesis de maestría, Universidad Externado]. Repositorio institucional.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, Trillas.

- Martínez, M. (2002). *Pensar la educación desde el discurso una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. En Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura Sede Colombia, 1(2), 11-38.
- MEN (2020). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*.
- MEN (s.f.). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje*.
- Monje, C. (2011). *Metodología de investigación cuantitativa y cualitativa. Guía Didáctica*. Colombia, Neiva. Universidad Surcolombiana.
- Moreno, E., y Mateus, G. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la Literacidad Disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 16-33. <http://doi.org/10.14483/22486798.12939>
- Navarro, R. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y pensamiento*, 15, 9-24. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/7764/6763>
- Obando, M. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 383-403. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.21>
- Olaya, N. (2020). *Desarrollo de la argumentación oral en niños del ciclo 2 de la básica primaria octavo* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/28541>.
- Pardo, Z. (2009). Panorama histórico del libro ilustrado y el libro-álbum en la literatura infantil colombiana, *Ensayos. Historia y teoría el arte*. Bogotá D. C., Universidad Nacional de Colombia, 16 (25), 81-114.

- Pardo, D. (2017). *Estudio sobre los imaginarios y representaciones infantiles en los relatos de Irene Vasco: una configuración en la literatura infantil colombiana* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/5160>.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20150930/asocfile/20150930091236/parodi_g_2014_comprensio_n_de_textos_escritos.pdf
- Pérez, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ncev>
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaria de Educación Distrital.
- Pérez, S. (2015). *Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional.
- Pipkin, M. (2002). *Diálogo con el texto: La Teoría de la Comunicabilidad*. En Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura Sede Colombia, 1 (2), 149-188.
- Posada, Pedro (2004): *Argumentación, teoría y práctica. Manual introductorio a las teorías de la argumentación*. Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali
- Pugliese, M. (2009). *Las competencias lingüísticas en la Educación Infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*. CEP.

- Orellana, D., & Sánchez, C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222.
- Rekalde, I., & García, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25). <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Roberts, S., & Philip, R. (2006). *The grammar of visual design*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(2). <https://doi.org/10.14742/ajet.1299>
- Rodríguez, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 11(1), 59-72. <https://doi.org/10.14483/22486798.470>
- Sánchez, J., y Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (1), pp. 117-141. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021). *El programa Aprendizaje Basado en Proyectos: un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. Fundación Chile, con el apoyo del Centro de Innovación del Ministerio de Educación chileno y la Embajada de Estados Unidos en Chile
- Suárez, V. (2016). *Literatura y conversación en el aula: Una experiencia estética*. Ediciones Universidad Central: Academia Colombiana de la Lengua.
- Travieso, D., & Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 124-133. Recuperado en 09 de abril de 2023, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100009&lng=es&tlng=es.

Van, E. (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmatológica*. Palestra editores.

Vasco, I. 2016. *Letras al carbón*. Editorial Juventud.

Vasco, I. (2019). *La joven maestra y la gran serpiente*. Editorial Juventud.

Villamizar, A. (2021). *Diálogo sobre el libro álbum para favorecer la competencia comunicativa oral en niños de ciclo uno* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Villegas, L. (2021). *Del silencio a la conciencia: algunas notas sobre la teoría de la educación en Paulo Freire*. Educação em Foco.

Anexos

Anexo 1

Taller diagnóstico

NOMBRE _____ FECHA _____

Diagnóstico nivel de comprensión lectora

1. Con base en la lectura *El libro de los cerdos*, diligenciar la siguiente tabla:

PERSONAJES	
FRASES	
PALABRAS CLAVES	
LUGARES	
IDEAS PRINCIPALES	

2. Pegar y responder la pregunta

Mi respuesta:

3. ¿Qué hay detrás de la imagen?

Descripción	¿Se evidencia algún cambio?		¿Cuál es la intención del autor?
	SI	NO	
Imágenes/ ilustraciones			
Actitud de los personajes			

4. Indaguemos sobre las acciones de los personajes. Responder a las siguientes preguntas que se encuentran dentro de la siguiente tabla:

Diagnóstico nivel de comprensión lectora

1. Con base en la lectura *El libro de los cerdos*, diligenciar la siguiente tabla:

PERSONAJES	Juan y Simón el señor cerdo
FRASES	Mamá apuntó con el dedo
PALABRAS CLAVES	son unos cerdos
LUGARES	una casa bonita pero al final va por ahí
IDEAS PRINCIPALES	sería que sin la mamá le costaría


2. Pegar y responder la pregunta

¿en verdad se convirtieron en cerdos?
sí porque eran desorganizados y cobrines

3. ¿Qué hay detrás de la imagen?

Descripción	¿Se evidencia algún cambio?		¿Cuál es la intención del autor?
	SI	NO	
Imágenes/ ilustraciones	✓		no respetan ni a sus hermanos
Actitud de los personajes	✓		para tener que irse a algún sitio y porque que entre cerdos

4. Indaguemos sobre las acciones de los personajes. Responder a las siguientes preguntas que se encuentran dentro de la siguiente tabla:



¿Cuál es el motivo de la carta de la señora de la Cerda?

¿Por qué la señora de la Cerda decide escribir esta carta?

¿Cuál es la importancia y rol de la carta en el giro del cuento?

5. Diligencia la siguiente ficha con base en las tareas y actividades de tu hogar.

TAREA	¿QUIÉN LA REALIZA?
Lavar los baños	
Tender la cama	
Lavar y colgar la ropa	
Cocinar	
Trapear	
Lavar la loza y las ollas	
Comprar verduras y demás alimentos	
Doblar, organizar y guardar la ropa	
Ayudar con las tareas escolares	
Arreglar cualquier daño que se presente en la casa	


5.1 Pasaremos a recolectar los datos suministrados en la tabla "LAS TAREAS DEL HOGAR", por ende, vamos a llenar la siguiente ficha:

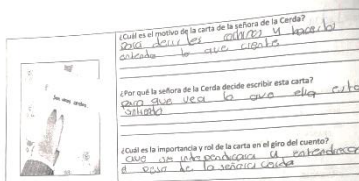
NOMBRE	NÚMERO DE RESPONSABILIDADES **marcar con un palito () por cada actividad que realiza la persona
Papá	
Mamá	
Hermanos	
Yo	
Otros	

5.2 De acuerdo con la recolección de datos suministrada anteriormente, responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la persona con mayor número de tareas? ¿Por qué crees que esta persona es quien tiene más carga doméstica en tu casa? ¿Podrían otras personas realizar la misma actividad?
- ¿Quiénes son los integrantes de la familia con menor número de labores que realizan en su hogar? ¿Alguna de estas personas estarían reflejadas con los personajes del libro leído? ¿Por qué?
- ¿Cómo podrías igualar el número de responsabilidades para cada integrante de la familia? Escribe tu estrategia.

6. Observa las siguientes ilustraciones y escribe tu opinión sobre la siguiente pregunta ¿Estás de acuerdo con las conductas de los hijos y esposo de la señora de la Cerda? ¿Por qué? ¿Qué hubieras hecho si tu fueras Juan o Simón?





5. Diligencia la siguiente ficha con base en las tareas y actividades de tu hogar.

TAREA	¿QUIÉN LA REALIZA?
Lavar los baños	yo y mi hermano
Tender la cama	yo
Lavar y colgar la ropa	mi mamá
Cocinar	yo
Trapear	yo
Lavar la loza y las ollas	mi mamá
Comprar verduras y demás alimentos	yo
Doblar, organizar y guardar la ropa	mi mamá
Ayudar con las tareas escolares	mi mamá
Arreglar cualquier daño que se presente en la casa	mi mamá

5.1 Pasaremos a recolectar los datos suministrados en la tabla "LAS TAREAS DEL HOGAR", por ende, vamos a llenar la siguiente ficha:

NOMBRE	NÚMERO DE RESPONSABILIDADES **marcar con un palito () por cada actividad que realiza la persona
Papá	
Mamá	
Hermanos	
Yo	
Otros	

5.2 De acuerdo con la recolección de datos suministrada anteriormente, responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la persona con mayor número de tareas? ¿Por qué crees que esta persona es quien tiene más carga doméstica en tu casa? ¿Podrían otras personas realizar la misma actividad?
- ¿Quiénes son los integrantes de la familia con menor número de labores que realizan en su hogar? ¿Alguna de estas personas estarían reflejadas con los personajes del libro leído? ¿Por qué?
- ¿Cómo podrías igualar el número de responsabilidades para cada integrante de la familia? Escribe tu estrategia.




Anexo 2

Secuencia didáctica para intervención pedagógica

FASE	OBJETIVOS	ACTIVIDAD
SESIÓN 1: 08/ 09/ 2022		
DESAFÍO	-Indagar sobre la cultura Palenque y Amazónica por medio del uso de las TICs, que permitan conectar los conocimientos previos con los temas de los libros propuestos para los proyectos a desarrollar.	<p>Después de explorar lo que conocemos sobre la cultura del Palenque y del Amazonas, se observarán los siguientes videos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¡Visita Palenque, Colombia, el primer pueblo libre de América! https://www.youtube.com/watch?v=EcBFKVZyBQ0 • ¿Cómo viven los pueblos indígenas en aislamiento en Colombia? https://www.youtube.com/watch?v=6VbdqX5dJLU <p>✓ Con base en los videos realizar un mapa conceptual que dé cuenta de la diferencia entre las dos culturas, características e incidencia en la sociedad colombiana.</p>
	-Organizar los equipos colaborativos.	<p>Con base en los vídeos vistos se dará apertura a la primera etapa del ABP denominada <i>desafío</i>. Ahora bien, se realizará la división de los proyectos los cuales estarán formados por grupos de trabajo compuesto por 2 integrantes.</p> <p>Los niños deberán elegir la cultura que más llamo su atención, curiosidad e interés. Así, según la cultura que hayan escogido, y una vez estén los grupos conformados, se anunciará a los grupos quienes leerán el libro de <i>La joven maestra y la gran serpiente y letras al carbón</i>, libros escritos por la escritora Colombiana Irene Vasco.</p>
SESIÓN 2: 14/09/2022		

	<p>-Elegir la pregunta desafiante</p>	<p>Los estudiantes deberán escoger una pregunta, la cual dará la apertura y dirección a su proyecto. Las preguntas se diseñan previamente por la docente, las cuales son:</p> <table border="1" data-bbox="705 297 1934 725"> <thead> <tr> <th data-bbox="705 297 1287 329">CULTURA PALENQUERA</th> <th data-bbox="1287 297 1934 329">CULTURA AMAZÓNICA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="705 329 1287 440">¿Cómo las comunidades afroamericanas ubicadas en el territorio de San Basilio de Palenque pudieron construir historia por medio de la tradición oral?</td> <td data-bbox="1287 329 1934 440">¿Por qué la lectura y escritura juega un rol esencial cuando se extinguen los pueblos y lenguas?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="705 440 1287 509">¿Por qué las madres y bibliotecarias comunitarias impactan en la vida de las comunidades?</td> <td data-bbox="1287 440 1934 509">¿Cuál es la importancia de la oralidad y las tradiciones para nuestra identidad?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="705 509 1287 579">¿Por qué es importante saber leer y escribir en el mundo actual?</td> <td data-bbox="1287 509 1934 579">¿Cuál es el impacto de la escuela en los lugares de bajo acceso a la educación en Colombia?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="705 579 1287 725">¿Por qué son vulnerados los derechos referentes a la educación en el pueblo el Palenque? ¿Es una problemática que sigue vigente en nuestros territorios colombianos?</td> <td data-bbox="1287 579 1934 725">¿Cuál es el rol que juega los libros a la hora de atrapar pensamientos, como las leyendas?</td> </tr> </tbody> </table>	CULTURA PALENQUERA	CULTURA AMAZÓNICA	¿Cómo las comunidades afroamericanas ubicadas en el territorio de San Basilio de Palenque pudieron construir historia por medio de la tradición oral?	¿Por qué la lectura y escritura juega un rol esencial cuando se extinguen los pueblos y lenguas?	¿Por qué las madres y bibliotecarias comunitarias impactan en la vida de las comunidades?	¿Cuál es la importancia de la oralidad y las tradiciones para nuestra identidad?	¿Por qué es importante saber leer y escribir en el mundo actual?	¿Cuál es el impacto de la escuela en los lugares de bajo acceso a la educación en Colombia?	¿Por qué son vulnerados los derechos referentes a la educación en el pueblo el Palenque? ¿Es una problemática que sigue vigente en nuestros territorios colombianos?	¿Cuál es el rol que juega los libros a la hora de atrapar pensamientos, como las leyendas?
CULTURA PALENQUERA	CULTURA AMAZÓNICA											
¿Cómo las comunidades afroamericanas ubicadas en el territorio de San Basilio de Palenque pudieron construir historia por medio de la tradición oral?	¿Por qué la lectura y escritura juega un rol esencial cuando se extinguen los pueblos y lenguas?											
¿Por qué las madres y bibliotecarias comunitarias impactan en la vida de las comunidades?	¿Cuál es la importancia de la oralidad y las tradiciones para nuestra identidad?											
¿Por qué es importante saber leer y escribir en el mundo actual?	¿Cuál es el impacto de la escuela en los lugares de bajo acceso a la educación en Colombia?											
¿Por qué son vulnerados los derechos referentes a la educación en el pueblo el Palenque? ¿Es una problemática que sigue vigente en nuestros territorios colombianos?	¿Cuál es el rol que juega los libros a la hora de atrapar pensamientos, como las leyendas?											
SESIÓN 2: 14/09/2022												
INVESTIGACIÓN	<p>Entregar carpeta a cada grupo de trabajo con los documentos pertinentes</p> <p>Crear un organizador gráfico</p>	<p>En esta sesión se leerá los dos libros propuestos para los proyectos. Después de terminar de leer el libro. Los estudiantes deberán diseñar un organizador gráfico tal como LAS SUPERNOTAS, con el fin de registrar la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ACCIÓN <p>-La estructura de los cuentos, personajes, la historia contada en sus palabras situaciones presentadas en las obras literarias, lugares donde se desarrolla la historia, valores frases o ilustraciones llamativas, preguntas que surgen del texto y responder a la pregunta: ¿por qué la autora le da ese nombre al cuento?</p> <p>Por otra parte, leerán y subrayarán lo que consideren importante en los siguientes artículos y noticias publicadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Palenqueros, descendientes de la insurgencia colonial, escrito por el Ministerio de cultura de la República de Colombia. ✓ San Basilio de Palenque, primer pueblo de africanos libre en América, tomado de la página web de ministerio de comercio, industria y turismo. ✓ La tradición oral, un universo de conocimientos. ✓ Lo que se pierde cuando una lengua nativa desaparece por la revista UNAD. 										
SESIÓN 3: 29/09/2022												

	-Dialogar sobre las obras ilustradas leídas y fuentes secundarias. -Analizar los libros propuestos.	En esta sesión se avalúa lo visto en clase, y en un círculo literario hablamos sobre los textos leídos, aportando opiniones comentarios a los textos e ilustraciones.					
	SESIÓN 4: 04/10/2022						
	-Usar herramientas que permitan organizar las ideas, conceptos y la articulación y categorización de estos. -Integrar la lectura de los libros e información hasta ahora recolectada como insumos para la realización de la infografía.	<p>Una vez se ha discutido sobre qué es la infografía, empezaremos a recolectar y sistematizar la información que hemos obtenido hasta ahora.</p> <p>Con base en la información, por grupos de trabajo se deben crear una infografía, la cual debe cumplir con los criterios para crear esta.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="background-color: yellow;">PREGUNTA DE INDAGACIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Resumen</td> <td style="text-align: center;">Palabras claves, ideas principales, que brinden información sobre los territorios (amazónico o palenquero)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Respuesta a la pregunta</td> <td style="text-align: center;">Aprendizaje y opinión</td> </tr> </tbody> </table>	PREGUNTA DE INDAGACIÓN		Resumen	Palabras claves, ideas principales, que brinden información sobre los territorios (amazónico o palenquero)	Respuesta a la pregunta
PREGUNTA DE INDAGACIÓN							
Resumen	Palabras claves, ideas principales, que brinden información sobre los territorios (amazónico o palenquero)						
Respuesta a la pregunta	Aprendizaje y opinión						
RE-CREACIÓN	SESIÓN 5: 18/10/2022						
	-Construir un guion con base en los lineamientos dados por la docente, que guíe el discurso a grabar.	<p>Cada grupo deberá realizar un guion el cual dé cuenta de la respuesta a las preguntas planteadas en la fase del <i>desafío</i>. Estás tendrán como principal insumo y referencia el libro álbum, su texto e imagen, la infografía como también las lecturas relacionadas sobre los tópicos a tratar. En este orden de cosas, los estudiantes deberán seguir la siguiente rejilla organizativa (VER ANEXO 10) que va permiten la organización de sus ideas de acuerdo con su postura u opinión.</p> <p>Se anunciará a los niños que el producto final es la presentación de un vídeo reportaje, por lo tanto, trabajaremos sobre la estructura y los elementos que lo componen tales como el paralenguaje y de las reglas discursivas que permitan fortalecer la oralidad.</p>					
SESIÓN 6: 20/10/2022							

	<p>-Comparar el lenguaje verbal y no verbal en situaciones comunicativas para entender los diferentes sistemas simbólicos y su efecto en la interacción comunicativa.</p> <p>-Integrar el trabajo cooperativo e individual potenciando la participación, responsabilidad y respeto en la realización de las diferentes actividades de carácter teatral.</p> <p>-Analizar las funciones y características de la comunicación no verbal.</p>	<p>Por medio de diapositivas y videos se indagará sobre los aspectos no verbales de la comunicación, por ende, se mostrarán videos de La granja del borrego y del niño ambientalista Francisco Vera.</p> <p>✓ #MiCartaParaLaTierra por Francisco Vera https://www.youtube.com/watch?v=FwZ--mSbicE</p> <p>✓ El día de la tierra por la graja del borrego, tomado de un reel de Instagram.</p> <p>Además, se traerá a la clase un ejemplo por medio de imágenes y videos de: El gorila, el oso de anteojos, el perro, el gato y la tortuga. Así, la docente y estudiante imitaran los movimientos y sonidos realizados por cada uno de los animales. Con los vídeos se hace énfasis en la expresión de las personas.</p>
SESIÓN 7: 25/10/2022		
CREACIÓN	<p>-Grabar “el reportaje” propuesto por cada uno de los grupos de trabajo.</p>	<p>En esta sesión se grabará el video reportaje con apoyo del guion creado, el cual responde a la pregunta de indagación.</p>
	SESIÓN 8: 28/10/2022	
	<p>-Grabar un podcast propuesto por cada uno de los grupos de trabajo</p>	<p>En esta sesión se grabará un podcast, con apoyo del guion creado, el cual responde a la pregunta de indagación.</p>
SESIÓN 9: 01/11/2022		
COMUNICACIÓN	<p>-Exponer las producciones orales y escritas desarrolladas a la largo del proyecto.</p> <p>-Emitir juicios de valor que permitan la escucha activa por parte de la audiencia.</p>	<p>Se da paso al cierre de la intervención pedagógica, realizando un diálogo entre pares que permita anunciar y escuchar los comentarios, sugerencias y aportes que el proyecto trajo a los estudiantes. Además, se indagará si finalmente, las actividades propuestas soportaron y condujeron a la resolución de la pregunta expuesta en la primera fase <i>desafío</i>.</p>

Anexo 3: Matriz categorial

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VIDEO	AUDIO	INFOGRAFIAS /SUPERNOTAS S SM SUPERNOTAS JOVEN MAESTRA	DIARIO DE CAMPO
Fortalecer la argumentación oral de los estudiantes de grado sexto de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (IED) a través de la producción de inferencias textuales basadas en la lectura de un libro ilustrado.	Identificar las características de la argumentación oral de los estudiantes con base en una secuencia didáctica fundamentada en el diseño del aprendizaje basado en proyectos.	Se evidencia en V1 la organización del discurso, manejo adecuado del movimiento del cuerpo por parte de uno de los integrantes del grupo.	De forma satisfactoria, se demuestra en P1 una buen manejo de la voz, dominio y control del tema a tratar, pues se menciona una estructura detallada y punto de vista en correlación con las leyendas y la escuela, según la comprensión del libro ilustrado La maestra y la gran serpiente.	Se hace explícito en IL1 la información secundaria, donde se menciona lo leído en otros textos informativos, diciendo " Palenque está en San Basilio, fue el primer pueblo libre de América en tiempos de colonia (...)"	En el diario de campo 3 día de intervención y aplicación del proyecto diseñado para la clase, se generó un debate en el que los estudiantes expresaron su punto de vista y opiniones frente a los libros leídos: Letras al Carbón
		Se observa en V2 un buen manejo del tono de la voz, teniendo en cuenta las pausas, ritmos y el control en el movimiento de las manos. Además se evidencia la comprensión sobre el texto leído en el momento en que los est V2 narran el relato.	Se evidencia en P6 una postura al momento de hablar sobre la incidencia de la oralidad en los en los pueblos indígenas cuando se menciona "La importancia de la oralidad es cuidar sus fabulas y mitos de sus ancestros, no solo es cuidar sus mitos, si no conservarlos y cuidarnos como la joven maestra cuando fue al Amazonas" -imagen b12	Se repiten los conceptos de respeto, ayuda, solidaridad, comunidad y gratitud en las SC8, SC5, SC3 para el libro ilustrado Letras al carbón.	- "Se nota la pobreza en la que viven esos pueblos. No sabían por el simple hecho de que no había escuela ni profesores. El tiendero era el único que sabía leer, según cuenta Gina." - "Según el cuento se ve la pobreza del pueblo, estos pueblos tienen problemas porque el gobierno no les presta atención, son pueblos abandonados" - "Cómo no hay nadie que les ayuda a construir escuelas, entre ellos tiene que aprender a leer. Lo que yo pienso es que el alcalde de allá tiene que ir y ver las necesidades que están pasando para dar una solución al problema. - " Me pregunto si lo que dice la historia es verdad cómo serán los niños que a nuestra edad no saben leer y escribir. Se deben sentir muy frustrados porque no pueden leer los anuncios de las noticias, los memes, las publicaciones de Facebook, ni siquiera pueden chatear. Por eso es importante decirle al gobierno de ese pueblo que ayude a darles libros, construir escuelas. En el pueblo de mi abuela, nosotros donamos nuestros libros y cosas que ya no usamos pero que están buenas.
		V5 presenta la organización de ideas, y de apartados siguiendo una introducción: Contextualización del libro y su opinión, la cual integra una posición frente a el alcance referente a aprender a leer para la protagonista de Letras al Carbón " Para la protagonista del cuento fue importante porque ella le enseñó a su pueblo a leer y escribir, para que les fuera más fácil. También, porque podía entender lo que le decían las cartas"	Aunque no hay una relación entre lo leído y la pregunta de indagación, P7 menciona su opinión sobre la relevancia de saber leer y escribir por medio de los siguientes TIPS: 1. Es importante leer para saber que me están comunicando las otras personas. 2. Para poder aprender a ser mejores ciudadanos y mejorar la ortografía, se necesita aprender a escribir. 3. Mi aprendizaje es que es muy importante saber leer y escribir para que nos abran puertas en el aprendizaje. 4. Yo no sabía nada sobre esto, que ellos sufrían y me pareció muy chévere este pueblo.	Cuando se describen los valores de la historia se evidencia tendencia en palabras tales como: humildad, paciencia y respeto en SM2, SM4, SM7	- "Se nota también como dicen mis compañeros con el otro libro que estos pueblos no tiene suficientes recursos. Imagínense que las escuelas estaban hechas de paja. O sea, que no había baños, ni comedor." - "La maestra se dio cuenta que no tenía las mismas comodidades que cuando ella vivía en la ciudad. Pero no es culpa de ellos porque no hay buenas carreteras para que el gobierno les lleve lo que ellos necesitan como comida, ladrillos, y libros."
		V6 se evidencia la incorporación de textos analizados previamente sobre la población y lugar en que se desarrolla el cuento del libro ilustrado Letras al Carbón. Pues, allí se menciona otros aspectos que no se describen explícitamente en el relato, sin embargo, se evidencian en las ilustraciones. "Sus famosos dulces incluyen; alegrías de miel, bolas de tamarindo, maní, caballitos de papaya y canela"	P12 Responde a la pregunta ¿Cuál es la importancia de la oralidad y las tradiciones en nuestra identidad? (...) Contribuye a desarrollar un mundo real y un mundo ficticio. Las tradiciones son parte de nuestra identidad. Lo anterior refleja una opinión clara y concisa, puesto que anteriormente P12 conecta lo dicho con el contexto que se encuentra la joven maestra en el relato leído.	IM3 "Gracias a la elaboración de las personas por construir los cuentos o libros en tela, y también la escuela, permitieron ayudar a los niños a leer y escribir, y los niños ayudarle a la joven maestra a aprender su lengua nativa. El anterior apartado de esta infografía da cuenta del por qué fue importante la elaboración de los libros en la comunidad las Delicias, generando un punto de vista.	- "La maestra se dio cuenta lo importante que eran las leyendas. Ella vio como los indígenas volvían un cuento o leyenda las cosas que tenían que ver con la naturaleza como el crecimiento del agua que, según ellos, era una serpiente. " -La maestra tiene un gran corazón porque a pesar de que no tenía cómo dar clases, como tablero, y eso, ayudó a la comunidad de las Delicias. -Me parece increíble la creatividad de esas personas porque por el clima y las tormentas, los libros se dañaban así que decidieron hacer libros en tela. Yo opino que son muy creativos, y como nos mostraban en el video con los recursos que tienen, no necesitan de la tecnología, pueden sobrevivir.
		Con base en la pregunta referente a la importancia de la identidad en nuestra comunidades, en el V8 se afirma "La escuela nos ayuda a promover la identidad, a respetar a otras personas como lo hizo la joven maestra cuando fue al Amazonas, allí aprendió otra cultura y todo eso". Lo anterior determina una posición referente a la articulación entre escuela e identidad.		En SC11 se evidencia organización de las ideas, por medio de la elaboración del árbol relacionado con el árbol de mango, representativo del Palenque, que el cual estructura las notas tales como la reseña de la historia, los valores, su opinión antes y después de la lectura.	INTERPRETACION DIARIO DE CAMPO #4 Se observa que, a pesar de la poca atención, en este ejercicio en comparación con las super-notas, los estudiantes lograron organizar de mejor forma la información y escribir ideas claves que aportan al producto del proyecto. Por otra parte, se evidencia que al darles una estructura muchos la siguieron, mientras que otros grupos usaron la estructura , pero modificándola a su manera, lo cual es satisfactorio ya que los estudiantes empiezan a conocer la forma en que se les facilita organizar la información.

ANEXO 4: DIARIO DEL INVESTIGADOR

SESIÓN 1	8 DE SEPTIEMBRE DE 2022
DESCRIPCIÓN DE LA CLASE	INTERPRETACIÓN
<p>Los niños observaron el vídeo ¡Visita Palenque, Colombia, el primer pueblo libre de América! y ¿Cómo viven los pueblos indígenas en aislamiento en Colombia? Después del vídeo, se propone realizar un mapa mental por cada uno de los vídeos donde se evidencia la diferencia entre las dos culturas y su incidencia en Colombia.</p> <p>Con la actividad anterior, por medio de ejemplos, se explica cómo realizar un mapa mental. En el momento de la actividad se observa poco manejo de espacio de la hoja de trabajo, donde no fue suficiente el tiempo para realizar lo planeado.</p> <p>Luego, hablamos sobre lo escrito y visto en los vídeos por medio de ronda de preguntas. Así, los estudiantes aprendieron sobre estas dos culturas.</p> <p>Para finalizar la clase, se pregunta sobre el libro álbum, qué saben de él, qué libros han leído. Finalmente, se organizan por equipos de trabajo para iniciar la fase de desafío descrita en el ABP diseñado para la clase.</p>	<p>Se observó irrespeto en la clase, poca escucha entre pares, puesto que Cuando debatíamos sobre qué conocemos de las culturas, los niños quienes querían participar tenían miedo a hacerlo por ser juzgados.</p> <p>-La estrategia de reproducir vídeos en clase, ayudo a que nos niños se enfocaran de mejor forma y evitaran distraerse.</p> <p>- Se evidencia poca organización de las ideas cuando los estudiantes escribían lo aprendido en los vídeos, por lo que en su mayoría se decidió por realizar una lista de ideas.</p> <p>-En la charla, los niños expresaron su opinión, diciendo que no conocían del Palenque, que debía ser algo que tenían que ver en sus anteriores clases, ya que es parte del patrimonio cultural de nuestro país y que a través de este pueblo podían aprender música y folclor colombiano. Sus costumbres, música y tradiciones llamaron la atención de los estudiantes. Por otra parte, referente al vídeo del Amazonas, se hace énfasis en los pueblos en aislamiento porque más adelante ayudará a entender el contexto del libro álbum que deben leer.</p>
SESIÓN 6	20 DE OCTUBRE DE 2022
DESCRIPCIÓN DE LA CLASE	INTERPRETACIÓN
<p>Empezamos la clase indagando sobre por qué es importante a la hora de hablar los movimientos, gestos, miradas y postura.</p> <p>Lo anterior, se ejemplifica con diferentes videos los cuales los niños al final realizaban una pequeña intervención sobre lo que ellos notaban en las intervenciones de las personas. Se mostraron cortos de videos relacionados con el discurso político como Gustavo Petro, de un influencer y de un artista famoso.</p> <p>Después, desde el ejemplo de un animal, les expliqué a los estudiantes como nuestro cuerpo y todo lo no verbal también comunica como lo hacen las palabras. De esta forma, se ilustra lo dicho con diferentes animales salvajes (ilustrados en los libros propuestos para la investigación) y domésticos. Hablamos sobre sus movimientos, por ejemplo, de la pantera cuando camina que indica fortaleza y seguridad.</p>	<p>Cuando realizamos la comparación con los animales, los estudiantes entendieron que el cuerpo igual que las palabras comunican. Por ende, daban ejemplos que referían a fortalecer lo que se está hablando. Identificando el movimiento de las manos, que cuando ellos exponen deben proyectar la voz para ser escuchados, y estudiar para no “tartamudear” o estar inseguros cuando debían exponer.</p> <p>De forma implícita, satisfactoriamente, logramos encontrar los elementos de la comunicación no verbal que contribuye a la argumentación oral.</p> <p>Se evidencia que a diferencia de lo que vieron en los primeros videos que hacen parte de un discurso formal, en el momento de ver videos que ellos conocen, de niños que pertenecen al mismo rango de edad, y son famosos en las redes sociales, los estudiantes se sintieron identificados y motivados. Por lo que cuando les menciono que, de esa forma, como lo hicieron los niños,</p>

Hablamos del gorila y su postura que indica poder. También, se nombró a los animales que habitan nuestros hogares como lo es el gato y el perro. Todo lo anterior se mostró por medio de ayuda audiovisual.

Más tarde, se muestran videos de noticias o post que realizan niños que son famosos en las redes sociales tales como “la granja del borrego” y el canal del niño ambientalista colombiano Francisco Vera. Por lo que los estudiantes debían nombrar cuales eran las características que encontraban en esos discursos. Con una lluvia de ideas los niños respondieron que:

- Se usa un lenguaje coloquial pero no grosero.
- Los niños sabían de lo que hablaban y que sus movimientos les daban seguridad y ayudaban a que los que veían sus videos creyeran en lo que ellos decían.
- Los niños no leían lo que estaban diciendo.
- Se ven muy tranquilos cuando hablan.

Finalmente, se menciona que de la forma como los niños reportan sus historias es la forma en que nosotros como producto final de nuestro proyecto vamos a hacer un video-reportaje, el cual debe responder principalmente a la pregunta de indagación, apoyada de los diferentes textos leídos como de los cuentos, los artículos y videos, donde hemos plasmado lo aprendido en diferentes esquemas como lo es la infografía y el guion. Así, se menciona que el guion es quien va a guiar el reportaje que cada grupo va a realizar.

Finalmente, se toma el restante de la clase, alrededor de 30 minutos, para practicar lo que deben decir. Se les dice que quienes cuenten con un dispositivo electrónico como el celular para poder grabar lo pueden traer a la clase, claramente con el permiso de sus padres, quienes no tengan tal recurso, en clase se solucionará.

vamos a realizar un reportaje que muestro todo lo que sabemos de la cultura Palenquera y Amazónica, sobre lo que descubrimos en el libro álbum y los demás textos leídos.

Cuando les menciono que vamos a realizar un reportaje, los niños se motivan puesto que es primer ejercicio de tal naturaleza que, según ellos, van a realizar.

Anexo 5: Transcripciones

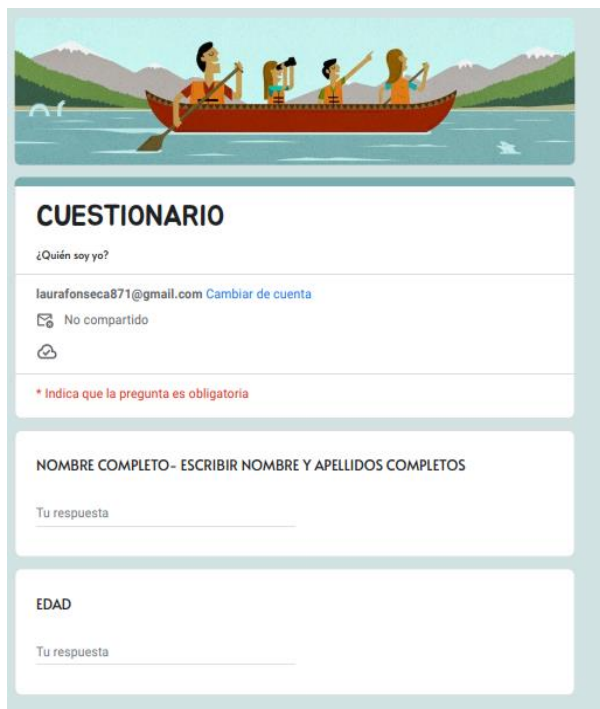
ESTUDIANTES	TRANSCRIPCION PODCAST
<p>P1</p>	<p>La joven maestra tuvo que viajar en carreteras en mal estado, luego atravesar un río en una canoa y después atravesar una selva para llegar a las Delicias. Esta comunidad era de indígenas y utilizó toda su imaginación para acomodarse en su nuevo hogar. todos los días daba clase y los niños estaban felices por los cuentos que la maestra les leía.</p> <p>Un día llegaron asustados por la gran serpiente y se fueron a tierras altas. La maestra no creyó en los niños porque pensaba que eran solo leyendas. Al mirar hacia abajo vio como el río se convirtió en una serpiente y todo desapareció bajo las aguas y el lodo. Ella llorando se dio cuenta como la tierra cambiaba y vio que las mujeres tejían y contaban sus historias, en la tela contaban historias de los animales, y al pasar de los días se construyó nuevamente la escuela. Desde entonces la clase más importante fue la de las leyendas y la maestra aprendió la lengua a tejer y a través de los cuentos de los cuentos de tela a contar las mejores historias de su comunidad.</p> <p>¿Qué es lo más gratificante para la maestra? Saber que a través de las leyendas aprendió sobre otra cultura, aprendió a tejer y hacer libros de tela a escribir leyendas y a involucrar a toda la comunidad en el aprendizaje.</p> <p>Lo que yo pienso...Las Delicias del Amazonas es un pueblo indígena de 50 familias que están junto al río con un clima y condiciones fuertes, donde hablan una lengua diferente y sus habitantes son tranquilos, unidos y colaboradores. Es una comunidad de la que no había escuchado nada pero que resalta lo que somos las personas y cómo debemos actuar cuando la naturaleza hace cosas malas.</p>
<p>P3</p>	<p>...la maestra viajará al Amazonas a enseñar a los niños a leer y a escribir, un sábado muy madrugador rumbo al Amazonas en el transcurso del camino hubo una gran tormenta, muy mojada y con mucho miedo llegó a su destino.</p> <p>La problemática: Que la joven maestra viajó muy lejos, le toco viajar en bus, después en el bote. Le daba mucho miedo y se mojó por llegar al destino.</p> <p>¿Cuál es el impacto de la escuela en lugares de bajo acceso en Colombia? Los niños quisieran hacer muchas cosas y hay lugares que no hay tanto acceso a una escuela.</p> <p>Las evidencias: Los niños con coqueros no tienen casi oportunidades de estudio.</p> <p>Mi opinión es que debemos aprovechar las oportunidades porque hay personas que no las tienen. Mi opinión sobre el pueblo es que los niños eran muy humildes, vivían en chozas, había muchas selvas (...)En las noticias dicen que hay mucha pobreza, los niños le piden al gobierno algo de comer, se les inundan las casas, los escasos del agua, y hay muchos animales en el Amazonas.</p>

ESTUDIANTES	TRANSCRIPCIÓN VÍDEOS
-------------	----------------------

V1	<p>Vamos a hablar sobre el libro de una historia en el Amazonas. Bueno amigos, en mi opinión es que el libro debería ser más largo para que tuviera más drama o si no que tuviera una segunda parte para darle más emoción a eso. Bueno amigos (...), la primera razón es que toca estudiar para aumentar nuestra capacidad mental. La segunda razón es que debemos estudiar para aumentar la capacidad de inteligencia, también podemos aprender otros idiomas para viajar a distintos países y no quedarse en un solo país sin hacer nada. Debemos hacer nuevos mitos, leyendas, fabulas, mitos.</p>
V2	<p>Hola, buenos días mi nombre es XXX, el día de hoy tenemos una invita muy especial que nos colaborará a contarnos la leyenda de la región amazónica y su nombre es XXX. Hoy les vamos a presentar las leyendas del Amazonas. Empezamos con un día completamente normal. Una joven maestra, fue a enseñar al Amazonas, las Delicias. al llegar allá, todos hablaban un idioma distinto, y solo los niños podrían entenderla y traducirla. Las leyendas que no conocía ni creía, empezó a considerarlas verdad.</p> <p>le enseñan la cultura amazónica. Ella conoce una de sus grandes leyendas que es la serpiente. Que buena historia. Muchas gracias por colaborar y gracias a ustedes espectadores por escucharnos. Recuerden niños, que los libros cautivan nuestra atención, nuestros sentimientos y pensamientos. Nos vemos en otro reportaje.</p>
V3	<p>Sabías que la lectura es un medio muy importante para nuestra sociedad. Para socializar esta lectura nos ayuda mucho, sin, a lectura no hubiera podido ir a ver nuestros antepasados cómo eran, cómo hablaban, esto sería como un universo alternativo. Según la lectura, es muy importante para las escuelas, porque los niños no tienen tanta capacidad mental de recordar todas las cosas que los profesores les explican. También a los profesores les sirve para explicar mejor, así que la lectura es muy importante también por esas razones. Imagínate sin carteles de propaganda, ¿Cómo sabríamos que es la Coca-Cola? nos confundiríamos con otra marca que definitivamente no nos guste, cómo separaríamos las cosas. Y hay un libro llamado letras al carbón, que fue el que nosotros leímos, y ese libro cuenta la historia de el Palenque, donde solamente había un señor que sabía leer y escribir. Ese señor le dijo a otra niña, le enseñó cómo leer y escribir para que ella se lo dijera al resto.</p>
V5	<p>Allá solo reconocían la letra O, no sabían escribir. Sus dulces eran muy sabrosos como el tamarindo, el maní, estaban presentes en todas partes. Los periódicos viejos servían para las compras y tapaban las rendijas de las paredes. (...) Hoy les voy a resolver la pregunta ¿Por qué es importante leer y escribir? Es importante para nosotros porque nos podemos comunicar entre nosotros, y podemos entender lo que le estamos diciendo a la otra persona. Para la protagonista del cuento fue importante porque ella le enseñó a su pueblo a leer y escribir, para que les fuera más fácil. También porque podemos entender lo que nos dicen en las cartas. Otras curiosidades por qué es importante leer y escribir es para entender ... plasmar nuestro conocimiento.</p>
V6	<p>Palenque un municipio de Mahates, el primer pueblo libre de América. Más de 200 años de que Colombia se independizara de España, se fundó América. Sus famosos dulces incluyen; alegrías de miel, bolas de tamarindo, maní, caballitos de papaya y canela. Hay tanta delicia y riqueza, pero en ese pueblo faltan escuelas y no saben leer. Te voy a dar 2 tips para que sepas por qué es importante saber leer y escribir.</p> <p>TIP 1: Para saber qué me están comunicando las otras personas.</p> <p>TIP 2: Para saber cómo responderles.</p> <p>DATOS INTERESANTES: Ella siempre utilizaba como unos tarritos o unas ollas, para poner frutas, dulces ETC. Otro dato interesante es que ellas utilizan muchas trenzas, peinados extraordinarios, etc. Palenque fue fundado por el fraile Pedro Lorenzo en 1565, el padre integro el pueblo con muchas familias dispersas en la selva (...)</p>

Anexo 6

Cuestionario



CUESTIONARIO

¿Quién soy yo?

laurafonseca871@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)

No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

NOMBRE COMPLETO- ESCRIBIR NOMBRE Y APELLIDOS COMPLETOS

Tu respuesta

EDAD

Tu respuesta

ESTRATO *

1

2

3

4

¿Cuál es el grado de escolaridad de tus padres?

Tu respuesta

¿Cuál es tu materia favorita?

Tu respuesta

¿Cuál es la materia que menos te gusta?

Tu respuesta

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Tu respuesta

Enviar [Borrar formulario](#)

AUTOEVALUACIÓN-PROYECTO

13. ESTRATO *

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

14. ¿Cuál es el grado de escolaridad de tus padres?

Universidad

15. ¿Cuál es tu materia favorita?

Educación Física

16. ¿Cuál es la materia que menos te gusta?

Estadística, Geometría, Lengua Castellana

17. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Dormir y Jugar

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo

7

AUTOEVALUACIÓN-PROYECTO

13. ESTRATO *

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

14. ¿Cuál es el grado de escolaridad de tus padres?

Almuerzo - Creo no estar seguro

15. ¿Cuál es tu materia favorita?

Inglés - Tecnología

16. ¿Cuál es la materia que menos te gusta?

Sociales - Matemáticas

17. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Jugar en mi celular y con amigos

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Consentimiento informado

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
<small>Revisión del 10 de mayo 2018</small> Fecha de Aprobación: 18-06-2018 Versión: 01 Página 2 de 2			

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá 20 de octubre 2022. identificado con C.C.P. C.E. No. 1093307395 expedido en Cordoba, Sucre representando legal del menor Diego Daniel González (Diego) identificado con T.I. 82735003 No. 1093307395 declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 - 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.upn.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles¹ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail quejasyclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

[Firma]
FIRMA

Nombre: Harica Rangel Rangel

Identificación: 1093307395

1 La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de sus datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.
2 Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 1º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013).

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
<small>Revisión del 10 de mayo 2018</small> Fecha de Aprobación: 18-06-2018 Versión: 01 Página 2 de 2			

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: Bogotá 18/06/2022 identificado con C.C.P. C.E. No. 52735003 expedido en Cordoba, Sucre representando legal del menor Diego Daniel González (Diego) identificado con T.I. 82735003 No. 52735003 declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 - 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles¹ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail quejasyclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

[Firma]
FIRMA

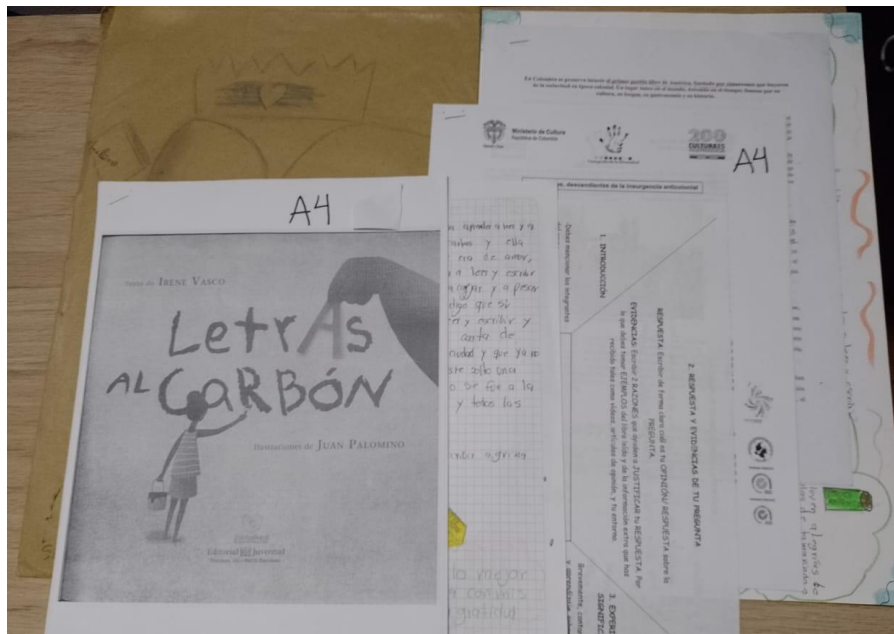
Nombre: Diego Daniel González

Identificación: 52735003

1 La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de sus datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.
2 Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 1º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013).

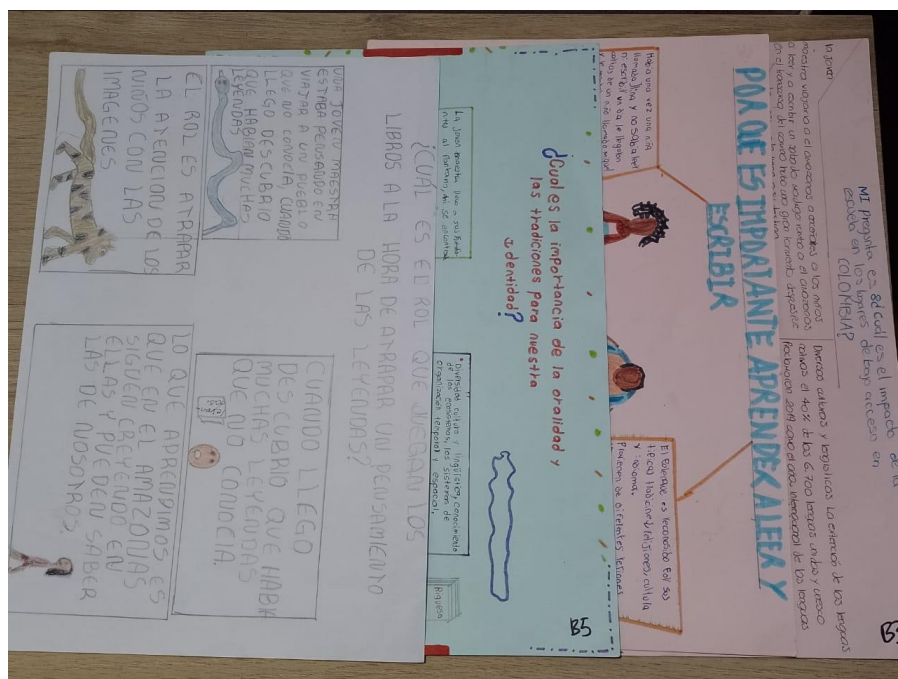
Anexo 8

Ejemplo material carpeta




Anexo 9


Infografías



Anexo 10

Guion

2. RESPUESTA Y EVIDENCIAS DE TU PREGUNTA		
<p>RESPUESTA: Escribir de forma clara cuál es tu OPINIÓN/ RESPUESTA sobre la PREGUNTA.</p> <p>EVIDENCIAS: Escribir 2 RAZONES que ayuden a JUSTIFICAR tu RESPUESTA. Por lo que debes tomar EJEMPLOS del libro leído y de la información extra que has recibido tales como videos, artículos de opinión, y tu entorno.</p>		
1. INTRODUCCIÓN	<p>DIBUJO QUE REPRESENTA TODO LO QUE HAS ESCRITO</p> 	3. EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA
<p>-Debes mencionar los integrantes del grupo.</p> <p>-Debes contar brevemente de que trató el libro ilustrado que leíste y decir LA PROBLEMÁTICA que encontraste en el cuento.</p> <p>-Debes mencionar claramente cuál fue la PREGUNTA que escogiste.</p>	GRUPO DE TRABAJO:	<p>Brevemente, contarás tu opinión y aprendizaje sobre: La lectura del libro (texto e ilustraciones) y sobre el pueblo que narra el cuento.</p> <p>4. CIERRE</p> <p>Finalmente, debes contarnos si ya conocías cuentos, historias, relatos o noticias que hablen sobre los pueblos colombianos, sobre las problemáticas que descubriste o narraciones/ilustraciones que allí se tratan.</p>
5. GRABACIÓN PODCAST		
<p>Ahora que terminaste de escribir los puntos 1,2,3 y 4, con un dispositivo electrónico, VAS A GRABAR TU VOZ (equipo de trabajo). En el audio que vas a crear debes mencionar las RESPUESTAS EN ORDEN de los 4 puntos escritos de FORMA CREATIVA Y LLAMATIVA.</p> <p><u>Límite de tiempo máximo de la grabación: 3 minutos.</u></p> <p><u>Debes enviar el audio formato MP3 al correo de la docente Laura o WhatsApp que indicará en el tablero.</u></p>		

2. RESPUESTA Y EVIDENCIAS DE TU PREGUNTA		
<p>La importancia de oralidad es cuidar sus tradiciones de sus ancestros no es solo cuidar sus ritos sino que conservar los y cuidarlos como la joven maestra cuando fue al amazonas</p>		
1. INTRODUCCIÓN	<p>GRUPO DE TRABAJO:</p> 	3. EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA
<p>buenos días mi nombre es David matías y mi compañero David Cortes</p> <p>Una joven maestra propin de estudiar tantos años comenzara a dar clases en sabado muy de mañan en un autobus que iba al amazonas en llige mi tardeada de 32 horas</p> <p>Pregunta</p> <p>cuál es la importancia de la oralidad y las tradiciones para el concepto de Identidad</p>	GRUPO DE TRABAJO:	<p>4. CIERRE</p> <p>En un pueblo muy unilde en las que las personas abarcaban en sus historias.</p> <p>hay animales en las que no todos los días hacise en ciertan en la ciudad sino que en el amazonas su su animales cuian parte de historias</p> <p>En las Noticias no se pueden ver las creencias de los del amazonas hay cosas muy amazonicas comp sus ritos y historias su animales son la mod previado de su fierra</p>
5. GRABACIÓN PODCAST		
<p><u>Límite de tiempo máximo de la grabación: 3 minutos.</u></p> <p><u>Debes enviar el audio formato MP3 al correo de la docente Laura o WhatsApp que indicará en el tablero.</u></p>		