

ANEXOS

Anexo 1. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 1

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 8
Información General		
Tipo de documento	Informe de investigación	
Acceso al documento	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/406	
Título del documento	La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial	
Autor(es)	Reyes Leila y Vargas Dueñas Ana Milena	
Datos de Publicación	Reyes, L. & Vargas, A. M. (2009). La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial.	
Palabras claves	Lectura como experiencia, libro álbum, imagen y educación infantil	
Descripción		
<p>La investigación analiza experiencias de lectura para entablar un proceso de formación en la lectura de libros álbum como experiencia y construcción de sentido e impacto emocional, para ello, se caracterizan cuatro experiencias de lectura que den cuenta sobre la manera como se construyen procesos significativos de lectura en niños de 6 años que cursan transición. Los estudiantes escucharán textos y realizarán actividades antes, durante y después de la lectura. Además de esto, participarán en las conversaciones generadas en torno a la temática abordada en el libro álbum y compartirán impresiones en torno a ésta. Se tendrán en cuenta modalidades tales como: la lectura en voz alta, comentada o lineal, el espacio de desarrollo de la actividad y la forma de abordar esta experiencia didáctica según el manejo y las características propias de cada lectora.</p>		
Fuentes		
Justificación		
<p>Pérez, A. M. (2006). La lectura en la escuela: resultados de la investigación: Hábitos de lectura y consumo del libro en Colombia. En R. et. al., Hábitos de lectura y consumo del libro en Colombia. Bogotá: Fundalectura y Ministerio de Cultura.</p> <p>Colomer, T. (2005). Leer en la escuela: los "libros de lectura". En: Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. (pp. 15-21). México: Fondo de Cultura Económica.</p>		

Referentes conceptuales

Borges, J. (1985). Borges en diálogo. Buenos Aires: Ediciones Grijalbo

Arizpe, E. (2005). El juego de los espacios: Los lectores y la interacción entre imagen y palabra. En E. Arizpe, Libro Ilustrado Infantil. Universidad Iberoamericana.

Chambers, A. (2007). Dime: los niños, la lectura y la conversación. (A. Tamarit, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

_____, A. (2007). El ambiente de la lectura. (A. Tamarit, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

García, G. B., Quero, A. L. (2008). Diseño e implementación de una secuencia didáctica para fomentar en los niños el gusto por la lectura a través del libro álbum. Tesis de Pregrado para optar al Título de Licenciado en Lenguas Modernas, Facultad de Comunicación y Lenguajes, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Cruz, M. I., Mejía, J. (2008). El taller literario como acción pedagógica para la animación a la lectura y la escritura creativa en niños de 7 y 8. Tesis de Pregrado para optar al Título de Licenciado en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

Ospina, V. (2008). Libro: Experiencias de creación y lectura con niños y jóvenes. Tesis de Maestría para optar al Título de Magister en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

Machado, G y Montes, G. (2003). Literatura infantil. Creación censura y resistencia. Argentina: Editorial Sudamericana

Patte, G. (1984) Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas. Bogotá: Editorial Cerlalc

Lectura

Barthes, R. (1973). El placer del texto. México: Siglo XXI.

Colomer, T. (2002). Siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Manrique, A. (1998). Leer y escribir a los 5. Editorial Aique

Petit, M. (2004). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de cultura económica.

Weaver, C. (1994). Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language. Portsmouth, NH: Heinemann.

Libro álbum

Colomer, T. (2005). El álbum y el texto. En S. Comino, El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños (pp. 40-45). Caracas, Venezuela: Banco del libro, Colección Parapara-Clave.

Dondis, D. (2001). La sintaxis de la imagen. En D. Dondis, Introducción al alfabeto visual. Barcelona: Editorial Gustavo Gili

Díaz, F. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Colombia: Editorial Norma.

Nodelman, P. (2005). Pistas y secretos: cómo funcionan los libros-álbum. En S. Comino, El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños (pp. 134- 149). Caracas, Venezuela: Banco del libro, Colección Parapara-Clave.

Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. (Apuntes). Grijalbo.

Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro-álbum? En S. Comino, El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños (pp. 8-13). Caracas, Venezuela: Banco del libro, Colección Parapara-Clave.

Experiencia

Larrosa, J. (1998). De la experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. (2° reimpresión). Barcelona: Ediciones Laertes.

_____, J. (2005). La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Conferencia: La experiencia y sus lenguajes (pp. 1-11). Barcelona: Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios.

_____, J. (2003). Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Ediciones Laertes S.A.

Heidegger, Martín. (1987). De camino al habla. Barcelona: Serbal-Guitard.

Machado, G y Montes, G. (2003). Literatura infantil. Creación censura y resistencia. Argentina: Editorial Sudamericana

Imagen

Arizpe, E., Morag, S. (2004). Lectura de imágenes. México: Fondo de Cultura Económica

Nodelman, P. (2005). Pistas y secretos: cómo funcionan los libros-álbum. En S. Comino, El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños (pp. 134-149). Caracas, Venezuela: Banco del libro, Colección Parapara-Clave.

DISEÑO DIDÁCTICO DE LAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Bonilla, M., Pérez, M. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. Bogotá: CRELALC_UNESCO

Browne, A. (2004). El juego de las formas. México: Fondo de Cultura Económica.

Leontiev, A. N. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. México: Cártago.

Mc Kee, D. (1999). El cochinito de Carlota. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P (1986). Du texte a l' action. Essais d' hermeneutique II. Paris: Gallimard

Sendak, M. (1967). Max et les maximonstres. Francia: Delpire éditeur.

Stohner, A. y Wilson, H. (2002). El pequeño Papá Noel. Barcelona: Ediciones Beascoa

Diseño metodológico

Alarcos Ll., E. (1994) Gramática de la lengua española, Madrid: Espasa-Calpe.

Alcina, J., Blecua, J. (1980), Gramática española, Barcelona: Ariel 2ª ed.

Calsamiglia, H., Tusón, A. (2007). Las cosas del decir: Manuel de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.

Coffey, A. & Atkinson P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Corbin, J., Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Sánchez, S. (2007). <http://www.imagine.com.ar/yachay/competencias.htm>. Recuperado el 28 de junio de 2009, de www.imagine.com.ar/yachay/competencias.htm

Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES. Recuperado el 2 de abril de 2009 de concecomunitario.googlepages.com/ManualInvestigacionCualitativaMod4.pdf

Stern, P.N. (2006). Erosionar la Teoría Fundamentada. En Morse, J. (Ed). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa (pp: 246-259). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Weaver, C. (1994). Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language. Portsmouth, NH: Heinemann.

Contenidos

Formulación del problema: ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias de cuatro experiencias de lectura, realizadas por diferentes lectoras en un mismo espacio y con una misma población, teniendo como referente la emoción suscitada por las diferentes modalidades de lectura empleadas y de libros álbum?

Objetivo general: Caracterizar cuatro experiencias de lectura del género del libro álbum en un colegio

bilingüe francoparlante a partir del análisis de cuatro situaciones didácticas, diseñadas desde la noción de experiencia, para identificar en ellas rasgos distintivos, semejanzas y diferencias.

Objetivos específicos: Diseñar e implementar siete experiencias de lectura en un curso de transición en el colegio Helvetia de Bogotá a partir de la lectura de siete libros álbum y analizar cuatro.

Describir las 4 experiencias para identificar e interpretar las diferencias y semejanzas entre las experiencias, además de reconocer lo particular en cada experiencia de lectura y ver cómo esto enriquece cada experiencia particular.

Reflexionar sobre el rol del docente como lector, formador y orientador de la lectura en el aula. Indagar desde nuestra práctica pedagógica las posibilidades de abordar el campo de lo simbólico desde el libro álbum, para acercarse de esta forma a los diferentes matices que constituyen la infinita variedad de la experiencia de un ser humano.

Analizar de qué forma se relaciona el niño con el libro álbum, a partir de una lectura interpretativa que se inicia con la lectura de imágenes y llega hasta la formulación de hipótesis, llevada a cabo en la experiencia didáctica.

Categorías:

Lectura: *"La literatura es la posibilidad de entablar un diálogo permanente y esto se logra desde la infancia. Petit dice que "La lectura, y más precisamente la lectura literaria, nos introducen asimismo en un tiempo propio, a cubierto de la agitación cotidiana, en el que la fantasía tiene libre curso y permite imaginar otras posibilidades" (2004, p. 51) y nos permite reconstruirnos desde otra óptica".*

"En Literatura infantil se habla de "la revelación de un secreto: el amor por la literatura, más un contagio que una enseñanza" (Machado, 2003, p.14) y es que enseñarle a un niño desde pequeño la pasión por la literatura es permitirle también el acercamiento a un tipo de emoción individual".

"La lectura, como bien lo dice Petit es: "un espacio, en el sentido real y metafórico, en donde sentirse suficientemente protegido para poder ir y venir libremente, sin peligro y abandonarse a la fantasía y tener la mente en otra parte" (Petit, 2004, p.71)".

Libro álbum: *"Uno de los géneros más destacados de la literatura infantil y juvenil contemporánea es el libro álbum, género conocido como un híbrido porque combina la escritura con la imagen. Dos lenguajes que se interrelacionan para resolver un texto ya sea narrativo o poético (Colomer, 2005)".*

"Díaz (2007) dice que, al trabajar con niños pequeños, la experiencia del libro álbum es muy interesante pues invita al lector (que todavía no lee ni escribe) a dejarse guiar por una lectura espacial y que puede conllevar a muchas discusiones y donde se enfrenta también a una pugna entre la sucesión y la suspensión, entre lo lineal y lo ubicuo".

Experiencia: *"Jorge Larrosa (1998), aborda la relación entre lenguaje, experiencia y formación de la lectura en la literatura, afirmando que la lectura puede ser descrita de muchas maneras". Heidegger (1987) afirma:*

El ser humano habla. Hablamos despiertos y en sueños. Hablamos continuamente; hablamos incluso cuando no pronunciamos palabra alguna y cuando sólo escuchamos o leemos; hablamos también cuando ni escuchamos ni leemos sino que realizamos un trabajo o nos entregamos al ocio. Siempre hablamos de algún modo... (Heidegger, 1987, p.11).

"Es necesario entonces, prestarle atención a la realidad del lector como condición de la lectura, pero a la vez, como obstáculo de la misma: "... lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general" (Larrosa, 2003, pp. 25-26)".

Imagen: Colomer (2005) identifica:

Tres tipos de libro álbum, en el primero, el texto es comprensible por sí mismo y las imágenes sólo lo ilustran, en el segundo, la historia se encuentra parte en el texto y parte en las imágenes, es decir, se complementan, y en el tercero, las imágenes ofrecen información extra al texto que no necesariamente sirven para comprender la historia (Colomer, 2005, p. 19).

La imagen cuenta la historia:

“La imagen describe los personajes, escenarios e incluso acciones secundarias de los personajes. La imagen permite la presentación previa y facilita un marco de relaciones de la historia” (Colomer, 2005, p.41).

Etapas de la investigación:

Revisión de investigaciones sobre experiencias de lectura

Trabajo de grado para la maestría en educación, de la línea sistemas didácticos en el campo del lenguaje, llamado El libro: Experiencias de creación y lectura con niños y jóvenes, realizado por Galia Ospina Villaba en 2008.

Otra tesis de investigación es El taller literario como acción pedagógica para la animación a la lectura y la escritura creativa en niños de 7 y 8 años, fue realizado en 2008 en Bogotá por María Isabel Cruz Martínez y Juliana Mejía (Cruz, 2008).

Además, la investigación denominada Diseño e implementación de una secuencia didáctica para fomentar en los niños el gusto por la lectura a través del libro álbum. Este trabajo fue realizado por Brianda Natszaya Garcia Galindo y por Leidy Johana Quero Angarita en junio de 2008.

Diseño didáctico de las experiencias

Consta de cuatro actividades de lectura realizadas por cuatro lectoras diferentes a 13 niños de 6 años. Denominando estas actividades experiencias de lectura pues, retomando lo dicho por Leontiev (1984), esta actividad es vista como un concepto orientado a explicar y estudiar las prácticas humanas en relación con el desarrollo. En el caso de esta investigación, se ven las prácticas humanas en relación con las experiencias didácticas de lectura y los efectos emocionales que estas generan.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, realización de recolección de datos iniciales mediante la observación no participativa, en donde se seleccionaron y registraron sistemáticamente las experiencias de lectura vividas, luego, se obtuvieron datos de las entrevistas no estructuradas que dentro de la experiencia didáctica de lectura, se prepararon algunas preguntas para registrar las vivencias de los niños respecto a la construcción de sentido y a la experiencia formativa de la lectura, estas respuestas, fueron registradas por escrito y grabadas. Después, se describió el ambiente de lectura mediante anotaciones en un diario de campo, que más adelante se registraron en la bitácora de este proyecto de investigación.

El proceso investigativo está fundamentado en la experiencia y en la intuición para llegar después a la teoría. Es decir que no hubo planteamientos direccionados en su inicio, pues los aportes teóricos llegarían después, esto les permitió a las autoras se enmarcaran dentro de los planteamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada (TF); entendida como las diferentes formas de comprender la realidad y la construcción de un conocimiento que subyacen de una gama de metodologías o formas de estudiar la realidad (Corbin, 2002).

Proceso de análisis y procesamiento de la información:

Formulación de etapas para recolectar y procesar la información de las categorías emergentes.

Recolección de datos de las experiencias didácticas de lectura.

Evolución de las categorías que emergen del análisis:

Primera propuesta de categorías intuitivas de investigación.

Primera propuesta de categorías emergentes de investigación.

Categorías emergentes de investigación:

1. Tipos de enunciados usados por la profesora y por los alumnos (ejemplificación, aclaración, anticipación de lectura, terminación, valoración, aprobación, autoridad y emocionales).
2. Tipos de experiencia (del pasado o presente, relacionados con familia y entorno, la experiencia es aprobada como un elemento de conocimiento, la profesora intercala su conocimiento con el de los niños y prioriza el diálogo de experiencias y vivencias familiares y del entorno de los niños).
3. Las preguntas de la profesora promueven la ampliación de las respuestas de los niños, algunas de ellas remiten al conocimiento, otras a la experiencia (hipótesis), otras a la ilustración del libro, otras a lo escrito.
4. Repetición de una frase o de palabras para dar operatividad a la enseñanza (para acentuar una idea, para profundizar más en determinados temas, para recordar lo leído).
5. Hipótesis dadas por profesora y por alumnos respecto a la lectura y a sus experiencias, para evaluar lo dicho por el alumno, para que sea el alumno quien se ponga en la situación del personaje o de la narración, para analizar comportamiento del personaje.

Instrumentos:

Instrumento 1: Descripción de la secuencia didáctica, o experiencia de lectura, planeada - diseñada. Instrumento 2: Descripción de la secuencia didáctica, o experiencia de lectura, implementada.

Construcción teórica de las categorías emergentes a priori de la teoría.

Construcción teórica de las categorías emergentes basada en la teoría.

Tipo de población: 13 niños de primero de primaria con edades entre los 6 y 7 años del Colegio Helvetia en Bogotá.

Conclusiones

Las autoras concluyen que se potenciaron los niveles de comprensión de lectura en los niños, pues las experiencias didácticas de lectura que se desarrollaron fueron espacios que permitieron que los niños se expresaran libremente sobre ellos, sus pensamientos, su familia, su entorno y sus vivencias, creando así otras prácticas de lectura que promovieron el gusto por la lectura de libros álbum y el desarrollo del sentido estético de los mismos. En definitiva, las características literarias específicas de los álbumes son las

que se derivan de su relación con la imagen. La combinación de los dos códigos abre un nuevo campo de recurso para que lectores principiantes prueben nuevas modalidades de lectura que mejoren su capacidad de lectura autónoma.

Igualmente, las autoras determinan que el factor más relevante de esta investigación, y que le imprimió riqueza al proyecto fue el carácter diferente de las cuatro lectoras y la mirada personal y laboral desde las que cada una hizo su lectura. Fue desde aquí que se pudieron analizar las situaciones y diferencias entre las lecturas de los cuatro libros álbum escogidos, demostrando esto además la imposibilidad de pensar una manera estándar de leer y la infinidad de posibilidades que se tiene de abordar un libro álbum y de trabajarlo con niños.

Elaborado por

Ángel Yovanni Montero Molano

Fecha elaboración resumen

22 - 02 - 2022

Anexo 2. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 2

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
		Versión: 1	Página 1 de 6
Información General			
Tipo de documento	Tesis de maestría		
Acceso al documento	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1965		
Título del documento	La educación ambiental como elemento pedagógico de formación para fortalecer la identidad territorial (rural) en la comunidad estudiantil de la institución educativa Alfonso López Pumarejo. (Estudio de caso, Villavicencio)		
Autor(es)	Angélica Beatriz Briceño Supelano		
Datos de Publicación	Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C. 2011		
Palabras claves	Educación ambiental, pedagogía rural, comunidad, territorio.		
Descripción			
<p>El trabajo de investigación fue realizado en el corregimiento Pompeya del municipio de Villavicencio (Meta), teniendo como foco de estudio la comunidad educativa d la Institución Alfonso López Pumarejo. Es una investigación cualitativa y busco conocer las percepciones de la comunidad sobre el lugar en donde habitan para plantear lineamientos pedagógicos desde la incorporación de la educación ambiental como elemento pedagógico de formación. Algunos métodos de investigación fueron fenomenológico clásico y etnográfico, estableciendo tres fases: Diagnostico, reflexión y proposición.</p> <p>El objetivo general de la investigación fue: proponer la educación ambiental como elemento pedagógico de formación para fortalecer procesos de identidad territorial rural en la comunidad Educativa Alfonso López Pumarejo (estudio d caso, Villavicencio).</p> <p>La pregunta problema es ¿cómo educar y afianzar procesos de identidad, en un territorio rural con dinámicas económicas de extracción petrolera?</p> <p>Y los objetivos específicos fueron los siguientes: identificar las percepciones de territorialidad en la comunidad educativa Alfonso López Pumarejo, para conocer los diferentes imaginarios del contexto. Analizar las particularidades y los actores rurales que presenta el territorio, para converger dicha información en las practicas pedagógicas locales. Y diseñar una propuesta pedagógica institucional desde la perspectiva de la</p>			

gestión ambiental sistémica, propiciando el fortalecimiento de la formación integral en la comunidad estudiantil.

Dentro de los aportes que puedo resaltar de esta investigación es la elaboración de la propuesta pedagógica institucional desde el enfoque ambiental para el fortalecimiento integral de la comunidad estudiantil, respondiendo a elementos de la pedagogía rural y una educación ambiental con estrategias que incentivan no solo al mejoramiento institucional sino también al local. Teniendo en cuenta, que , el servicio educativo de la zona, es prestado por la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, lugar donde confluyen estudiantes provenientes de todas las veredas del corregimiento, donde el gran reto, como único centro educativo del sector, es desde el quehacer pedagógico brindar la atención y el abordaje de los conflictos socioambientales anteriormente planteados, para así poder presentar a la comunidad alternativas que contribuyan al mejoramiento de sus condiciones de vida. Aunque en la actualidad no se cuenta con un Proyecto Educativo Institucional actualizado, ni un modelo pedagógico Institucional concertado y lineamientos ambientales definidos de manera interdisciplinar, es necesario iniciar un trabajo mancomunado entre todos los actores correspondientes para reiniciar la búsqueda de los valores ambientales que paulatinamente se han invisibilizado en la sociedad.

Fuentes

ALVARADO, Lusmidia Y GARCÍA, Margarita (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanzas de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del Instituto Pedagógico de Caracas. En: Sapiens revista universitaria de investigación Vol. 9, no. 2 (dic. 2008)

BASAIL RODRÍGUEZ, Alain, BENÍTEZ LANDÁZURI, Gisela y BAEZA, Manuel Antonio. (2008). Imaginarios Sociales Latinoamericanos "Construcción histórica y cultural". México: Instituto Politécnico Nacional.

BERMUDEZ GUERRERO, Olga María (2003). Cultura y Ambiente «la Educación Ambiental contexto y perspectivas». Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Ambientales (IDEA).

BOZZANO, Horacio (2000). Territorios Reales, Territorios Pensados, Territorios posibles «Aportes para una teoría territorial del Ambiente». Buenos Aires: Espacio Editorial.

CANALES CERÓN, Manuel (2006). Metodologías de Investigación social "Introducción a los oficios". Santiago: Lom Ediciones.

CARRIZOSA UMAÑA, Julio (2005). Desequilibrios territoriales y sostenibilidad local «conceptos, metodologías y realidades» Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Ambientales (IDEA).

Cohen, L. y Manion Lawrence. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid, España. Editorial Muralla S.A.

ECHEVERRI PERICO, Rafael y RIVERO, María Pilar. Nueva Ruralidad visión del territorio en América Latina y el Caribe. Bogotá: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Centro Internacional de Desarrollo Rural, CIDER, Corporación Latinoamericana Misión Rural.

Gobernación del Meta. (2004). El Meta: un territorio de oportunidades. Instituto Geográfico Agustín Codazzi. Bogotá Colombia.

GONZALES L. de G. Francisco (2006). Ambiente y Desarrollo Ensayos V. En busca de caminos para la comprensión de la problemática ambiental (La escisión moderna entre cultura y naturaleza). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Instituto de Estudios Ambientales y de Desarrollo (IDEADE).

LEFF, Enrique. (2004). Saber Ambiental "Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder". Cuarta Edición. México: Siglo XXI Editores.

LEFF, Enrique. (2007). Ecología y Capital "Racionalidad Ambiental, Democracia participativa y Desarrollo Sustentable". México: Siglo XXI Editores.

LOZANO VELÁSQUEZ, Fabio y FERRO MEDINA, Juan Guillermo (Editores); ALCÁNTARA, Salvador...(et al.). (2009). Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de estudios ambientales y Rurales. V. Colciencias. VI. Seminario Internacional (2008 mar. 24-28: Bogotá, Colombia).

MAHECHA, Germán; RAMÍREZ, Alberto y PEDRAZA, Nohora (2008). Educación Ambiental "Reflexiones Epistemológicas y Praxiológicas". Bogotá: JAVEGRAF.

MAYA VÉLEZ, Ana Lucía, RAMOS BARÓN, Pablo Andrés, ACEVEDO ARIAS, Gloria Inés, GARRIDO RODRÍGUEZ, Evelyn, TOBÓN QUINTERO, Gabriel Y ROJAS PINILLA, Humberto. (2009). Conflictos socioambientales y recurso hídrico: una aproximación para su identificación y análisis. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Ambientales.

MONTAÑEZ GÓMEZ, Gustavo (2001). Razón, pasión e imaginarios. En: Espacios y Territorios. Red de estudios de espacio y territorio. RET. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

OPAZO GUTIERREZ, Mario Omar. "La Gestión Ambiental ¿Una nueva forma de actuar?", Revista del IDEADE. Ambiente y Desarrollo n° 11, noviembre de 2002. Bogotá: IDEADE-PUJ.

PAREDES GIL, Rafael. (2001). Método Sistemático De Programación De Actividades De Educación Ambiental. Carpeta Informativa del CENEAM. Firma del mes. Madrid.

PARDO DÍAZ, Alberto (1995). La Educación Ambiental como proyecto. Segunda Edición. Barcelona: Instituto de Ciencias de Educación (I.C.E.) Universidad de Barcelona.

PEDRAZA NIÑO, Nohora Inés. (2003). Plan de acción para formadores ambientales "Educación y resolución de conflictos ambientales". Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

PEDRAZA NIÑO, Nohora Inés Y MEDINA B., Amanda. (2001). Lineamientos para formadores en Educación Ambiental. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

PEREZ MARTÍNEZ, Manuel Enrique (2004). Territorio y Desplazamiento «El caso de altos de Cazucá, Municipio de Soacha» Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Departamento de Desarrollo Rural y Regional.

Plan de Desarrollo económico y social del Departamento del Meta [PDD] (2008-2011): "Unidos gana el Meta"

Plan de Gestión Ambiental Regional [PGAR] (2010-2019) Corporación para el Desarrollo Sostenible del Área de Manejo Especial La Macarena [CORMACARENA]

Plan de Manejo Ambiental [PMA] Integral de Ecopetrol para el Bloque Apiay

Plan de Ordenamiento Ambiental Veredal (POAV) 2011. Ecopetrol

Plan Nacional De Desarrollo [PND] (2010-2014): Prosperidad para todos más empleo, menos pobreza y más seguridad.

Política Nacional de Educación Ambiental [PNEA] SINA (2002). Bogotá: Ministerios de Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional [MEN].

Proyecto Educativo Institucional [PEI] (2007). Institución Educativa Alfonso López Pumarejo (Villavicencio-Meta).

Cifras económicas del Meta 2009

WEB DANE: <http://www.dane.gov.co>

Contenidos

Objetivo general

Proponer la educación ambiental como ejemplo pedagógico de formación para fortalecer procesos de identidad territorial rural en la comunidad Educativa Alfonso López Pumarejo (estudio de caso, Villavicencio)

Objetivos específicos

Identificar las percepciones de territorialidad en la comunidad educativa Alfonso López Pumarejo, para conocer los diferentes imaginarios del contexto.

Analizar las particularidades y los actores rurales que presenta el territorio, para converger dicha información en las prácticas pedagógicas locales.

Diseñar una propuesta pedagógica institucional desde la perspectiva de la gestión ambiental sistémica, propiciando el fortalecimiento de la formación integral en la comunidad estudiantil

CATEGORÍAS

Gestión ambiental: Opazo (2002): se define como el conjunto de actuaciones necesarias para llevar a cabo la política ambiental, o dicho de otra manera, para conservar el patrimonio natural y lograr el mantenimiento del capital ambiental, suficiente para que la calidad de vida de las personas y patrimonio natural sean las más elevadas posibles, por todo ello dentro del complejo sistema de relaciones económicas y sociales que condicionan ese objeto. La gestión ambiental comprende las prácticas, los procedimientos, los procesos, y los recursos para determinar y llevar a cabo la política ambiental de la organización cualquiera sea su naturaleza o carácter. De esta manera la

gestión ambiental se traduce en un conjunto de actividades, medios y técnicas tendientes a conservar los elementos de los ecosistemas y las relaciones ecológicas entre ellos, particularmente cuando las acciones del hombre producen alteraciones o transformaciones de los ecosistemas. (P. 149)

Educación ambiental: La definición de la Política Nacional de Educación Ambiental [PNEA] SINA (2002), donde se considera como: El proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes, por supuesto, deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible, entendido éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras. (P. 18 Y 19). Igualmente, es importante entender la lógica planteada por Pedraza y Medina (2000), donde se resalta que: La educación ambiental en la escuela no es la conservación o la gestión de los recursos naturales, no es un curso más del curriculum escolar, debe ser considerada como un nuevo enfoque de las relaciones entre el hombre y su entorno. Es una enseñanza basada en la experiencia, en la cual se utilizan los recursos humanos, naturales y físicos del entorno, como un lugar donde se identifican relaciones, comportamientos y medios de supervivencia y donde todo se encuentra interrelacionado" (P. 29).

Valores ambientales: De acuerdo con la definición dada por Pardo (1995), Al hablar de valores ambientales debemos comenzar refiriéndonos a aquellos que de alguna manera sirven de asiento a la propia educación ambiental y, por extensión, a otros temas transversales, en un sentido integrador. Se trata de valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto a la diversidad, la autonomía, la participación, la responsabilidad, la tolerancia y tantos otros que configuran el tronco de una educación integral, moral y cívica. Una educación ambiental que comience por promover y reforzar los valores básicos esenciales de la educación integral sobre la que se asienta, tendría muchas probabilidades de alcanzar sus objetivos en el campo ambiental, por cuanto que contaría con la ventaja de unos cimientos sólidos. (P. 105)

Rural: Según Echeverri Y Rivero (2002), establecen lo rural como Áreas de asentamientos humanos dispersos o de baja concentración poblacional. Distintas fuentes difieren, pero se ha generalizado la consideración de lo rural como los espacios con población dispersa o localizada en concentraciones no mayores a 2.500 habitantes. Las acepciones de orden productivo definen lo rural a partir de la base económica, estableciendo lo rural como los espacios que dependen de actividades primarias y sus encadenamientos subsectoriales directos. (P. 23)

Ruralidad: según Echeverri y Rivero, (2002) como Ese hábitat construido durante generaciones por la actividad agropecuaria, es el territorio donde este sector ha tejido una sociedad. Este concepto incorpora una visión multidisciplinaria que reivindica los aspectos antropológicos, sociopolíticos, ecológicos, históricos y etnográficos, además de la tradicional visión económica de lo agropecuario y de lo rural y es abiertamente alternativo a la visión sectorial que predomina en las estrategias de política rural de nuestros países. (P.26). La ruralidad es una condición y característica asociada a territorios, que tienen en esencia una construcción de orden histórico y social, como procesos prolongados de conformación de sociedades y organizaciones territoriales. En estos territorios se arraiga la historia, la tradición y la cultura de la mayor parte de los pobladores y es en esa historia y en ese proceso donde se encuentran los elementos constitutivos de la concepción de una ruralidad asociada al territorio. (P.30).

Metodología

El tipo de investigación es socio-critica, los métodos: Fenomenológico clásico y etnográfico, con una población rural en el corregimiento 4 de Villavicencio, los actores fueron la comunidad educativa, la comunidad en general y las instituciones. Se destacan tres fases metodológicas:

1. Diagnóstico: adquiriendo información primaria a través de talleres de identificación y análisis de problemas ambientales y sociales. La información secundaria en los planes nacionales, regionales, departamentales y locales.
2. Reflexión: aquí se hizo la sistematización de la información.
3. Propuesta: se hizo el planteamiento de la propuesta pedagógica institucional, un plan de acción y parte del método sistemático de programación de actividades de educación ambiental (Paredes, 2001).

Conclusiones

El principal problema ambiental que afronta la zona afectada es la falta de conciencia ambiental, provocada en parte por los procesos de colonización acelerada, asociada a la falta de apropiación del territorio, ocasionando deterioro de los recursos naturales renovables y problemas de saneamiento básico y salud.

La propuesta pedagógica institucional presentada en el Plan de Acción involucra elementos desde la gestión ambiental sistémica y su implementación apunta a desarrollar conciencia ambiental entre los miembros de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo y su área de influencia.

Elaborado por	Alexandra Tuirán Vargas
----------------------	-------------------------

Fecha elaboración resumen	27 febrero de 2022
----------------------------------	--------------------

Anexo 3. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 3

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 7
Información General		
Tipo de documento	Informe de investigación	
Acceso al documento	http://hdl.handle.net/10554/18699 .	
Título del documento	Leer literatura para hablar de nosotros: Dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores	
Autor(es)	Carreño Lescano Alba Viviana, Chaves Escobar María Del Pilar y Lombana Bohórquez María Fernanda	
Datos de Publicación	Carreño, A. V., Chaves, M. D. & Lombana, M. F. (2015). Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores. Informe de investigación.	
Palabras claves	Diálogo, didáctica, modalidades de lectura, comunidad de lectores, textos literarios	
Descripción		
<p>La presente investigación indaga acerca de lo que puede ocurrir en aulas de primer ciclo cuando se conforma una comunidad de lectores, y en ese sentido, se planifican condiciones didácticas que permiten ese encuentro a partir de la lectura de textos literarios que potencian el diálogo que se suscita después de la lectura entre los miembros de esa comunidad.</p> <p>En consecuencia, se hizo necesaria una revisión de conceptos como lenguaje, literatura, lectura, oralidad, comunidad de lectores, didáctica y diálogo, de tal forma que fueran sustento teórico para el diseño y planeación de las situaciones de lectura presentadas a los niños de los dos grados del ciclo uno.</p>		
Fuentes		
<p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). Agenda Ambiental Localidad 7 Bosa. Bogotá: Imprenta Nacional.</p> <p>Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). Localidad de Ciudad Bolívar. Recuperado de http://www.bogota.gov.co/localidades/ciudad-bolivar</p> <p>Arroyave, M. & Ladino, M. (2008). La lectura en voz alta: una buena estrategia de animación a la lectura. (Tesis de Pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia</p> <p>Bajtín, M. (1998). Estética de la creación verbal. México, DF: Siglo XXI.</p>		

Becerra, N. & Charria M. (1993). Los niños investigadores y la obra documental. El proyecto laboratorio de literatura infantil y lectura. Bogotá, Colombia: Antropos Ltda.

Burbules, N. (1999). El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Camargo, A. & González, L. (2013). La Literatura Infantil Como Herramienta de Mediación y Potenciación de Mecanismos de Descentración y Autoreferencialidad para la Resignificación de las Competencias Ciudadanas en Niños y Niñas con Características de Alto Riesgo Social. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Camps, A. (2004, noviembre). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. Revista Lenguaje. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2745/1/Lenguaje%2032,p.1-27,2004.pdf>

Camps, A. (2005). Hablar en clase, Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. Barcelona, España: Grao.

Camps, A. (2006). Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, España: Grao.

Castilla, M. (2011, Julio - diciembre). Las tertulias pedagógicas como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Revista infancias imágenes. (10), p 1- 40.

Céspedes, N., Ramírez, K. & Sastoque, L. (2012). ¡Lectura en Voz Alta!... Una Herramienta para Potenciar la Oralidad. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/?p=176>

Chambers, A. (2007). Dime. D, F, México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2001, diciembre). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Recuperado de http://www.peif.ufms.br/downloads/ensenanza-literatura-construccion-sentido_colomer.pdf

Colomer (2012), citado en Petit (2012), p.87-116. La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. Barcelona: Banco del libro - Gretel. Colomer, T. (2012).

Cros, A. (2003). Convencer en clase, Argumentación y Discurso Docente. Barcelona, España: Ariel.

Daza, R. & Insuasty, N. (1983). Los escolares y la lectura. El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria en Colombia. Bogotá, Colombia: Kapelusz Colombiana S.A.

Derouen, J & du Fay, L. (2013) Voy a Comedte. España: Kókinos.

Duque, C. & Correa, M. (2011). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. Universitas Psychologica, 11 (2), 559-570. El porvenir IED (2012). Colegio el porvenir. Recuperado de <http://colegioelporveniried.com/web/>

Fúquene, V. & González, M. (2011). Ingresar al lenguaje y a la cultura escrita construyendo saberes desde la sistematización de las propias prácticas: La sistematización como investigación. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Kaukman, A. (1988). La lecto-escritura y la escuela. Una experiencia constructivista. Buenos Aires, Argentina: Santillana S.A.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Low, A. (2011) Tito y pepita. Colombia: Ediciones B.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Montoya, M. (2010). El Discurso Oral de los Niños del Grado Cero del colegio Ramón de Zubiría IED, en Tres Situaciones Didácticas. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Munita, F. & Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. Barcelona, España: Banco del libro - Gretel.

Orellana, P. & Melo, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320008>

Pérez - abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, M. & Roa, C. (2010). Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Secretaria de Educación Distrital. Bogotá: Kimpres Ltda.

Pérez, M. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Bogotá, Colombia: MEN: Serie Río de Letras.

Petit, M. (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. D.F, México: Océano.

Petit, M. (2012). La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. Barcelona, España: Banco del libro - Gretel.

RAE. (2015). Diccionario de la lengua española. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=literatura>

Reyes, L. & Vargas A. (2009). La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial. (Tesis de Maestría) Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J y García Jiménez, Y. (1999) Metodología de la Investigación cualitativa. Málaga, España: Aljibe.

Rodríguez, S. (2014). Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana

Rosenthal, A. & Reynolds, P. (2014) Siembra un beso. España: Océano Travesía.

Schon, D. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Barcelona, España: Paidós ibérica.

Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f.). Reorganización Curricular por ciclos. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (2010). Caracterización sector educativo. Recuperado de http://sedlocal.sedbogota.edu.co/dlebosa/images/stories/perfillocalidad/perfil_7_bosa_2010.pdf

Silva, M. (2006). Algunas opciones y problemas metodológicos al observar la discusión literaria en el aula. Barcelona España; Grao.

Siro, A. (2005). El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes. México: CONACULTA.

Stapich, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. Revista. Lectura y Vida. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/hemeroteca_2.pdf

Strauss, A., & Corbin, J (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia Medellín.

Tusón, A. (1995). El análisis de la conversación. Barcelona, España: Ariel.

Vernon, S. & Pellicer, A. (2004). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. España: Eds. SM

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa

Vila, M. & Sangrá, J. (2005). El Discurso Oral Formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona, España: Graó.

Contenidos

Planteamiento del problema: ¿Qué condiciones didácticas potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura en una comunidad de lectores de ciclo inicial?

Objetivo general: Analizar situaciones de lectura en dos comunidades de lectores, en aulas de primer ciclo, de dos colegios públicos de Bogotá; para identificar las condiciones didácticas que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura con niños de primer ciclo.

Objetivos específicos: Describir algunos de los elementos que caracterizan la conformación de una comunidad de lectores, en aulas de primer ciclo.

Comprender los rasgos del diálogo de los estudiantes en las comunidades de lectores.

Comprender los rasgos del diálogo (de las docentes) en las comunidades de lectores.

Explicar las condiciones didácticas (modalidad de lectura, tipo de mediación, tipo de libro...) que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura en comunidades de lectores con niños de primer ciclo.

Categorías

El Lenguaje oral, lectura y literatura: "...Mauricio Pérez recomienda la literatura en voz alta en los inicios de la escolaridad, pues "a través de las voces de otros, que recorren las páginas, el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos, otras alegrías, otras expectativas, otros modos de ser, otras angustias. Es decir, ingresará al mundo de lo plural" (Pérez, 2013 p.109)".

"...al leer, más que decodificar, los niños establecen relaciones entre lo que leen y entre sus conocimientos previos y, también, establecen relaciones con otros lectores, lo cual les ayuda a asumir una posición frente al texto y, además, a adentrarse en este y, así, "conocer mundos posibles y confrontarlos con el propio, en un proceso que se reorganiza en cada nueva oportunidad" (Siro, 2005, p.57)".

"Petit (2009) afirma que: El gusto por la lectura se deriva, en gran medida, de esas intersubjetividades y le debe mucho a la voz. Si bien no hay recetas que garanticen que un niño leerá, la capacidad para establecer con los libros, una relación afectiva, emotiva, sensorial, y no sólo cognitiva, parece en efecto decisiva (p. 55)."

"...reconocer la marca que la experiencia literaria deja en cada sujeto y lo que significa sentirse identificado con las historias es percibir lo leído como una experiencia que le puede ayudar a comprenderse a sí mismo y a comprender su entorno, es así como "los libros colaboran de forma efectiva por su impacto emocional y porque ofrecen a los niños imágenes para explicarse a sí mismos o para entender a sus familiares de un modo más explícito" (Colomer, 2012, p. 91)".

Didáctica del lenguaje: "Leer, escuchar leer y ver, dejarse impactar, interpretar, compartir con otros las impresiones, volver sobre la obra, buscar indicios que sostengan las interpretaciones, confirmar y/o reformular, compartir y/o confrontar con otros las interpretaciones, volver nuevamente sobre la obra en busca de nuevos indicios... son prácticas que consolidan la formación de un lector que en adelante puede ser capaz de llevar a cabo con autonomía ese proceso en nuevos contextos, con otras obras y autores. (Siro, 2005, pp. 66-67)".

Diálogo: Camps (2005) menciona que "En las discusiones literarias se construye sentido entre todos los participantes a partir de un mismo texto leído. En ellas, la participación del mediador es esencial puesto que brinda ayuda, ofrece pautas y soportes para que los alumnos vayan evolucionando a sus discursos orales" (p. 173).

Comunidad de lectores

Comunidad y oralidad: "Hay que pensar en el ingreso a prácticas lectoras en las que los niños tengan acceso a experiencias estéticas desde el lenguaje, no ligadas necesariamente a procesos de evaluación, ni enseñar valores, no otro tipo de conocimientos escolares" (Pérez, 2103, p. 109) Vila (2005) hace referencia al lenguaje oral como "el elemento central de la relación humana y la pieza clave para desarrollar el pensamiento y para interpretar y reinterpretar la realidad" (p. 11).

Silva (2006) asegura que: "Las conversaciones sobre literatura crean en el aula comunidades interpretativas en las que cada lector puede ofrecer al colectivo sus significados, incluso los más

personales y recibirlos de vuelta, con la impronta de los demás, transformados, pero no menos propios". (p. 135).

Rol del maestro mediador: "... los maestros mediadores "crean puentes para el pasaje de lo íntimo a lo público a través de instancias en que es posible reconstruir las propias interpretaciones en espacios colectivos" (Siro, 2005, p. 89)".

Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo, bajo un enfoque de sistematización de experiencias, con el registro de planeaciones, instrumentos de análisis, vídeos y registros fotográficos de las intervenciones de los niños y de la maestra.

Fuentes y procesamiento de la información

Fuentes: Instrumentos permitieron la documentación y la reflexión del desarrollo de las situaciones y, en momentos posteriores, permitieron el análisis de registros audiovisuales que posibilitaron una reconstrucción detallada de cada situación. Como fuentes de información empleados en la investigación, están: Vídeos y audios de cada una de las implementaciones, fotografías, transcripciones de los videos, instrumentos de análisis de la actividad implementada, matriz de diversidad de situaciones, cuadros de análisis de cada situación y textos de cada situación de lectura en las dos instituciones.

Diseño y planeación de las situaciones de lectura: Se desarrolló bajo la modalidad de actividades independientes caracterizadas por ser de corta duración y no necesariamente dependen de otras actividades para ser ejecutadas.

Instrumentos de planeación: Luego de la revisión teórica enfocada en cómo se conforma una comunidad de lectores se definieron aspectos como: Cuadro general de situaciones de lectura e instrumento de planeación en donde se anotó, la selección de material de lectura, registro de posibles intervenciones de la maestra y el registro de aprendizajes esperados a nivel del lenguaje. De igual manera, durante la implementación de las sesiones se realizaron grabaciones con todo el desarrollo de la situación de lectura y se hizo la toma de notas.

Procesamientos: Las fuentes permitieron reconstruir las situaciones de lectura desde diferentes asuntos y momentos y, con base en ello, se iniciaron los procesamientos específicos de cada objetivo, los cuales se definieron a partir de las intenciones que guiaron el desarrollo de la investigación.

Tipo de población: Población Colegio El Porvenir, esta población corresponde a un grupo de 30 estudiantes del grado transición 01 del Colegio El porvenir, conformado por 16 niños y 14 niñas entre los 5 y los 6 años de edad.

Población Colegio Ciudad Bolívar Argentina, el grado segundo de la jornada de la mañana, es un grupo compuesto por 16 niñas y 20 niños, en edades comprendidas entre los 7 y los 9 años.

Conclusiones

Como conclusión central, la investigación presenta que no hay una única propuesta de situación de lectura que potencie el diálogo en una comunidad de lectores de grados de ciclo inicial, sino que de lo que se trata es de que desde su planeación en la diversidad se haga con una intención clara, reconociendo que lo que se potencia puede tomar formas variadas de acuerdo con la apuesta del docente, nos referimos, por ejemplo, a que hay situaciones que son más potentes en permitir que los niños se conecten con la historia y hablen de ésta, mientras que otras permiten que el diálogo se centre en asuntos de su subjetividad e intimidad que retoman y comparten con sus pares y docente.

Cada aspecto que conformó esa diversidad marcó una pauta distinta respecto al diálogo: desde los libros escogidos para leer, las formas de intervención de la maestra durante la lectura y durante el diálogo, los participantes de la lectura, hasta aspectos de organización en el aula como la ubicación de la maestra y de los niños durante y después de la lectura, etc.

Elaborado por	Ángel Yovanni Montero Molano
Fecha elaboración resumen	22 - 02 - 2022

Anexo 4. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 4

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
		Versión: 1	Página 1 de 7
Información General			
Tipo de documento	Proyecto de investigación magister Educación desde la diversidad		
Acceso al documento	https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2230		
Título del documento	La pedagogía critica el verdadero camino hacia la transformación social		
Autor(es)	Jesucita Araujo, Jenny Betancourt Vallecilla, Janet Del Socorro Gómez Argoti, Francisco Javier González Mejía y María Teresa Pareja Sarmiento		
Datos de Publicación	Araujo et al. (2015) La pedagogía crítica. El verdadero camino hacia la transformación social Tesis Maestría.		
Palabras claves	Prácticas pedagógicas, Pedagogía crítica, Pensamiento crítico, Responsabilidad del docente, rol del docente		
Descripción			
<p>La investigación plantea los desafíos que tiene el maestro sobre la pedagogía critica en relación directa con su práctica pedagógica en la construcción de niños y niñas siendo un deber del docente hacer de la educación no el medio para formar sujetos serviles a la sociedad sino por el contrario, sujetos capaces de transformarla, sujetos con criterio, liderazgo para constituir equidad social, justicia y participación ciudadana responsable.</p> <p>La investigación surge de la inquietud de analizar el contexto educativo de la Institución Carmen de Quintana de Cajibío – Cauca con el fin de identificar como se da el proceso del quehacer cotidiano de un maestro en el aula de clase y las interacciones con sus estudiantes desde la particularidad de la pedagogía crítica. La Institución educativa presta su servicio educativo en la modalidad Académica y con profundización en Medio Ambiente a niños, niñas y jóvenes provenientes de todo el municipio, lo cual le da un carácter mixto. Cabe destacar que la población atendida proviene en su mayor parte del sector rural. Los educandos pertenecen a todas las etnias, incluidos estudiantes provenientes de familias desplazadas.</p>			
Fuentes			

AL TABLERO. (1998). El ideal del nuevo siglo. Ministerio de Educación Nacional. En <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209856.html>. (Recuperado en abril 17 de 2014).

Bacherlard Gastón. (1984). La filosofía del no, Buenos Aires – Argentina, Anagrama.

Barba, M. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Universidad de Valladolid. España: Escuela Universitaria de Magisterio.

Bajtin, M. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza.

Bárceñas Ortiz, R. (2009). Pertinencia: una dimensión de la calidad de la enseñanza. Valor intrínseco en las relaciones encaminadas al consenso de las normas y los contenidos curriculares. *Tiempo de Educar*, 10(20) 349-378. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987004>

Bourdieu Pierre y Passeron, Jean Claude. (1977). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro 1 Laia, Barcelona.

Burbano, T. (2013). El pensamiento crítico, un compromiso con la educación. Tesis, Universidad de Manizales, Popayán. Sin publicar

Blanco, Rosa (coord.) (2007), Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), UNESCO, Santiago, Chile.

Carr, Wilfred. (1998), Calidad de la enseñanza e investigación acción, traducción del inglés por Rafael Porlán Ariza, Díada, España. Contreras, José (2001), La autonomía del profesorado, Morata, España.

Creamer Guillen, M. (2011). Curso de didáctica del pensamiento crítico. Quito: Dinse.

Díaz G. A. (2012). "Sobre la subjetividad". Módulo Subjetividad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales: CEDUM.

Daros, William. R (1986), Educación y Cultura Crítica. Editorial Ciencia Rosario. Argentina.

Díaz Gómez, A., & González, R. F. (2005) Subjetividad: una perspectiva histórica cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En: *Universitas Psychologica*. Vol. 4 núm. 3. Octubre-diciembre, 2005.

Freire, Paulo. (1993) Pedagogía de la Esperanza: Un encuentro con pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI.

Freire, P., & Illich, I. (1986). Autocrítica de la educación. Buenos Aires: Búsqueda.

Gallego Cibder, J. (2014). Enseñar a pensar en la escuela (Vol. 1). Madrid: Pirámide.

Gimeno Sacristán, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Jornadas El Protagonismo Del Profesorado: Experiencias De Aula y Propuestas Para Su Formación, Consultado 1 de marzo, 2010, desde <http://www.educacion.es/cesces/seminario-2005/eso-mesa-especialistas.pdf>

Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. Cuadernos Políticos, 44, 36-65.

Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/MEC.

Giroux, H. A. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Grao.

Giroux, H. Y McLaren, P. (1998a). Sociedad, cultura y educación. Madrid: Miño y Dávila.

Ghisso, A. (1993). Legados de Freire. Revista de Educación XXIV.

Habermas, Jürgen (1984), Ciencia y técnica como ideología, Tecnos, Madrid.

_____ (2002a), Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social, traducción del alemán por Manuel Jiménez Redondo, Taurus, México.

_____ (2002b), Teoría de la acción comunicativa II, traducción del alemán por Manuel Jiménez Redondo, Taurus, México. OCDE (1991), Escuelas y Calidad de la enseñanza, traducción del inglés por Guillermo Solana Alonso, OCDE, España.

Hernández, S. R. (2010). Metodología de la investigación (Quinta ed.). México: McGraw-Hill.

Jover Daniel. (2008). Ponencia el poder de la educación para transformar la sociedad. Congreso internacional de educación y soberanía alimentaria. Barcelona.

Klaus G., (1979). El lenguaje de los políticos. Barcelona, Anagrama. Citado en: Ramírez R., (2008). La pedagogía crítica una manera ética de generar procesos educativos. En: Folios, No 28, julio/diciembre 2008.

London S. y Formichella M.M. (2006) Economía y sociedad, El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la educación. XI (017), 17-32. Recuperado el 24 de Agosto e 2013 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/510/51001702.pdf>.

Medina Gallego, C. (2008). ¿Cómo se dicta una clase? Didáctica de lo posible. (U. N. Colombia, Ed.) Cuaderno de psicopedagogía, 4.

Ministerio De Educación Nacional (1998). Indicadores de logros curriculares. Serie lineamientos curriculares. En http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf. Recuperado en abril 17 de 2014.

Norma, G. e. (2008). Aprender a pensar. El Educador.

Ocampo López, Javier. (2008): "Paulo Freire y la pedagogía del oprimido", en Revista Historia de la educación latinoamericana No 10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 57-72.

Ortega Valencia, P. (2009). Pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. (U. P. Nacional, Ed.) Pedagogía y saberes (31), 26 -33.

Ospina, W. (2012). La Lámpara maravillosa. Carta al maestro desconocido. Disponible en <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/director/carta-al-maestro-desconocido.pdf>.

Ospina, W. (2012). La Lámpara maravillosa. Una nueva educación para una nueva sociedad. Disponible en http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_

diversidad_new/alternativas_popayan_ch14/criterios_conceptuales/estructura_conceptual/pdf/LA%20LAMPARA%20MARAVILLOSA/index.html.

Prieto Daniel. (2004). La comunicación en la educación. Editorial Stella, segunda edición. Buenos Aires.

Ramírez Roberto. (2008). La pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos en Revista Folios, N.º 28, julio/diciembre 2008. pp. 108 - 119, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, ISSN: 01234870

Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Disponible en http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art5_htm.htm (Recuperado el 12 de agosto de 2013)

Rodríguez Neira, Teófilo. (1999). Cambio educativo presente y futuro: comunicaciones VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Rodríguez, Hugo (2004), Epistemología y calidad educativa. Principio filosófico, conceptos y lógica valorativa. Dríada, México.

Sanz, F. (2002). El futuro de la educación social. Revista de educación.

Sen Amartya. (2000) Desarrollo y libertad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta. Disponible en http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2011/CURSO/Unidad_1-PDAL_Sen_.pdf (Recuperado el 10 de agosto de 2013).

Vargas de Avella, M. (2007) Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Propuesta para la discusión sobre políticas educativas.

Contenidos

Pregunta

¿Las prácticas metodológicas implementadas en la Institución Educativa Carmen de Quintana contribuyen a la concreción del pensamiento crítico de los estudiantes?

Objetivo General

Identificar si las prácticas metodológicas implementadas en la institución educativa Carmen de Quintana contribuyen a la concreción del pensamiento crítico en los estudiantes.

Objetivos Específicos

Analizar cuáles son los principios que mueven al docente en su quehacer pedagógico

Identificar las prácticas metodológicas usadas por los docentes en relación al contexto

Categorías

Educación:

Para Freire (1990), es una necesidad ontológica de humanización, es una actividad esencialmente política, ideológica y axiológica. Este pedagogo, al combinar dos concepciones tan dispares como son las existencialistas y fenomenológicas (libertad y subjetividad) con las marxistas (ideología, poder y dominación), configura un humanismo socialista. (Citado en Rodríguez, 1999).

Este modelo antropológico implica una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en el mundo y con el mundo. La conciencia y la acción humana se ven matizadas por la pluralidad, crítica, intencionalidad, temporalidad y trascendencia. Las relaciones de los hombres con el mundo son históricas. La actividad humana se produce a partir de la interacción creativa con el entorno, lo cual supone destacar la importancia del trabajo y de la cultura (Freire, 1990, p. 85).

Según Freire, la educación debe empezar por superar la contradicción educador – educando, debe basarse en una concepción integradora de tal manera que sirva para que los educadores y educandos “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”; ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo. Es imprescindible tener en cuenta al otro y ver en él su poder creador y transformador de la realidad. Este pedagogo afirma que es necesario comprender que la vida humana sólo tiene sentido en la comunión, que "el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación" (Freire, 1995, p. 86)

Por otra parte, Freire, argumenta que la educación no puede estar divorciada de la política porque "pensar en la educación desconectada del poder que la establece (...) reduce la educación al ámbito de las ideas y de los valores abstractos, que el educador alimenta en el interior de su conciencia sin darse cuenta del condicionamiento que lo hace pensar de ese modo" (Freire & Illich, 1986, p. 30).

Pedagogía Crítica:

Freire habla de educar en la diversidad que consiste en orientar una pedagogía crítica y dialogada, humanista cargada de esperanza porque es el camino a la emancipación de los sujetos. El logro final sería la posibilidad de liberar la conciencia del sujeto de cualquier forma de sujeción. Freire propuso en su momento, al igual que Amartya Sen en la actualidad que en la educación está la libertad real del sujeto y es de ahí donde se debe partir para conseguir su emancipación, con el fin que logre contribuir asertivamente en transformar la realidad política y social de su entorno.

Pensamiento Crítico:

Comprender la importancia del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es imperativo entonces, que el docente empiece a desaprender lo aprendido y retome el camino de la transformación en donde reconozca que los estudiantes en primer lugar tienen una mente ávida de conocimiento y explicación del por qué y para qué de las cosas y de la realidad en que están circunscritos, en segundo lugar son seres diversos y como tal necesitan ser tratados de manera diferenciada, ya que ninguno es igual que el otro, con carácter, con actitudes y aptitudes propias y en tercer lugar son activadores del conocimiento que buscan interpretar y traducir los contenidos académicos en aprendizajes para la vida, son un cúmulo de dudas, un conjunto de preguntas y respuestas

que requieren ser aclaradas y dilucidadas en un ambiente de comprensión, amistad e intercambio de ideas.

La subjetividad y el pensamiento crítico:

La subjetividad se considera un elemento fundamental en la construcción de pensamiento crítico porque permite comprender y abordar las diferencias que establece el sujeto ante las realidades sociales, políticas y culturales, el componente de subjetividad está ligado al campo social, pues en la sociedad se establecen las estructuras normalizadas por las instancias de poder y a partir de la crítica se debe lograr la adecuada decodificación para establecer las condiciones cambiantes y validar las necesarias para el mejoramiento de la convivencia humana en escenarios de justicia y equidad.

Prácticas pedagógicas:

Gimeno Sacristán (1998), afirma que la práctica pedagógica es una acción orientada con sentido, donde el estudiante como sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social.

Por su parte, Freire (1993), distingue varios elementos que constituyen la práctica pedagógica:

La participación, una participación oral conociéndose también la del silencio activo según Freire porque sencillamente también en silencio se presta atención y se comprende.

El lenguaje, que debe evidenciarse en los objetivos que se pretenden aplicar en los contenidos.

La Coherencia de lo que se dice y lo que se piensa, puesto que los estudiantes están siempre atentos e interactuando con los ejemplos vistos en su contexto cercano.

Las prácticas pedagógicas no se pueden limitar al concepto simplista de “dictar una clase” debe ir más allá, repensarse desde el sujeto (educador – educando) y desde la ética para actuar de manera coherente de tal forma que pueda: enseñar, aprender, comunicarse, relacionarse, cuestionarse, evaluarse constantemente, liderar procesos, solucionar conflictos y lograr una convivencia democrática en el aula. Por esto Freire afirma:

No hay práctica educativa sin sujetos, (...) no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer –experiencia gnoseológica- que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política, no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética. (Freire, 2003, p. 58)

Docente:

Debe ser un intelectual transformador que desde su quehacer pedagógico combine la acción y la reflexión en sus estudiantes. El docente debe potenciar en los estudiantes habilidades y conocimientos de tal forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario cambiarlo (Giroux, 1990)

En este sentido la práctica pedagógica del docente debe asumirse como una investigación, como una búsqueda crítica y continúa de su quehacer para dinamizar procesos de enseñanza que permitan ajustarse a las necesidades educativas de los estudiantes.

Metodología

El proyecto de investigación se encuentra dentro del paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico ya que se encamina a “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto [...] se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”. (Hernández Sampieri et al, 2010. p. 364).

Así, esta investigación permite observar, registrar y analizar datos sobre las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes al igual que permite identificar si con ellas se está contribuyendo a desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes.

Las técnicas de recolección de información utilizadas son: la entrevista semi estructurada, la observación de clase y la historia de vida.

Se identifican las siguientes categorías emergentes:

CATEGORIA 1: La ausencia de reflexión epistemológica de los docentes lleva a prácticas pedagógicas conductistas

CATEGORIA 2: Las metodologías convencionales de los docentes limitan el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Conclusiones

Es necesario hacer una mirada crítica a las prácticas pedagógicas las cuales deben potenciar propuestas emancipadoras que logren superar el discurso de la educación tradicional que ha primado por décadas.

Permitir que los estudiantes pasen de ser sujetos pasivos a sujetos activos de derecho, que contemplen y vivencien un panorama para diversificarse, para dinamizar procesos de inclusión social, desarrollo de valores y enriquecimiento del ser humano a través de la práctica de una ciudadanía responsable, una convivencia pacífica y participación proactiva en sus procesos educativos.

Las prácticas educativas fundamentadas en una pedagogía crítica permiten al docente desempeñarse de manera activa y auto reflexiva a través de una alternativa metodológica que brinde la opción de transformar, de cambiar la manera quieta y ordenada de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y en cambio, pensar dinámicamente contribuyendo a la formación de sujetos comprometidos con su comunidad y su país.

Las prácticas educativas deben convertirse en un proceso de reivindicación que conlleve a la liberación, a la emancipación; es decir, que fortalezcan la acción formativa del sujeto potenciando en él su sensibilidad, autonomía, proactividad, emprendimiento y criticidad

para que sea el constructor de un mejor escenario social que le permita tener una vida digna.

Repensar y a cambiar los esquemas de la escuela, saliéndose de la pasividad, del aparente equilibrio, de la quietud y por el contrario se “lance al ruedo”, enfrentando riesgos y transformando el mundo, no solo en el sentido de adaptación a la realidad, sino desarrollando en los educandos la capacidad de anticiparse a los acontecimientos, de lidiar con las eventualidades e intervenir en el mundo.

Muchas instituciones aún priman la enseñanza tradicional, con relaciones verticales en donde el docente es el emisor del conocimiento y el estudiante es el receptor pasivo (educación bancaria en palabras de Freire, 2003) lo cual no recrea el proceso educativo, sino que lo encasilla en un ambiente de aprendizaje monótono, descontextualizado y poco pertinente.

Pensar sobre el ser docente y el para qué de la práctica en la sociedad actual, es meditar sobre su rol, su compromiso ético y político. El rol del docente debe ser el de mediador, de generador de espacios.

de construcción, de promotor de la reflexión, del debate, de la pregunta, del intercambio de saberes disciplinares, didácticos y experiencias pedagógicas que conlleven a sus estudiantes a alcanzar un aprendizaje significativo.

Se trata de ser un verdadero profesional de la educación, trabajar por vocación y no simplemente por una remuneración, es lograr impactar el aula en sus rutinas diarias, hacer ajustes necesarios en procura de mejores niveles de aprendizaje del estudiante y en consecuencia, generar los cambios que reclama la sociedad de hoy.

Es ser un docente innovador, alguien que no se queda tan solo con lo que aprendió en su momento, sino que procura actualizarse cada día más y asume retos para transformar sus prácticas de aula, trabajando con ahínco, desde su contexto, integrando estrategias didácticas creativas, lúdicas, llamativas, identificando oportunidades de mejoramiento pedagógico e innovación para lograr que sus estudiantes aprendan y desarrollen competencias necesarias para su desempeño personal y social.

Finalmente, para que el quehacer docente sea una verdadera praxis es necesario contagiar a los estudiantes del interés y deseo de aprender, fortaleciendo sus capacidades de liderazgo, su espíritu crítico, su responsabilidad y compromiso con los demás y con su entorno y de esta forma permear sus proyectos de vida.

Elaborado por	Jearly Lisette Guzman
Fecha elaboración resumen	

Anexo 5. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 5

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 7
Información General		
Tipo de documento	Proyecto de Maestría en Educación Ambiental de la UDCA	
Acceso al documento	https://repository.udca.edu.co/handle/11158/890	
Título del documento	Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del Aprendizaje basado en juegos para la Educación Ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria	
Autor(es)	Liliana Sánchez Henao	
Datos de Publicación	Repository UDCA	
Palabras claves	Pensamiento crítico, didáctica, resolución de problemas, Educación Ambiental, Juegos en Educación	
Descripción		
<p>El quehacer en la escuela no busca generar en los estudiantes un pensamiento crítico desde la educación ambiental que genere argumentación, reflexión, autonomía, comprensión del entorno, permitir unos conocimientos de diferentes contextos y que logren resolver problemas con capacidad de decidir sobre situaciones en relación con la cotidianidad. La escuela no se preocupa por desarrollar en los estudiantes un contenido que les llame la atención, sea motivante, relevante y promueva el deseo de aprender temas ambientales. Y por último los estudiantes no tienen la capacidad de formular problemas y preguntas, recurren a la información más importante para llegar a conclusiones y soluciones.</p>		
Fuentes		
<p>Abreu, Ismael Santos (2009). Educación Ambiental: Interdisciplinariedad o Necesidad. Universidad Pedagógica Félix Varela. Villa Clara, Cuba. Descargado de: http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Pedagogia_2001/Educaci_n%20ambiental%20interdisciplinariedad%20o%20necesidad.pdf</p> <p>Aguilera, Y., Zubizarreta, M. y Castillo, J. (2005). Estrategia para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de Licenciatura en Enfermería. Educación Médica Superior, 19(4). Disponible en http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v19n4/ems05405.pdf.</p>		

Alguacil J, Barrera A, Villasante T. (1992). ¿Jugamos? Contraofensiva lúdica para ciudades y comarcas. *Revista Educación Ambiental*

Álvarez, C. (1987). *El juego infantil: La psicología en la escuela infantil*. Madrid. Anaya. Ángel

maya, a. 1995. *El reto de la vida: ecosistema y cultura. Una introducción al estudio del medio ambiente*. Ecofondo (Bogotá).

Ballesteros, O. P. (2011). *La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias científicas*. Retrieved from <http://www.bdigital.unal.edu.co/6560/1/olgapatriaballesteros.2011.pdf>

Beltrán Castillo, Juliana. (2010). Una cuestión socio-científica motivante para trabajar pensamiento crítico. *Zona próxima. Revista del instituto de estudios en educación*. Universidad del

Bierman, A. K., & Assali, R. N. (1.996). *The critical thinking handbook*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Borich, G. (2006), *Introduction to thinking skills*. En A. C. Ong, & G. Borich (Eds.), *Teaching strategies that promote thinking: Models and curriculum approaches*, 15-25. Singapore: McGraw-Hill Education.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis linaza. Madrid: Alianza.

Burton, William y otros. (1965). *Hacia un pensamiento eficaz*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

Calixto Flores, Raúl. (2012). *Investigación en educación ambiental*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1019-1033. Recuperado en 20 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000400002&lng=es&tlng=es.

Campaner, G., & De Longhi, A. L. (2007). *La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media*. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 6(2), 442-456.

Campos Arenas, Agustín. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cano, L. (2012). *La Educación Ambiental en la Básica Primaria: perspectivas desde la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis.

Craig; G.J(1997). *Desarrollo psicológico*, México, Prentice Hall.

Daniel, M., & Auriac, E. (2011). *Philosophy, critical thinking and philosophy for children*. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x

Dewey, J. (1989). *Como pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Editorial Paidós (pp.25)

Department of education and science (1967). *The plowden report: children and their primary school*. Central advisory council for education. Londres, hmsc

Díaz-Barriga, F. (1998). El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción en profesores y estudiantes del CCH/UNAM. Tesis de doctorado en pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM

Díaz Barriga, Frida, (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (septiembre): [Fecha de consulta: 2 de febrero de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>> ISSN 1405-6666

Eggen, P., & Kauchack, D. (2001). *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Mexico. Fondo de cultura económica.

Elder, L. & Paul, R. (2003), *Los fundamentos del pensamiento analítico*. Tomales, CA, EE.UU. The

Elder, L. & Fran, F. (2005), *Critical Thinking for Children*. Tomales, CA, EE.UU. The Foundation for Critical Thinking

Ennis, R. H. (1987), A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron y R. J. Sternberg, *Teaching thinking skills: Theory and practice*, 9-26. NY, EE.UU.: Freeman.

Escobar, R., Santos, B., & Calderon, I. (2015). *Itico En El Area Development of Critical Thinking in Natural*. *Revista Facultad de Ciencias Universidad Nacional. Medellín.*, 4(2), 17-42.

Espitia, J., & Reyes, E. (2011). *Desarrollo del Pensamiento Crítico a través de la lectura del cuento Infantil (cuentos de los hermanos Grimm)*. universidad Libre de Colombia.

Facione, P. A. (1990), *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of Educational Assessment and Instruction*. Newark, DE, EE.UU. American Philosophical Association.

Facione, Peter. (2007) *Pensamiento crítico. ¿Qué es y porque es importante?* California: Editorial Insight Assessment. Foundation for Critical Thinking

Fernández-García, P., Vallejo-Seco, G., Livacic-Rojas, P. E., & Tuero-Herrero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2), 756-771. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>

Eschenhagen D. Maria Luisa. El estado del arte de la educación ambiental y problemas a los que se está enfrentando. Publicado en las memorias del II encuentro metropolitano de Educación Ambiental, en Toluca México, noviembre de 2003. Descargado el 15 de febrero de 2017 de www.pensamientoambiental.de/images/el_estado.pdf

Gaudiano, E. (2003). Por una escuela no con medio Ambiente, sino con Ambiente completo. *Revista "Agua Y Desarrollo Sustentable"*.

Gómez-Martín, M. A., Gómez-Martín, P. P., & González-Calero, P. A. (2012). Aprendizaje basado en juegos. *Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 2(2), 1. <https://doi.org/10.7195/ri14.v2i2.436>

González, L. (2006). La Pedagogía Crítica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 83–87.

Groos; K. (1901). *Les Jeux dex animaus*. Felix Alcán Editeur. París.

Hainey, T., Conolly, T., Boyle, E., Azadegan, A., Wilson, A., Razak, A., & Grey, G. (2014). A systematic Literature Review to Identify Empirical Evidence on the use of computer Games in Bussiness Education and Training. In *European Conference on Games Based Learning: ECGBL* (pp.165-168). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1674172797accountid=47900>

Hernandez, G., Gonzalez, C., & Duque, O. (2015). Educación Primaria a Través Del Uso De Las Tic En, 53, 1–14.

Hernández, Z. (2014). Estrategia pedagógica - estudio de caso para fomentar pensamiento crítico en estudiantes de Enfermería. *Revista UNIMAR*. Universidad Mariana, San Juan de Pasto., 32(1), 167–179.

Halpern, D. (2006). Halpern critical thinking as- sessment using everyday situations: background and scoring standards (2º report). [Unpublished manuscript]. Claremont, CA: Claremont McKenna College

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014) NMC Horizont Report: Higher Education Edition. Austin, Texas, EE.UU. Retrieved from <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizont-report-ES.pdf>

Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1.991). Critical thinking: literature reviewed and needed research. In L. Idol, & B. J. Jones (Eds.). *Educational. Values and Cognitive Instruction: Implications for reform* (pp.11-40). Lawrence Erlbaum

Leif, J.& Brunell, L. (1978) .la verdadera naturaleza del juego. Buenos Aires. Kapelusz.

Lipman, M. (1.990). *Investigación social: manual del profesor para acompañar a Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.

Manterola, C., & Otzen, T. (2015). Estudios Experimentales 2a Parte. *Estudios Cuasi-Experimentales*. *Revista Scielo*, 33(1), 382–387. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022015000100060>

Marcos, M. (1985). *La actividad lúdica en la edad escolar: su influencia en la educación cognitiva*. U. Pontif. Salamanca. Investigación. Tea.

Martínez Huerta, José Félix et al. *Manual de Educación Ambiental*. <http://www.unescoeh.org/ext/manual/html/fundamentos.html> (Consultado el 15 de julio del 2017)

Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving and cognition*. Nueva York: W. H. Freeman and Co.

Merchán, N. (2011). Influencia de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico. *Educar Em Revista*, Curitiba, Brasil., 41, 247–259.

Michelet, A. (1986), *El Maestro y el Juego*. *Perspectivas XVI*. (1) 117-126.

Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Momo Ediciones. Bogotá D.C. Colombia.

Ministerio del medio ambiente y ministerio de educación nacional (2002). Política nacional de educación ambiental. Bogotá, Colombia

Molina, E. C. (2014). Maestría en Investigación Educativa, 1–154. Montañés Rodríguez, J., Parra Casado, M., Sánchez, T., Sánchez, M. J., López, R., Latorre Postigo, J. M., . . . Turégano Moratalla, P. (2000). El juego en el medio escolar. Universidad de Castilla-La Mancha: Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete Retrieved from http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15_17.pdf

Montoya, J. I. (2011). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual 1. Revista Virtual Colombia. Retrieved from <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/165>

Montoya, J. I., & Monsalve, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula Didactic Strategies for Encouraging Critical Thinking in the Classroom. Revista Virtual Universidad Católica Del Norte”, (25), 1–26.

Moral Pérez, M. E. del, Fernández García, L. C., & Guzmán Duque, A. P. (2016). Proyecto Game to Learn: aprendizaje basado en juegos para potenciar las inteligencias lógico-matemática, naturalista y lingüística en primaria. Píxel-Bit. Revista de Medios Y Educación, 49, 177–193. <https://doi.org/10.12795/pixelbit>

Morales, A. (2005) Programa de pensamiento crítico para jóvenes de 12 a 15 años de la escuela fe y alegría. Universidad Rafael Landívar, Facultad de humanidades, Departamento de psicología. Tesis

Muñoz, H. (2003) Efecto de un programa de estrategias de aprendizaje sobre el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Tesis doctoral

Navarro, L. C., Burgos, V., Fica, D., Paredes, M. E., & Rebolledo, D. (2005). Juegos educativos y materiales manipulativos: un aporte a la disposición para el aprendizaje de las matemáticas.

Navarro, v. C., & solís, c. S. D. (2013). Una propuesta de material didáctico (juego de mesa) que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de la contaminación atmosférica y sus efectos en la salud humana. Retrieved from <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6769/1/cd-0395385.pdf>

Nieto, A.M., Saiz, C. y Orgaz, B. (2009, en prensa). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. Revista Electrónica de Metodología Aplicada, nº 1 de 2009

Nikerson R., Perkins, D.& Smith E. (1985) Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona. Editorial Paidós

Ortega, R. (1992). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla. Alfar.

Ocampo, L. H., & Ruiz, E. (2007). PENSADORES CRITICOS EN LA ESCUELA. Revista Electronica de Educacion Y Psicologia, 5, 1-15

Piaget, J. (1986). La formación del símbolo en el niño. México. Fondo de cultura económica.

Palacino, F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. Enseñanza de Las Ciencias, 6(2), 275-298. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39935

Robertson, J. y Howells, C. (2008). Computer game design: Opportunities for successful learning". En: Computers & Education. Vol. 50. pp. 559 - 578.

Robles-pi, J. (2013). Los insectos como estrategia didáctica en la enseñanza de la ecología, a través del cómic *. Biografía, 6(10), 11-21.

Paul, R., & Elder, D. L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Pensamiento.

Qian, M., & Clark, K.R. (2016) Game -based Learning and 21 st century skills: A review of recent research. Computers in Human Behavior, 63,50-58.

Sabariego, J. M., & Manzanares, M. (2006). I Congreso Iberoamericano de Ciencia, tecnología, sociedad e Innovacion CTS+I.

Saiz, Carlos y Rivas Silvia. (2008). intervenir para transferir en pensamiento crítico. Madrid: Universidad de Salamanca

Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Una Propuesta Para Diferenciar Formas De Pensar. Ergo, Nueva Época, 22-23(25-66), 1-35.

Saiz, C. y Nieto, A. M. (2002). Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo. En C. Saiz (Ed.), Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas (p. 15-19). Madrid: Pirámide.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. Metodología de la investigación.

Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4, (1). consultada el de febrero de 2017

Santiuste Bermejo, V. (coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., y Toledo, E. (2001.a). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.

Santiuste Bermejo, V. (coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., y Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.

Sauvé, Lucié (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. Conferencia presentada en el Primer Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación técnica y profesional. Universidad Autónoma de San Luis Potosi, México

Scanlan, S. (2006) El efecto de los elementos universales de Richard Paul y los estándares del razonamiento en las composiciones del duodécimo grado. Facultad de la Escuela de Educación de la Universidad Internacional Alliant, San Diego. Tesis de Maestría. Disponible en www.criticalthinking.org

Shen, B. S. P. (1975). Scientific literacy and the public understanding of science. In S. B. Day (Eds.), *Communication of scientific information* (pp. 44– 52). Basel: Karger

Shubik, M. (1975). *Games for Society, Business and War: towards a Theory of Gaming*. New York, Elsevier

Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation Games. *Personnel psychology*, 64(2). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/869913930accountid=47900>

Speelman, E.N., García-Barrios, L.E., Groot, J.C.J., & Tittonell, P. (2014). Gaming for smallholder participation in the design of more sustainable agricultural landscapes. *Agriculture Systems*, 126, 62-75. <http://doi.org/10.1016/j.agsy.2013.09.002>

Soekarjo, M., & van Oostendorp, H. (2015). Measuring effectiveness of persuasive games using an informative control condition. *International journal of serious Games*, 2(2), 39-54. <http://doi.org/10.17083/ijsg.v2i2.74>

Soker, Z. (1993). Playing and Learning: What do Children really want to learn through playing? *Megamot* 34(4) 497-520.

Tamayo, O. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Revista Hallazgos. universidad Santo Tomas. Bogotá.*, 9(17), 211–233.

Tenreiro-Vieira, Celina, & Vieira, Rui Marques. (2013). Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 163-188. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100010>

Turcios, R. A. S. (2015). T-Student. Usos y abusos. *Revista Mexicana de Cardiología*, 26(1), 59–61.

Taylor, J.L. (1983). *Guía Sobre Simulación Y Juegos Para La Educación Ambiental*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco Para América Latina Y El Caribe (ORELAC)

Torres, J. J. & Perera, V. H. (2010). "La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior" [artículo en línea <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/11.html>]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N.º 36. Universidad de Sevilla.

UNESCO. (1980). *El niño y el Juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas* (UNESCO, Ed.). Paris: Estudios documentos de Educación. N.º 34-1980.

Valera, G, M. E. (2007). Los juegos ecológicos como estrategia de enseñanza -aprendizaje para prevenir la contaminación ambiental en el 8vo grado de educación básica.

Valente, G. S., Viana, L. de O. (2007) El pensamiento crítico-reflexivo en la enseñanza de la investigación en enfermería: ¡un desafío para el profesor! En Revista Enfermería Global No. 10, mayo. www.um.es/eglobal/ Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Whimbey, A. (1977, febrero). Teaching sequential thought: The cognitive skills approach. Phi Delta Kappa 59, (4), 255-259.

Whimbey, A y Lochhead, J. (1980). Problem solving and comprehension, a short course in analytical reasoning. Philadelphia: The Franklin Institute Press.

Contenidos

Pregunta

¿Qué habilidades de pensamiento crítico se desarrollan desde la Educación Ambiental, usando el aprendizaje basado en juegos con los estudiantes del grado 5 de primaria del colegio Tibabuyes Universal?

Objetivo General

Determinar las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas desde el aprendizaje basado en juegos, en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Tibabuyes Universal.

Objetivos Específicos

Establecer una caracterización de habilidades de pc en los estudiantes del grado 5 del colegio Tibabuyes Universal del grado 5.

Aplicar el juego Xcorpion como estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico desde la Educación Ambiental.

Evaluar las habilidades del pensamiento crítico desarrolladas después de la aplicación del juego Xcorpion en los estudiantes del grado 5.

Pensamiento crítico: un acercamiento a su definición

De otro lado, para Santiuste et al. (2001), el pensamiento crítico es reflexivo, es decir se piensa así mismo (metacognitivo), lo que hace posible que se autoevalúe y optimice en el proceso y es en este sentido, como Paul & Elder (2003, p. 4) , creadores de la fundación para el pensamiento crítico, lo definen como un modo de pensar, donde el sujeto puede mejorar la calidad de pensamiento y someterlo a estándares intelectuales, y afirman que el resultado de un pensador crítico se basa en que tiene la capacidad de formular problemas y preguntas, utilizar la información de manera relevante, llegar a conclusiones y soluciones ideando nuevas formas de interpretar el mundo, y algo muy necesario en nuestros tiempos modernos, comunicarse efectivamente, para llegar a la metacognición, al autorregularse, auto disciplinarse, y corregirse. Del mismo modo, Lipman (1990), enfoca la importancia del estudio y desarrollo del pensamiento crítico en función de la formación de ciudadanos responsables, que garanticen el mantenimiento de una sociedad democrática, esto aporta a la reflexión ambiental desde la Educación.

De acuerdo a los autores, es indispensable que existan elementos que permitan encausar el pensamiento crítico, con el fin de que los estudiantes no den por sentado que todo lo

que reciben de información en la escuela, es válido, sino que ellos deben estar en la capacidad de juzgar, confrontar, argumentar, analizar y evaluar aquellos conocimientos que le son impartidos, Montoya (2011), asevera que el pensamiento crítico, da la facilidad de poder analizar cualquier situación o realidad, aun así mismo, y esto le permite transformarse, modificarse y reestructurarse a sí mismo, y por ende tener impacto en su entorno.

Otros elementos que son considerados claves para el pensamiento crítico de acuerdo a (Santiuste et al., 2001), son: el contexto, las estrategias y las motivaciones. En el contexto el estudiante debe responder muy razonada y coherentemente una situación, en las estrategias, exige del estudiante procedimientos para que opere sobre los conocimientos que posee y aquellos nuevos, y por último las motivaciones tomadas como un vínculo afectivo que le permite al estudiante tener una actitud positiva frente a lo que se le va enseñar. Es por ello que se deben ofrecer mecanismos que puedan involucrar estos elementos en el desarrollo de actividades que pretendan desarrollar el pensamiento crítico, poniendo en juego procesos cognitivos.

Educación ambiental desde el pensamiento crítico

Se hace necesario entonces, adoptar una definición de medio ambiente que se ajuste a la investigación planteada, y se encuentra la expresada por Eschenhagen (2003), quien define el medio ambiente como "el conjunto de seres y de cosas que constituyen el espacio próximo o lejano del hombre, sobre los que puede actuar, pero que recíprocamente pueden actuar sobre él y determinar, total o parcialmente, su existencia y modos de vida". Es decir, contemplar las interacciones que ocurren en un espacio, y que tiene mucho que ver con la manera como concebimos cada uno ese medio y ese conjunto de seres, sobre los cuales podemos actuar, que implica necesariamente la capacidad de elegir a partir de unas concepciones que social, cultural y económicamente se establecen en un lugar.

En este orden de ideas, Abreú (2009), apoya que es en "la escuela donde se debe promover un pensamiento reflexivo y crítico en la joven generación, que incluya la valoración de múltiples alternativas para elevar la calidad de la vida, minimizando los impactos al medio ambiente", y esta apuesta por una sociedad más informada y formada se da en espacios donde confluya un desarrollo de pensamiento, que no tema atreverse a desafiar nuevas formas de aprender y confrontar los esquemas que ha impuesto la sociedad, que muchas veces va en contra de la supervivencia de cualquier ser vivo en la naturaleza.

Enseñar Educación Ambiental, es un gran reto. Gaudiano (2003), cuando hace referencia expresa como debe asumirse con una profunda dimensión social, es decir, cívica, de formación de ciudadanía, de participación en los acontecimientos que nos afectan todos los días, por lo tanto permite al ser humano comprender las relaciones de interdependencia a partir no de cualquier conocimiento, sino de un conocimiento crítico y reflexivo de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, partiendo de esa formación, puedan generar respeto y cuidado al medio ambiente, al hacer énfasis en los

escorpiones y su papel en el equilibrio ecológico se tocan varios aspectos desde el juego que desarrollan habilidades de pensamiento crítico sobre las dinámicas de los ecosistemas para poder trasponerlo a otras formas de vida en el planeta.

Metodología

Tipo de investigación es cuasi experimental porque no se controlan todas las variables, se recogen los datos a través de un pre-test, para determinar el grado de la habilidad de pensamiento crítico teniendo en cuenta el tema: La vida de los escorpiones y su impacto ambiental, para después generar la intervención con el juego llamado Xcorpion y realizar un post-test que determina la evolución de las habilidades de pensamiento crítico. El enfoque del proyecto es cuantitativo – correlacional porque determina una relación entre el juego y el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico. El propósito del estudio correlacional es conocer la relación entre conceptos, categorías o variables en un contexto determinado.

Las fases del proyecto son:

La planeación y diseño, donde se crea un instrumento para valorar las habilidades del pensamiento crítico, tipo de pregunta abierta para generar en los estudiantes respuestas que propicien situaciones que reflejen pensamiento y determinen conocimiento, subjetividad e identidad.

Presentación del juego, Se socializa el tablero del juego y se solucionan preguntas, y se empieza la intervención del registro de interpretaciones, argumentos, análisis y solución de problemas que genera el juego, para después de dos meses se vuelve a presentar el test. Se realiza una comparación de los dos test presentados por los estudiantes, teniendo en cuenta las variables cuantitativas y se utiliza la prueba de Wilcoxon para determinar las habilidades que trabajaron, se utiliza una rúbrica como instrumento de evaluación.

Instrumentos:

Los instrumentos que se utilizan son: El pre-test, el post-test y el juego.

Análisis de datos e interpretación de los datos: Se tabulan mediante los niveles de desempeño que se trabajan desde, no acertado, acertado y muy acertado que se trabaja desde las rúbricas para poder crear los resultados de los test.

Categorías más importantes trabajadas son:

Habilidad de argumentación

Habilidad de pensamiento (Análisis)

Solución de problemas y toma de decisiones

Otras categorías son:

Validez de las fuentes

Resultados del pre-test/ pos-test con respuestas de los estudiantes

Comparación de habilidades pensamiento crítico pre-test/pos-test

Conclusiones

El proyecto demuestra que el aprendizaje basado en juegos contribuye a desarrollar un pensamiento crítico: donde los estudiantes son capaces de argumentar, analizar, solucionar problemas y tomar decisiones ya que antes de realizar el juego su nivel de pensamiento crítico era menor al desarrollar el test después de realizar el juego. El juego sensibilizó a los estudiantes con la naturaleza, y así tomar decisiones con respecto a los ecosistemas valorando las diferentes formas de vida.

Se fortaleció el trabajo cooperativo y autónomo, mejorando la autoestima, afectividad y la búsqueda de estrategias para solucionar problemas. En el desarrollo del juego los estudiantes se acercaron a situaciones para tomar decisiones y solucionar problemas.

Se contestó la pregunta generadora ¿cuáles habilidades de pensamiento crítico se desarrollan por medio del aprendizaje basado en juegos para la EA de los estudiantes del grado 5 de primaria del colegio Tibabuyes Universal? Respondiendo positivamente ya que existe una mejora en las habilidades del pensamiento crítico.

Los resultados de la habilidad de análisis tanto en el pre y pos-test, fueron los más bajos ya que a los alumnos les resulta difícil identificar la tesis y argumentos en un texto y sacar conclusiones de las mismas.

Respecto al desarrollo de habilidades, se observa un mejoramiento pronunciado en las diferentes habilidades, así mismo, al igual que en otro estudio con herramientas lúdicas para mejorar el pensamiento crítico (Halpern et al., 2012), la respuesta de los estudiantes fue muy buena, y no debe olvidarse que el efecto de los juegos serios se potencia cuando se utilizan múltiples sesiones y cuando los jugadores trabajan en grupos (Wouters, van Nimwegen, van Oostendorp, & van der Spek, 2013) tal como sucedió en esta investigación. En la solución de problemas, se demuestra una clara tendencia a proponer soluciones posibles y viables a situaciones ambientales que ponían en juego la vida de los escorpiones y argumentando razones adecuadas y concisas con respecto a la temática planteada que lo podían trasponer a otros ecosistemas o formas de vida en el planeta. Conforme a lo expuesto por Saiz y Rivas (2008, p. 3), cuando declaran, que al utilizar todos los medios y estrategias posibles que permitan resolver distintos problemas que afectan su entorno, se generan nuevos métodos de solución basados en el razonamiento y el buen juicio.

Elaborado por	Ángel Yovanni Montero Molano
Fecha elaboración resumen	27 - 11 - 2021

Anexo 6. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 6

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 6	
Información General			
Tipo de documento	Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación		
Acceso al documento	https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1891		
Título del documento	Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en transición		
Autor(es)	Cristina Giraldo Veloza		
Datos de Publicación	Repository Libertadores		
Palabras claves	Círculos de lectura, pedagogía crítica, alfabetización, habilidades comunicativas, la escritura, la lectura, comprensión lectora, el cuento infantil		
Descripción			
<p>Las familias de los estudiantes de la Institución Educativa Aulas Colombianas San Luis sede B, viven en un sector marginado y pertenecen al estrato social bajo. Estas familias no cuentan con ingresos estables y deben dedicarse al trabajo informal ya sea en horas diurnas o nocturnas. Los niños deben quedarse solos en sus casas y no tienen el acompañamiento debido por parte de sus padres, dado que la gran mayoría se encuentra fuera de casa. Entonces los niños hacen lo que pueden y el resto del tiempo lo dedican a la TV o a juegos. Del mismo modo las familias comparten poco, lo que evidencia poca comunicación e interacción entre padres e hijos conllevando a problemas de atención, concentración y convivencia. Además, algunos padres no han completado niveles educativos por lo tanto no leen o no tienen el hábito, por lo tanto, la colaboración y supervisión de las actividades académicas es poca, dificultando la construcción de nuevos conocimientos, sabiendo también que la escuela no está preparada para atender a los niños que presentan esta realidad.</p> <p>Adicionalmente se suman las falencias del quehacer docente, por la falta de estrategias y metodologías adecuadas, ya que se siguen desarrollando métodos tradicionales. Se proponen actividades sin tener en cuenta el interés del estudiante, o sea se imponen,</p>			

tratando de cumplir con el currículo y dejando de lado el aprendizaje significativo. Y aunque se ha trabajado en mejorar esta situación aún hay mucho por hacer, ya que, hay estadísticas que demuestran déficit con respecto al desarrollo de habilidades comunicativas. También en la institución persisten serias dificultades que desmotivan a los niños y que les impide avanzar de las habilidades comunicativas, mostrando desinterés y apatía frente al aprendizaje y que a la vez se ve reflejada en las pruebas saber de niños de tercer grado.

Fuentes

- Acosta, V. y Moreno. A. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Ed. Masson S.A. Barcelona.
- Angelo., Gil, J. y Benítez, L. (2003). Lectura y escritura en contextos de diversidad. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Arrubla, M. (2011). Érase una vez el cuento. Indagación sobre la didáctica de la escritura narrativa a través del cuento. (Maestría en Educación). Universidad Javeriana, Colombia.
- Balanta, A, Díaz, E y González, L. (2015). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lecto-escritura en niñas y niños del grado tercero de la Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino, Sede Niño Jesús de Atocha de la ciudad de Cali. (Especialización Pedagogía de la Lúdica). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá. Colombia.
- Ballesta, F., Izquierdo, T., y Romero, B. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Education Siglo XXI*, 353- 368.
- Banco de la República. (27 de mayo de 2016). Banco de la República - Actividad Cultural. Obtenido de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ninos/relatoi/rela37.htm>
- Barret, T. (1981). Taxonomía de las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la lectura. Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.
- Bausela (2002). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de file:///D:/Users/USUARIO/Downloads/682Bausela.PDF
- Benavides. B, Corredor. N y Ramos. M. (2015). El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. (Maestría en Pedagogía). Universidad de la Sabana. Colombia.
- Benítez, L. (2011). Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo. (Maestría en Educación). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C. Colombia.
- Bonilla, E., Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia.
- Bronckart, J. (1977) *Theories du langage*. Bruselas: Pierre Mardaga. (Trad. cast. Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder, 1980).
- Bruner, J. (1997). *La Educación puerta a la Cultura*. Madrid, Visor.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir*. Paidós.

Castejón, L., González, S., y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1), 19-30.

Coll, I. (29 de enero de 2015). Toda la literatura habla de las emociones. (E. SM, Entrevistador)

Coll, I. (2014). *Chigüiro y el lápiz*. Bogotá D.C., Colombia: Babel Libros

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. España: Visor.

Chávez, J., Deler, G., y Suárez, A. (2008). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. La Habana: Educación Cubana, Ministerio de Educación.

Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. La Haya: Mouton. (Trad. Cast. Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI, 1974).

Chub, A. (2012). *El Monitoreo Sobre el Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas de Estudiantes y Docentes*. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Cruder, G. (2008) *La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. 1ª ed., Buenos Aires: La Crujía.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante 2ª Ed* Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Dewey, J. (1951). Buenos Aires: Losada, S.A.

Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata S.L Quinta Edición.

Díaz, S. (2002). *La magia de los cuentos*. (3ed.). México: caritas.

Díaz B., F. & Hernández R., G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Documento No. 23. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (2014). La versión digital de este documento se encuentra en www.mineducacion.gov.co y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Psicogénesis de la lectoescritura*. Resumen de Ferreiro, E. del texto *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis*. En Goodman (Ed.). (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Fiszer, J. (s.f.). *¿Aprendizaje significativo o aprendizaje memorístico?* [Versión pdf]. Obtenido de: http://www.mental-gym.com/Docs/ARTICULO_101.pdf

Flórez, R. (2000) *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia. McGraw Hill.

Flórez, R. y Bermúdez, G. (2009). *Una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas del nivel preescolar a través de*

estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C. Colombia.

Flórez, R., Restrepo y Schwanenflugel. (2007). Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Freire, P. (2009). La educación como práctica de la libertad. Madrid Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, A., Oliveira, I. y Machado, R. (2004). La Pedagogía de la liberación en Paulo Freire. Barcelona: Grao.

Freire, P. (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación. México, Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1979) Pedagogía del oprimido. España: Siglo Veintiuno editores.

Garrido, F. (2012). Manual del buen promotor. México: Alas y Raíces.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. España. Paidós. Barcelona.

Gómez, M y Polanía, N. (2006). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera. Colombia. Universidad Piloto de Colombia. Obtenido de [Http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=)

Hernando, L. (1995) Introducción a la teoría y estructura del lenguaje. Madrid: Editorial Verbum.

Harmer, J. (1997). The Practice of English Language Teaching. New York: Longman.

Jurado, F. (1997). La lectura de la imagen fija la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita. Colombia. Edición Revista colombiana de educación.

Kemmis, S. (1988). El currículum: va más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la Investigación-Acción. España: Laertes.

Kinnear C. y Taylor R. (1998, p. 405.) Investigación de mercados. México. Mc Graw Hill.

Latorre, A. (2007). La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Obtenido de: <http://books.google.com.co/books?id=e1PLxGcRf8gC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=espiral+investigacion+participativa&source=bl&ots=G8yTe9fFWO&sig=l3FtPUMcIOYmEyqUf0mQ0r5Zr0&hl=es&sa=X&ei=b3x6VOMHJ4eiNtvfgvgO&ved=0CFUQ6AEwCg#v=onepage&q=espiral%20investigacion%20part>

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

López, F. (2004). Inteligencia Emocional. Colombia: Gamma.

Luria, A. (1977) Introducción evolucionista a la psicología. Barcelona: Fontanella.

McLaren, P. (1999). Pedagogía Crítica. Colombia. CINDE

Manual de Convivencia Aulas Colombianas San Luis (2003). IED Aulas Colombianas San Luis.

Manual de Convivencia Aulas Colombianas. (2010-11) IED Aulas Colombianas San Luis.

Martínez, Z. (2010). Círculos de paz. Hacia una cultura del diálogo y la reflexión en el ambiente laboral. Manuscrito inédito

Marzal, M.A. (1991). La biblioteca de centro y la biblioteca de aula. Madrid: Castalia.

Mejía, J. (2000). El muestreo de la investigación cualitativa. Perú: Investigaciones sociales.

MEN (1997) Serie lineamientos curriculares Preescolar. La visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo. Obtenido de <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/preescolar/desarrollo.asp?id=13-1>

MEN (2018) Índice sintético de calidad educativa. Obtenido de https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2018/111001102067.pdf

Montessori, M. (1913). Antropología pedagógica. Traducción castellana de Juan Palau Vera. Barcelona: Araluce.

Muñoz, L. J. (2014). El universo literario de Ivar Da Coll. Diners.

Ortega, M (2009). Los sistemas de lectura en el desarrollo del niño. México: D: F siglo XXI.

Osma, J.C. (2018). Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia. (Doctorado en Educación). Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C. Colombia.

Ospina, G. (2010). La pedagogía por proyectos en los talleres de creación de libros álbumes. Revista infancias imágenes. Vol 9, Nº 2, p. 58- 78

Padovani, A. (2005). Contar cuentos desde la práctica hacia la teoría, (4ed.). Argentina: Buenos Aires, Paidós.

Palacios, J. (1988). La Cuestión Escolar. Barcelona: Laia.

Pavio, A. y Begg, I. (1981) Psychology of language. New Jersey: Prentice-Hall.

PEI (2015) en construcción "Ciudadanos integrales con calidad de vida". Borrador. IED Aulas Colombianas San Luis.

Pérez S, G. (1998). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Madrid: Muralla.

Piaget, J. (1972). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño. Ed. Guadalupe.

Pozo, J. (2010). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

Puyuelo y Rondal. (2000). Evaluación del lenguaje. Ed. Masson. Barcelona.

Propp, V. (1985). Morfología del cuento. Madrid: Akal

Quero, C., Ballestas, M. y Antiche, E. (2014). Círculo de Lectura: una experiencia para el desarrollo de la habilidad de razonamiento verbal y análisis del argumento del pensamiento crítico, en Estudiantes del 1er semestre de la Licenciatura en Desarrollo Humano. SAPIENS, 15(1),69-82. Obtenido de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152014000100005&lng=es&tlng=es

Reyes, Y. (2007). La casa imaginaria, lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá: Editorial norma.

Rodari, G. (1973). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Panamericana: Buenos Aires, Argentina.

Rodríguez, A. (s.f.). Ivar Da Coll, el hombre del Chigüiro. Obtenido de: <http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=9>

Rodríguez P., M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo [Versión pdf]. Obtenido de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Rodríguez P., M. L. (2010). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona: Octaedro.

Ruran, V. (2008). Los cuentos y el aula. Obtenido de <http://psicoarea.edu.org>. 22 de julio de 2012.

Ruiz, A. (2012). La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de los docentes y las representaciones sociales de los niños (Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Ruiz, D. (1996). La alfabetización temprana en el ambiente preescolar. San Juan, Puerto Rico: Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Recinto Río Piedras.

Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. Universidad Internacional de la Florida (FIU), EEUU. Revista Lectura y Vida, abril 2009. Obtenido de http://www.academia.edu/12243047/Hacer_visible_el_pensamiento_para_desarrollar_la_lectoescritura._Implicaciones_para_estudiantes_biling%C3%BCes

Secretaría de Educación del Distrito; Secretaría Distrital de Integración Social (2014). Lineamientos pedagógico y curricular para la Educación Inicial. Obtenido de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf

Sepúlveda, O. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura. Tesis Doctoral Barcelona: Universidad de Barcelona.

Smith, Frank. (1989). Comprensión de la lectura. México: Editorial Trillas.

Solé, Isabel. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de educación. Madrid/ Buenos Aires. Vélez, R. (1991). Guía de Literatura Infantil. Bogotá: editorial norma.

Solares, T. (1998). La participación psicopedagógica de padres de familia para elevar el rendimiento escolar de niños de sexto grado de primaria. UNAM, México D.F.

Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington: National Academy Press.

Stover, J. (1994). Desarrollo humano y aprendizaje. La Paz: Módulo III, Unidad II.

Teberosky, A. (1996). La iniciación en el mundo de lo escrito. Aula de Innovación Educativa, (46), 19-22.

Uribe, G. (1932). El doctor Decroly en Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.

Vance. C, Smith. P, & Murillo. L. (2007). Prácticas de lectoescritura de padres de familia mexicanos y cómo estos influyen en la adquisición de la lectoescritura de sus hijos. (Tesis Maestría). Universidad de las Américas – Puebla México.

Vásquez, L. (2012). Actitud y Pensamiento Crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. Actualidades Pedagógicas, p. 60, 149 – 169.

Villalón, M. Et al. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. (Licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Revista Semestral del Departamento de Educación Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Navarra España. Obtenido de http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/2/Art%C3%ADcula_8_Resultados%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20estrategias%20de.pdf

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Fausto.

Yaglis, D. (2007). Montessori. La educación natural (traducción Guadaluoe Cevallos). México: Trillas.

Contenidos

Pregunta problema

¿De qué manera se puede motivar el proceso lectoescritor en los estudiantes desde transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis?

Objetivo General

Establecer la forma de incentivar el proceso lectoescritor en los estudiantes desde transición de las I.E.D Aulas Colombianas San Luis.

Objetivos Específicos

Identificar las debilidades en torno al proceso lectoescritor de los estudiantes de transición de la I.E.D Aulas Colombianas San Luis.

Diseñar una estrategia pedagógica basada en la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en los estudiantes desde transición de la I.E.D Aulas Colombianas San Luis.

Implementar la propuesta didáctica basada en los círculos de lectura para orientar el desarrollo del proceso lectoescritor en los estudiantes desde transición.

Evaluar la implementación de la propuesta didáctica en el desarrollo de la lectoescritura en grado transición de la I.E.D Aulas Colombianas San Luis.

Teorías críticas

La teoría crítica, nace en la Escuela de Frankfurt como una propuesta de enseñanza que busca fomentar en los estudiantes la capacidad de análisis y problematización del contexto social, cultural, político, religioso, educativo y económico, promovida en sus inicios por los estudiosos Herbert Marcuse, Erich Fromm, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Oskar Negt y Hermann Schweppenhäuser, quienes además, se vieron en la obligación de emigrar tras la persecución por parte de los nazis, debido a que, estos teóricos promovían una transformación social y política de la sociedad, desde una mirada epistemológica,

cuestionaban los enfoques empiristas o positivistas lógicos y del racionalismo, debido a que, estos se erigen como razón instrumental, culpable de la dominación tecnológica y devastadora del hombre sobre la naturaleza.(Vásquez, 2012).

Años más tarde, aparecen Paulo Freire y Henry Giroux proyectándose como exponentes de la pedagogía crítica, generando significativos aportes a la educación. Freire, expresa a través de la Pedagogía Crítica Radical su conocimiento sobre el sistema capitalista en el cual se establece la existencia de dos clases denominadas “opresores - oprimidos”, donde la primera es la poseedora del conocimiento y el poder absoluto y la segunda el ente receptor acrítico y sometido a los dogmas y paradigmas que éste le impone. A esta educación la denominó como “Educación Bancaria” donde el docente se limita a la transmisión de conocimientos, en la cual el rol del estudiante se restringe únicamente al almacenamiento de informaciones que deben aprender y responder de manera memorística, negándosele la posibilidad de dudar, cuestionar o indagar nuevas perspectivas cognitivas, lo que obstaculiza el desarrollo pleno de los seres humanos basado en la solidaridad, igualdad de oportunidades y libertad. (Freire, 1970).

Modelo Pedagogía activa

También llamada Escuela Nueva o Pedagogía de la Acción, con sus representantes principales: John Dewey, Ovidio Decroly, María Montessori y Celestin Freinet. Algunos autores han indicado tres etapas en el desarrollo del movimiento de Escuela Nueva. Una primera está caracterizada por el individualismo y romanticismo, con representantes como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Esta se sitúa en la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad el siglo XIX; en una segunda etapa, surgen sistemas pedagógicos más elaborados y con mayor experimentación, desarrollada a finales del siglo XIX y en primeras décadas del siglo XX, con autores como Montessori, Claparede, Dewey y Decroly, entre otros. La tercera etapa se caracteriza por un mayor grado de madurez, situada a partir de las décadas del 40 y 50, en las que las enunciaciones se separan del “individualismo, idealismo y lirismo”, característico de los periodos anteriores, fundamentando su argumentación sobre la dialéctica y, de manera efectiva, sobre la psicología genética, con autores como Piaget, Freinet y Wallon (Palacios, 1988, p. 29).

La pedagogía activa, pretende transformar la educación tradicional, para darle sentido activo al proceso educativo, basándose en los principios: de respeto a la individualidad del niño tanto en las aptitudes, como en las capacidades para que pueda desarrollar los mejor de sí; de educar al individuo para la convivencia y cooperación social; y de autoeducación, considerando al estudiante como el centro de toda actividad escolar.

La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad; acentúa el carácter activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, interpretándose como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad; concede importancia a

la motivación del estudiante y a la relación escuela-contexto; identifica al docente como animador y orientador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación docente-estudiante como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente.

Aprendizaje significativo

Según Rodríguez (2010), Ausubel es el fundador de la Teoría del Aprendizaje Significativo, teoría que ha tenido una gran relevancia en la enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje significativo centra la atención en el estudiante. No obstante, que Ausubel fue el precursor de la teoría del aprendizaje significativo, existen varios autores que retomaron sus postulados e hicieron su propia interpretación, entre ellos se encuentra, Rodríguez (2004), quien aborda cada uno de los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que se ofrece a los estudiantes, de tal modo que, adquiere significado para ellos. Así mismo, Pozo, (198), citado por Rodríguez (2004), también aborda el tema y la considera una teoría constructivista, ya que “es el propio individuo el que genera y construye su aprendizaje” (p. 2). En esta misma línea, Díaz (1989), citado por Díaz y Hernández (2002), señala que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, puesto que el sujeto la transforma y estructura. Fiszer (s.f.), afirma que “solamente podemos aprender algo nuevo cuando existe en nuestra mente algún conocimiento anterior sobre ese tema sobre el cual podamos anclar la novedad adquirida” (p. 1). En ese caso, se estaría hablando de los inclusores previos, verdaderos imanes que permiten dar un nuevo significado a los saberes adquiridos. Ausubel, citado por Pozo (2010), considera que toda situación de aprendizaje contiene dos dimensiones, que se pueden ubicar en los ejes vertical y horizontal.

En primera medida, la dimensión representada en el eje vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el estudiante, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforman y retiene la información e iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo. Seguidamente, la dimensión representada en el eje horizontal hace referencia a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el docente expone de modo explícito lo que el estudiante debe aprender a la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo por parte del estudiante.

Metodología

El tipo de investigación es desde el enfoque cualitativo, ya que produce unos hallazgos que no son posibles encontrar por medios de cuantificación, con una metodología desarrollada y enmarcada en la investigación – acción educativa. En esta, el maestro investigador interactúa en el aula con los estudiantes, mediante la implementación de una propuesta pedagógica como estrategia orientadora para motivar habilidades lectoescritoras en los estudiantes de transición.

El trabajo centra el enfoque en el modelo pedagógico constructivista el cual se identifica por ser activo, dialogante donde el docente y estudiantes interactúan en el desarrollo de la actividad pedagógica con el fin de construir, facilitar y reflexionar sobre el conocimiento en beneficio de la integralidad del sujeto. Además, es un proceso activo que nace de la interacción social y cultural de los estudiantes y que genera el desarrollo hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas.

Para llevar a cabo la investigación y alcanzar los objetivos planteados tuvieron en cuenta a Kemmis (1989) quien se apoya en el modelo de Lewis, quien define en 4 fases el desarrollo de una investigación acción a saber: primera fase diagnóstica y de reconocimiento; segunda fase de desarrollo de un plan de acción; tercera fase de actuación para poner en práctica el plan de acción y observación y, por último, una cuarta fase de reflexión que analiza e interpreta los datos o situaciones que se han recogido o presentado durante la investigación.

Las técnicas usadas fueron: La encuesta estructurada, la observación participante y grupo de discusión.

El instrumento más utilizado a lo largo de la implementación de la estrategia fue el diario de campo. Hubo unos instrumentos de diagnóstico (guion encuesta a padres de familia, guion encuesta a estudiantes, escala de apreciación descriptiva), instrumentos de seguimiento (diario de campo y producción del estudiante) e instrumentos de evaluación (escala de apreciación descriptiva), para contrastar y analizar los resultados obtenidos después de aplicada la estrategia pedagógica, comparando con los resultados de la prueba inicial.

Se tomaron tres categorías con el fin de recopilar y analizar la información obtenida. Comprensión lectora (literal, inferencial, crítico), niveles de escritura (pre silábico, silábico silábico alfabético, alfabético) y categoría participación familiar.

Conclusiones

Se contribuyó al fortalecimiento y desarrollo de la adquisición de la lectura y escritura en los estudiantes a través de la exploración, reconocimiento, interiorización de los cuentos y producción de escritos. Los niños presentaron evolución en los periodos de la apropiación de la escritura dentro de las interacciones sociales, en situaciones auténticas reales, donde reconocen para qué escribir, al igual que lograron desarrollar comprensión lectora durante las dinámicas implementadas.

La propuesta pedagógica propicia la pedagogía crítica, basado en la dialogicidad y criticidad como ejes transformadores de conocimiento, reflexión y mediación, apertura y cambio sociocultural y político de los estudiantes al ofrecer y escuchar su palabra y la de los otros como instrumento de verdad.

A través de los cuentos se sintieron y expresaron de forma libre. Al mismo tiempo, para ellos fue una oportunidad de interrelacionarse con sus pares, en la reconstrucción de identidades compartiendo, interactuando e influyendo sus vivencias con el mundo,

reescribiendo sus prácticas y usos cotidianos a través de modos discursivos más naturales y reflexivos, siendo protagonistas a veces ajenos a las normas convencionales que conservan aún las prácticas, modos y usos tradicionales de la lectoescritura.

Dan comienzo con la escritura y reescritura realizada por ellos, para transmitir su deseo de expresar y contar todo su modo de ver y sentir el mundo y relacionarlo con su vida. Los niños interpretaron y reinterpretaron el sistema de escritura como un proceso de asimilación y acomodación constante, producto de las diferentes confrontaciones y comparaciones realizadas con ayuda de su docente.

Vincular a los padres de familia y permitir su participación al interior del aula, genera un ambiente más cercano y emotivo que contribuye a elevar la autoestima de los niños. Esto se vio reflejado en la seguridad demostrada al participar y realizar sus producciones. Los círculos de lectura con padres de familia, permitieron fortalecer las interacciones cotidianas entre padres e hijos centradas en el afecto, el respeto, el cuidado y la escucha, interpretando y dando importancia a las expresiones, gustos e intereses de los niños.

Elaborado por	Ángel Yovanni Montero Molano
Fecha elaboración resumen	07 - 11 - 2021

Anexo 7. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 7

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 4
Información General		
Tipo de documento	Tesis que para obtener el grado de Maestría en humanidades: filosofía contemporánea	
Acceso al documento	http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/98674	
Título del documento	La alfabetización en Paulo Freire como postura crítica transformadora del mundo	
Autor(es)	Berenice Becerril Carbajal	
Datos de Publicación	Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México	
Palabras claves	Alfabetización, Conciencia, Paulo Freire	
Descripción		
<p>No es difícil darse cuenta de las carencias que tiene nuestra sociedad, son tantas las condiciones sociales que quebrantan el espíritu del hombre que termina sucumbiendo ante un poder dominante que hace de él lo que le venga en gana.</p> <p>La dominación del hombre es posible gracias a que puede transformar su ideología introduciendo ideas y valores que forman a la persona para la producción, convirtiéndolo en una máquina que sólo debe o puede producir. El transcurso de la historia y el avance de mercado muestra a la educación como un instrumento del Estado que sirve para la dominación del hombre. Actualmente se puede ver que la educación sirve para adentrar al hombre al mundo laboral; educarse significa tener la oportunidad de conseguir un mejor empleo; crear aptitudes y habilidades que permitan al individuo incorporarse a un sistema de producción, alejándolo de la realidad.</p> <p>Es indignante pensar que el hombre sólo puede ser un objeto, pues más allá de la producción él tiene la capacidad de ser consciente y formarse para sí mismo y para su sociedad, por esta razón la autora escogió el pensamiento de Paulo Freire porque él propone que si bien el poder dominante ha tomado a la educación como la herramienta para someter al hombre, es también la educación el instrumento para liberarlo de esta condición.</p>		

El desarrollo del concepto alfabetización nos conduce a cuestionarnos ¿qué se entiende por alfabetización en el siglo XXI, un periodo lleno de avance tecnológico y progreso, donde el mundo parece que se transforma y renueva cada día?

El objetivo de la investigación es demostrar que la alfabetización propuesta por Paulo Freire, y todo lo que ella conlleva, es la pre-condición y condición para la liberación.

Fuentes

Althusser, Louis (2011), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Ediciones Quinto Sol, México.

Apple, Michael (2008), *Ideología y currículo*, Akal: Madrid.

Bawden, David (2002), *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital*. Anales de Documentación.

Braslavsky, Berta, "¿Qué se entiende por alfabetización?", *Revista latinoamericana de lectura*, año 24, junio 2003.

Camus, Albert (1978), *El hombre rebelde*, Editorial Losada: Buenos Aires.

Escobar, Miguel, (1985) *Paulo Freire y la educación liberadora*, Ediciones el caballito: México.

Francois Jacob, (1991), "Nous sommes programmés, mais pour apprendre" *Le Courier de l'Unesco*, París, febrero.

Freire, Paulo (1987a), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.

—, (1987b) *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI: México.

—, (1996a), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México.

—, (1996b) *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI: México

—, (1996c) *Cartas a Cristina, Reflexiones sobre mi vida y trabajo*, Siglo XXI: México.

—, (1997a) *La educación en la ciudad*, Siglo XXI: México.

—, (1997b), *Política y educación*, Siglo XXI: México.

—, (2002), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI: Argentina.

—, (2004) *El grito manso*, Siglo XXI: México.

—, (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI: Madrid.

—, (2012) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas a un mundo revuelto*, Siglo XXI: Buenos Aires.

Freire, Paulo y Macedo, Donaldo (1989), *Alfabetización, lectura de la palabra, lectura de la realidad*, Ediciones Paidós ibérica, España.

Giroux, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós: Barcelona.

Gadotti, Moacir (1980), *Paulo Freire, su vida y su obra*, Codecal: Bogotá.

Horkheimer, Max (2005) *Sociedad, razón y libertad*, Madrid: Trotta.

Ki-moon, Ban, Secretario General de las Naciones Unidas en el Día Internacional de la Alfabetización 2008. Disponible en <https://www.cepal.org/cgi-bin/>

getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/1/33981/P33981.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xsl [1 de diciembre 2017]

Kierkegaard, Søren, Postscriptum no científico y definitivo a migajas filosóficas, Ediciones Sígueme: España, 2010.

McLaren. Disponible en: <http://fundacionmclaren.com/fundacionmclaren/petermclaren/303/> [1 de diciembre 2017]

Martínez Escárcega, Rigoberto (s. f.) Peter McLaren: Una Pedagogía Revolucionaria. De Fundación McLaren de Pedagogía Crítica. En <http://www.fundacionmclaren.org/petermclaren/martinez2.html> Disponible [1 de diciembre 2017]

Marx, Karl y Engels, Friedrich, Manifiesto comunista, Madrid: Nórdica libros, 2012.

Monclús, Antonio (1988), Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire, nuevos planteamientos en educación de adultos, Editorial Anthopos, España.

Pereyra, (2012) Carlos, Sobre la democracia, Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Jalisco: México.

Ros, A. y Antón, J.A., La educación para la emancipación. Un nuevo enfoque de la educación para el desarrollo. (Díptico policopiado). Entrepueblo, disponible en: http://jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-conc.htm#_Toc50831197

Torres Carlos (1995), Estudios Freireanos, Grupo Editor S.R.L.: Buenos Aires UNESCO, El desafío de la alfabetización en el mundo, Francia 2008

Contenidos

Alfabetización

La definición que aquí importa es la expuesta por Paulo Freire, que no se queda en poder trazar líneas y codificar esas líneas, el aprendizaje de esas habilidades "[...]sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos [...] va percibiendo el sentido profundo del lenguaje; cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad [...]" (Freire, 1996a: 54-55) Se trata de una comprensión de la relación que existe entre el texto y el contexto, lo que se lee con lo que en la realidad es.

Como lo ha dicho Freire, la alfabetización es una lectura de la palabra, la cual tiene relación con la realidad, entonces, la alfabetización es una lectura de la realidad; una descodificación de la realidad; un develamiento de lo que es y lo que somos. Es por eso que así como lo vio Paulo Freire, nosotros debemos ver a la alfabetización como un proceso político, que envuelve, no un yo, sino un nosotros, un yo en relación con el mundo y con los otros.

La alfabetización es un proyecto donde los hombres y las mujeres asumen su papel de seres activos en el mundo, que leen su realidad, conocen su historia, la comprenden y que a partir de este conocimiento pueden levantar la voz y transformar su entorno. La alfabetización da presencia a los hombres y mujeres que parecen estar olvidados.

Metodología

Así es como el primer capítulo de este trabajo se centra en desmenuzar el concepto alfabetización; su importancia dentro del pensamiento de Paulo Freire y su evolución fuera de él. El primer capítulo introduce, actualiza e integra el concepto a la problemática ¿se puede, a partir de la alfabetización, transformar al individuo y su realidad? Es importante mencionar que no se considera a la alfabetización de Paulo Freire el cambio en sí, pero este capítulo analiza las trabas que tiene y deja claro el papel de la alfabetización.

En el capítulo dos se analiza el papel de la alfabetización dentro de la práctica educativa como postura crítica, es decir que la alfabetización de Paulo Freire pretende replantear los métodos educativos para la transformación de los individuos. Se hace una crítica y análisis al papel del educador y consecuentemente al del educando, que son la base principal del proyecto de alfabetización de Freire. La finalidad del análisis es demostrar que éstos son agentes de cambio y que la concientización para la liberación de los hombres es posible y que no sólo es un proyecto que queda estancado en el aula, sino que tiene su repercusión fuera de ella.

El capítulo tres concluye con la interrogante principal ¿es posible, a partir de la alfabetización que propone Paulo Freire, lograr la transformación?

Para llevar a cabo esta investigación el autor se apoyó del método analítico-sintético y debido a que la obra de Freire es tan basta fue necesario ir desmenuzando cada libro para lograr sintetizar ideas que resultaron pertinentes para la investigación. Este análisis también aplicó para comprender la evolución de sus ideas y un entendimiento más amplio de conceptos.

Conclusiones

Como parte del proceso se genera una concientización, éste es otro concepto de importante valor dentro de su pensamiento. No se puede entender el pensamiento de Freire sin hablar de concientización, pues además de mencionarlo en toda su obra, es el fin dentro del proceso de liberación; es el despertar del hombre al mundo para transformarlo.

Se establece que es en la educación donde inicia la crítica, desde la perspectiva de Freire, la escuela no sólo es el lugar donde se adquieren conocimientos, sino también el espacio donde alumnos y profesores aprenden y enseñan; aprenden a comunicarse, a convivir con otras realidades y al mismo tiempo a reconocer su realidad.

Se resuelve la tesis central del trabajo ¿Es posible concebir, a partir de la alfabetización, un cambio a nivel personal y social que nos permita ser críticos con la realidad y de esta manera cambiar y/ o transformar el mundo para el bien del hombre y de la sociedad? La respuesta es sí es posible, no sólo por el deseo de cambio, sino porque:

1) Este concepto y el desarrollo del mismo puede mostrar al hombre su realidad, las carencias, injusticias y miseria de su sociedad y en consecuencia él verá como una

necesidad primordial insertarse en su mundo como agente activo y crítico, así puede ser capaz de transformar su entorno.

2) La alfabetización conlleva a movimientos liberadores y/o transformadores.

3) Es necesaria una educación crítica para la transformación de una sociedad.

4) La liberación del hombre es un esfuerzo colectivo, como dice Freire, y ésta es posible con la ayuda del otro, no como opresor, sino como guía.

5) La alfabetización genera empatía por las personas y nos ayuda a ver al otro como uno mismo.

Elaborado por

Ángel Yovanni Montero Molano

Fecha elaboración resumen

07 - 11 - 2021

Anexo 8. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 8

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 11	
Información General			
Tipo de documento	Tesis presentada como requisito de grado para optar al título de Magister en Literatura		
Acceso al documento	https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2817		
Título del documento	La palabra como transformadora del mundo: Propuesta pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura literaria en zonas rurales de la ciudad de Sogamoso		
Autor(es)	Pablo Enrique Nausa Medina		
Datos de Publicación	Nausa, P. (2018) La palabra como transformadora del mundo: Propuesta pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura literaria en zonas rurales de la ciudad de Sogamoso. Tesis Magister.		
Palabras claves	Conocimiento emergente, Paulo Freire, pedagogía de la literatura, pensamiento crítico, zonas rurales		
Descripción			
<p>La investigación relaciona el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la literatura utilizando los talleres como un espacio para el debate y la problematización de nuestra realidad, un espacio donde se forma pensamiento desde la pregunta problematizadora, siendo el diálogo abierto un camino a la tolerancia, integrando la literatura a una desnaturalización de los discursos de dominación y así fomentar el pensamiento crítico y la sensibilidad estética. El proyecto de intervención desarrolla diferentes talleres de lectura compartida con estudiantes de escuela primaria rural de grado transición a quinto y con adultos de la comunidad usando como material un corpus de cuentos en los que se evidencien distintas temáticas de orden social político y cultural que en efecto funcionarían como temas generadores para el fortalecimiento del pensamiento crítico pasando por tres momentos de lectura: el primer momento dedicado a disfrutar el texto y sumergirnos en él; el segundo, a realizar una lectura un poco más crítica, en la que podamos comprender las estructuras, las características particulares, el lenguaje poético (Hirschman, 2011), el espacio- tiempo en el que se desenvuelven los</p>			

personajes, el contenido ético (Bajtín, 1924) y la toma de posición del autor (Bourdieu, 2003); y el tercer momento, a plantear una serie de preguntas que conduzcan a despertar el diálogo problematizador.

Fuentes

Arciniegas Triunfo (2012). Alas a mitad de precio. En Cuentos y relatos de la literatura colombiana, tomo II, antología realizada por Luz Mary Giraldo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Arciniegas Triunfo Con ilustraciones de Diego Álvarez (2009). El árbol triste. Bogotá Ediciones SM.

Arciniegas Triunfo (2012). Cerdos en el Viento. En Cuentos y relatos de la literatura colombiana, tomo II, antología realizada por Luz Mary Giraldo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, Mijail M (1924). El problema del contenido, el material y la forma en la creación literaria.

Balivar, Étienne y Macherey, Pierre (1974) Sobre la literatura como forma ideológica, en Para una crítica del fetichismo literario: Madrid: Akal Eds.

Baquero, Pedro (1996). Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. Recuperado de:

file:///C:/Users/PABLO/Downloads/didactica_literatura_interdisciplina_y_sospecha%20(2).pdf

Bolívar Calixto, C.P., & Gordo Contreras, A. (julio-diciembre de 2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. La Palabra, (29), 199-211.

Bourdieu, Pierre (2003). Campo de poder, campo intelectual. Buenos Aires: Editorial Quadrata.

Brijaldo Olarte, G. (enero-junio de 2014). Interpretaciones íntimas sobre la escritura performativa. La Palabra, (24), 111-117.

Cárcano, E. (julio - diciembre de 2014). El cuerpo como via mystica en algunos textos de Blake y de Viel Temperley. La Palabra (25), 81-92.

Cárdenas, Alfonso (2004). Elementos para una pedagogía de la literatura volumen VI. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Contraloría General de la República (2002). Modelo, política e institucionalidad agropecuaria y rural.

Análisis y perspectiva desde la contraloría General de la República. Bogotá: Contraloría Delegada Sector Agropecuario.

Dussel, Enrique (1996). Filosofía de la liberación. Recuperado de:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>

Echeverría, Rafael (2003). Ontología del Lenguaje. Chile: JC Saéz Editor.

Gaitán Bayona, J. L. (enero-junio de 2014). Metaficción y Escritura del desastre en Simone, de Eduardo Lalo. *La Palabra*, (24), 79-87.

Gómez, J.D. (julio-diciembre de 2015). Socialism and identity in the life and works of Richard Wright. *La palabra*, (27), 33 - 43.

González Otero, A. (julio-diciembre de 2016). Definiciones y aproximaciones teóricas al género de la literatura de viajes. *La Palabra*, (29), 65-78.

Fals B, Orlando (1961). *Campesinos de los Andes (estudio sociológico de Saucio)*. Bogotá: Editorial Iquema

Fals B, Orlando (1981). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones*. Recuperado de: <http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/D.-Fals-Borda-la-ciencia-y-el-pueblo.pdf>

Fernández Luna, P. (enero-junio de 2013). El ruido de las cosas al caer: La conciencia histórica como respuesta a la estética de la narco novela en Colombia. *La Palabra*, (22), 29-39.

Freire, Paulo (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (Sf). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía para la autonomía*. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Freire, Paulo (2013), *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fromm Erich (Sp). *El miedo a la libertad*. Recuperado de: <http://ciudadanoaustral.org/biblioteca/04.-Erich-Fromm-El-miedo-a-la-libertad.pdf>

Guzmán Diana y Marín Paula (2016). *Lectores y textos escolares durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0BzFxl7jVgaMJOENEVERPVDAxYjQ/view>

Hernández Peñaloza, A.A. (enero-junio de 2016). El diario de un escritor en Encuentro en SaintNazaire de Ricardo Piglia. *La Palabra*, (28), 75-90.

Hirschman, Sara (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?: las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jurado Fabio (2014). *La lectura en las escuelas de la periferia, a propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Bogotá: Universidad Nacional.

Kremer, Harold (2010). *Colección de cuentos colombianos*. Cali: Deriva Ediciones.

Lander, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Recuperado de: <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentris%20mo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>

Londoño Santiago (2012). Alas a mitad de precio. En Cuentos y relatos de la literatura colombiana, tomo II, antología realizada por Luz Mary Giraldo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Londoño, Santiago (2012). Alas a mitad de precio. En Cuentos y relatos de la literatura colombiana, tomo II, antología realizada por Luz Mary Giraldo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Maccioni, F. (enero-junio de 2015). Fabular la lengua. Consideraciones en torno al "origen anfibio de la lengua" en el pensamiento filosófico contemporáneo. La Palabra (26), 33-46

Mejía, M. (2011). Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Melo O. (2005), Educando a los campesinos y formando a los ciudadanos cambio social y bibliotecas públicas en Colombia.

Recuperado de http://www.jorgeorlandomelo.com/educando_campesinos.htm

Mesa, Darío (1983). La vida política después de Panamá en Manual de historia de Colombia, tomo III. Bogotá: Círculo de Lectores.

Montenegro de la Hoz, N. (enero-junio de 2014). Changó, el gran putas: formas de resistencia e identidad esclavizada en los estudios poscoloniales. La Palabra, (24), 59-66.

Ocampo Javier (2009), El maestro Orlando Fals Borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86912021002.pdf>

Ortiz Caraballo, C.D. (julio-diciembre de 2016). Los Cuícatl de Acomiztli Netzahualcóyotl: entre el ritual y la estética del pueblo Nahual. La Palabra, (29), 45-63.

Paramo, Guillermo (1995). Una perspectiva dentro de las políticas del Estado, sobre la ciencia y la educación, en Apuntes del CENES, separata No. 3. Tunja: UPTC.

Pavón, Mar y Girón, Maria (2015). Rula Busca su lugar. China: Tramuntana Editorial Pérez

Correa Edelmira y Pérez Martínez Manuel (2002). El sector rural en Colombia y su crisis actual. En Cuadernos de Desarrollo Rural (48). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Petit, Michele (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michele (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?

Recuperado de:

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7395/9858>

Pinzón Manrique, H. J. (enero-junio de 2014). La literatura como in-corporación: el cuerpo como proceso. La Palabra, (24), 91-97.

Puigróss, Adriana (1980). Imperialismo en América Latina. México D.F: Editorial nueva imagen.

Puigróss, Adriana (2017). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. Recuperado de:

<http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046/1078>

Quijano, Anibal (2014). Cuestiones y horizontes, antología esencial: de la dependencia históricoestructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>

Quintar Estela (2009). La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto Politécnico Nacional: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

Ramírez, Edgar (2008). Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Bogotá: Editorial el Búho.

Rochas, Miguel (2010). Antes el amanecer. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Rosenblatt, Louise (2002). La literatura como exploración. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Santos García, E. (enero-junio de 2014). Anhelos cognitivos y muerte del ideal en la lírica colombiana. La Palabra, (24), 45-58.

Todorov, Tzvetan (2000). Los abusos de la memoria. España: Paidós.

Vanegas Vásquez, O. K. (julio-diciembre de 2014). Héroes vagabundos: Memoria narrativa de la guerra colombiana. La Palabra, (25), 43-56.

Vivas, Selnich (2012). Kirigaiai: los géneros poéticos de la cultura minika. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072012000200011

Zemelman, Hugo (2006). El conocimiento como desafío posible. México: Instituto Politécnico Nacional.

Uribe, Jaime. Decreto orgánico instrucción pública nov. 1/1870. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf.

Uribe Jaime, El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea, en Manual de historia de Colombia, tomo III. Círculo de Lectores, Bogotá, 1983.

Zima, Pierre (2013). Manual de sociocrítica. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Contenidos

Pregunta

¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico por medio de la literatura en zonas rurales de la ciudad de Sogamoso?

Objetivo General

Desarrollar y aplicar una pedagogía especial para el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la literatura, la escritura y la oralidad, en las zonas rurales de la ciudad de Sogamoso, Boyacá.

Objetivos específicos

Diseñar y aplicar una didáctica especial para el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio de la lectura literaria, la escritura poética y la expresión oral.

Fortalecer el gusto por la lectura y generar pensamiento crítico en niños, adolescentes y adultos por medio de la literatura.

Generar procesos de concientización, en los que por medio de la literatura y el diálogo podamos fortalecer el pensamiento crítico con miras a la formulación de propuestas efectivas a las problemáticas del contexto.

Categorías

Estética: "Entre mayor sea la elaboración de las imágenes, las metáforas y la textura poética, más propicios serán los textos para despertar la imaginación y las emociones y desencadenar una actividad de pensamiento, en eco, en resonancia con el trabajo de escritura del autor." (Petit, 2001, p.51)

Pensamiento crítico: la capacidad para "reflexionar sobre los propios supuestos, reajustar las maneras de pensar, evaluar el pensamiento de los demás de manera justa, estar en disposición de aceptar los propios errores, presentar argumentos para defender posiciones y valorar la validez de los aportes de los demás". (Cárdenas. 2004, p. 171)

Educación: "que hable desde lo local, desde lo campesino, lo indígena o lo suburbano; una educación que forme conciencia sobre lo que somos y las necesidades de nuestra propia región. Solo desde ahí podremos forjar una visión autónoma del mundo". "La educación por medio del diálogo y la problematización además propicia el surgimiento de nuevas discursivas desde las cuales se transforma nuestra manera de interpretar el mundo y el sentido de nuestros actos; lo cual implica ya no solo un giro epistémico, sino también ontológico."

El conocimiento: "se presenta como una respuesta acabada puede terminar por castrar la curiosidad.

Pero la pregunta problematizadora no solo posee una naturaleza desafiante (Freire, P. 2013), sino que además incita al diálogo por medio del cual emergen nuevas visiones del mundo y pone a la luz aquello que en los medios de comunicación y los discursos de poder no está permitido mencionar.

Esta develación, este iluminar las facetas ocultas de realidad, conducirá seguramente a emprender una aventura intelectual caracterizada por el deseo de investigar de manera autónoma.

El conocimiento emergente del diálogo problematizador que se materializa en las nuevas discursivas puede transformar la conciencia y el actuar de las personas. No podemos olvidar que a fin de cuentas los seres humanos somos seres lingüísticos, seres que se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él (Echeverría, R. 2003). Crear discursivas es reinventar el ser".

Diálogo: "es importante recordar siempre que la palabra no debe ser reprimida; nadie puede imponer a otro su palabra como verdadera, en un acto de prescripción, con lo cual arrebatara el derecho de inventarla (Freire, Sf) y concebir de manera original el mundo. Sin embargo, de poco nos serviría defender el derecho de la libre expresión, si no concebimos nuevas y autónomas posturas; de nada nos sirve el derecho a la libre expresión, si no tenemos nada que decir."

Literatura: “El papel de la literatura es sobresaliente, pues la lectura de obras literarias fecunda al lector de palabras, lo conduce a encontrar sus propias metáforas y narraciones que transforman su identidad y visión del mundo Como decía Michéle Petit, (2001) “se entiende que la lectura puede volver a alguien crítico o rebelde, y sugerirle que puede ocupar un lugar en la lengua, en vez de tener que remitirse siempre a los demás”. Las obras literarias sumergen al lector en situaciones que problematizan la realidad y lo incitan a tomar una posición frente a dichas situaciones la literatura desnaturalizar los discursos de dominación, problematizar la realidad y transformar la manera de entender nuestras relaciones con el mundo. Para ello analizaremos cómo las obras literarias interpelan ideologías y discursivas oficiales, institucionalizadas y convencionales, pues, como decía Bajtín, “la obra vive y tiene significación en un mundo que también está vivo, desde el punto de vista cognitivo, social, político, económico y religioso” (1924, p. 31-32). La manera que ofrece la literatura de conocer el mundo, más intuitiva y originada en las emociones despertadas por la experiencia estética: “Un proceso estético requerirá que el lector preste más atención a los aspectos afectivos. A partir de esta mezcla de sensaciones, sentimientos imágenes e ideas se estructura la experiencia que constituye la narración, el poema o la obra de teatro. Éste es el objetivo de la respuesta durante y después del acto de lectura.” (Rosenblatt, L. 2002, p. 60).

Como afirma Michele Petit (2014), la lectura literaria “favorece el establecimiento de relaciones entre inconsciente y consciente, entre pasado y presente, entre cuerpo y siquismo, entre razón y emoción, entre el yo y el otro o entre culturas que se encuentran en guerra, etcétera.”

La escritura creativa: “se presenta como una alternativa para reinterpretar el mundo, para transformar la realidad por medio del lenguaje, que tiene el poder de modificar los paradigmas sobre los cuales se construyen las instituciones y se orienta nuestro modo de vida. La realidad, como el incontenible río de Heráclito, está en constante cambio, y las nuevas metáforas serán los nuevos colores, olores, sonidos y percepciones: serán los nuevos mundos la escritura creativa también contribuye a que las personas alcancen una mayor sensibilidad para el goce estético de la palabra.

Como afirmaba Rosenblatt (2002), “Una de las mejores maneras de ayudar a los estudiantes a alcanzar este aprecio de la forma y calidad artística de la obra literaria es estimulándolos a que participen en esta clase de escritura imaginativa” (75). Así “la escritura literaria nos acerca al goce del texto desde la otra orilla” (Baquero 1996 p, 38).

Metodología

El trabajo de campo en la vereda Segunda Chorrera de la ciudad de Sogamoso, Colegio Nacionalizado de Sugamuxi para trabajar en su sede Milagro y Playita con 44 estudiantes de transición a quinto. Se desarrolló una encuesta para diagnosticar el proceso lector de la familia, hicimos una convocatoria abierta a toda la comunidad educativa para que asistieran a los talleres de lectura en familia que fueron programados para los domingos

cada quince días, y adicional a estos talleres de fines de semana, programamos dos talleres entre semana para trabajar solamente con los estudiantes dentro del horario normal de clases.

La metodología de cada uno de los talleres realizados en la mencionada vereda, los cuales se llevaron a cabo en sesiones los domingos cada quince días con integrantes de toda la comunidad campesina (niños y niñas con sus padres y familiares y algunos docentes) y cada ocho días entre semana solo con los estudiantes en el horario ordinario de clases para que los asistentes se expresaran libremente y en un ambiente de confianza, establecimos como eje central la dimensión afectiva de los asistentes.

Gracias a esto, logramos que algunos estudiantes se sintieran más seguros de sí mismos y la resolución de conflictos de orden no solo escolar sino también familiar, generando así un aporte a la reconstrucción del tejido social en la comunidad.

La construcción de la paz, la equidad de género, la defensa de los recursos naturales, la protección de la naturaleza y la proyección y apropiación de nuestras culturas originarias. A partir de este universo temático escogimos posteriormente el corpus de cuentos, planteamos horizontes de lectura para los mismos y diseñamos las preguntas problematizadoras para fomentar la discusión durante los posteriores talleres de lectura y escritura.

Una metodología tanto para el fortalecimiento de la sensibilidad estética, como para el del pensamiento crítico: examinamos aquí la manera en que podemos llevar al aula los diálogos problematizadores fomentados por los textos literarios y al mismo tiempo generar experiencias estéticas que se integren a la vida de las personas.

Para escoger los cuentos se tuvo en cuenta que puedan servir como fuente de temas generadores y preguntas problematizadoras y así fortalecer el pensamiento crítico, sino además de la sensibilidad estética, los cuentos eran cortos, con una extensión alrededor de diez páginas, que permitan una lectura de diez o quince minutos y luego una discusión sin prisas, de manera que se logren talleres de una hora u hora y media Para el análisis crítico de este corpus conformado por el investigador proponemos la realización de tres momentos de lectura. El primer momento está enfocado en leer y releer el cuento solo para sumergirnos en el texto, comprenderlo y disfrutarlo El segundo momento de lectura tiene como fin afrontar el texto de una manera un poco más crítica, "tratando de comprender sus estructuras, sus características particulares, el lenguaje poético." (Hirschman, 2011, p. 60) Y el tercer momento de lectura se refiere precisamente a la formulación de las preguntas generadoras, las cuales servirán en los talleres para estimular y sostener el diálogo, para lograr que los asistentes se sumerjan mejor en el texto y puedan vivirlo de manera más profunda, más placentera y relevante. (Hirschman, 2011, p. 61).

Conclusiones

La ironía y la toma de posición de estas obras literarias promueven el pensamiento crítico y el creativo; por medio de la literatura se fortalece la capacidad para reflexionar sobre los propios supuestos, transformar las maneras de pensar, poner en duda las ideas imperantes, se fortalece la capacidad de poner en crisis. El poner en crisis de la literatura es precisamente lo que conduce a generar diferentes asociaciones y tomar nuevas posiciones. Triunfo Arciniegas denuncia la falta de conciencia de una sociedad que no le otorga un lugar importante a la creatividad y la imaginación y resalta el poder de la palabra para crear nuevos mundos, los poemas de Jairo Aníbal Niño incitan a percibir de otra forma el mundo y el cuento de Santiago Londoño expresa una toma de posición frente a los recursos naturales, todo lo cual abre nuevos caminos a la interpretación del mundo de manera original y autónoma. La escritura poética, por su parte conduce a jugar con posibilidades de sentido, a proponer nuevas y originales lecturas del mundo.

Aportes a la formación literaria

El contenido ético de las obras, contenido que al ser develado enriquece tanto al docente-investigador como a los asistentes a los talleres. El análisis de este contenido ético fue precisamente el centro de la fuente de los temas generadores. Los debates llevados a cabo durante los talleres, una vez puesto sobre la mesa de discusión el contenido ético de las obras gracias a las preguntas formuladas con tal intención, hicieron emerger puntos de vista que fueron expresados durante los círculos de palabra.

Interpretaron los cuentos desde un contexto rural, pero también incentivaron una nueva lectura del mundo desde la interpretación de las obras literarias, lectura que se vio expresada en las creaciones poéticas y en los círculos de palabra. Una vez interpretada o develada la toma de posición del autor, se entró en diálogo con esa posición de autor para incentivar una discusión que promoviera una toma de posición nacida del interior de las personas mismas de la comunidad, una interpretación autónoma que pudiera ser libremente expresada, aunque desafiara discursos de dominación, prácticas culturales o estructuras patriarcales. De esta forma, temas tan complejos como el proyecto de un país pacífico, la defensa de los recursos naturales y el rol de las mujeres frente a la educación y la familia fueron problematizados gracias a la lectura de textos dirigidos a un público infantil.

Pero además de fomentar una toma de posición y la interpretación del sentido inferencial de los textos mediante las discusiones y las preguntas, otro de los alcances de los talleres se relaciona con la formación estética. En este sentido, resulta importante resaltar el goce alrededor de la musicalidad de las palabras, para lo cual la lectura en voz alta fue altamente significativa. Al principio de cada taller, era yo quien leía en voz alta, pero luego los participantes se animaban a leer ellos mismos, pues también así encontraban gran goce. Y este goce de la musicalidad, se vio reflejado en la actitud de los participantes no solo en la lectura, sino también en la creación colectiva, pues cuando hicimos entre todos un poema en el tablero, algunos de ellos pidieron que se eliminara tal y cual verso porque

no tenía musicalidad. También es importante mencionar que, los participantes cuatro meses después de finalizados los talleres, seguían escribiendo versos durante sus tiempos libres.

Fortalecimiento del pensamiento crítico

Pensamiento crítico se refiere a la capacidad de formar posiciones autónomas, defenderlas con argumentos claros y cuestionar ideas imperantes. Como resultado de estos debates, los participantes expresaron puntos de vista que cuestionaban prácticas industriales irresponsables con el medioambiente, discursos de odio y guerra, costumbres patriarcales, el poco valor que tiene la creatividad en nuestra sociedad y los modos de vida que en su afán de riqueza olvidan que lo más importante es lo que nos da la misma tierra gracias a las creaciones poéticas y las intervenciones de los niños y niñas durante las discusiones, pudimos evidenciar una postura desde la cual se expresaba un notable orgullo por las costumbres, la geografía y la cultura campesina: el amor a los frutos del campo, los paisajes de la vereda y el río que por allí atraviesa (río Monquirá) fueron algunos de los temas presentes en la creaciones poéticas que los estudiantes desarrollaban en sus cuadernos; igualmente durante las discusiones despertadas alrededor de Rabdomán el mago, algunos niños expresaron que no estaban de acuerdo con las personas que al llegar a la ciudad se sentían incómodos o avergonzados por su origen campesino; y en conversaciones que tuvimos cuatro meses después de terminado el ciclo de talleres, algunas niñas expresaron que Rabdomán el mago era uno de los cuantos que más recordaban porque enseñaba que la vida humilde del campo era mucho más importante que la avaricia y la búsqueda de riquezas como el oro. Es importante resaltar este aspecto, porque en él vemos reflejada una interpretación del mundo desde la cual nuestra humilde vereda es pensada como el centro mundo y no como un lugar ubicado en la periferia. Y es que "En todas las culturas, cuando una cultura es soberana, los hombres viven en el centro del mundo y viven en el presente" (Páramo, 1995, p. 261). Pensar el lugar de origen como centro del mundo y lugar válido para hacer florecer el conocimiento y la cultura es un acto de emancipación y soberanía.

Reconstrucción del tejido social

La principal característica de los talleres fue la tolerancia y la apertura hacia el otro. Los diferentes puntos de vista que se expresaban eran siempre escuchados y valorados con respeto. Haber generado estos ambientes de confianza y respeto, dio resultados positivos que no esperaba (especialmente a partir del taller en que leímos El árbol triste). Así, algunos niños, al participar en las discusiones generadas durante los talleres de lectura compartida en familia, comprendieron que su manera de pensar y de interpretar el mundo era sumamente valiosa para todos nosotros. Gracias a esto algunos de los niños y niñas empezaron a sentir que tenían un lugar importante dentro de aquella institución en la que lamentablemente muchas veces se sentían acallados y desprestigiados el ejercicio de respeto y tolerancia que implica el diálogo problematizador.

Docentes y padres de familia confesaron que a partir de la realización de los talleres las relaciones personales a nivel escolar y familiar se estaban haciendo más tolerantes. El círculo de la palabra problematizadora además de fomentar pensamiento crítico e incentivar a las personas a encontrar su propia voz, también contribuyó a la reconstrucción de los tejidos sociales. En este sentido, vale la pena volver a recordar las palabras de Michéle Petit cuando afirmaba que la lectura literaria “favorece el establecimiento de relaciones entre inconsciente y consciente, entre pasado y presente, entre cuerpo y siquismo, entre razón y emoción, entre el yo y el otro o entre culturas que se encuentran en guerra, etcétera.” (2014). El goce que produce una lectura adecuada de un texto con una buena elaboración estética puede motivar fácilmente a los participantes a buscar sus propias metáforas, a encontrar su propia voz.

Finalmente queremos resaltar que los talleres de lectura compartida no solo contribuyeron al fortalecimiento de las habilidades lectoras, sino también al de espacios de convivencia y formación de personas integrales, de ciudadanos críticos. En nuestro caso, explorar los textos a partir de las preguntas problematizadoras funcionó tanto para encaminarnos hacia el sentido inferencial de los mismos, como para hacer surgir interpretaciones autónomas del mundo que fueron escuchadas en ambientes de respeto y tolerancia. Interpretamos los textos y su sentido ético, para reinterpretar desde allí nuestra realidad y nuestra manera de relacionarnos con el prójimo y la naturaleza.

Elaborado por	Jearly Lisette Guzmán Martínez
Fecha elaboración resumen	

Anexo 9. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 9

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 9
Información General		
Tipo de documento	Tesis de maestría	
Acceso al documento	https://zaguan.unizar.es/record/98672?ln=es	
Título del documento	La educación literaria y ambiental en un mundo cambiante	
Autor(es)	Jordi Albacete López	
Datos de Publicación	Universidad Zaragoza, España, 2020	
Palabras claves	Educación literaria ambiental, aprendizaje significativo, ecopoesía.	
Descripción		
<p>Esta investigación plantea la educación por la sostenibilidad y la inclusión de los ODS en el currículo de secundaria de aragonés como alguno de sus principios clave para la capacidad crítica, la cooperación y la protección del medio ambiente. También se aborda la literatura a través de la formación de lectores competentes y adquisición del hábito lector. Se diseñó una secuencia didáctica que permite trabajar desde el aprendizaje significativo de la literatura, textos literarios de temática ambiental, y en especial, el metágenero de la ecopoesía. La secuencia didáctica fue implementada en el IES Tiempos Modernos de Zaragoza de forma adaptada, como resultado de la situación de confinamiento durante la pandemia global de la Covid-19 en la primavera de 2020. En esta implementación se pudieron observar algunos de los resultados previstos como, como la reflexión crítica sobre temas ambientales y la expresión poética desde un punto de vista ecológico. Este trabajo presta una atención especial al aprendizaje significativo de la ecopoesía. Estos casos representan una pequeña muestra entre toda la diversidad de intervenciones docentes en el ámbito de la educación literaria ambiental y por extensión, de la educación por la sostenibilidad en la realidad educativa aragonesa y española dentro de su labor educativa con los ODS.</p>		
Fuentes		
<p>Pereira (2019) analiza las conexiones entre musicalidad, poesía y enseñanza artística, en educación infantil y su contribución a la educación literaria con la obra Arca de Noé, del poeta y músico Vinicius de Moraes y concluyó que los textos musicalizados del escritor</p>		

ayudaron al alumnado a interiorizar conceptos como el de ritmo y rima, además de generar una receptividad positiva hacia el género de la lírica. Donoso (2018, p. 16) analiza las letras de la cantante de rap Ana Tijoux en donde se refleja cómo la compositora hace de la práctica de la escritura un ejercicio de reflexión y de análisis de la natura. De forma similar, en el curso 2018-19, en grupos de 2º de la ESO, se han utilizado las adaptaciones literarias, como la letra El Mal Querer de la novela medieval Flamenca, en las canciones de la cantante Rosalía (Olivé, 2019). La Tarea 9 "La música de las palabras en la naturaleza" de la secuencia didáctica, llevada a cabo en el IES Tiempos Modernos, utilizó también un tema de rap, para reflexionar sobre los conceptos de rima y ritmo en los textos poéticos. El uso del rap para la enseñanza de la poesía ha sido objeto de intervenciones educativas recientes en Aragón. Lleida (2019) llevó a cabo un estudio entre el alumnado de 4º de la ESO en centros de las tres provincias aragonesas para observar la potencialidad de la música rap en el aprendizaje de la poesía (en esta etapa educativa). El estudio concluyó que este género musical se valoraba positivamente, tanto por el alumnado como por los/as docentes, como un instrumento para aprender poesía: "el rap es capaz de tender puentes con la poesía canónica, ya que el ritmo, la expresión de las emociones, las rimas, la utilización de recursos literarios, etc. son comunes a ambas disciplinas" (p. 58).

Álvarez J. A., Vázquez A., Manassero M. A. (2003) Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 2(2), 80-111.

Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_2_1.pdf

Andricaín, S. y Orlando A. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Castilla La Mancha: Arcadia.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Ed. Paidós.

Ayén, X. (2020, 17 junio). *La literatura que pide respirar.* Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/libros/20200617/481819617360/literaturanaturaleza-boom.html>

Ayuntamiento de Zaragoza. (2020, 15 junio). *Educación y sensibilización ambiental. Huertos escolares.* Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza. Recuperado de <https://www.zaragoza.es/sede/portal/medioambiente/educacionparticipacion/huertos-escolares/>

Ballester, J. y Ibarra, N. (2016). *La educación lectora, literaria y el libro en la era digital.* *Revista chilena de literatura*, (94), 147-171.

Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>

Ballester, J. e Ibarra, N. (2017). *Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado.* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90 (31.3), 41-52.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27453789004/html/index.html>

Belli, G. (1978). La Metamorfosis en Línea de Fuego. Ciudad de La Habana: Casa de las Américas. 68

Benayas, J. y Marcén, C. (2019). De la educación ambiental a la educación para la sostenibilidad. Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Informe 2019. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS): Madrid.

Recuperado de https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/haciaeducacion-sostenibilidad_tcm30-496569.pdf

Bernat, M. A. (2008). La belleza del silencio. Madrid: Calambur.

Bishop, K. et al. (2000). Developing Environmental Awareness through Literature and Media Education: Curriculum Development in the Context of Teacher's Practice. Canadian Journal of Environmental Education, 5, Spring 2000.

Recuperado de <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/313/244>

Calvo, M. (2016). Tomar la palabra. La poesía en la escuela. México: Fondo de cultura económica.

Camus, A. (2005). La peste. Barcelona: Edhasa.

Carrasco, J. (2013). Intemperie. Barcelona: Seix Barral.

Cassany, D. (2014). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Comunicación

Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf?sequence=1

Chivelet, M. (1999). Ecología, palabra vieja de sabor nuevo. En Alacena, 33, pp. 8-10.

Coma, T., et al. (2019). Hacia una escuela rural comprometida con la comunidad: ODS un nuevo escenario. Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón: Monográfico de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, núm. 28, diciembre de 2019 Recuperado de <http://feae.eu/wpcontent/uploads/2019/12/ForumArag%C3%B3n28-Los-ODS-agenda-2030.pdf>

Dans, I. (2019). Poesía en el espacio: una experiencia didáctica en ESO. Campo Abierto, v. 38, n. 1, p. 101-106. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/968569>

Delibes, M. (2015). El camino. Barcelona: Austral- Planeta de Libros.

De Sarlo, G. (2017). El despertar de la conciencia ecológica a través de la literatura infantil y juvenil. Didáctica de la literatura y educación medioambiental. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS, vol. 12, núm. 35, junio 2017, pp. 217-228.

Recuperado de http://www.revistacts.net/files/Volumen_12_Numero_35/DeSarloEDITADO.pdf

Donoso, A. (2018). Ecopoesía y descolonización: el rap de Ana Tijoux. Taller de letras No 63: 11-22. Recuperado de <http://tallerdeletras.letras.uc.cl/images/63/A01.pdf>

Flys, C. et al. (2010). *Ecocríticas. Literatura y medioambiente*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

Franco-Mariscal, A. J. (2014). Un estudio exploratorio de una experiencia medioambiental: la escalera del instituto, un espacio para la educación ambiental. *TED*, 13-37. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/2722/2451>

Gallegos, R. (2014). *Doña Bárbara*. Madrid: SGEL.

Gallegos, R. (1988). *Canaima*. Quito: Allca XX.

García Lorca, F. (2018) *La aurora de Nueva York*. Madrid: Reino de Cordelia.

Garcilaso de la Vega. (2017). *Égloga III*. Gijón: Ediciones Lima Limón.

González M. C. (1996). Principales tendencias y modelos para la Educación ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (11) 43-74.

Gulias, L. (1996). Literatura y ecología. En *CLIJ*, 87, pp. 25-31

Izquierdo, M. y Lozano, S. (2019) Proyectos educativos por la sostenibilidad. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón: Monográfico de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, núm. 28, diciembre de 2019 Recuperado de <http://feae.eu/wpcontent/uploads/2019/12/ForumArag%C3%B3n28-Los-ODS-agenda-2030.pdf>

Laso y León, E. (2001). Aproximación temática a la literatura juvenil francesa. En: *Lazarillo*, 4, pp. 58-68.

L'Ecuyer, C. (2002). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Leiva-Vargas, M. y Boni Aristizábal, A. (2017). La investigación colectiva hacia la ciudadanía global y el desarrollo sostenible. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 41, 41-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/472693>

Llamazares, J. (1985). *La lentitud de los bueyes*. Madrid: Hiperión.

Lleida, E. (2019). Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO: Del rap a la poesía canónica. *Bellaterra Journal of Teaching&Learning Language&Literature* Vol 12(4). Nov-Dic 2019, 44-60. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.836>

López Pacheco, J. (1996). *Ecólogas y urbanas. Manual para evitar un fin de siglo siniestro*. Vitoria: Basarai.

Melchor, I. y Ferrer, C. (2019). Docentes por el bien común: los ODS en acción. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón: Monográfico de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://feae.eu/wp-content/uploads/2019/12/ForumArag%C3%B3n28-Los-ODSagenda-2030.pdf>

Molina, C. A. (2008). *Eume*. Vigo: Editorial Galaxia.

Monge, C. et al. (diciembre de 2019). Hacer de las aulas campos de cultivo de los ODS. *Revista digital del Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón: Monográfico de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://feae.eu/wp-content/uploads/2019/12/ForumArag%C3%B3n28-Los-ODSagenda-2030.pdf> 71

Morato García, J.M. y Tutor de la Iglesia, D. (2006). Sembrar Educación Ambiental. Valladolid, España: Junta de Castilla y León, Consejería de Fomento y Medioambiente. Recuperado de: <https://www.tekmaneducation.com/blog/2019/10/18/asi-se-convierte-un-huertoescolar-en-un-aula-transversal-que-implica-a-toda-la-escuela/>

Olivé, C. (2019). Cómo analizar 'El mal Querer', de Rosalía, en clase de Literatura. Madrid: Educación 3.0
Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/analizar-rosalia-claseliteratura/>

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 105 de 2 de junio de 2016. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de <http://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>

Orta, E. (1999). Resistencia por estética. Barcelona: 7 i Mig.

Orta, E. (2004). Sincronía del sonajero. Huelva: Diputación de Huelva.

Orta, E. (1995-2005). Tierrafirmista. Sevilla: Cacua Editorial.

Orta, E. (2008). Traductor del médium. Idea Editorial.

ONU. (1993) Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Documentos de la Cumbre de Río Vol 2. Madrid: Ministerio de Obras Públicas, Urbanismo y Medio Ambiente.

Pereira, (2019). La poesía musicalizada de Vinicius de Moraes en la educación literaria. Análisis de A arca de Noé. Bellaterra Journal of Teaching&Learning Language&Literature Vol 12(4). Nov-Dic 2019, 61-80.
Recuperado de <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v12-n4-soares/834-pdf-es-72>

Pérez-Franco, D., de Pro-Bueno, A. J., & Pérez-Manzano, A. (2018). Actitudes ambientales al final de la ESO. Un estudio diagnóstico con alumnos de Secundaria de la Región de Murcia. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 15 (3), 1-15. Recuperado de https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3501

Queiruga, M. A. (2018). Transforma el aula en un escenario de aprendizaje significativo. Revista Educativa Hekademos, 24, Año XI, junio 2018. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542599>

Rahn, S. (1995). Green Worlds for Children. En: The Lion and the Unicorn, 19, 2, pp.149-170 Baltimore, Estados Unidos: Johns Hopkins University Press.

Reichmann, J. (2003). Tres principios básicos de justicia ambiental. Revista Internacional de filosofía política, 21, pp. 103-120. (2007a). Con los ojos abiertos. Ecopoemas 1985-2006. Tenerife: Baile del Sol. (2007b). Un mundo vulnerable, Todos los animales somos hermanos y Gente que no quiere viajar a Marte. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Rivas, M. (2009). La desaparición de la nieve. Madrid: Alfaguara.

Rivera, J.E. (2019). La Vorágine. Madrid: Drácena.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3, 29-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3634413.pdf>

Rodríguez Palmero, M. L., Caballero Sahelices, C. y Moreira, M. A. (2010). La teoría del aprendizaje significativo: un referente aún actual para la formación del profesorado. *Actas del I Congreso Internacional Reinventar la formación docente*. Universidad de Málaga 589-603.

Sánchez Robayna, A. (2005). *Sobre una piedra extrema*. España: Ave del Paraíso.

Sanjuán, M. (2014). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de: 73 https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=SANJUAN+LA+DIMENSION+EMOCIONAL+EN+LA+EDUCACION+LITERARIA&btnG=

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 85-100. <https://doi.org/10.18239/ocnos>

Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés*. Barcelona: Paidós.

Thoreau, H. (2018). *Walden o la vida en los bosques*. Barcelona: Ed. Teide S.A.

Valero, V. (2008). *Días del bosque*. Madrid: Visor.

Vargas Llosa, M. (2010). *Lituma en los Andes*. Barcelona: Austral-Planeta de Libros.

Vilas, M. (2008). *Calor*. Madrid: Visor.

Contenidos

Objetivos

Hacer al alumnado más consciente de la observación del medio natural, independientemente de si su entorno es rural, urbano o semiurbano.

Proporcionar herramientas para que el alumnado pueda expresar la complejidad de sus percepciones sobre un mundo marcado por la crisis ecológica.

Fomentar el interés por la escritura creativa como herramienta de expresión de ideas complejas.

Crear conciencia de su pertenencia a una comunidad global de especies.

Promover un uso crítico de las fuentes de información digitales.

Categorías

Educación literaria ambiental: Una ciencia que avisa del peligro en el que se encuentra nuestro ecosistema, que denuncia estilos de vida y formas de producción insostenibles y que, tras la crisis epidemiológica de la Covid-19, ha desautorizado algunas voluntades políticas.

En relación con la educación literaria, Pérez, De Probueno y Pérez (2018) han observado una relación positiva entre el hábito lector y las actitudes ambientales. Sin embargo, estos autores advierten que en esa relación existe una brecha cultural. Esta desigualdad estaría condicionada por las oportunidades e intereses de practicar actividades al aire libre que

aprovecha una parte del alumnado y la dependencia tecnológica que impide participar en esos mismos hábitos a otra parte del alumnado.

Ecoliteratura y literatura ambiental: La aproximación al ecologismo de la literatura infantil y juvenil ha tendido a apelar a una actitud compasiva que se desprende de cómo se ha representado la situación de amenaza de algunos animales. Imágenes de cachorros de osos polares, u otros mamíferos peludos en peligro, han sido caracterizados como inocentes e indefensos peluches. Esa tendencia simplificadora contrasta con los mensajes a los que los más jóvenes están expuestos a través de los medios de comunicación donde pueden ver los impactos de las catástrofes ambientales y la fuerza virulenta de la naturaleza. Además, a partir de los años 90, la literatura infantil y juvenil ha integrado en su discurso ecologista, la globalización de la cuestión medioambiental, fomentado una conciencia global, crítica y ecológica (Chivelet, 1999).

Aprendizaje significativo: El trabajo en un plano más sensitivo permite que en la experiencia estética haya una conexión y/o apreciación emocional con los textos literarios, lo cual afecta a la motivación para aprender (Sanjuán, 2014). “El aprendizaje significativo supone el crecimiento cognitivo del que aprende, un proceso que se acompaña de crecimiento afectivo también, en la medida en que motiva y predispone hacia nuevos aprendizajes” (Barriga y Hernández, 2002. p. 41). Ese trabajo en la educación emocional también permite incidir en la motivación intrínseca para que el alumnado desarrolle un criterio estético de acuerdo con sus intereses y cosmovisión del mundo (Sanjuán, 2011). Además, la educación ambiental necesita apelar a la educación emocional para cambiar conductas, hábitos y valores y no quedarse anclado en el dato meramente científico, e informativo. Desde esa perspectiva, Ibarra y Ballester (2017) proponen contemplar los diferentes procesos cognitivos y la educación emocional en el diseño de las actividades. No se puede desarrollar aprendizaje significativo en el alumnado con una organización del contenido escolar lineal y simplista; significado lógico es una cosa y significado psicológico es otra y no es suficiente la lógica propia de las disciplinas para que se interiorice el conocimiento de manera funcional y significativa” (p. 38). Por otra parte, el aprendizaje significativo puede contribuir a abordar diferentes retos que comparten tanto la educación ambiental, lectora o literaria en las aulas de secundaria: la formación de un “lector competente, entendido en el sentido crítico del término, como una competencia clave para la lectura de la realidad circundante y el ejercicio activo de su ciudadanía (Mendoza, 2002; Ibarra y Ballester, 2016).

Metodología

La secuencia didáctica propuesta va a contribuir de forma muy directa al desarrollo de dos competencias clave: la competencia de aprender a aprender y también a la competencia de conciencia y expresiones culturales puesto que va a hacer al alumnado más consciente y crítico sobre los temas que son objeto de estas obras literarias. Además de proporcionarle herramientas para que sea consciente de las particularidades estéticas en

este tipo de literatura en relación con las expresiones literarias vinculadas a la literatura ambiental. De una forma secundaria también ayuda a consolidar la competencia digital en el alumnado, ya que el alumnado maneja internet y redes sociales para recabar información. Por otro lado, el desarrollo de la reflexión, el espíritu crítico y la creatividad pueden ser destrezas muy válidas para desarrollar la competencia de emprendedoría del alumnado.

La estrecha vinculación de esta secuencia didáctica con el aprendizaje significativo comporta que los recursos didácticos formen parte de la realidad próxima del alumnado. El alumnado va a indagar y cuestionar, desde un punto de vista crítico la información que está buscando en los medios de comunicación, en las redes sociales y en internet. Por otro lado, se propone la revisión de contenidos estudiados anteriormente, en el primer curso de la ESO, en concreto la introducción a la poesía para que el alumnado tenga presente las características formales de este género cuando realiza sus tareas. Así el alumnado contará con materiales de referencia, diseñados por el departamento, al igual, que en sus libros de texto. En cualquier caso, los recursos didácticos han sido diseñados teniendo en cuenta que la secuenciación didáctica tiene en cuenta las circunstancias anómalas del confinamiento para no ahondar en la brecha digital. De esta manera, los recursos didácticos facilitados por el/la docente, consisten en fichas entregables contienen enlaces a webs externas, en algunos casos, para ampliar la información. Uno de los objetivos didácticos principales es el desarrollo de la expresión escrita, a partir de la observación del entorno natural y el análisis crítico. Se insta al alumnado a escribir y dibujar en cuadernos en el exterior donde harán tareas de observación. Al mismo tiempo se invita al alumnado a que realice una navegación selectiva en internet para que puedan generar sus propios recursos didácticos. En definitiva, los recursos didácticos necesarios para llevar a cabo esta secuenciación requieren de una conexión a internet para poder realizar las tareas de indagación con las fuentes de información digitales, un cuaderno normal para anotar y escribir a mano. El/la docente facilita las lecturas de los fragmentos literarios.

Conclusiones

El trabajo ha descrito en el estado de la cuestión, cuál era el rol estratégico de la educación literaria ambiental para trabajar las destrezas de la competencia comunicativa, como la capacidad de análisis crítico, el debate, el hábito lector, y la necesidad de superar una actitud antropocéntrica en la comunicación sobre el medio natural. También se ha prestado especial atención a las metodologías de aprendizaje activas en la enseñanza de la ecopoesía y se ha reflexionado sobre varios aspectos que se deben de tener en cuenta, en relación con el enfoque, desde la perspectiva del alumnado.

La secuenciación didáctica está diseñada para que el/la docente mantenga una actitud muy reactiva a los procesos de introspección a los que se va a enfrentar el alumnado. De manera que el/la docente deberá ofrecer recursos para que el alumnado pueda ahondar de una manera constructiva en su reflexión. La puesta en práctica de esta secuencia

didáctica en las dos primeras semanas de mayo de 2020 en el Instituto Tiempos Modernos de Zaragoza ha permitido poder reflexionar sobre la aplicación de las tareas de esta secuencia. La evaluación final de la secuencia sirvió para comprobar el logro de los objetivos didácticos y cómo el alumnado había adquirido los contenidos mínimos. a. El alumnado y la tutora del centro han considerado esta propuesta educativa, muy exitosa, y el estudiantado ha agradecido mucho tener la oportunidad de reflexionar sobre una realidad que les estaba afectando. Además, les permitía reflexionar sobre su futuro, desde un punto de vista no antropocéntrico y global.

Elaborado por	Alexandra Tuirán Vargas
----------------------	-------------------------

Fecha elaboración resumen	04 - 03 - 2022
----------------------------------	----------------

Anexo 10. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 10

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 11
Información General		
Tipo de documento	Informe de investigación	
Acceso al documento	https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/51988	
Título del documento	Experiencias y transformaciones de los participantes de una Comunidad de lectura de literatura en un contexto rural	
Autor(es)	Bolívar Castañeda Johana Alejandra	
Datos de Publicación	Carreño, A. V., Chaves, M. D. & Lombana, M. F. (2015). Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores. Informe de investigación.	
Palabras claves	Lectura, comunidad, literatura, transformación	
Descripción		
<p>Esta investigación tiene como propósito, comprender las experiencias y transformaciones individuales y colectivas de una <i>Comunidad de lectura</i>, con la participación de niños, jóvenes y adultos en un contexto rural. De la misma manera, aportar en la definición del concepto de <i>Comunidad de lectura</i>, planteando las potencialidades que pueden derivarse del reconocimiento de la lectura de literatura como una práctica de encuentro que posibilita la acogida de lo otro y, con base en ello, permite pensar formas recíprocas de reunión social.</p>		
Fuentes		
<p>Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 31-44. https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf</p> <p>Aguilar, C., Pallarés, V. y Traver, J. A. (2006). La tertulia literaria dialógica del barrio Sant Agustí-Sant Marc de Castellón. Aula de Innovación Educativa, (152), 72 - 74. http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/55944</p> <p>Aguilar, C. (2008). La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras. Primeras noticias. Revista de literatura, (236), 27-35. http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71284</p>		

Alcaldía Guayabal de Síquima (2008-2011). Informe de gestión infancia y adolescencia. Indicadores económicos.
<http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/guayabaldesiquimacundina marcaig2008-2011.pdf>

Alessi, M. T. (2011). Los procesos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela primaria (Tesis doctoral). <https://search-proquestcom.ezproxy.javeriana.edu.co/pqdt/docview/867837687/DC17815C6E9F4276PQ/1?accountid=13250>

Alonso, M. J., Arandia, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. REIFOP, 11(1), 71-77.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783507>

Álvarez Arandina, C. (2016). Clubs de lectura: ¿Una práctica relevante hoy? Información, Cultura y Sociedad, (35), 91-106.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/2512>

Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, (10), 27-53.
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.02/0

Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. Revista internacional de Información y Comunicación, 23(6), 625-631.
<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2014/nov/10.pdf>

Andruetto, M.T. (2009). Los valores y El valor se muerden la cola. Asolectura. Bárcena, F. (2000). La educación como acontecimiento ético. Paidós. Bárcena, F. (2002). La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. Revista Educación y Pedagogía, 14(32), pp. 23-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2560603>

Bayter, J. G. (2018). Formación ciudadana: apuesta a partir de la lectura y la escritura (Tesis de maestría). <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39015>

Bolívar-Castañeda, J. A. (2017). Comunidad de lectura, un tejido de relaciones entre la literatura y los niños (Tesis de pregrado).
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34875/BolivarCastanedJohanaAlejandra2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. Acta poética, 27(1), pp. 97-113.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v27n1/v27n1a6.pdf>

Buitrago, J. (2015). Un diamante en el fondo de la tierra (D. Blanco-Pantoja, Ilust.). Amanuta Editorial.

Buitrago, J. (2012). Camino a casa (R. Yockteng, Ilust.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2008).

Burbules, N. C. (1993). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Teachers College Press, Columbia University.

Byung-Chul Han. (2017). La expulsión de lo distinto. Herder Editorial.

Calvo, V. (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de las familias migrantes. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(1), 41-51.
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.1.1789

Cárdenas, D. C. (2016). Leer para aprender a convivir: re-significación del plan lector (Tesis de pregrado).
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3155/TE-19051.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Caride, J. A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, (14), 65-80.
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.14.05

Carreño, A. V., Chaves, M. P., y Lombana, M. F. (2015). Leer literatura para hablar de nosotros: Dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores. Informe de investigación (Tesis de maestría).
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18699>

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de Cultura Económica.

Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. Denzin y Charmes. Lincoln (Cords.), Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa (43- 101). Editorial Gedisa S.A.

Colomer, T. [INFDTIC]. (3 de enero de 2012). Literatura Infantil y Alfabetización Inicial - Teresa Colomer. [Video].
<https://www.youtube.com/watch?v=TG0GIQC�LYc>
<https://www.youtube.com/watch?v=TtcduLrIt98>

Colón, M. J. y Taberero-Sala, R. (2018). El álbum sin palabras y la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos*, 17(3), 31-41.
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.3.1796

de Sousa, B. (2007). Reinventando la emancipación social. Conferencia en la Alianza Francesa de La Paz, Bolivia. En Boaventura de Sousa Santos (2009) Pensar el estado y la sociedad desafíos actuales. Coedición CLASCO-WALDHUTER.

de Sousa, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO, Siglo XXI.

Denzin, D. Y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Bonaventura. Lincoln (Cords.), Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa (43- 101). Editorial Gedisa S.A.

Dinouart, A. (2010). El arte de callar. Ediciones Siruela. (Obra original publicada en 1771).

Ende, M. (2018). El secreto de Lena (J. Capek, Ilus.). Ediciones SM. (Obra original publicada en 1991).

Ende, M. (2003). La escuela de magia y otros cuentos. Ediciones SM.

Esposito, R. (2009). Comunidad, inmunidad y biopolítica. Herder.

Farieta, N. M, Mendoza, M. E y Osma, C. M. (2018). La experiencia literaria en voz alta: un círculo de lectura poética en ciclo 1 y grado noveno (Tesis de maestría).
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34703>

Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. Educación, Lenguaje y Sociedad, 13(13), 1-19.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/990>

Flecha, R., García, R. y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. Revista de Educación, (360), 140-161.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4098269>

Freire, P. (1968/2016). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.

Garcés, M. (s.f). Traducción de "Lectura i comunitat" texto que recoge la intervención de Marina Garcés el pasado 6 de mayo en la Vª Jornada de Foment de la Lectura en El Prat del Llobregat [Mensaje en un blog].
<http://contrabandos.org/lectura-y-comunidad/>

García-Márquez, G. G. (1981, enero 26). La poesía, al alcance de los niños. El país.
https://elpais.com/diario/1981/01/27/opinion/349398006_850215.html

García-Márquez, G. (2002). Vivir para contarla. Diana.

Hernández, J. (2008). El arte de callar. Diputación Provincial de Cádiz.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill.

Hirschman, S. (2011). Gente y cuentos, ¿a quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos. Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, A. M. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación. Análisis, 50(92), 55-72.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/3708/html>

Juárez, W. (2005). Círculo de Lectura: Colegio. Monseñor Francisco Beckmann, Una Experiencia Diferente. Journal of Latinos and Education, 4(2), 137-143.
https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1207/s1532771xjle0402_5?scroll=top&needAccess=true

Larrosa, J. (s.f.) Conferencia. La experiencia y sus lenguajes. En la Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XX. Serie Encuentros y seminarios.

Larrosa, J. (2009). Capítulo 1. Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. Y Skliar, C. (Eds.). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens/FLACSO, Colección "Pensar la educación".

Lüftner, K. (2015). Para siempre (K. Gehrmann, Ilust.). Lóguez ediciones.

Loza, M. (2016). La tertulia literaria dialógica en el centro penitenciario Araba, Nanclares de la Oca (Álava). Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado, (13), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6422807>

Martín, P. (2017). El "Rincón del Ratón" y Talleres de abrazos: dos iniciativas bibliotecarias que han transformado nuestra comunidad. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, (32), 100-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6544930>

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.

Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. Isegoría (11). <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/254>

Parisi-Moreno, V., Llonch-Molina, N. Y Selfa, M. (2018). El proyecto común de lectura: explotación didáctica interdisciplinar de Las aventuras de Pinocchio (1882-1883), a partir de la metodología del centro de interés. Álabe: Revista de la red de Universidades lectoras, (18), 1-23. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/413/292>

Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. [Fundación Lúminis]. (20 de agosto de 2015). Michèle Petit (Fundación Lúminis + Fundación El Libro + Banco Galicia - 2015). [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=OixNnz3EV2U&feature=youtu.be>

Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Revista signos, 43(Número especial monográfico 2), 295-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157020580003>

Red Chiapas Buenos Aires. (2013). Los Otros Cuentos Relatos del Subcomandante Insurgente Marcos. Volumen 2. https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field_documents/field_document_file/cuentosdelsubcomandantemarcos.pdf

Ricoeur, P. (2006). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Siglo XXI editores.

Rodríguez-Valls, F. (2008). Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 29(2), 56-63. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Rodriguez.pdf

Rodríguez-Valls, F. y Capdevilla, M. (2017). ¿Qué voces escuchas? Aproximación a la lectura de cuentos a través de los ojos de los héroes silenciosos. La Revista Bilingüe, 33(4), 63-75.

<https://www.semanticscholar.org/paper/¿Qué-voces-escuchasAproximación-a-la-lectura-de-Rodr%C3%ADguez-VallsCapdevila/b693371531b68f4646350f7519115a70f21bc6fd>
Romero, H. A., Ojeda, M. M. y Díaz, M. C. (2019). Formación de lectores en bachillerato mediante la lectura recreativa de textos narrativos tradicionales. *Álabe*, (19), 1-21.

<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/439/305>

Sánchez-Aroca, M. (1999). Voices Inside Schools - La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream, *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.

<https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-69-issue-/herarticle/157>

Scieszka, J. (2013). La verdadera historia de los tres cerditos (L. Smith, Ilust.). Thule Ediciones. (Obra original publicada en 1989).

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Torres, A. (1997). Escuela y modernidad. Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Pedagogía y saberes* (10), 5 - 14.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6211>

Torres, A. (2003). Los nuevos sentidos de lo comunitario retos a la pedagogía social. *Praxis Pedagógica*, 3(4), 6-23. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.3.4.2003.6-23>

Torres, A. (2013). El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Editores CINDE - El búho.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71-87. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58596>

Vasilachis de Gialdino, I. (2014). Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa. Editorial Gedisa, S.A.

Contenidos

Pregunta: ¿Cuáles son las experiencias, individuales y colectivas, de los participantes de una Comunidad de lectura de literatura de niños y adultos de un contexto rural, y cómo se transforman durante su consolidación?

Objetivo general: Comprender las experiencias, individuales y colectivas, de los participantes de una *Comunidad de lectura* de literatura de niños y adultos de un contexto rural, y cómo se transforman durante su consolidación.

Objetivos específicos: Describir las experiencias individuales de los participantes de una *Comunidad de lectura* de literatura de niños y adultos de un contexto rural.

Describir las experiencias colectivas de los participantes de una *Comunidad de lectura* de literatura de niños y adultos de un contexto rural.

Identificar las transformaciones a nivel individual y colectivo de los participantes de una *Comunidad de lectura* de literatura de niños y adultos de un contexto rural.

Categorías

Diálogo: *“Dialogar, según Freire (1968/2016), es pronunciar el mundo, volverlo a presentar de forma crítica y plantear acciones para su transformación. Es decir, se trata de una acción que compromete a los seres humanos para comprender mejor su entorno y actuar sobre este. Como consecuencia, implica compromiso y responsabilidad, ya que se trata de la construcción de la realidad y lleva inmersa la relación entre diversos seres para comprender-se mejor entre sí”.*

“Por otro lado, el propósito principal del diálogo es la libertad, entendida como la conciencia libre de las opciones de acción (Freire, 1968/2016). Es decir, dialogar está exento de dogmatismos, eslogan o intenciones ocultas”.

Experiencia: *“Larrosa (2009) plantea que la experiencia se rige, en primer lugar, por los principios de alteridad, exterioridad y alienación. Con ellos hace referencia a la irreductibilidad y alteridad de la experiencia, pues en esta los acontecimientos son tan esencialmente distintos a lo que se es que no pueden adaptarse y, menos aún, calcularse o predecirse”.*

“En segundo lugar, la experiencia responde a los principios de subjetividad, reflexividad y transformación. Es decir, es un movimiento que parte del ser y lo regresa distinto”.

“En tercer lugar, la experiencia debe regirse por los principios de pasión, pasaje, irrepetibilidad, pluralidad, incertidumbre y libertad. A partir de ellos Larrosa (2009) describe la experiencia como un acontecer único, sorpresivo e irrepetible que se padece y le sucede a cada uno de forma diferente, por lo cual es singular e impredecible”.

Comunidad: *“Se trata, entonces, de una intersubjetividad, es decir, un ser con otros, permitiendo que estos tengan un lugar en la construcción de sí. En palabras de Torres (2013, p. 214) “La comunidad supone una heterogeneidad irreductible de los sujetos que la conforman y que se conforman en ella”.*

Desde esta perspectiva, la esencia de la comunidad está dada por la construcción y el fortalecimiento de la identidad colectiva, en relación con valores y relaciones compartidos y deseados que cohesionan y dan sentido a lo común (Torres, 1997; 2003)”.

El sujeto dentro de la comunidad: *“Ser parte de una comunidad constituye una forma de vida y de reconocimiento de sí distinto, considerando que “los sujetos comunitarios no son su punto de partida sino que también se constituyen en dicho devenir” (Torres, 2013, p. 213)”.*

Acciones comunitarias: *“(…) solo hay comunidad allí donde hay un imaginario instituyente compartido, una subjetividad constituyente de un nosotros que diferencia de “los otros”, pero que a la vez no subsume la singularidad de los sujetos comunitarios” (Sánchez, 2001 citado en Torres, 2013, p. 220)”.*

Lectura de literatura: *“...en lo literario es posible descubrir cómo el lenguaje tiene ciertos efectos en los otros y en sí mismo. Por lo tanto, permite jugar con las formas de decir, con las palabras y las afectaciones que ello genera en la realidad. En este sentido, es, también, la ocasión para reflexionar sobre el lenguaje mismo y apropiarse de ciertas formas de decir, algunos términos y ritmos (Petit, 2015; Colomer, 2010). Es así como se tejen ciertas relaciones y vínculos que permiten hacer el mundo menos indiferente y lejano”.*

“...Por ello, tal como lo señala Colomer (2010, s.p)

La literatura no es un adorno, no es un adorno estético. No es un añadido que por un lado están los aprendizajes y por otro está la literatura (...). Sino que es que la literatura se inventó, se inventó es un decir, nació con los humanos justamente porque está entrenando nuestra manera de ver el mundo, nuestra manera de pensar, nuestra manera de gozar, nuestra posición de la palabra y los humanos somos seres poseedores de palabras.

Comunidad de lectura: *“... Adicionalmente, retomando los planteamientos de Torres (1997), se trata de la reivindicación de la identidad común, posibilitando la conciliación y el encuentro de diversos agentes sociales bajo sentimientos compartidos de seguridad, certeza y amparo. Por consiguiente, la Comunidad de lectura es un llamado a la colectividad, a la posibilidad de intercambiar con otros impresiones, sentimientos, certezas e ideales para crear relaciones más solidarias y recíprocas que permitan pensar otras formas de crear lo común”.*

“Entonces, la Comunidad de lectura es aquella irrupción que lleva a contemplar e imaginar otras posibilidades, aquel distanciamiento que permite encontrarse con lo distinto y descansar de la pesada carga del ensimismamiento (Byung-Chul, 2017). Esto a partir de la lectura, la imaginación y la fantasía de lo literario que invitan a preguntarse por las alternativas, las otras formas de ser y actuar para fundamentar nuestra propia vida. En palabras de Nussbaum (1995, p. 48) La literatura expresa en sus estructuras y modos de hablar un sentido de la vida que es incompatible con la visión del mundo contenida en los textos de economía política; y dedicarse a ella modela la imaginación y los deseos de tal modo que se subvierte la norma de la ciencia, la racionalidad”.

Etapas de la investigación: Existe el interés por parte del autor de conceptualizar la *Comunidad de lectura* e identificar sus posibilidades vinculantes entre la literatura y el ser humano, a partir de relaciones de diálogo: En primer lugar, describe los cuestionamientos iniciales que se constituyen como la base del estudio. En segundo lugar, presenta el proceso de consulta de los antecedentes del objeto de estudio. En tercer lugar, detalla las delimitaciones y las estrategias creadas para la investigación antes del trabajo de campo. Y, finalmente, se explica la dirección del trabajo a partir de las acciones y características de la *Comunidad de lectura*.

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo, recolecta y analiza simultáneamente datos recopilados en fotos, videos, audios, bitácoras y producciones de los participantes derivados de la creación de una *Comunidad de lectura* en un entorno rural con niños y adultos. La autora plantea un proceso sistemático de recolección de información a partir de la consolidación de una *Comunidad de lectura*, que posibilite, por medio de la codificación y la comparación constante, entender lo que sucede con los participantes en cada una de las sesiones y, también, durante toda su duración.

Técnicas: Búsqueda sistemática de documentos, resúmenes analíticos, estudio comparativo de los documentos.

Fuentes de información: La principal fuente de información fue la consolidación de una *Comunidad de lectura*, la cual se constituía como un espacio-tiempo particular planteado con el objetivo de favorecer el acercamiento a la literatura más allá de aspectos académicos, por medio del diálogo como estrategia fundamental para construir interpretaciones y cuestionamientos en torno a esta.

Audios y videos: Cada sesión era grabada en su totalidad en audio. Adicionalmente, realizaba grabaciones en video de algunos momentos específicos como el inicio de la lectura, los comentarios de los participantes y fragmentos de la realización de las actividades.

Bitácoras: Después de cada sesión la autora describía detalladamente de forma escrita todo lo que había sucedido, con el propósito de establecer percepciones en torno a cómo se había realizado la sesión, posibles reflexiones y análisis tanto de las acciones planeadas y realizadas como de las actitudes, las participaciones y los gestos de los asistentes.

Producciones de los participantes: En cada sesión la mediadora propuso a los participantes la elaboración de algunos productos manuales o escritos que se relacionaban con la lectura -su temática, objetos mencionados en esta, tradiciones del contexto de producción, etc.- y que permitieran profundizar en los posibles vínculos que se tejían con la literatura.

Fotografías: Fotografías de diversos momentos de la sesión y las producciones de los participantes para conservarlas. De este modo era posible reconstruir, posteriormente, sus gestos, disposiciones y percepciones en torno a distintos momentos de la sesión.

Análisis de la información

Proceso general: Análisis de fuentes de información para construir y delimitar categorías que permitan interpretar los datos y comprender lo que les sucedía a los participantes al ser parte de la *Comunidad de lectura*. Los audios y los videos fueron analizados de forma inductiva, creando descriptores y estableciendo, con base en ellos, una codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002) para crear las categorías y subcategorías de análisis. De esta manera, se construyó un mapa de categorías a partir del cual se realizó un análisis deductivo de las bitácoras y las producciones de los participantes.

La autora presenta en detalle el proceso realizado en cada tipo de análisis inductivo y deductivo de las diversas fuentes de información en relación con los niveles de análisis establecidos.

Análisis inductivo: Los audios y los videos fueron analizados de forma inductiva para establecer un mapa de categorías que permitiera comprender lo que sucedía en cada sesión y, específicamente, las acciones e intervenciones de los participantes. Para ello se enfoca en la pregunta ¿qué les pasa a los participantes? en los dos niveles de investigación -redes conceptuales y actitudinales, y transformaciones- y en los dos ámbitos -individual y colectivo.

Primer nivel de análisis: Redes conceptuales y actitudinales:

Para el primer nivel de análisis se transcribe en su totalidad los audios de cada sesión en vivo y una primera codificación seleccionando los fragmentos en los que los participantes intervenían durante la lectura o el diálogo y, a partir de preguntas sensibilizadoras sobre lo que hacían o decían, la autora creó nodos descriptivos de forma inductiva, los cuales le permitieron entender lo que sucedía en cada momento.

Segundo nivel de análisis: transformaciones: Para el segundo nivel de la investigación - transformaciones- se exploró las variaciones de los temas que surgían en el diálogo: cuáles eran más frecuentes al inicio y cuáles iban desapareciendo o tomando más fuerza. También, se identificó cómo se transformaron en el tiempo, las formas de hablar, relacionarse, actuar y las expresiones de los participantes de la Comunidad.

Análisis deductivo: Con base en las categorías y subcategorías, tanto de los audios como de los videos, se realizó una codificación deductiva de las bitácoras de cada sesión y las producciones de los participantes para complementar y profundizar aquellas acciones e intervenciones desde lo que consignaban en sus obras o de las consideraciones y conversaciones que no quedaban registradas en audios o videos porque se desarrollaban antes o después de la sesión.

Contexto y población: La investigación se desarrolló con una población de niños, jóvenes y adultos de contexto rural, en la vereda Chiniata del municipio de Guayabal de Siquima, Colombia, ubicado a 69 kilómetros al occidente de Bogotá.

Conclusiones

La autora presenta las siguientes conclusiones: La Comunidad de lectura se constituye como un proyecto social que tiene como objetivo plantear la lectura y el encuentro con otros como modo de vida, acogéndolos, respetándolos y cuidándolos desde el reconocimiento de las diferencias e interpelaciones. Ante ello, el diálogo es la forma de construcción tanto de lo colectivo como de lo individual, logrando consolidar un compromiso común y personal en el que se forman y transforman las identidades desde la literatura, creando prácticas, saberes y discursos desde la reflexión y la crítica que permitan el empoderamiento y la acción.

Del mismo modo, la literatura nos presenta a otros, no solo desde sus palabras, sino desde la curiosidad que nos invita a convertirlos en compañeros de viaje, a interrogarlos sobre sus comprensiones y, sobre todo, a construir con ellos otros mundos posibles. Por eso reunirnos a leer es una oportunidad propicia no solo para saber qué dice ahí, sino cómo y por qué (Freire, 1968/2016), preguntándonos tanto por el relato como por la vida misma. Por otro lado, es importante vincular esta dinámica a diversos contextos, institucionales y comunitarios, en los que se piense la lectura como un eje de encuentro con otros y una posibilidad de cuestionar y, a la vez, comprender la vida. Por lo tanto, más que enfocar la Comunidad de lectura en la posibilidad de potenciar el interés por la literatura o el aprendizaje de esta u otros conocimientos académicos, se debe pensar en su consolidación como el acceso a otras posibilidades de ser, aprender y relacionarse. De

este modo, podría considerarse como una propuesta desde la cual potenciar la vida en común en diversos contextos, favorecer la participación y la toma de decisiones en ciertas colectividades, vincular diversos niveles educativos en las aulas o las bibliotecas y relacionar a las familias con los procesos educativos de los niños y jóvenes en la escuela.

Elaborado por	Ángel Yovanni Montero Molano
Fecha elaboración resumen	22 - 02 - 2022

Anexo 11. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 11

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 5
Información General		
Tipo de documento	Artículo	
Acceso al documento	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246405	
Título del documento	Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: Proyecto dirigido al alumnado de primaria y con dificultades específicas de Aprendizaje. Pág. 93 - 103	
Autor(es)	Fátima Redondo Moralo y Gloria García Rivera	
Datos de Publicación	Diciembre de 2017 Número 90 (31.3)	
Palabras claves	Educación emocional y social, Lecturas ecológicas, Educación ambiental	
Descripción		
<p>La lectura y escritura cumplen un papel en el proceso de aprendizaje que convergen diferentes factores cognitivos, motrices, sensoriales, sociales y emocionales, además de ser un instrumento para la comunicación y socialización. "La competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (Pisa, 2009) todo en conjunto de un aprendizaje significativo para que se desarrolle en su entorno.</p> <p>La importancia de las ecolecturas conciencia en los estudiantes la problemática del planeta, es atrayente para el fomento de la lectura y favorecen el conocimiento relacionado con las dificultades de aprendizaje. A través de los cuentos tradicionales los niños pueden contemplar paisajes y las diferentes problemáticas generadas por construcción de edificios, incendios, condiciones climáticas, cambios atmosféricos, polución, etc. Relacionando las situaciones con sentimientos, ideas, emociones, que generan un reconocimiento de identificación siendo el cuento un gran recurso que ayuda en la educación emocional y ser transmisor de valores (Bonachía, Ojeda y Oyón, 2000) reconocimiento la realidad de bosques, ríos, atmósfera, etc., dimensionando actitudes positivas.</p>		

“La educación ambiental tiende a fomentar una doble actitud de respeto por sí mismo y por el medio en el que vive” (Oliveira,2000) de manera lúdica, el cuento genera imaginación, creatividad y una capacidad reflexiva.

Es por tanto necesario que estos aprendizajes se logren en el marco de la escuela, para que todos los estudiantes se sientan comprometidos con el medio ambiente, construyendo una relación respetuosa y sostenible con el entorno natural y social. Para ello, contamos con los cuentos tradicionales como estrategia pedagógica, que son motivadores y estimulantes, siendo un recurso indispensable en la educación del medio ambiente y en el reconocimiento de las emociones.

Fuentes

- Bettelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México: Grijalbo. Recuperado en: Aquino, F. y Sánchez de Bustamante, I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Redalyc* 1(2), 131-153.
- Cohen, D. y Mackeith, S.A. (1993). *El desarrollo de la imaginación: los mundos privados de la infancia*. Paidós.
- Espinet, M.E. (1995). El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las Ciencias en la Educación Infantil. *Aula de innovación educativa*, 44, 59-64.
- García, R.G.C. y Ortega, J.L.G. (1999). *La educación infantil a debate: actas del primer Congreso Internacional de Educación Infantil*. Fondo Editorial de Enseñanza (FEDE).
- García Rivera, G. (2002). El Doble como personaje. En *Primeras Noticias de Literatura*, 183, 61-74.
- Gómez, E. y Quintanal Díaz, J. (eds.), *Educación infantil: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. CCS, 353-376.
- Harding, J., Thiel, E. y Waller, A. (2009). *Deep into nature: ecology, environment and children's literature*. Lichfield: Pied Piper Publishing.
- Herrera, M.Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>.
- Huertas Gómez, R.M. (2006). *Literatura Infantil: El cuento y su valor educativo*. En *Miraflores*
- Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír*. Madrid: Anaya.
- Retamal, L. (2006). El juego como instrumento educativo y de desarrollo integral. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 78, 7-29. Recuperado de http://www.puce.edu.ec/publicaciones/Centro_de_Publicaciones/Revistas/Publicaciones/Revista%2078.pdf
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ariona.

Strickland, T. (2009). Ecology, the environment and children's literature. En J. Harding, E. Thiel y A. Waller, Deep into Nature: ecology, environment and children's literature. Lichfield: Pied Piper Publishing, 17-19.

Contenidos

Los cuentos como una alternativa pedagógica en educación emocional y ambiental

García y Ortega (1999) señalan el cuento como un elemento importante dentro de la literatura infantil, considerado como un recurso que proporciona información, enseñanza y aprendizaje.

A través de los cuentos, el niño puede contemplar y desarrollar su imaginación, entendiendo el cuento como un recurso adecuado para llevar a cabo el conocimiento del entorno más cercano de los niños y para facilitar la adquisición de conceptos y de valores (Rodari, 1973: 9).

Espinet (1995) defiende que «el cuento ambiental tiene la misma estructura narrativa que el cuento tradicional, pero los conflictos que plantea son problemas ambientales» (cambio climático, contaminación, deforestación, escasez de agua). Para ello, hacemos un cambio en la trama de los cuentos tradicionales, imaginándonos paisajes más cercanos a la realidad, de modo que los niños relacionan lo que ya conocen de la historia con lo nuevo que se incorpora, reconstruyéndola y haciendo su aprendizaje más efectivo y personal (Huertas Gómez, 2006).

Huertas Gómez (2006: 364) señala que los cuentos presentan «posibilidades pedagógicas», ya que desarrollan la sensibilidad, la imaginación, y el desarrollo de la expresión, potenciando su fantasía; favorecen el aprendizaje de diversos temas e identifican las emociones a través de los personajes, así como el concepto causa-efecto; además, ayudan a realizar actividades en torno a los cuentos, como la dramatización, que contribuirán a desarrollar habilidades como la creatividad, a vencer la timidez y a concentrarse.

El valor de los cuentos tradicionales ecológicos

El cuento transmite el verdadero valor de las historias (Pelegrín, 2004); a través de sus paisajes e ideas ayudan a los niños a unirse a la ecología de sus mundos internos, o de sí mismos, teniendo en cuenta la ecología del mundo exterior (Strickland, 2009).

Tanto la literatura tradicional como la literatura infantil/juvenil, han estado dedicadas, desde sus inicios, a establecer conexiones entre los jóvenes lectores y el mundo natural, siendo un manantial de ecolecturas. De hecho, «la naturaleza ha sido inherente de la literatura tradicional» (Harding, Waller y Thiel, 2009: 19) desde los bosques donde nos adentramos con Hansel y Gretel, o la magia de los paisajes del Mago de Oz, o el jardín de fantasía de Alicia.

La importancia del ambiente: imaginación y fantasía

Herrera (2006) afirma que «un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos»; por lo que es necesaria la armonía de un ambiente educativo que favorezca el desarrollo

integral de los niños. Un ambiente educativo debería organizar y generar ambientes lúdicos a partir de una seria reflexión, tomando en cuenta los objetivos educativos a partir de los intereses de los niños» (Retamal, 2006). Todos los niños tienen un lugar fantástico en sus mentes, que varía de unos a otros (Cohen y Mackeith, 1993); un paisaje que les motiva, que les descubre sitios, personajes, construcciones inigualables, que les ayuda a entender mejor el mundo en el que viven «construyendo su pensamiento simbólico con dos herramientas básicas: el cuento y el juego» (Bettelheim, 1988). Un ambiente adecuado en el aula es una estrategia de aprendizaje que juega un papel estimulador, favoreciendo la lectura del cuento, animando la curiosidad y posibilitando el desarrollo de la lectura y de los conocimientos de todo el alumnado en general, beneficiando a la vez al alumnado con dificultades en el aprendizaje, ya que gracias a ello «mejoran las habilidades sociales y cognitivas» (García Rivera, 2002).

Metodología

La intervención Educativa: una visión ecológica a través de las lecturas de los cuentos clásicos.

A partir de una lluvia de ideas se acercan a la problemática ambiental, teniendo en cuenta la comprensión de lo que sucede en el planeta y descubriendo problemas y sentimientos que suscitan.

Salidas al campo y alrededor de la ciudad.

Videos

Búsqueda en internet

Lectura de cuentos tradicionales que transmiten sentimientos

Transportar los parajes de los cuentos a nuestro tiempo, actividad que genera en los estudiantes organización, trabajo en equipo, planificación, comunicación y sensibilidad.

Diversas actividades ayudarán a interiorizar los valores que de ellos surgen, pues trabajar un cuento no es solamente hacer una lectura sobre él, sino que existen muchas actividades complementarias a este, las cuales pueden hacer referencia al cuento o tratar la temática: exposiciones orales, debates, lluvia de ideas, diálogos, exposiciones, representaciones teatrales, cambio de argumento, redacciones, mapas conceptuales, cómic, actividades manuales donde se representan físicamente estos rincones y poemas.

Utilizar los cuentos tradicionales como material de aprendizaje medioambiental, social y emocional permite situarnos en la tierra donde vivimos, nos permite saber quiénes somos y qué debemos hacer para vivir en armonía y cuidar del medio ambiente.

Conclusiones

El cuento interviene en el aprendizaje de los estudiantes y desarrolla su imaginación y creatividad desde una forma significativa para que el aprendizaje sea lúdico e interdisciplinar Castro y Morales (2015), para que el aprendizaje sea exitoso es necesario dotar al alumnado de los conocimientos y de las competencias esenciales, siendo capaz al mismo tiempo de desarrollar actitudes y valores que favorecen su formación integral

como persona, cualquiera que sea su contexto socioeconómico y cultural, desarrollando un ambiente agradable, significativo, cómodo, que fomente la creatividad, investigación, disfrute.

Es necesario conocer la realidad en la temática del medio ambiente por eso se realizó por medio de cuentos tradicionales, para el correcto entendimiento y relación de las temáticas.

Estos recursos, además de transmitir contenidos conceptuales, establecen relaciones profundas que provocan un cambio de actitud y unos valores de respeto entre las personas y el medio (Pérez Molina, Pérez Molina y Sánchez Serra, 2013). Estos valores se consolidan con la realización de diversas actividades que se efectúan entorno al cuento tradicional, donde aprovechamos su historia y personajes para crear conciencia ecológica y enseñanza a través de la emoción, construyendo ciudadanos críticos y reflexivos que participan conjuntamente con el objetivo de buscar y aplicar soluciones a los crecientes problemas ambientales.

Elaborado por	
Fecha elaboración resumen	24 - 11 - 2021

Anexo 12. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 12

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 5
Información General		
Tipo de documento	Artículo	
Acceso al documento	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246408	
Título del documento	Agua, memoria y territorio en la literatura infantil. "El valor del agua" (2011), de Julio Llamazares	
Autor(es)	Selfa Sastre Moisés	
Datos de Publicación	Diciembre de 2017 Número 90 (31.3)	
Palabras claves	Agua, Pantano, Pueblo, Memoria, Territorio, Destierro	
Descripción		
<p>A partir de un libro de literatura infantil que habla sobre el agua y como este símbolo puede ser transmisor de experiencia.</p> <p>Desde la literatura los símbolos con finalidad didáctica para dibujar a través de las palabras realidades que van más allá de la propia expresión oral y escrita, por ejemplo, el agua simboliza vida, muerte, bien, mal verdades que encierran en sí mismas matices poco tangibles y de carácter sacro (Martos, 2012: 38)</p> <p>El agua es, pues, representación semiótica del pensamiento del creador de textos literarios (Piñeyro, 2006). Además, como sostiene Lozano (2016), «el agua es también un gran espacio semiótico idóneo para las metáforas». El agua permite desarrollar una trama literaria con mensaje que permite al lector reflexionar y dar un valor otorgado por el autor a un simple río, fuente u océano.</p> <p>El agua en la narrativa español ha sido representada como una fuente de energía capaz de sepultar lugares, quedando en la memoria de los habitantes de un lugar inundado. Acín (2011) señala algunas obras literarias del siglo XX que recrean la historia de pueblos sumergidos en las aguas de pantanos. Tenemos la obra de literatura "El valor del agua" (2011), que centra la temática del artículo, donde el agua es la causante de la desaparición de los pueblos.</p>		
Fuentes		
Acín, R. (2011). Pueblos perdidos y literatura. Cuadernos hispanoamericanos, 736, 93-101. Aziza, C., Olivier, C. y Strick, R. (1978). Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires.		

París: Femand Nathan, 78-84.

Bravo Gavira, A. (2013). La poética del agua. Primeras noticias. Revista de Literatura, 268, 37-43.

Cárcamo de Arcun, S. (2016). Del aforismo a la ficción: la memoria en Julio Llamazares. Espéculo. Revista de Estudios Literarios. Recuperado el 11 de septiembre de 2017 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero33/afollama.html>.

Díaz de Quijano, F. (2015). Nadie se acuerda ya de los destierros provocados por los pantanos. Entrevista a Julio Llamazares. El Cultural. El Mundo. Recuperado el 23 de marzo de 2017 de <http://www.elcultural.com/noticias/letras/Julio-Llamazares-Nadie-se-acuerda-ya-de-los-destierros-provocados-por-los-pantanos/7413>.

García Ruiz, J.M. (2013). Grandes embalses y desorganización del espacio: El ejemplo del Alto Aragón. Cuadernos de Investigación. Geografía e Historia, 3, 31-46.

Herpoel, Sonja (1997). Entre la memoria y la historia: La narrativa de Julio Llamazares. En P.

Collard, I. Jongbloet y M.E. Ocampo y Vilas (eds.), La memoria histórica en las letras hispánicas. Genf: Droz, 99-110.

Herranz Loncán, A. (1995). La construcción de pantanos y su impacto sobre la economía y población del Pirineo aragonés. En J.L. Acín Fanlo y Vicente José Pinilla Navarro (eds.), Pueblos abandonados: ¿un mundo perdido? Huesca: Rolde de Estudios Aragoneses, 79-101.

López López, C.M. (2016). Distintas formas de mirar el agua, espejo lírico de la memoria. Monteagudo, 21, 339-344.

Lozano, J. (2006). Los sentidos del agua. Revista de Occidente, 306, 9-12.

Martos, E. (2012). Lecturas del agua (símbolos, ecocrítica y cultura del agua). Nuances: estudios sobre Educação, 22(23), 37-57.

Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2013). Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad. Alpha, 36, 71-90.

Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2013). Memorias e imaginarios del agua: nuevas corrientes y perspectivas. Agua y territorio, 5, 121-132.

Martos García, A. y Martos García, A. (2015). Poética del agua en las narraciones tradicionales textos y contextos: textos y contextos. Literatura y Lingüística, 32, 41-62.

Penzkofer, G. (2007). La memoria anti-épica en las novelas de Julio Llamazares. En W. Matzat (ed.), Espacios y discursos en la novela española del realismo a la actualidad. Frankfurt: Vervuert, 163-183.

Piñeyro, N. (2006). Agua y Semiótica. Polis. Revista Latinoamericana, 14. Recuperado el 11 de septiembre de 2017 de <http://polis.revues.org/5116>.

Ramos, N. (2006). El agua como símbolo en la literatura. Compluteca, 6, 4-8.

Contenidos

Pueblos sumergidos por aguas

Alrededor de 500 pueblos están bajo el agua, porque al construir presas hidroeléctricas muchos pueblos fueron sumergidos ya sean por sus derrumbes o en la necesidad de desarrollo, también por el aumento del cauce de los ríos, generando así que estos pueblos sean borrados y llevados al olvido. Estos hechos, para muchos de consecuencias muy graves, han quedado en la memoria de numerosos ciudadanos, que fueron obligados por las aguas de un pantano o un embalse a abandonar sus tierras y posesiones dejando atrás un pasado que los persigue para siempre (García Ruiz, 2013).

Una forma de rescate es la literatura

En este sentido, en una entrevista concedida en febrero de 2015 a El Cultural, Llamazares afirmaba: «Nadie se acuerda ya de los destierros provocados por pantanos». Esta afirmación la hacía con motivo de la publicación de una novela, *Distintas formas de mirar el agua* (2015), en la que Llamazares cuenta la vida de una familia del valle de Porma (León), cuyas posesiones urbanas y rústicas les fueron expropiadas para la construcción del embalse de Juan Benet, inaugurado en 1968 y con una capacidad de 317 hm³. La construcción de esta obra sumergió completamente los pueblos de Vegamián, Campillo, Ferreras, Quintanilla, Armada y Lodaes, y afectó parcialmente a tierras de Utrero y Camposolillo. Precisamente Vegamián fue el pueblo en el que el padre de Llamazares ejerció como maestro, con lo que esta novela, que no es del todo autobiográfica, está inspirada en alguno de los recuerdos de la familia de este novelista. La prosa de Llamazares tiene, pues, en esta y otras novelas de este autor (*La lluvia amarilla* (1988), por ejemplo) una función de perpetuar la memoria histórica de personas y territorios que se resisten a desaparecer, a pesar de los intentos de determinadas voluntades por alcanzar este fin (Herpoel, 1997; Penzkofer, 2007).

En el valor del agua centran su mirada desde Julio, el niño de la historia que observa como su abuelo envejece en un lugar que no es su casa y recuerda la pérdida de su pueblo inundado por el agua de un pantano, siendo un texto ilustrado que genera en el lector sea niño o adulto una sensibilización a sus personajes y a la relación entre el agua con los recuerdos.

Julio y su abuelo: el valor del agua para ambos personajes

El libro infantil ilustrado “El valor del agua” narra la relación de Julio con su abuelo, donde Julio quiere recordar y perpetuar la memoria de su abuelo y de un lugar sumergido bajo el agua de un pantano.

El texto utiliza expresiones como: «Cierra el grifo, que se gasta el agua» (Llamazares, 2011: 6), «No malgastes el agua, que cuesta mucho» (Llamazares, 2011: 6), Julio escuchaba cada vez que se dejaba un grifo abierto en la casa en que ambos viven. Julio no comprende qué valor tan especial tiene el agua para su abuelo. Parece como si este no pensara en otra cosa que no fuera el agua y el lector puede empezar el cuestionamiento de la importancia del agua y observar el agua es el desencuentro de las dos generaciones.

La construcción del personaje del abuelo como pensativo y solitario, donde solo su nieto es el único que le hace caso “Aunque, a decir verdad, el abuelo debía de pensar mucho. Se pasaba las horas sentado en su butaca del salón o en cualquier banco del parque absorto en sus pensamientos. Rara vez hablaba con otras personas” [...] (Llamazares, 2011: 8). «Absorto en sus pensamientos» (Llamazares, 2011: 14) y «por lo general, no hacía nada, salvo leer el periódico y ver la televisión. ‘¡Qué aburrimiento!’, pensaba Julio mirándolo» (Llamazares, 2011: 16).” Pero lo peor de todo es que nadie le hacía caso. Ni sus padres, que estaban siempre ocupados, ni sus hermanos, que se pasaban las horas, cuando volvían del instituto, mirando la televisión o jugando en el ordenador sin hablar siquiera entre ellos” (Llamazares, 2011: 18). “La historia que más contaba era la de cuando se marchó de aquel. La contaba con tristeza, como si la volviera a vivir al recordarla. El pueblo del abuelo era un pueblo de montaña, pequeño pero bonito, que desapareció del mapa tragado por un embalse que sepultó a otros como él”. (Llamazares, 2011: 26). Se empieza el descubrimiento y la comprensión del significado del agua para el abuelo.

Metodología

Se desarrolla un Análisis de un texto de literatura infantil El valor del agua (2011) teniendo en cuenta cada una de las partes del libro, ya que en general es un libro de literatura infantil con ilustraciones que genera sentimientos, sensaciones y experiencia a través del recorrido que realiza Julio y su abuelo.

Al final del libro El agua adquiere, pues, para Julio un valor muy determinado: es el motivo por el cual su abuelo y su familia tuvieron que abandonar y renunciar a sus orígenes más queridos. Es por eso que el abuelo contaba historias de su pueblo sumido en la tristeza. El agua para Julio ya no será solo ese bien natural del cual se beneficia todos los días, sino que el agua es ya, y para siempre, motivo por el cual Julio sabe que sus orígenes no están en la ciudad en la cual vive con sus padres y hermanos, sino en un lugar de montaña anegado por el agua de un pantano que expulsó a su familia del pueblo a la ciudad.

Conclusiones

El agua es un bien natural que la Historia de la Literatura ha utilizado con diferentes significados en diversas composiciones narrativas, poéticas y teatrales (Martos Núñez y Martos García, 2013: 72). La narrativa de Julio Llamazares aborda esta realidad de agua y destierro en textos de una extraordinaria belleza y sobriedad: El valor del agua (2011) y Diversas formas de mirar el agua (2015).

El valor del agua es, pues, un texto de literatura infantil sobre el destierro asociado al paso del tiempo y a la memoria. Llamazares no solo tiene la intención de explicar en la voz de un narrador omnisciente quién era el abuelo de Julio y cuál era su primitivo origen geográfico, sino que sobre todo otorga al agua un valor que, al principio del texto, no es conocido por uno de los personajes principales de la narración, Julio.

El agua se convierte de este modo en motivo de reflexión para Julio y para el lector de este texto. Podemos hablar, así, de una poética del agua, ya que lo más importante del agua

no es su apariencia física, sino el trasfondo sentimental que aparece asociado a ella (Bravo, 2012: 13), además de toda su potencialidad y vitalidad (Martos García y Martos García, 2015). Su valor no depende tanto de la cotidianidad con la que este personaje la consume normalmente, sino que el agua puede ser el motivo por el cual una familia tiene que renunciar a lo más sagrado: su origen y pertenencias. Es este el mensaje que Llamazares, en toda su rotundidad, quiere transmitir al joven lector para que este mismo saque sus conclusiones tras la lectura de un texto que para nada lo deje indiferente.

Elaborado por	
Fecha elaboración resumen	24 - 11 - 2021

Anexo 13. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 13

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 7
Información General		
Tipo de documento	Artículo de investigación	
Acceso al documento	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246400	
Título del documento	Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado.	
Autor(es)	José Antonio Caride	
Datos de Publicación	Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Publicado en 2017	
Palabras claves	Lectura, formación del profesorado, pedagogía social, alfabetización ambiental, valores cívicos y ecológicos	
Descripción		
<p>La lectura del mundo con letras ambientales, sugiere nuevas oportunidades para la alfabetización lecto-escritora, abrir el conocimiento a la vida en toda su diversidad. Un modo entre otros, de alentar enseñanzas y aprendizajes sensibles a los valores que precisamos para construir una ciudadanía socio-ambientalmente comprometida con los derechos humanos y ecológicos, en las realidades próximas y en las que tienen un alcance planetario. Desafíos con amplios recorridos cívicos y pedagógicos, el profesorado desde su formación hasta su desempeño profesional debe asumir un protagonismo clave en la re-creación permanente de la lectura y escritura de los textos en sus contextos.</p>		
Fuentes		
<p>Aranda, J.M. (2015). La alfabetización ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres vivos. Revista Luna Azul, 41, 365-384. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3217/321739268020.pdf</p> <p>Barcelos, V.H.L. (2005). 'Escritura' do mundo em Octavio Paz: uma alternativa pedagógica em educação ambiental. En Sato, M. y Carvalho, I. (coords.). Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 77-97.</p> <p>Barton, D. (1994). Literacy: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell.</p>		

Bialet, G. (2016). Memorias en el andén: para pensar la lectura como oportunidad. En Yubero, S., Caride, J.A., Larrañaga, E. y Pose, H. (coords.), Educación Social y alfabetización lectora. Madrid: Síntesis, 139-156.

Bravo, V. (2009). Leer el mundo: escritura, lectura y experiencia estética. Madrid: Veintisiete Letras.

Calvo, S. y Gutiérrez, J. (2006). El espejismo de la educación ambiental. Madrid: Morata.

Capra, R. (1990). La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.

Caride, J.A. (2017). Educación Social, Derechos Humanos y Sostenibilidad en el Desarrollo Comunitario. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 29(1), pp. 245-272.
DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272> Recuperado de:
<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu291245272/17350>

Caride, J.A. y Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 14, 65-80. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05 - DOI 10.18239/ocnos_2015.14.05.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas: México: Ríos de tinta.

Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987). Nuestro futuro común. Madrid: Alianza.

Ferreyro, J. y Stramiello, C.I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. Revista Iberoamericana de Educación, 45,4, 1-7. Accesible en: <http://rieoei.org/2321.htm>.

Frabboni, F., Galletti, A. y Salvorelli, C. (1980). El primer abecedario: el ambiente. Barcelona: Fontanella.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós-MEC.

García Gual, C. (2017). La luz de los lejanos faros: una defensa apasionada de las humanidades. Barcelona: Ariel (2ª ed.).

García Mira, R. (ed.) (2013). Lecturas sobre el desastre del Prestige: contribuciones desde las Ciencias Sociales. A Coruña: Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial Xoan Vicente Viqueira.

Giroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gutiérrez, J. y Pozo, M.T. (2008). Stultifera navis: celebración insostenible. En González Gaudiano, E. (coord.). Educación, medio ambiente y sustentabilidad. México: Siglo XXI - Universidad de Nueva León, 93-116.

Jickling, B. (2008). Desarrollo sustentable en un mundo globalizador. En González Gaudiano, E. (coord.). Educación, medio ambiente y sustentabilidad. México: Siglo XXI - Universidad de Nueva León, 117-132.

Jiménez Bautista, F. (2016). *Antropología Ecológica*. Madrid: Dykinson.

Innerarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie: piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Barcelona: Paidós.

Lencastre, M. y Leal, R.M. (2007). A literacia ambiental a partir do lugar: transversalização e orientações educativas para a sustentabilidade no Projeto Terra. En Sorrentino, M. (coord.). *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica*. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. México: PNUMA, 381-394.

Leff, E. (2008). *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.

Leff, E. (2013). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogía ambiental. En Sorrentino, M. (coord.). *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica*. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. México: PNUMA, 45-59.

Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, número extraordinario Sociedad lectora y educación, 15-35. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_05.pdf

Martín-Barbero, J. y Lluch, G. (coords.) (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá-Madrid: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe-CERLALC-AECID.

Martos, E. (2013). Nuevos estudios de literacidad. En Martos, E. y Campos F.-Fígares, M. (coord.) (2013), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana-Red Internacional de Universidades Lectoras, 534-537.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós: Barcelona.

Murga-Menoyo, M.A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década para la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario Educar para el Desarrollo Sostenible, 239-262. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_11.pdf

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Barcelona: Acantilado.

Peacock, A. (2006). *Alfabetización ecológica en educación primaria*. Madrid: Morata-MEC.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graò.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano Travesía.

Petit, M. (2016). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión*. México: Fondo de Cultura Económica.

PNUMA (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016: desarrollo humano para todas las personas*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUMA. Recuperado de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>.

Reyes, J. (2017). *Literatura: fértil vientre contra el ecocidio y el olvido*. En Reyes, J., Castro,

E. y Noguera, P. (coords.). La vida como centro: arte y educación ambiental. Guadalajara-México: Universidad de Guadalajara-Universidad Nacional de Colombia, 24-32.

Rodríguez, N. y Barcia, F.J. (2011). La génesis histórica de la conciencia de la crisis ecológica y su insostenibilidad. En Barcia, F.J. (ed.). A razón ecológica. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 7-20.

Santos, B. de (2005). El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Trotta.

Santos Guerra, M. A. (2012). El árbol de la democracia. Porto: Proferições.

Sauvé, L., Berrymann, T. y Brunelle, R. (2008). Tres décadas de normatividad internacional para la educación ambiental: una crítica hermenéutica del discurso de Naciones Unidas. En González Gaudiano, E. (coord.). Educación, medio ambiente y sustentabilidad. México: Siglo XXI - Universidad de Nueva León, 25-52.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.

Vargas Llosa, M. (2015). Elogio de la educación. Madrid: Taurus.

Vila, E.S. (2008). La lectura como experiencia humana, pedagógica e intercultural. Revista Iberoamericana de Educación, 45,4, 1-7. Recuperado de: <http://rieoei.org/2281.htm>.

Wolf, M. (2008). Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y de la lectura. Barcelona: Ediciones B.

Wordlwatch Institute (2017). Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. Madrid: Icaria.

Yubero, S., Caride, J.A. y Larrañaga, E. (coords.) (2009). Sociedad educadora, sociedad lectora. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha-CEPLI y Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

Contenidos

Entre las lecturas del mundo y los mundos de la lectura

El autor, denomina lectura del mundo con tres intenciones en clave pedagógica y social, primera, la de posibilitar un mayor y mejor conocimiento de las realidades cotidianas, abriendo la mirada a su complejidad desde enfoques inter y transdisciplinares; de otro, activar procesos de cambio y transformación congruentes con el respeto a la dignidad humana y a la vida en toda su diversidad; finalmente, promover prácticas educativas en las que la lectura, y todas las escrituras que la anteceden, participen de sus enseñanzas incentivando la democratización de los saberes y aprendizajes, desde la infancia hasta la vejez.

La invención del sujeto ecológico, las concepciones holísticas en la ética ambiental, la teoría del caos y las tesis de la complejidad, las huellas del pensamiento ecologista en la educación ambiental y, en general, en las ciencias ambientales y sociales.

La lectura como un modo de mejorar la vida y sus realidades

Los ecosistemas de la lectura deben darnos la oportunidad de una lectura ecosistémica de los ecosistemas, que empiece por entender que el ambiente no se reduce a la Naturaleza ni a los entornos físico-naturales. Al hacerlo, la lectura se enraíza en el mundo, otorgándole a sus prácticas el sentido de una experiencia humana, que cognitiva y emocionalmente nunca está exenta de riesgos.

Se trata, por tanto, de aceptar el reto de leer el mundo críticamente, acudiendo al lenguaje y a las competencias lingüísticas como uno de los principales soportes de la comunicación y de cualquier actividad humana. Si la lectura no puede dissociarse del deseo de aprender más, entonces –como diría Freire (1990)– el acto de leer requiere de una actitud crítica sistemática y de una disciplina intelectual que solo se adquiere con la práctica; nada de esto podrá lograrse sin una alfabetización transformadora que amplíe el mundo de la cultura al mundo de la historia, a una liberación de la palabra propia, que comienza por hacer conscientes a las personas de las diferencias que existen entre estar en el mundo y ser con el mundo.

De acuerdo a Petit (2009) para poner en valor la capacidad reparadora de la lectoescritura en situaciones de crisis personal o social, a través de la palabra; y, con ella, del pensamiento y de la memoria, así como de los procesos de empoderamiento que rompen silencios y trazan nuevas trayectorias vitales permitiendo que la gente – individual y colectivamente– recupere o reconstruya sus identidades perdidas: un nombre propio, sus orígenes, un sitio en el mundo... más allá de las etiquetas que el entorno social, los medios de comunicación, los informes oficiales o las estadísticas les han puesto.

Entre las verdades incómodas y las incomodidades de la verdad

Algunas verdades incómodas de una crisis civilizatoria sin precedentes hasta la incomodidad de las verdades que se reflejan en las desigualdades, opresiones e injusticias que padecen miles de millones de personas en el mundo, darnos a su lectura con letras ambientales desvela un afán inequívoco: abrir el conocimiento a la vida en toda su diversidad, alentando enseñanzas y aprendizajes sensibles a la razón y a las emociones, en la inacabada búsqueda que implica dar sentido a lo que somos y hacemos, en los planos individual y colectivo.

Una invitación al diálogo con los saberes y sabores de la vida

En el escenario de la crisis ambiental es también un claro exponente de la crisis de las formas de comprensión del mundo, de su conocimiento y de los modos de construirlo. De ahí la insistencia en que los saberes ambientales den paso a una nueva racionalidad... con lenguajes, metodologías, procesos, actuaciones, etc. que sean congruentes con la convivencia en un mundo sociocultural y ambientalmente diverso.

Como señala Reyes (2017: 30), «no hay persona ni personaje que no refiera un recuerdo, una impresión, un estado de ánimo ligado a determinado clima, a un paisaje, a un árbol, al canto de un ave. La narrativa y la poesía muestran que humano y naturaleza son elementos indisociables en el alma del mundo».

El profesorado como sujeto lector, desde su formación a las prácticas docentes

La formación del profesorado y las prácticas docentes, que son inherentes a su desarrollo profesional, deben ocupar un lugar importante en la alfabetización ecológica o ambiental; ya sea con propósitos funcionales (contribuir a la comprensión básica del funcionamiento de los ecosistemas y de los temas ambientales), culturales (incentivar aprendizajes que desvelen los significados de las realidades socio-ambientales, en sus diversas proyecciones simbólicas y materiales) y críticos (fomentando la capacidad para el diálogo y la acción pro-ambiental, alentando sensibilidades, valores y responsabilidades que no se reducen a la transmisión de los conocimientos científico-curriculares, técnicos y/o profesionales).

La búsqueda de educar ecosocialmente para incidir en las transformaciones ecológico-ambientales derivadas de las actividades humanas que están provocando un cambio global, se insiste en que los contenidos científicos y las maneras de enseñarlos deben evolucionar hacia una progresiva eco-alfabetización de los aprendizajes, con la complejidad y el liderazgo moral que permita a las personas y comunidades afrontar retos sin precedentes.

Metodología

Relatos en México desde la colección Letras ambientales, promovida en el seno de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara por Elba Castro y Javier Reyes, con títulos tan sugerentes como ¡Oye cómo va! Ensamblajes narrativos de educadores ambientales; Re-verdes sin pausa: educadores somos y en el ambiente andamos; o El planeta no tiene quien lo enfríe. A los que se podrían añadir muchos otros, como los que gritan un nunca más llevado a las Lecturas sobre el desastre del Prestige (García Mira, 2013), un problema local que nos afectó a todos y que, como afirman sus autores, tiene que ver con el análisis y el diseño de trayectorias hacia un futuro más sostenible y menos dependiente del carbono.

Conclusiones

Los relatos han servido como punto de encuentro en los Foros Leer el mundo hoy en el diálogo Universidad-Sociedad (Caride y Pose, 2015), en colaboración con distintas entidades académicas, científicas y profesionales, celebró una de sus sesiones leyendo el mundo desde las letras ambientales, con el objetivo de «generar un espacio para el intercambio y el diálogo entre las maneras de leer el mundo que poseen los discursos del arte, especialmente la literatura, y los del pensamiento ambiental, para nutrir, con renovada esperanza, el profundo sentido de la Vida».

Elaborado por	Ángel Montero Molano
----------------------	----------------------

Fecha elaboración resumen	27 - 03 - 2022
----------------------------------	----------------

Anexo 14. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 14

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
	Versión: 1	Página 1 de 7
Información General		
Tipo de documento	Artículo de Investigación	
Acceso al documento	https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/10025/7799	
Título del documento	Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural	
Autor(es)	Daniel Alexander Buriticá Morales y Óscar Saldarriaga Vélez	
Datos de Publicación	Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. <i>Pedagogía y Saberes</i> , 52, 23-35. doi: https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025	
Palabras claves	Gestos pedagógicos, participación, agencia, voces, escuela rural, niños y niñas	
Descripción		
<p>Artículo resultado de la investigación en curso denominada: Entre gestos pedagógicos y voces infantiles: posibilidades para la participación y la agencia de los niños y niñas en las escuelas rurales del Tolima, realizado en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, se presenta una reflexión derivada de una investigación sobre la importancia de visibilizar las voces de los niños en el marco de las escuelas rurales, a través de la noción teórica y práctica de gesto pedagógico. En lo práctico, se propone utilizarlo como un depósito para captar y transformar prácticas pedagógicas. En lo teórico, se define como la articulación, en el oficio de maestro, de unas relaciones entre el saber pedagógico, las prácticas discursivas y no discursivas, las actitudes afectivas y enseñanza - aprendizaje. De este modo, se propone que el gesto pedagógico de los maestros de escuelas rurales tiene el poder de leer a los chicos en sus culturas locales, y a la vez permitir o impedir que los niños rurales den distintos sentidos a su infancia como agentes en el contexto escolar, social y cultural y como sujetos que se constituyen a sí mismos y a su realidad en relación con los otros y su entorno.</p>		
Fuentes		
Arendt, H. (2005). <i>La condición humana</i> . Barcelona: Paidós.		

Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: Una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 227-244. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smr>

Ávila, L. y Vargas, J. (2017). Visiones de la niñez y la ruralidad en las políticas públicas para la infancia de contextos rurales durante los últimos 80 años. En C. Córdoba y A. Acosta (coords.), *Las infancias múltiples* (pp. 227- 271). 1a. ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde)

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bustelo, E. (2005). Infancia en Indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.

Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.

Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, xxxviii 82), 125-140.

Castillo, R. (2015). Corporeidad y gesto educativo: repensando la escena en perspectiva situada. *Infancia, Educación y Aprendizaje (ieya)*, 1(1), 110-129.

Chacón, J. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, 22(64), 133-153.

Cifuentes, J. (2015). Una mirada a la escuela desde las voces de unos estudiantes del sector rural. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 159-172.

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 107-135.

Cuervo, C. y Rincón, C. (2009). *La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Díaz, S. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1149-1157.

Duque-Páramo, M. (2013). Investigación con niños sobre sus voces y experiencias. Intencionalidades, conceptos, aspectos éticos y métodos. En P. Lozano y S. Castellanos (ed.), *Salud colectiva. Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 99-131). Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Flórez, R. (1995). La dimensión pedagógica: formación y escuela nueva en Colombia. *Revistas educación y Pedagogía*, 14, 197-219.

Flusser V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y comunicación*. Barcelona: Herder.

Forero, I. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de las escuelas rurales multigrado*, (tesis de maestría), Universidad Pedagógica Nacional.

García, G., y Gallego, T. (2011). Una concepción abierta e interdisciplinar de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 17-25.

Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

Gómez-Mendoza, M. y Alzate-Piedrahíta, V. (2013). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(121), 77-89. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1213040513>

Gómez, V. (1995). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14- 15), 280-306. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5592/5014>

Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19. Recuperado de <http://www.sapiensresearch.org/>

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Buenos Aires: Siglo xxi.

Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Madrid: Editorial Herder.

Osorio, F. (2014). Identidades rurales en perspectiva territorial: dinámicas cambiantes en tiempos de crisis. Recuperado de https://www.academia.edu/8308669/Identidades_rurales_en_perspectiva_territorial_din%C3%A1micas_cambiantes_en_tiempos_de_crisis

Ospina, T. (2008). *Interacción pedagógica del gesto del docente en la educación superior: una perspectiva didáctica*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ospina, T. y González, A. (2009). Los gestos: interacción visible en las aulas de clase de la Educación Superior Teresita. *Uni-pluri/versidad*, 9(1), 1-10.

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27(27), 81-102. doi: <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>

Piedrahíta, M. (2016). *Escuela nueva prácticas pedagógicas y gestión escolar: un estudio de caso único*. Pineda de Cuadros, N. (2014). Reflexiones sobre la labor docente en escuelas rurales que implementan la metodología escuela nueva. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 7(15).

Ribetto, A. (2014). Gestos mínimos y pedagogía de las diferencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 13(37), 191-202.

Ruiz, C. (2013). *Los jóvenes rurales desde su propia voz, las veredas El Retiro Resbalón y la Plata el Brillante, corregimiento de Villarestrepo del municipio de Ibagué, departamento del Tolima*. (Tesis para optar por el título de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12397>

Runge, A. (2019). *Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault, Judith Butler y Norbert Ricken para pensar las interacciones educativas y el mostrar pedagógico*. Documento de trabajo. Línea de Investigación Educación y Pedagogía Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde.

Saldarriaga, O. (2019). Notas para una arqueología del gesto pedagógico. Documento de trabajo. Línea de Investigación Educación y Pedagogía Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde.

Sánchez, C. (2004). La construcción social de la infancia: apuntes desde la sociología. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (7), 149-168.

San Fabián-Morato, J. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí? *oge*, 5, 27-32.

Smith, B., Taylor, J. y Gallop, M. (coords.) (2010). *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 43-52. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1411250315>

Sosenski, S. y Albarrán, E. (2012). Introducción. En *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones* (pp. 7-21). México. Recuperado de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/mirada001.pdf>

Susinos, T. (septiembre-diciembre de 2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.

Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa "Escuela Nueva" de Colombia. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, (4), 549-558.

Tuan, Y. (2007). *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Barcelona: Melusina.

Villar, R. (1995). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 357- 382. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5596/5018>

Contenidos

Categorización

Niños y Niñas: Comprender que los niños y niñas son sujetos con visiones, criterios, experiencias, significaciones propias sobre la vida y la cultura por la cual transitan (Chacón, 2015). Así, en las investigaciones sobre infancia, es primordial incluir las visiones de los niños, para entenderlas desde sus propias voces y no por los juicios y prejuicios contruidos por los adultos (Chacón, 2015).

Los niños son entendidos como actores agentes sociales activos y sujetos de derecho que construyen sus propias realidades y se constituyen a partir de estas; por tanto, las investigaciones deben enfocarse directamente en ellos, sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias (Calderón 2015).

Con la sociología se teoriza sobre la infancia, y los niños se presentan como seres sociales con capacidad de agencia; desde la antropología, se busca interactuar con los niños a

través de metodologías que permitan visibilizar sus voces y comprender sus perspectivas sobre la vida y poder dar cuenta de eso.

Infancia Rural: La infancia rural, al igual que otras infancias, no se adhieren a definiciones unívocas, ya que “están sujetas a un proceso de constante lucha y negociación tanto en el ámbito público (medios de comunicación, política social, ámbito académico) como en el privado” (Sánchez, 2004, p. 150). Por lo que los niños rurales necesitan posibilidades para mejorar su participación y construir lo social en sus territorios. Ellos, en sus discursos y acciones, en sus decires y haceres van construyendo su realidad y se van constituyendo como sujetos con capacidad de agencia.

Gesto Pedagógico: Tarea entonces será comprender las relaciones de los maestros y los niños, mediadas por el gesto pedagógico. Entendemos este, en modo hipotético, como las formas corporales, simbólicas, y las actitudes y discursos con que el maestro ejerce su práctica educativa; da lugar a los niños rurales en su calidad de sujetos, agentes y actores que habitualmente están relegados al lugar de sujetos inmaduros, incapaces e, incluso, irrelevantes.

[...] los gestos invitan a los estudiantes a participar de la clase. Mediante los gestos se crean espacios interesantes para los estudiantes que incitan a intervenir en la clase. Los sumerge en el tema tratado.

El docente crea interés a partir de su rostro, de su mirada, de su sonrisa; incita a la participación de sus estudiantes. De esta manera, los gestos narran con movimientos del cuerpo, las historias, las explicaciones, los contenidos de las asignaturas analizadas. Para los estudiantes, el gesto de su docente es fundamental, pues, a partir de él, del gesto del docente, el estudiante tiene acceso a los conocimientos. (Ospina, 2008, p. 214)

El estudio del gesto pedagógico como concepto relacionado con la escuela, la labor y la formación docente, es relativamente nuevo en nuestro contexto, aquí se intentará construir un concepto complejo, tensional, que ayude a comprender la manera en que este se configura en los maestros, a partir de las prácticas pedagógicas, discursivas y las actitudes, en relación con la visibilización o invisibilización de las voces de los niños rurales, su agencia y participación.

Maestro Rural: escuelas rurales están atendidas por maestros que provienen de la zona urbana, o que han trabajado en el contexto escolar urbano. En este sentido, el maestro tendrá un gesto pedagógico (y es natural) unido a su propia cultura y no a la del niño o la niña de la zona rural, “esta apertura para comprender la infancia en lo rural, dejando de lado la mirada urbanocéntrica y hegemónica, presenta grandes dificultades y desafíos” (Ávila y Vargas, 2017, p. 228). De esa manera, será importante que el gesto pedagógico respete estas dinámicas culturales propias de cada contexto rural, teniendo en cuenta que los niños van construyendo su realidad según su experiencia escolar. De ahí la importancia de escucharlos sobre las maneras como conciben la escuela, en aras de reconocer sus voces como posibilidad para mejorar los procesos educativos y de que las instituciones

educativas se conviertan en espacios en los cuales la alegría, la creatividad y la pasión por el conocimiento formen parte de la cotidianidad (Cifuentes Garzón, 2015).

Educación: La educación es ética, es una relación de respuesta al otro, y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación. El educador es, en primer lugar, el que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición, a un recién llegado, pero no para que este la repita, sino para que la renueve, la vuelva a decir de otro modo, la convierta en “palabra viva”. Pero, en segundo lugar, el educador también es aquel que recoge la palabra del otro, la nueva palabra, la del recién llegado. El educador escucha la palabra del otro y él mismo desde ella, se transforma y se renueva. Mèlich (2012, p. 50).

Voz: La voz es un concepto pedagógico importante porque alerta a los maestros del hecho de que todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente, y que deriva parte de su significado de la interacción con los demás. Aunque el término voz puede referirse a un discurso internalizado, privado, tal discurso no puede ser comprendido sin situarlo en un universo de significados compartidos, esto es, en los símbolos, narrativas y prácticas sociales de la comunidad de nuestra cultura en la que el diálogo está tomando lugar. El término voz se refiere a la gramática cultural y al conocimiento que los individuos utilizan para interpretar y articular la experiencia. La voz individual debe entenderse dentro de su especificidad cultural e histórica. Cómo los estudiantes, los maestros y los demás se definen a sí mismos y nombran su experiencia es central en la preocupación pedagógica porque ayuda a los educadores a comprender cómo es producido, legitimado y deslegitimado el significado en el salón de clase. (McLaren, 2005, p. 325).

Escuela Nueva: En el contexto de la escuela nueva, siguiendo a Villar (1995), se puede evidenciar cómo en este modelo el maestro se entendía como un continuo recreador preparado para la adaptación constante de las estrategias y un agente activo en el desarrollo del programa. Sin embargo, afirma que, debido a la expansión del programa al total de escuelas rurales del país, se presentó un enfriamiento de un modelo que buscaba ser replicado mecánicamente y que hacía del maestro un adoptador de estrategias más que un adaptador.

Colbert (1999) presenta la escuela nueva como un buen ejemplo de una innovación local que se convirtió en política nacional colombiana, que además sirvió de inspiración a muchos otros países del mundo. Según la autora, este sistema proporciona sobre todo un aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad, y un mecanismo de promoción flexible adaptado al estilo de vida del niño campesino. Así las cosas, se constituye en un modelo ideal para garantizar la participación y agencia de los niños y niñas en los contextos rurales, pues entre otras cosas, permite, según la autora, la promoción flexible; es decir que los estudiantes puedan avanzar de un curso a otro según su propio ritmo de aprendizaje. Además, los niños pueden abandonar temporalmente la escuela para ayudar a sus padres en las actividades agrícolas (cosechas), en caso de alguna

enfermedad o en cualquier otra situación válida, sin correr el riesgo de no poder retornar y continuar con sus estudios.

Conclusiones

Se plantean retos en el campo investigativo de la educación de los niños en los contextos rurales que en la actualidad tienen diversas formas de vivir sus infancias. Y son actores y agentes que influyen en la organización social de sus familias, vereda y escuela a la vez son influenciados por sus familiares, vecinos, compañeros y maestros que forman parte de un medio cultural. La Escuela Nueva tiene sus propias características que la pueden configurar en un escenario propicio para la participación, los niños es clave principal para comprender la naturaleza de la infancia y a solucionar los problemas que afectan sus vidas (Smith y Taylor, 2010). Esto tiene que ver también con el hecho de que en cada contexto se despliegan diversas formas de vivir sus infancias (Pavez, 2012), así que hay una tarea importante en el contexto de la educación rural que en gran parte requiere del compromiso y el gesto pedagógico de los maestros.

El estudio del gesto pedagógico como concepto relacionado con la escuela, la labor y la formación docente, se construye desde un concepto complejo, tensional, que ayuda a comprender la manera en que este se configura en los maestros, a partir de las prácticas pedagógicas, discursivas y las actitudes, en relación con la visibilización o invisibilización de las voces de los niños rurales, su agencia y participación.

El gesto pedagógico y la relación con los procesos de participación de los niños y niñas en el contexto de la educación rural es un tarea importante, primero, porque implica una actitud dialógica y simbólica o no verbal del maestro y del niño, es decir, el gesto pedagógico no es solo lo que se expresa en un lenguaje no verbal, sino también el sentido de lo que se dice y hace en relación con los gestos, y segundo, porque este puede dar cuenta de la práctica del maestro, la participación de los niños, su reconocimiento y su inclusión en lo educativo, social, político y cultural de su territorio, y por tanto, su visibilización o invisibilización como un sujeto que participa, negocia, interviene, enseña y aprende.

Y finalmente, habrá que asumir que los gestos pedagógicos no se pueden comprender desde una teoría del gesto, pues “no hay una teoría de la interpretación de los gestos” (Flusser, 1994), sino a partir de la observación y análisis (en gran medida etnográfico) de la realización del acto de enseñar en prácticas escolares concretas (clases, actividades escolares, etc.), y por ende, con actores concretos (los maestros) que al ejercerlas y ponerlas en el escenario escolar (actitudes) muestran y activan la polivalencia de los gestos pedagógicos.

Elaborado por Jearly Lisette Guzmán

Fecha elaboración resumen

Anexo 15. Resumen Analítico en Educación (RAE) documento 15

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN Y LAS CIUDADANÍAS		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	
		Versión: 1	Página 1 de 8
Información General			
Tipo de documento	Artículo de revista		
Acceso al documento	Doi: https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.7		
Título del documento	Poesía infantil contemporánea en clave ecológica: la presencia del agua		
Autor(es)	M ^a del Carmen Quiles Cabrera, Ítaca Palmer y Aurora Martínez Ezquerro		
Datos de Publicación	Quiles Cabrera, M ^a C.; Palmer, I., y Martínez Ezquerro, A. (2021). Poesía infantil contemporánea en clave ecológica: la presencia del agua. Tejuelo, 33, 7-38.		
Palabras claves	Poesía infantil, ecocrítica, agua, imaginarios, formación lectora		
Descripción			
<p>En el artículo se presenta una relación de la poesía acercándola al elemento estético y simbólico “el agua”, usando la ecocrítica literaria desde el referente de la importancia del agua en todos sus estados como elemento de la naturaleza usando la importancia de la lectura en las aulas de clase en los estudiantes generando la importancia el género lírico en relación con los elementos naturales desde los diferentes autores entregando a los mediadores una referencia para abordar la literatura poética en conciencia ecológica. El objetivo de la investigación es demostrar que la alfabetización propuesta por Paulo Freire, y todo lo que ella conlleva, es la pre-condición y condición para la liberación.</p>			
Fuentes			
<p>Almeida, A. y B. García (2016). Las competencias científica y ambiental a través de la literatura infantil. Multiárea. Revista de didáctica, 8, 134-146.</p> <p>Balça, A. (2010). O verde nos contos- uma via para a educação ambiental. M. Campos F.-Fígares, G. Núñez y E. Martos (Coords), ¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar: homenaje a Montserrat del Amo (pp. 107-114). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.</p>			

Bravo, A. (2019). Lecturas ecocríticas de clásicos ingleses: de Macbeth a El señor de los anillos. *Álabe: revista de investigación sobre lectura y escritura*, 19. Disponible en <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/445>. doi: 10.15645/Alabe2019.19.2.

Campos F.-Fígares, M. y Martos García A. (2017). Lectura, ecología y educación: desafíos en la formación del profesorado. *Rifop*, 90 (31.3), 15-26.

Campos F.-Fígares, M. y G. García-Rivera (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 16 (2), 95-106. doi: 10.18239/ocnos_2017.16.2.1511.

Campos F.-Fígares, M. (Coord.) (2019). *Imaginarios de la naturaleza y de la cultura del agua*. Madrid: Marcial Pons.

Campos F.-Fígares, M. (2020). Corrientes ecológicas y educación literaria en tiempos de incertidumbre. En Ballester, J. e Ibarra, N. *Entre la lectura, la escritura y la educación* (pp. 237-254). Madrid: Narcea.

Cantizano, B. (2019). Ferdinand: literatura, cine, ecología y pacifismo. En M. Campos F.-Fígares y M^a.C. Quiles Cabrera (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 215-226). Madrid: Visor.

De Sarlo, J. (2017). El despertar de la conciencia ecológica a través de la literatura infantil y juvenil. *Didáctica de la literatura y educación medioambiental*. CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, 12 (35), 217-228.

Elwes, O. (2019). Tiempos de celeridad. La poesía a golpe de tweet. *Signa*, 28, 271-298.

Encabo, E.; I. Jerez y L. Hernández (2019). Algunos textos de la literatura infantil y su relación con los motivos ecológicos. Un enfoque educativo. En M. Campos F.-Fígares (Coord.), *Imaginarios de la naturaleza y de la cultura del agua* (pp. 145-154). Madrid: Marcial Pons.

García Montero, L. (2009). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.

Guichot, E. (2016). La memoria afectiva como llave para la didáctica de la lengua y de la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 71, 64-68.

Laursen, O. (2005). Andersen dota de voz a la naturaleza: entre la verdad y el cuento. *Platero: revista de literatura infantil-juvenil y animación a la lectura*, 148, 20-36.

Martínez-Ezquerro, A. (2014). Innovación metodológica en educación literaria: aprehender figuras retóricas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 263-283.

Martínez Ezquerro, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe*, 14, 1-20. Disponible en www.revistaalabe.com. doi: 10.15645/Alabe2016.14.1.

Martos García, A. (2017). Al hilo de las lecturas escolares y las nuevas demandas educativas. *Contextos educativos*, 2, 201-215.

Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2011). *Memorias y mitos del agua en la Península Ibérica*. Madrid: Marcial Pons.

- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2012). Los imaginarios del agua y sus lecturas pansemióticas. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 6. Disponible en www.revistaalabe.com. doi: 10.15645/Alabe.2012.6.3.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2013). Ecoficciones e imaginarios del agua y su importancia para la memoria cultural y la sostenibilidad, *Alpha*, 36, 71-91. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012013000100006.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2015). Memorias e imaginarios del agua: nuevas corrientes y perspectivas. *Agua y territorio*, 5, 121-131.
- Marreiros, S., Balça, A. y Azevedo, F. M. de (2010). Confabulando valores: La cigarra y la hormiga. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 6, 61-70. doi: 10.18239/ocnos_2010.06.05.
- Moreno Fernández, J. (2007). *Últimos poemas para primeros lectores (antología y libros escolares)*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Pérez Palomares, J. I. (2005). Las mil caras de la luna. Un paseo por el astro de la noche de la mano de la literatura infantil. *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 178. Disponible en <http://www.revistasculturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/236/1/las-mil-caras-de-la-luna-un-paseo-por-el-astro-de-la-noche-de-la-mano-de-la-literatura-infantil.html>.
- Quiles Cabrera, M^a. C. (2016). La poesía, ¿pasada de moda? El lector infantil y juvenil entre el libro y el ciberespacio. *EntreRíos. Revista de Arte y Literatura*, 25-26, 7-13.
- Quiles Cabrera, M^a. C. y Sánchez García, R. (2017). Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio, *Revista Internacional de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 31 (3), 65-78.
- Quiles Cabrera, M^a. C. (2020). Textos poéticos jóvenes lectores en la era de internet: de booktubers y followers. *Contextos educativos*, 25, 9-24. Disponible en <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4260/3626>. doi: <https://doi.org/10.18172/con.4260>
- Quiles Cabrera, M^a. C. y Campos Fernández-Fígares, M. (Eds.) (2020). *¡Aquí la tierra! Poemas para un planeta en apuros*. Granada: Valparaíso.
- Quiles Cabrera, M^a. C. y Martínez Ezquerro, A. (Eds.) (2020). *Ecología y lecturas del agua: investigación interdisciplinar y transversal en didáctica de la lengua y la literatura*. Jaén: Editorial Universidad de Jaén.
- Ramírez Zamora, A. (2019). *La poesía en el aula de Secundaria. Trabajo Final de Grado en Lengua y Literatura Españolas*. 2019. Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2019/211575/Rami_urez_Anna.pdf.
- Ramos, R. y Ramos, A.M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 12, 7-24. doi:10.18239/ocnos_2014.12.01.

- Rosal, M. (2016). De osos, camaleones y otros bichos en la poesía infantil". *EntreRíos. Revista de Arte y Literatura*, 25-26, 27-33.
- Sánchez García, R. (Coord.) (2018). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital*. Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez García, R. (2019). Sobre la cuestión del canon y las lecturas escolares ante los nuevos espacios de lectura. En M. Campos F.-Fígares y M^a. C. Quiles Cabrera (Coords.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 131-144). Madrid: Visor.
- Sánchez García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en Bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 43-53. doi: 10.7179/PSRI_2019.33.03.
- Sánchez Hita, B. y Romero Oliva, M.F. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. *Tejuelo*, 28, 149-176. doi: 10.17398/1988-8430.27.149.
- Selfa, M. y Azevedo, F. (2013). Poesía en castellano para la Educación Primaria: Algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos. *Ocnos*, 10, 55-69. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/232>.doi:10.18239/ocnos_2013.10.03.
- Soto-Vázquez, J. y Pérez Parejo, R. (2011). Posibilidades didácticas de La cigarra y la hormiga. *Álabe. Revista de Investigación sobre lectura y escritura*, 3. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/313396>. doi: 10.15645/Alabe.2011.3.5.
- Sotomayor, M^a.V. (2000). El hombre en la naturaleza: recepción e intertextualidad en la literatura juvenil. En V. Ruzicka, C. Vázquez y L. Lorenzo (Coords.) *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación* (pp. 417-429). Vigo: Universidad de Vigo.

Fuentes primarias:

- Alberti, R. (2002). "Jardinero", en *Marinero en Tierra*. Madrid: Visor.
- Bécquer, G. A. (1986). "Rima LX" en *Rimas y leyendas*. Madrid: Edaf.
- Benegas, M. (2017). *Me duermo en un zapato*. Barcelona: Combel editorial.
- Benegas, M. (2017). "Lluvia". *Versos como una casa*. Madrid: A buen paso.
- Calvo, M. (2009). *Los espejos de Ana Clara*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuertes, G. (1995). "Cómo se dibuja un paisaje". *Versos Fritos*, Madrid: Susaeta.
- García Lorca, F. (1954). "Romance de la luna, luna" en *Romancero Gitano, Obras Completas Tomo I*. Bilbao: Aguilar.
- García Tejeiro, A. (2018). *Poemar el mar*. Madrid: Anaya.
- García Tejeiro, A. y Martín Ramos, J. C. (2019). *Versos y veceversos*. Pontevedra: Kalandraka.
- Gil, C. (2012). *El hombre de las nieves friolero. Versos de cuento*. Madrid: SM.
- Granero, N. (2019). *Tarde en el acuario*. Pontevedra: Kalandraka.
- Guillén, N. (1984). "Canción para niños antillanos", en *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel*. Salamanca: Lóguez Ediciones.

Gómez Yebra, A. (2012). ¡Que llueva! La nave de los libros, 3. Madrid: Santillana.

Gómez Yebra, A. (2006). Cuando llueve. Lecturas amigas. Madrid: Santillana.

Iglesias, G. (2013). El mundo de Casimiro. Memorias de un saltamontes. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

Jabato, M^a. J. (2010). Tan alto como la luna. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

Jabato, M^a. J. (2014). A mares. Pontevedra: Factoría K.

Méndez, A. J. (2009). Versos para leer con paraguas. Guadalajara: Mil y un cuentos.

Mistral, G. (2011). "Todo es ronda". Baila y sueña. Rondas y canciones de cuna inéditas de Gabriela Mistral. Recopilación de Luis Vargas Saavedra. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Osés, B. (2010). El secreto del oso hormiguero. Pontevedra: Faktoria K.

Pérez Díaz, E. (2018). Adivinanzas de las abuelas. Veniparrel: Ediciones Selvi.

Quintero, A. (2014). Temprano. Cielo de agua. México: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Pacheco, B. E. (2014). La artesana de las nubes. México: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Pacheco, B. E. (2014). Un mundo sin palabras. Granada: Valparaíso.

Romero Yebra, A. M^a. (1995). Verdes amigos. Madrid: Hiperión.

Romero Yebra, A. M^a. (2004). Hormiguita negra. Barcelona: Edelvives.

Romero Yebra, A. M^a. (2014). Versos en la mochila. Córdoba: Ánfora Nova.

Romero Yebra, A. M^a. (2006). Columpio de versos. Valencia: Brosquil.

Rubio, A. (2002). Historia de una hoja. Versos vegetales. Madrid: Anaya.

Contenidos

¿Qué lugar ocupa la poesía y qué papel ha de seguir teniendo en la escuela actual, en el engranaje social del siglo XXI?

Se ha perdido la aproximación de los niños y adolescentes a la poesía, es una necesidad la presencia de la poesía en las aulas como una práctica lectora que debe recuperarse estableciendo puentes para el aprendizaje constructivo y significativo.

En las escuelas se presenta el vínculo de la poesía con el pensamiento ecológico porque nos ayuda a hacer confluir la educación literaria con los ejes transversales del currículum. La investigación parte de la reflexión teórica tomando como eje uno de los elementos naturales de mayor simbología en la literatura: el agua, para derivar a un análisis descriptivo que ofrezca posibilidades a los mediadores para la lectura poética en clase.

La poesía en el aula: una necesidad urgente

La poesía ha sabido amoldarse a los nuevos espacios donde la escritura digital, en redes sociales, se convierte por un lado en una lanzadera para los jóvenes poetas y, por otro, en la más fácil vía de acceso a la lectura por parte de los adolescentes actuales, es necesario educar en la sensibilidad, buscar la capacidad de mirar a nuestro alrededor con sosiego, tener la facultad de emocionarnos con el uso bello de las palabras. Por eso es importante educar en la poesía así nos referimos a la competencia literaria que se adquiere cuando

hacemos efectiva la formación de un lector que goza con la lectura y que es capaz de descubrir el sentido estético de las palabras y ser crítico con los mensajes; cuando es capaz de llegar más allá y conectar unos textos con otros, unas ideas con otras y así recrear el mundo y reinventarlo.

Se llega a la poesía, leyendo poesía, sintiendo las palabras y recreando las imágenes dibujadas por el autor. De ahí la importancia de que la voz de los poetas se haga presente a diario en cada escuela y en cada aula; que el niño maneje los textos, pero con la intención de que pueda disfrutarlos acercándolos al juego, a la ruptura de las normas y a la creatividad.

Leer poesía en clave ecológica

El enfoque ecocrítico sobre la literatura infantil que sobre todo se acerca a los textos orales, propios de la tradición o a los géneros narrativos. La educación medioambiental es un eje transversal que se recoge en los nuevos diseños curriculares y que ofrece muchas posibilidades como contenido interdisciplinar en contextos como el de Primaria, cuando la lectura es el eje fundamental para el acceso a todos los aprendizajes. De ahí la importancia de leer poesía y de aprender a hacerlo en clave ecológica, para garantizar una educación literaria holística que se vincule a la formación de lectores comprometidos con una causa social: el cuidado hacia el medioambiente y la búsqueda de un desarrollo sostenible.

Y es que no hay nada tan cercano a la infancia como el mundo natural. La poesía de la que el niño se ha apropiado a lo largo del tiempo, así como la que se ha escrito de forma expresa para él, ha encontrado en la naturaleza la mejor forma de representar los sentimientos y de reflejar la vida cotidiana.

La experiencia como lectoras nos indica que sigue existiendo en ellos una fuerte vinculación con estos imaginarios. Así, mostramos a continuación un análisis descriptivo que pone en valor un corpus de referentes poéticos actuales que van a ayudar a los mediadores a proponer lecturas poéticas en el aula en clave ecológica, tomando como elemento central el imaginario del agua. De esta forma, ofrecemos referentes entre los que exista un equilibrio: los clásicos y las lecturas canónicas, junto con las generaciones vivas de escritores.

Metodología

El acercamiento a la poesía infantil contemporánea en busca de referentes que aborden el agua desde distintas perspectivas. La primera línea metodológica fue el rastreo bibliográfico para tomar contacto con las publicaciones actuales dentro de este género y poder identificar aquellas que conectaran de algún modo con el tema que nos ocupa. Los mecanismos de búsqueda fueron:

Las bases de datos de bibliotecas públicas andaluzas a través del Portal del Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación (<http://www.bibliotecasdeandalucia.es/>).

Las bases de datos de la biblioteca y centro de documentación del CEPLI (<https://catalogobiblioteca.uclm.es/cgi-bin/abnetopac/O7034/ID9523c33d?ACC=101>).

Los catálogos de algunas de las principales editoriales de literatura infantil y juvenil actual (Kalandraka/Factoría K; SM; Santillana; Anaya; Fondo de Cultura Económica; Valparaíso; A buen paso; Brosquil y Mil y un cuentos).

Pusimos también el foco de atención en los premios y las colecciones de poesía derivados de estos en nuestro país: Luna de Aire, Príncipe Preguntón y Ciudad de Orihuela.

La segunda línea metodológica fue la selección y el análisis descriptivo de las obras para ir identificando “el agua” en sus múltiples manifestaciones y espacios.

La intención de continuar la investigación en el ámbito digital en futuros trabajos. Así, en líneas generales, hemos seguido unos criterios de selección que nos parecieron coherentes y que tratan de ser flexibles en su tratamiento:

Relevancia del papel del agua en la obra

Originalidad en su tratamiento

Indicios de calidad literaria (premios recibidos, trayectoria del autor y alcance)

Obras publicadas entre el año 2000 y el 2019

Corpus diverso, heterogéneo, paritario y publicado en papel

Análisis descriptivo: el agua en el corpus seleccionado

Cuando queremos resaltar la presencia del agua en los poemas infantiles, es muy difícil encontrarla de manera aislada, porque el agua siempre la hallamos vinculada al resto de elementos naturales. Al rastrear los textos, en la lectura, observamos que esta aparece en todos sus estados y formas: líquido (la lluvia, el llanto), sólido (la nieve, el hielo) y gaseoso (las nubes); pero también en todos sus espacios: los mares, los ríos, los charcos, las fuentes, los pozos, los acuarios, etc. Y siempre se presenta en su conexión con la tierra, pero con distintos propósitos: como bonanza o prosperidad, como juego y alegría, como intriga o misterio. Unas veces es eco de la tradición y otras recrea el propio universo, la realidad que nos rodea para ofrecer a los lectores una perspectiva diferente desde la que mirar a su entorno. De esta forma abordamos tres grandes ámbitos:

El agua que cae del cielo: lluvia, nieve, nube

Donde el agua se mece: el mar y su ecosistema

Otros espacios: acuarios y pozos

Conclusiones

La poesía nos ayuda a educar la sensibilidad. Y es que no hay lector más exigente que el más pequeño, porque siente la libertad de acoger lo que le agrada y, con la misma naturalidad, rechazar lo que le aburre, lo que no satisface sus necesidades estéticas. Ahí reside la grandeza de la poesía, en su base de verdad arraigada a la palabra y los sentimientos. Todas las referencias que hemos ido citando a lo largo de esta reflexión son esenciales para construir esa memoria afectiva (Guichot, 2016) en los escolares, tan básica para su desarrollo emocional.

Si queremos recuperar la lectura poética en las aulas no nos queda otro camino que aludir a los mediadores, las titulaciones de maestro y maestra en Educación Infantil y Primaria constituyen una cantera fundamental en este sentido. Son ellos quienes formarán a las generaciones venideras, de ahí que los pongamos en contacto con la poesía y la apreciación literaria desde el primer momento. Hemos venido hablando de la conexión de este género con el mundo natural, con los paisajes y la memoria del agua, lo cual nos abre una puerta hacia la educación en valores, concretada en este caso en el cuidado del medioambiente. La ecología y el respeto por el entorno que nos rodea se filtran en los textos infantiles, de manera que los versos son una forma de reivindicar la belleza y la necesidad de un mundo sostenible. Los mediadores, como decimos, suponen una pieza clave para la construcción de un futuro más próspero (Quiles Cabrera y Sánchez García, 2017; Martínez Ezquerro, 2016; De Sarlo, 2017).

Consideramos imprescindible educar en sensibilidad y en compromiso ecológico, el género poético es el mejor aliado. Así, a lo largo de este trabajo hemos tratado de dar respuesta a las interrogantes que el docente puede hacerse en su iniciativa por trasladar este planteamiento pedagógico a su práctica educativa. El análisis descriptivo y la selección de textos presentada contribuye a facilitar el proceso para introducir en la formación de lectores la lectura poética en clave ecológica.

Elaborado por	Jearly Lisette Guzmán Martínez
Fecha elaboración resumen	03 - 04 - 2022

Anexo 16. Estructura de macroproposiciones

Interacción dialógica, problematizadora y emocional en la construcción del aprendizaje lector	Relación estudiante - estudiante	Construcción colaborativa en el aprendizaje (experiencia).	Aprendizajes compartidos
			Trabajo colaborativo
			Situaciones que comparten y relacionan.
		Espacios dialógicos entre pares (respeto y escucha).	Trabajo en equipo
			Respeto entre pares
			Escucha y relación de opiniones.
		Compartir los saberes con otros.	Diálogo entre pares
			Contextualizan el desarrollo de la actividad.
			Manejo y dominio de la temática como estrategia para compartir lo aprendido.
	Relación estudiante - docente	Espacios de diálogo que producen problematización y escucha.	Diálogo
			Problematización
			Escuchar y valorar
		Desarrollo que produce una apertura a la construcción del cuestionamiento sensorial por medio de la reflexión.	Dialógico
			Construcción de conceptos - del otro emerge a través del cuestionamiento del concepto.
			Apuesta sobre la realidad - reflexión.
		Espacios de respeto y pregunta para la participación.	Levantar la mano para hablar - dar participación.
			Pregunta que interpela
			Respeto
	Construcción de conceptos	Construcción del saber desde las vivencias y posturas propias que se desarrollan a través de la problematización.	Relación de conceptos desde las vivencias diarias.
			Convicciones propias - saberes propios.
			Problematización que genera posturas.
Desnaturalización del aprendizaje generados a través de la literatura y el cuestionamiento de las situaciones.		Generación de conceptos desde la desnaturalización del mismo.	
		Construcción del aprendizaje - desde las diferentes situaciones planteadas.	
		Llegar al conocimiento por el cuestionamiento.	

	Estrategias de lectura	La lectura formadora de creación y subjetivación desde una apertura sensible que despierta el pensamiento crítico.	Diálogo de los estudiantes a través de preguntas problematizadoras.
			Construcción y deconstrucción. Confrontación del concepto.
		El acercamiento a la lectura a través de la reflexión y la construcción de relaciones con el libro álbum.	Se les da participación a los niños para que expresen lo que interpretan o piensan.
			Relaciones con el saber ya tenido.
Relación de la lectura con la experiencia y el saber del niño hacia un proceso de afectación y praxis	Voz Cotidiana	Desde la cotidianidad y la afectación se permite la reflexión de las acciones.	Solución a problemas cotidianos.
			Desde la cotidianidad se crean cambios.
			Situaciones que los afectan.
			El profesor permite que los niños reflexionen sobre sus acciones (Praxis desde Freire).
		La pregunta suscita problematización a través de las experiencias.	Relación de la pregunta con sucesos vividos.
			Experiencias que generan problematización.
			Relación desde el ejemplo con narraciones de sucesos propios.
	Interpretación de la imagen	La imagen genera imaginarios e interpretaciones que conducen al diálogo y a la problematización.	Realidades que genera la imagen y crea imaginarios que conducen a un diálogo desde diferentes posturas.
			Descripción y observación en su entorno que permite reafirmar la imagen.
			Imágenes en relación con la cotidianidad.
Explican sus representaciones gráficas, que han surgido de interpretaciones.			
Desde la imagen se construyen posturas y construcción de reflexión.			
		Construcción desde la imagen.	
		Imagen suscita posturas.	
		Reflexión desde la imagen.	

	Afectación del estudiante	Genera sentimientos que desarrollan empatía para sentirse parte del problema.	Lectura de imagen - ideas que se generan a través de una imagen.
			Sensibilización
			Sentimientos
			Empatía
			Se identifica como parte del problema.
		Curiosidad	
		Feliz - alegre	
		Experiencia de afectación por medio de sensaciones que problematizan el ser.	Tristeza - preocupación
			Asombro
			Cotidianidad que genera sentimientos.
	Satisfacción al mejorar el ambiente.		
	Decepción		
	Estrategias de lectura	La lectura formadora de creación y subjetivación desde una apertura sensible que despierta el pensamiento crítico.	Problema que afecta su ser.
			Desagrado
			Relación con la vida cotidiana para dar sentido. Cercano.
La utilización de imágenes para despertar el pensamiento crítico.			
Lectura de la realidad.			
La experiencia estética de la literatura en la construcción de la sensibilidad afectiva, sensorial y crítica	Problematización a través de la literatura	La literatura desnaturaliza las problemáticas ambientales que sensibilizan al estudiante.	Valoración de la realidad.
			Diálogo para llegar a la palabra generadora.
		La literatura desde el libro álbum construye diferentes miradas de discusión e interpretación que desarrollan experiencia.	Desnaturalizar la sensibilidad ambiental.
			La literatura en relación con las problemáticas ambientales.
			Posibilitar diferentes miradas en la lectura del libro álbum.
			Discutir desde la literatura.
			Construcción de la interpretación mientras se realiza la lectura del libro álbum.
			Posibilita experiencia
		Relación de las problemáticas con el libro álbum.	

		Los libros álbum propician diferentes problemáticas a través de la imagen.	Asombro de los estudiantes mientras se relacionan con la literatura.
			La lectura de imágenes propicia cuestionamientos.
	Afectación del estudiante	Sentir a través de la literatura.	Experiencia y sentires que le dio la literatura.
			Interés
	Relación estudiante - docente	Desarrollo que produce una apertura a la construcción del cuestionamiento sensorial por medio de la reflexión.	Apertura de los sentidos.
	Construcción de conceptos	Desnaturalización del aprendizaje generados a través de la literatura y el cuestionamiento de las situaciones.	Pensamientos generados por la literatura.
	Estrategias de lectura	La lectura formadora de creación y subjetivación desde una apertura sensible que despierta el pensamiento crítico.	Relación con la vida.
			Contacto con el texto escrito, en una experiencia de contexto.
		El acercamiento a la lectura a través de la reflexión y la construcción de relaciones con el libro álbum.	Cuestionamientos antes de la lectura mediante la carátula del libro álbum.
			Presentación del autor estrategia antes de la lectura.
			Vivencia ante de leer un texto o imagen.
		Producción que se desarrolla a través de la vivencia de la lectura.	Hacer una composición plástica después de leer un texto. Producción de ellos. creatividad. Se produce un texto en otro tipo de lenguaje y lleva a una postura.

	Problematización del Proyecto ambiental	Cuestionamiento desde la desnaturalización de las experiencias que propicia saberes.	La relación con la literatura provoca un asombro frente a la realidad.
		Desde la estética y la curiosidad se posibilitan saberes.	Curiosidad desde los saberes. La imaginación como posibilidad de comprensión.
La conciencia ambiental: una práctica de problematización y transformación cotidiana en el territorio rural	Acciones de cambio	Los estudiantes son portavoz del sentido de pertenencia desde el ambiente.	Sentido de pertenencia, importancia de la naturaleza. Portavoz - anuncian
		Transformadores de cambio en las problemáticas ambientales.	Transformar el mundo, ser solución.
			Cuidar y producir con la naturaleza.
			El reciclaje como una acción de cuidado del ambiente.
	Concientización ambiental	Desde el entorno rural se desarrolla la problematización del entorno.	Problematización de sus conceptos previos de la naturaleza.
			Realidades que viven los estudiantes por encontrarse en un entorno rural.
		Acciones que problematizan el cuidado del medio ambiente.	Cuidado del medio ambiente.
			El cuidado del ambiente les ayuda a asumir responsabilidades.
			Acciones que pueden desfavorecer el ambiente.
			Acciones que buscan un mejor entorno.
			Denuncia de un hecho.
			Conciencia sensible.
Discusiones ante una problemática.			
Prácticas de enseñanza	El maestro como mediador construye el interés, imaginación y problematización en los estudiantes mediante el Proyecto ambiental.	Salida pedagógica: una experiencia directa con la naturaleza.	
	Cuestionamiento desde la desnaturalización de las	Discusión desde la vida.	
		Desnaturalización desde las vivencias propias.	

	Problematización del Proyecto ambiental	experiencias que propicia saberes.	Su entorno propicia saberes.
			Conjeturas - hipótesis
El maestro generador de prácticas de enseñanza que forman conciencia crítica	Construcción de conceptos	Construcción del saber desde las vivencias y posturas propias que se desarrollan a través de la problematización.	Ejemplificación
		Desnaturalización del aprendizaje generados a través de la literatura y el cuestionamiento de las situaciones.	Discusiones que finalizan en conclusiones.
	Estrategias de lectura	El acercamiento a la lectura a través de la reflexión y la construcción de relaciones con el libro álbum.	Lectura de los niños que avanzan en el proceso lector. Actúan como impulsador de los demás estudiantes.
	Prácticas de enseñanza	El maestro como mediador construye el interés, imaginación y problematización en los estudiantes mediante el Proyecto ambiental.	El maestro construye el interés del estudiante.
			Todo lo que hace el maestro para que el niño empiece a entusiasmarse
			Métodos usados que captan la atención de los niños.
			Recordar lo visto anteriormente.
			Dar a conocer lo que los estudiantes van a aprender - contextualización de la actividad o temática.
			Los experimentos para aprender. Vivir las situaciones llaman mucho la atención para los estudiantes.
			Exposición del trabajo realizado - problematiza para que los niños puedan expandir sus ideas.
Preguntas y sensibilización por medio de imágenes.			
Docente genera en los estudiantes un proceso de imaginar acciones.			

			Relacionar ideas o conceptos vistos en anteriores sesiones.
		Se propicia una relación colaborativa desde la responsabilidad y la cooperación de los estudiantes.	Trabajo por grupos
			Responsabilizar al estudiante de la actividad.
			Comunicación por medio de gestos.
			Delegación de responsabilidad en las actividades.
			Lograr que los niños reconozcan acciones positivas y negativas.
			Manejo de espacios para trabajo colaborativo.
			Explicación