



**Estrategia digital para fortalecer las prácticas de la enseñanza del español en los docentes del grado 6°
del colegio Cambridge**

Presentado por:

Laura Yesenia Cárdenas Sánchez

Maestría en Didáctica Digital

Universidad Sergio Arboleda

— USA —

Bogotá

2023

**Estrategia digital para fortalecer las prácticas de la enseñanza del español en los docentes del grado 6°
del colegio Cambridge**

Presentado por:

Laura Yesenia Cárdenas Sánchez

Docente:

María Juddy Torres Villamil

Maestría en Didáctica Digital

Universidad Sergio Arboleda

— USA —

Bogotá

2023

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

Por darme la sabiduría y tranquilidad para asumir este reto y culminarlo con éxito.

A mi directora de proyecto, la Dra. María Juddy Torres Villamil.

Por su dedicación y oportuna asesoría a lo largo de este proceso académico; por sus pacientes lecturas y la tranquilidad que me transmitía en los momentos donde las letras me abrumaban.

A mi esposo.

Por su paciencia y acompañamiento constante; por sus días de insomnio reflexionando en torno a mi objeto de investigación que fue también el suyo en la dialéctica que entretejimos juntos.

A la universidad.

Por su valioso apoyo conceptual y espacios de reflexión en los cuales lograba consolidar los aprendizajes y retarme a dar más de mí.

A mis lectores.

Por el interés en la educación y en la lectura y la escritura como un detonador de aprendizajes y significados.

A todos muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO UNO	19
1.1. Situación problema a intervenir	19
1.1.1. Descripción del problema	19
1.1.2. Contextualización del problema.....	22
1.2. Estado del arte	26
a) Calidad educativa	27
b) Competencias de lenguaje	35
c) Ambientes de aprendizaje virtuales y físicos	44
1.3. Pregunta problema.....	54
1.4. Justificación de la pregunta	54
1.5. Objetivos	55
1.5.1. Objetivo general.....	55
1.5.2. Objetivos específicos.....	56
CAPÍTULO DOS	57
2.1. Marco teórico	57
a) El sentido de educar.....	57
b) ¿Cómo aprende el ser humano?	60
c) Educación, lenguaje y aprendizaje	68
d) Concepciones de la lectura y la escritura.....	72

<i>e) Diseños de experiencias de aprendizaje (LXC)</i>	78
<i>3.1. Propuesta metodológica</i>	92
<i>3.2. Diseño de intervención</i>	97
<i>Fase de observación</i>	99
<i>Fase de planificación o diseño</i>	103
<i>3.3. Técnicas de investigación</i>	103
CAPÍTULO CUATRO.....	115
<i>4.1. Análisis de instrumentos</i>	115
<i>Rúbrica para analizar la encuesta tipo Delphi Online</i>	115
<i>Rúbrica para analizar la entrevista</i>	118
<i>Rúbrica para triangular los resultados obtenidos en el análisis documental</i>	119
<i>4.2. Descripción de los datos</i>	121
<i>Resultados de la encuesta tipo Delphi Online</i>	121
<i>Resultados de las entrevistas semiestructuradas</i>	128
<i>Resultados de la triangulación</i>	133
<i>4.3. Análisis de los resultados</i>	8
<i>4.4. Triangulación metodológica</i>	25
<i>4.5. Intervención didáctica</i>	29
CAPÍTULO CINCO.....	1
<i>5.1. Conclusiones</i>	1
<i>5.2. Recomendaciones</i>	5

Referencias bibliográficas	8
ANEXOS.....	23

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	27
Tabla 2	111
Tabla 3	112
Tabla 4	116
Tabla 5	116
Tabla 6	117
Tabla 7	118
Tabla 8	118
Tabla 9	119
Tabla 10	121
Tabla 11	122
Tabla 12	125
Tabla 13	126
Tabla 14	139
Tabla 15	1
Tabla 16	3
Tabla 17	4
Tabla 18	6
Tabla 19	64
Tabla 20	27
Tabla 21	29
Tabla 22	31
Tabla 23	32

Tabla 24.....33

Tabla 25.....34

Tabla 26.....36

Tabla 27.....37

Tabla 28.....38

Tabla 29.....39

Tabla 30.....43

Tabla 31.....44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	53
Figura 2	80
Figura 3	89
Figura 4	98
Figura 5	101
Figura 6	108
Figura 7	109
Figura 8	120
Figura 9	123
Figura 10	127
Figura 11	1
Figura 12	7
Figura 13	19
Figura 14	23
Figura 15	24
Figura 16	26
Figura 17	29
Figura 18	31
Figura 19	32
Figura 20	33
Figura 21	34
Figura 22	37
Figura 23	38

Figura 24	38
Figura 25	39
Figura 26	41
Figura 27	42
Figura 28	44
Figura 29	45
Figura 30	45
Figura 31	46
Figura 32	46
Figura 33	47
Figura 34	48
Figura 35	49
Figura 36	49
Figura 37	50
Figura 38	51
Figura 39	51
Figura 40	52
Figura 41	53
Figura 42	53
Figura 43	54
Figura 44	55
Figura 45	57
Figura 46	59
Figura 47	60

Figura 48 60

Figura 49 62

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: <i>carta de solicitud de permiso</i>	23
Anexo 2: <i>Consentimiento informado</i>	23
Anexo 3: <i>guion de la entrevista semiestructurada</i>	24
Anexo 4: <i>Encuesta tipo Delphi Online</i>	26
Anexo 5: <i>Análisis documental</i>	31
Anexo 6: <i>Propuesta de cronograma para el desarrollo de la investigación</i>	34
Anexo 7: <i>Análisis de datos</i>	36
Anexo 8: <i>Malla curricular de español 2022- Colegio Cambridge</i>	45
Anexo 9: <i>Malla curricular de lectores 2022- Colegio Cambridge</i>	59
Anexo 10: <i>Transcripción entrevista profesor 1</i>	66
Anexo 11: <i>Transcripción entrevista profesor 2</i>	71
Anexo 12: <i>Transcripción entrevista profesor 3</i>	77
Anexo 13: <i>Transcripción entrevista profesor 4</i>	88
Anexo 14: <i>Formato de planeación institucional</i>	92

*"La verdadera educación consiste en
sacar a la luz lo mejor de la persona".*

Gandhi

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito diseñar una propuesta didáctica integradora de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que permita fortalecer las prácticas de la enseñanza del español en los docentes de grado sexto del colegio Cambridge- sede Calera. Para dar cuenta de eso, se realizó un proceso metodológico de carácter cualitativo en el cual se tuvo como referente el paradigma interpretativo sobre el cual se orientó una breve reflexión en torno a las prácticas docentes. Además, el enfoque holístico de la enseñanza permitió enriquecer la mirada en el objeto de estudio en cuanto a la importancia que las investigaciones en ciencias humanas ejercen sobre la población enfoque. A partir de lo anterior, se diseñaron instrumentos cualitativos que permitieron la recolección de información en torno a las diferentes concepciones que se tienen acerca de la lectura y la escritura en el grupo de enfoque. Por lo mismo, se implementaron entrevistas, encuestas tipo Delphi y un análisis documental entre las normativas gubernamentales que rigen la educación, los lineamientos curriculares y los documentos institucionales que orientan la enseñanza de la lectura y la escritura en la institución. Partiendo de lo anterior, se señalan las diferentes concepciones que emergen en un mismo contexto acerca de la lectura y la escritura entre los que están los conceptos de los maestros y los criterios de evaluación externa. De igual forma, se hace especial énfasis en las ambigüedades existentes entre los intereses institucionales y los pedagógicos para que de esta manera se puedan encontrar las convergencias de estos previos al diseño de la estrategia didáctica mediada por TIC. Para finalizar, se plantea la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje humanizadas que busquen el desarrollo integral de los estudiantes y no solo la memorización de contenidos.

PALABRAS CLAVE:

Educación, enseñanza, aprendizaje, didáctica digital, competencias de lenguaje, diseño 3D, lectura, escritura, evaluación estandarizada.

ABSTRACT

The purpose of this research is to design and integrative didactic proposal for ICT (Information and Communication Technologies) that allows for strengthening Spanish teaching practices among sixth-grade teachers at Cambridge School- Calera campus. To achieve this, a qualitative methodological process was conducted, guided by the interpretative paradigm, which involved a brief reflection on teaching practices. Additionally, the holistic approach to teaching enriched the perspective on the research subject, highlighting the importance of human sciences research on the focused population. Based on this, qualitative instruments were designed to gather information about the different conceptions of reading and writing within the focus group. Interviews, Delphi surveys, and documentary analysis were implemented, considering government regulations, curriculum guidelines, and institutional documents guide reading and writing instruction in the institution. From these findings, different conceptions emerged within the same context regarding reading and writing, including teachers' concepts and external evaluation criteria. Furthermore, emphasis is placed on the ambiguities between institutional and pedagogical interests, aiming to find common ground prior to designing the ICT mediated didactic strategy. Finally, the importance of designing humanized learning experiences that promote holistic student development rather than mere content memorization is emphasized.

KEYWORDS:

Education, teaching, learning, digital didactics, language, skills, 3D design, reading, writing, standardized assessment.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación ha sufrido grandes cambios que han demandado la actualización en instrumentos tecnológicos que dinamicen la enseñanza. De hecho, términos como “generación Z” o “nativos digitales” propuestos por Prensky (2001) han propiciado el interés por conocer cómo aprenden los estudiantes en la actualidad. Sin embargo, a nivel estatal se continúa midiendo la educación de la misma forma en la que se evaluaba hace más de cinco años y sus propuestas no siempre responden a las necesidades actuales. Por lo anterior, plantear objetivos que permitan reflexionar en torno a las diferentes tensiones que emergen en el proceso de enseñanza- aprendizaje resultan ser convenientes.

De hecho, en este trabajo se enfoca la mirada en los docentes de español, puesto que orientan la enseñanza de la lectura y la escritura no solo a partir de sus propias concepciones humanizantes de estos dos procesos, sino que, además, deben diseñar estrategias estandarizadas que dejan de lado aspectos como el goce estético, la dialéctica y otras implicaciones que hacen de leer y escribir una cultura (Pacheco, 2013). Además, toma como referencia el grado sexto, ya que son estudiantes cuyas edades permiten considerarlos nativos digitales lo que facilita que se propicie un espacio de reflexión acerca de los dilemas mencionados anteriormente. Por lo que, en esta investigación se tomaron como referente los supuestos de teóricos como Ferreiro (1997), Vygotsky (1997) y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional en lo que refiere a la educación; Solé y Teberosky (1990), Orozco (2012) y Pacheco (2013) en cuanto al lenguaje y Morales, Edel y Aguirre (2014) y Wiggins y McThihe (2017) para el diseño de experiencias virtuales de aprendizaje.

Lo anterior con el propósito de diseñar una estrategia digital que permita concatenar en ella tanto las concepciones de los docentes, como los requerimientos gubernamentales en el fortalecimiento de la lectura y la escritura en los estudiantes de grado sexto del colegio Cambridge- sede Calera. Esto guiado por una metodología cualitativa que permita la reflexión

constante y la vinculación entre el objeto de estudio y el investigador, quien es también docente de español en esa institución. Al final del documento se presentan las conclusiones a las que se llega luego del desarrollo de esta investigación y algunas consideraciones a tener en cuenta para futuras investigaciones.

CAPÍTULO UNO

En el presente capítulo se realizará la descripción de la situación de estudio. A partir de esto se planteará un interrogante que emerge de esas necesidades evidenciadas, para finalizar con los objetivos que permitan desarrollar la propuesta de investigación.

1.1. Situación problema a intervenir

1.1.1. Descripción del problema

El Artículo 1° de la Constitución Política de Colombia define a este país como un Estado social de derecho. En consecuencia, se espera que la prioridad gubernamental sea la realización integral de las personas en cuanto a temas básicos como el trabajo, la vivienda, la libertad y la educación. Por lo tanto, las estrategias que se diseñen deben estar encaminadas hacia la construcción de un país más equitativo y digno. Sin embargo, cuando se presentan dicotomías en los objetivos que se desean lograr, las estrategias que se implementan pueden llegar a ser insuficientes.

Un ejemplo de esto ocurre con la *educación*, ya que en el Artículo 67° de la misma carta magna, que rige a su vez la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, se define ese concepto como “un *derecho* de la persona y un *servicio* público que tiene una función social” (p.11). De manera que hay una dualidad en aquello que se desea lograr. Puesto que, por un lado, si se comprende la educación como un *derecho*, el Estado debe implementar políticas que permitan el desarrollo integral de las personas como seres de derecho (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2022). Pero, si la educación es un *servicio*, las estrategias deben estar encaminadas hacia el cumplimiento de metas corporativas y estándares de calidad particulares. Así las cosas, ya que no hay claridad en las estrategias que se diseñen para cumplir con estos dos conceptos, existe mayor

confusión en el ejercicio o práctica pedagógica, debido a las discrepancias en torno a qué se debería hacer, cuál es el camino para hacerlo, con cuánto tiempo y, con qué recursos se cuenta.

Es a partir de lo anterior que emergen tensiones en torno a la función de los diferentes actores que intervienen en el proceso de formación, (Estado, escuela, familia, profesores y estudiantes), debido a las dos visiones existentes en cuanto a lo que se espera lograr: "garantizar el derecho a la educación" y/o "garantizar la prestación de un servicio". Al respecto, focalizar la mirada en los docentes resulta significativo, ya que ellos son quienes deben velar por el cumplimiento de las necesidades formativas y a su vez, responder a los cánones curriculares impuestos por organismos educativos superiores (Prieto, 2008). En tal virtud, se establecen unos contenidos curriculares mínimos que deben ser enseñados, pero también se plantea la necesidad de cumplir con mediciones estandarizadas necesarias para que los colegios puedan subir sus puntajes de evaluación y así ubicarse en el *ranking* de los mejores colegios. De esta manera, el docente debe responder a la necesidad de diseñar prácticas pedagógicas constructivas* que respondan a los índices de calidad que se evalúan en pruebas estandarizadas, sin dejar de lado la promoción de experiencias de aprendizaje significativas que enamoren al estudiante del aprendizaje, más allá de una valoración cuantitativa.

Esta disonancia se puede ver reflejada, por ejemplo, en las prácticas pedagógicas de los docentes de lenguaje, ya que ellos no solo deben responder al plan de acción propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su documento base denominado como *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje* (2020), sino que, además, deben promover la lectura y la escritura como una experiencia significativa en sus estudiantes. Al respecto, el MEN propone organizar la enseñanza del español en cinco factores como lo son la producción textual, la

* Según Zambrano (2018) toda práctica pedagógica que tenga la función de formar competencias integrando la dinámica y la innovación, para el desarrollo de competencias, es una práctica pedagógica constructiva.

comprensión e interpretación textual, el conocimiento y uso de la literatura, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y, la ética de la comunicación. Sin embargo, en las pruebas estandarizadas se evalúa el alcance de las competencias de lectura crítica y producción textual únicamente, porque se busca desarrollar habilidades en los estudiantes que les ayuden a desenvolverse en el mundo de manera individual. Por este motivo, el carácter social del lenguaje se ve relegado y factores como el goce estético de la literatura, el intercambio de saberes literarios de manera espontánea, dirimir diferencias o compartir intereses y experiencias pierden su valía en el campo de enseñanza.

Así las cosas, el docente debe apresurarse a cumplir con el programa de enseñanza; subir los indicadores de evaluación con respecto a los años anteriores; establecer mecanismos de evaluación; dar cuenta de las estrategias implementadas y cumplir con los tiempos establecidos y dispuestos para ello, descuidando la importancia de diseñar espacios que enamoren a los estudiantes del aprendizaje. En resumen, se evalúa la comprensión, pero no se enseña la comprensión; se evalúan las competencias, pero no se enseñan las competencias; se evalúa la lectura, pero no se enseña la lectura.

Esa tensión emergente ha provocado que los estudiantes pierdan el interés por acceder a la lectura y la escritura en los espacios de aprendizaje, ya que pasa de ser una experiencia enriquecedora y cercana a ellos, para convertirse en un fin que es evaluado de manera individual con preguntas y textos que en muchos casos no conocen o nos les interesan. En este sentido, leer y escribir no son considerados como procesos progresivos de aprendizaje, sino que son vistos de forma estática y dependientes del momento en el que se evalúen.

Es por esto, por lo que simplificar estos dos procesos mentales complejos a resultados individuales no permite reconocer su importancia en la organización del pensamiento y, la codificación y decodificación de un mundo que está conformado por convenciones sociales que

requieren de una inmersión para poder ser comprendidas (Vygotsky, 2009). Por lo tanto, es fundamental encontrar un punto medio donde leer y escribir adquieran un valor enriquecedor para el estudiante no solo en términos cuantitativos, sino también cualitativos.

A causa de lo ya expuesto, se pretende con esta investigación diseñar una estrategia digital que enriquezca la enseñanza de la lectura y de la escritura como procesos creativos y espontáneos en los estudiantes, tomando como punto de partida las concepciones de los docentes encargados y los resultados estandarizados que arroja la prueba externa *Pensar*[†], por medio de la cual se podrán establecer nuevos retos de aprendizaje. De esta manera, se pretende reconocer que la visión del docente que enseña a leer y a escribir es tan importante como las directrices gubernamentales de quienes han tenido parte en la estructuración del cómo se aprende y el para qué se aprende. Esto, considerando que el docente que enfoca su trasegar laboral en la inmersión de la lectura y la escritura, lo hace porque inicialmente ha encontrado su interés en estos dos procesos; y, quien fundamenta y orienta la práctica de quien enseña es el sistema educativo nacional.

1.1.2. Contextualización del problema

El Colegio Cambridge es una institución privada que cuenta con tres sedes diferentes, la primera, ubicada en el sector de la Calera, Cundinamarca; la segunda, en Cajicá y, la tercera, en San José de Bavaria, Bogotá. En cuanto a la sede ubicada en la Calera, la institución cuenta con 723 estudiantes de población mixta, para el 2016 esta se posicionó como el tercer mejor colegio a nivel nacional en los índices Sintéticos de Calidad Educativa [ISCE] y en el 2017 ocupó el primer lugar a nivel nacional. Desde ese entonces, el interés por mantener los buenos resultados en calidad

[†] Las pruebas *Pensar* son estrategias de evaluación externas con las que los evaluadores contratados por la institución educativa pueden medir los niveles de competencia en las diferentes asignaturas. Para el caso de español, Milton Ochoa, como evaluador externo, toma de referente las competencias de lectura crítica y producción textual.

educativa ha sido una prioridad. Además, esta institución pertenece al *BC Group*[‡], motivo por el cual se ofrece un programa curricular de Bachillerato Internacional, en donde los estudiantes desarrollan sus competencias a partir del seguimiento de un programa curricular avanzado donde la autogestión es fundamental en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, los resultados posteriores al 2017 no han tenido la eficiencia que se espera, por lo que se han desarrollado diferentes estrategias para fortalecer las debilidades en el alcance de competencias estandarizadas que permita recuperar la posición dentro del *ranking* de los mejores colegios del país. Dentro de esas estrategias se encuentra la contratación de un evaluador externo *Milton Ochoa*, el cual se encarga de diseñar simulacros de pruebas estandarizadas y orientar los resultados hacia la sumatoria en aquellas competencias que los estudiantes deben o no seguir fortaleciendo. Pero, estos resultados solo marcan una posible ruta que el docente debe seguir para que los indicadores puedan ser alcanzados, mas no representan las necesidades inmediatas de los estudiantes al interior del aula de clases ni sus intereses. Por lo tanto, son estas cifras el punto de partida para diseñar estrategias de aprendizaje innovadoras, que, a su vez, respondan a las necesidades educativas inmediatas de los estudiantes y cumplan con el requerimiento de fortalecer las competencias que se precisan para mejorar los indicadores de calidad educativa. De esta manera, se crearán espacios donde la educación, vista como un derecho y también como un servicio, converjan.

Sumado a esto, se estableció una coordinación para el *Programa de Lectura y Escritura Académica* desde ahora *PLEA* que se encarga de diseñar recursos que promueven este proceso académico y regule la planeación de la enseñanza del español en la institución, asegurando que las competencias de lectura crítica y comprensión de textos se lleven a cabo. Por esta razón, se

[‡] El British Columbian Education Group es una organización que tiene busca potencializar la calidad educativa en la educación preescolar, básica, media y superior, a partir del desarrollo de estándares académicos internacionales.

segmentó la enseñanza del español en *cinco configuraciones* denominada como *Secuencia didáctica*, *Taller de escritores*, *AP Literatura*, *AI Géneros* y, *AI Medios de comunicación* y otros *sistemas simbólicos*, en donde el énfasis se encuentra en *Taller de escritores* y *Secuencia didáctica* al ser las dos configuraciones que permiten abordar la lectura y la escritura como procesos prácticos donde el estudiante pueda aprender haciendo. Sumado a esto, se estableció un programa transversal en donde todos los docentes, independiente de la asignatura, deben diseñar un plan de lectura en donde el estudiante lea de manera comprensiva textos que complementen las temáticas abordadas en ese momento de enseñanza.

Sin embargo, para el caso de español se estableció una asignatura complementaria que se llama *Lectores*, la cual reemplaza el proyecto *PLEA*. Allí los docentes preparan guías, cuyo formato ya está preestablecido y en donde se reúnen las particularidades más importantes para tener en cuenta a la hora de leer o escribir un texto de una tipología determinada. Así las cosas, en la malla curricular se establecen las dos o tres tipologías que se deben trabajar en el trimestre desde la lectura y una de esas se profundiza al abordarse desde la escritura. A partir de esto, en las prácticas de lectura se plantean unos textos y al final de cada uno de ellos se relacionan preguntas de selección múltiple que los estudiantes deben resolver para demostrar la comprensión del tema; y en la de escritura, se marca la ruta para producir este tipo de textos a partir de las fases de escritura propuestas por Carlino (2013): planeación, producción, revisión, reescritura y publicación. No obstante, eso no parece atractivo para los estudiantes, ya que manifiestan abiertamente que les resulta muy aburrido reducir su aprendizaje a la resolución de guías. Por lo tanto, abordar la lectura y la escritura como requisito, pero también como experiencia y proceso de orden cognitivo superior será relevante.

Para lograr esto, se tomarán como referente a los docentes de español y literatura del grado 6°, quienes tienen el reto de enseñar su asignatura a estudiantes cuyas edades están comprendidas

entre los 10 y 11 años. La elección de este primer grupo poblacional, (docentes de grado sexto), se realizó teniendo en cuenta que son ellos quienes deben diseñar espacios de aprendizaje que permitan conectar las dinámicas de básica primaria con los nuevos retos que conlleva la básica secundaria. Asimismo, son los encargados de consolidar los presaberes de los estudiantes y fundamentarlos para situarlos en el núcleo de la comprensión de los procesos del lenguaje (MEN, 2021, p.122) o brindar el norte para la profundización de saberes en cualquiera de las asignaturas que se inician. Por lo tanto, su proceso de enseñanza resulta indispensable para la continuidad de los aprendizajes que abordarán a lo largo de la Básica secundaria y Media vocacional. Además, como se mencionó anteriormente, es el área que está relacionada con los procesos de lectura y escritura en los cuales se hará especial énfasis para diseñar experiencias de aprendizaje significativas.

En cuanto a los estudiantes de grado sexto, se pensó en esa población ya que son ellos quienes están realizando la transición de la básica primaria a la básica secundaria, por lo que abordarán un contenido programático más exigente y demandarán estrategias más dinámicas, creativas e innovadoras. Por su rango de edad, según Lovato y Waxman (2016), esta población de aprendices pertenece a la generación *Touch* o *Alfa* y tienen una dependencia tecnológica en alto grado. De manera que la comprensión de los esquemas psicopedagógicos de esta generación será indispensable para crear experiencias de aprendizajes adecuadas.

Finalmente, realizar el énfasis en el área de español será importante, ya que es una de las áreas que se evalúan en las pruebas estandarizadas con las que se mide la calidad educativa. Por lo tanto, encaminar los esfuerzos hacia el fortalecimiento de las competencias del lenguaje, en específico lectura crítica y producción textual, permitirá mejorar los indicadores en las pruebas ICFES y a su vez, ascender el posicionamiento de la institución educativa en el Ranking de mejores colegios del país. Además, se toma a consideración que en el Colegio Cambridge estas

competencias son evaluadas de manera transversal en todas las asignaturas, por lo que el enfoque en lectura y escritura es fundamental.

De esta manera, se pondrán en consideración las directrices gubernamentales, los intereses institucionales, las concepciones de los docentes y las nuevas formas en las que los estudiantes aprenden, para establecer una ruta de enseñanza cercana a ellos y que favorezca la empatía de los estudiantes hacia los procesos de lectura y escritura. Es decir, optimizar el aprendizaje para que las experiencias de interacción sean significativas. Sumado a esto, se tomarán como referentes los resultados emitidos por el evaluador externo quien, a través de los resultados cuantitativos, permitirá establecer objetivos y metas que marquen la ruta para diseñar actividades pertinentes y enriquecedoras.

1.2. Estado del arte

Para la construcción de este apartado, se presenta una breve revisión de antecedentes organizados en tres categorías como son: a) calidad educativa, b) competencias de lenguaje y c) ambientes virtuales de aprendizaje virtuales y físicos. De cada categoría se analizaron y compararon tres grandes grupos de documentos, a partir de la reunión de fuentes locales, nacionales e internacionales bajo las cuales se organizó la información tal y como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

ORGANIZACIÓN DE DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

CATEGORÍA	Calidad educativa	Competencias de lenguaje	Ambientes de aprendizaje virtuales y físicos
FUENTES INTERNACIONALES	CHILE 		
	Carmelo (2023)	Valenzuela, B. (2015)	
	MÉXICO 		
	Napoleon, C. (2016)	Martínez, B. (2010)	García, Susana. (2014) Ramos Morales, Mauricio. (2012) González, S. (2011).
FUENTES NACIONALES	Quintero, R. (2017) Barreto, M. D. (2018) Díaz, N. (2008)	Valero, Y. (2016) Murillo, D. (2015)	Medina, J. (2014) Sosa Rey, D. (2003) Arellán, J. (2017)
FUENTES LOCALES	Rodríguez, S. (2018) Comas, I. P., Bernal, I. a. M., y Iglesias, E. L. L. (2018) Osorio, J. (2014)	Cuenú, J, Díaz, A y Mazuera, C. (2018) Cañas, K, Díaz, M, Pachajoa, A y Rey, G. (2018) Delghans, A y Morales, M. (2013)	Ramírez, Díaz, Palomino, Zambrano y Torres. (2018) Perilla, J. (2018)

Tabla 1. Organización de fuentes locales, nacionales e internacionales. Categorización de autoría propia.

Para comenzar, se aborda la categoría de *Calidad educativa*, en donde se presentan diferentes perspectivas a partir de las cuales se ha discutido este concepto dependiendo de los intereses de estudio y el contexto en el que esta definición emerge.

a) Calidad educativa

Para guiar esta categoría se propone iniciar por las investigaciones internacionales; luego, se abordará una visión nacional y finalmente se presentarán algunas investigaciones de carácter local.

Internacional

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida abreviadamente como UNESCO, propuso validar el alcance de la educación por medio del diseño de pruebas estandarizadas que permitieran constatar que lo ofertado por las IE en los diferentes países contara con las garantías suficientes para ser considerado oportuno. Por eso, surge la evaluación estandarizada como representación de lo que hoy se conoce como calidad educativa. A partir de esto, emergen tensiones que ocupan los análisis en aspectos de educación no solo en Colombia, sino en el mundo.

Al respecto, Carmelo (2023) en su tesis doctoral titulada *El concepto de calidad: usos, posibles significados e implicancias para la escuela de Chile: una investigación histórico-filosófica* presenta que en Latinoamérica hubo una gran tendencia a modificar la manera como se enseñaba y como se evaluaba, para poder responder a estas nuevas directrices de la UNESCO. Y a partir de esto, focaliza la mirada en Chile, ya que este país fue el pionero en desarrollar estrategias que permitieran validar el aumento en los índices de calidad. Por lo que, según el autor, se disiparon otras estrategias que hasta ese momento centraban los intereses en el logro de aspectos como la cobertura y gratuidad en las escuelas. Así, según Carmelo (2023), el concepto de calidad educativa fue desdibujando procesos humanos, para abrirle paso a procesos de cumplimiento, producción y cuantificación, donde la necesidad de superar puntajes se convirtió en uno de los propósitos más importantes de la educación de ese país.

Es por lo anterior que el interés de su investigación está determinado por un enfoque histórico-filosófico que conjuga el carácter descriptivo de su propuesta con las repercusiones en las políticas educativas. No obstante, involucra el enfoque hermenéutico desde la mirada de Paul Ricoeur (2015), quien enseña que toda investigación debe estar mediada por una base teórica clara que luego podrá ser puesta a reflexión y análisis. Por lo tanto, dentro de sus herramientas de

investigación se encuentra la elaboración del capital semántico del texto, para luego reconstruirlo desde una postura histórica y filosófica, para finalizar con la interpretación y sus posibles repercusiones en el ejercicio del diseño de políticas públicas.

En consecuencia, Carmelo (2023) agrega que: "la calidad emerge en base al modo en que una institución social se desarrolla respecto a sus posibilidades de ser" (p.139). De manera que, si la prioridad es el indicador y no el estudiante, el objetivo será formar estudiantes productivos y capaces de responder a pruebas, pero no la formación de seres educados bajo estrategias que los ayude a ser intelectualmente independientes. De esta manera, el autor presenta un cuadro interpretativo, histórico y filosófico de las implicaciones del concepto *calidad* en las políticas públicas.

Sumado a esto, Napoleón (2016) en su trabajo de investigación titulado *La formación docente del asesor educativo INEA y su impacto en la calidad educativa* presenta la calidad educativa como un modelo neoliberal, por medio del cual se organiza el discurso educativo en función de productividad y eficiencia. Para desarrollar esta idea toma como ejemplo un centro educativo en México y analiza lo que ocurre cuando se priorizan los resultados numéricos, antes que la construcción de aprendizajes. Además, realiza entrevistas estructuradas, observaciones y comparativos entre instituciones con fines que inicialmente eran exclusivamente cualitativos, por medio de los cuales puede dar cuenta del cómo un concepto general puede tener múltiples interpretaciones e intervenciones. Como resultado explica que considerar que la calidad educativa ocurre como el resultado de unos valores cuantitativos que deben ser monitoreados constantemente "ignora contextos, intereses, tradiciones y necesidades para centrarse en parámetros" (p. 83), lo que privilegia el lenguaje funcional empresarial y limita las intenciones del maestro por desarrollar mejores ambientes que privilegien una educación amena e interesante para los estudiantes.

Con base en el apartado anterior se hace evidente la tendencia a equiparar calidad educativa con indicadores de resultado. Por eso se considera pertinente revisar el plano nacional con la intención de encontrar otras posibles significaciones que aporten a esta investigación. Y es que, según Quintero (2017) en su trabajo de investigación titulado *Caracterización de las concepciones de calidad educativa en una institución educativa departamental rural de Cundinamarca* las comprensiones de calidad educativa dependen también de quién le esté dando significado. Lo anterior, considerando que "la calidad educativa es un concepto multidimensional" (UNESCO, 2005; Aguerrondo, 2022). Por esta razón, la investigadora focalizó su estudio en una institución cuyos puntajes en pruebas siempre habían sido inferiores a lo esperado y sostuvo que su interés de carácter cualitativo y sociocrítico era el de transformar la práctica pedagógica antes que aumentar numéricamente un indicador.

De esta manera, implementó entrevistas semiestructuradas que reconocían el contexto como uno de los aspectos más importantes de su estudio y posteriormente llevó a cabo una triangulación que le permitió analizar la información recolectada y codificar nueva información que arrojó como resultado que hablar de calidad educativa también implica reflexionar sobre aspectos como el ambiente armónico, el talento humano, la gestión administrativa y los recursos. Además, encontró que este concepto problemático es concebido de diferentes maneras dependiendo del rol que se ocupe en la IE; en cuanto a los docentes, ellos suponen que calidad debe ser formación integral y formación académica; para los estudiantes, hablar de calidad es pensar en el resultado de un ambiente armónico donde se puedan tener espacios para encontrar amigos y construir aprendizajes entre todos.

Finalmente, desde la perspectiva de los directivos, la calidad educativa depende también de la gestión administrativa a partir de los recursos con los que se cuente. En consecuencia, la calidad educativa adquiere un atributo subjetivo que cada actor le asigna de manera

independiente y esta situación sesga a quienes intervienen en el proceso formativo, porque los lleva a tomar decisiones por separado que no siempre benefician al estudiante.

Lo anteriormente expuesto fue abordado por Barreto (2018) en su investigación *Cambio institucional y el discurso de la calidad en la Institución Educativa* donde menciona que los docentes tienen una amplia responsabilidad en el campo de la calidad educativa. Esto si se considera que son ellos quienes intervienen de manera directa en la construcción de aprendizajes en el aula de clases. Por lo que la investigadora propone que, dentro de los esfuerzos que los docentes deben hacer para lograr su objetivo de educar, está el maniobrar con la “tensión entre lo ‘tradicional’ y lo ‘moderno’, no solo en su discurso, sino también en el cambio de la percepción de los docentes frente a la cultura organizacional” (p.10). Para lograr esto, Barreto (2018) propone un enfoque cualitativo por medio del cual aborda entrevistas estructuradas, encuestas y revisión literaria profunda, para caracterizar la población y encontrar en su grupo focal las particularidades que los diferencian de otros contextos.

A modo de conclusión la investigadora señala que luego de analizar los datos se encuentra con que algunos docentes desconocen los cambios que emergen en la sociedad en la que enseñan y se quedan con las costumbres con las que ellos iniciaron su proceso de enseñanza. Debido a lo cual sus prácticas se alejan de la realidad del estudiante y sus enseñanzas se vuelven casi obsoletas, lejanas y, aparentemente innecesarias. Además, especifica que la calidad educativa no solo incluye al profesor, sino que demanda de una integración entre la comunidad, lo que incluye también a sus directivos.

Sumado a esto, Díaz (2008) en su trabajo de investigación titulado *Factores críticos que influyen en la calidad de la educación básica en Colombia* propone que no se puede hablar de calidad educativa si primero no se abordan los ambientes óptimos de aprendizaje. El investigador llega a esa conclusión luego de proponer que este concepto emerge cuando el estudiante se

independiza de los saberes adquiridos y logra trascender en la construcción de su pensamiento desarrollando una capacidad crítica de analizar, cuestionar y comprender su entorno. Debido a que, según el investigador, las experiencias académicas son indispensables para configurar el mundo y darle sentido. De manera que asegurar que el estudiante sea capaz de comprender su entorno y tomar posturas basadas en argumentos claros, traerá consigo una mejoría significativa en su proceso de aprendizaje y esto a su vez, afectará la calidad educativa independientemente de cómo ésta sea comprendida. Todo lo anterior, resuelto a través de una muestra aleatoria desde un enfoque cuantitativo, por medio del cual no solo recopiló los resultados de su grupo focal en pruebas estandarizadas ICFES, sino que, además, elaboró un análisis descriptivo, una regresión lineal, pruebas T con muestras independientes y *Anova* con variables de respuesta de selección múltiple que permitieron llegar a las ya mencionadas conclusiones.

En tal virtud, aunque a nivel internacional se encontró estrecha relación de calidad con resultados cuantitativos, se observa cómo en Colombia las preocupaciones también han llevado a los investigadores a cuestionarse por otros factores igualmente importantes como: los intereses de cada participante en la construcción de saberes, el rol que desempeña el profesor en el aprendizaje y las nuevas formas en las que docente y estudiante interactúan para lograr experiencias de aprendizaje eficaces.

Local

Finalmente, desde el plano local se encontró que la calidad ha sido punto de análisis de muchos interesados en la reflexión educativa. Un ejemplo de esto ocurre con Rodríguez (2018) quien menciona en su investigación *Calidad, educación y semiótica* que los intereses del Estado colombiano por superar el nivel de subdesarrollo del país, los llevó a crear un Sistema Nacional de Acreditación que regule, controle y evalúe las prácticas educativas. En este sentido, los indicadores de calidad educativa se convierten en la herramienta de medición más importante

para lograr este objetivo. Sin embargo, para entender este fenómeno, el investigador parte del análisis semiótico del concepto de calidad y utiliza dos grandes referentes como lo son Foucault y Saussure para explicar que dicha significación parte de los aspectos contextuales en los que emerge. Así las cosas, el investigador propone desglosar el corpus de la calidad educativa en el contexto educativo en el que se ubique tal indagación a partir de la revisión minuciosa de las leyes que regulan este concepto y el P.E.I que las interpreta y traslada a la comunidad escolar.

Tomando esto como punto de partida, el autor muestra cómo en las instituciones educativas se diseñan estrategias que encaminan la educación hacia el logro de indicadores de gestión a pesar de no tener mayor claridad del verdadero significado de lo que se espera lograr. Por lo tanto, como lo menciona el mismo autor: "es necesario pensar en una estrategia que permita la armonización del significado del concepto de calidad para la educación en Colombia" (p.204) sin descuidar lo humanamente importante, educar.

Una idea similar fue presentada por Osorio (2014) en su investigación *Centralización política vs autonomía* quien parte de una metodología hermenéutica para analizar la autonomía de las instituciones al abordar y aplicar las políticas públicas educativas. Al respecto, menciona que es la centralización de las decisiones políticas en los campos educativos, lo que impide que las IE desarrollen planes de acción que se ajusten a sus propias realidades. Por esta razón, a pesar de que Colombia es un país descentralizado, establecer la evaluación de la calidad educativa a partir de estándares y competencias limita el desarrollo integral de los estudiantes y establece nuevas barreras y retos en la educación. Lo anterior, considerando que la prioridad ya no será el desarrollo humano y la preservación de la cultura, sino la necesidad de responder al servicio de globalización del mercado. Entonces, si se prepara a los estudiantes para responder a pruebas estandarizadas, se aleja la función de la educación como desarrollo social, científico y económico. De manera que los indicadores de calidad educativa pueden ser útiles para desarrollar

estrategias que mejoren la educación, pero para que esto ocurra, será necesario establecer primero un norte que abarque las verdaderas necesidades de la población. De esta forma también se evitará que los intereses de unos pocos releguen los requerimientos de todos.

Ahora bien, estos intereses particulares generan tensiones en los actores que intervienen en la educación y su búsqueda por mejorar la calidad educativa, ya que tampoco les permite tener un norte claro con respecto del fin de su quehacer en la educación. En relación con esto Comas, Bernal e Iglesias (2018) en su artículo resultado de investigación y denominado como *El valor agregado de las pruebas Saber* realizan una revisión conceptual de la influencia de la búsqueda de calidad educativa en los espacios de investigación, entendiéndose este último como todo espacio donde se reflexiona sobre lo que ya existe con el fin de modificar esa realidad. Como resultado, los investigadores plantean que las pruebas estandarizadas son un excelente insumo para marcar el punto de partida para el diseño de estrategias que realmente le apunten a mejorar la calidad educativa. Para ello, los planteamientos educativos necesitan abandonar el modelo tradicional de aprendizaje y dedicar sus esfuerzos a la integración de elementos innovadores que se acerquen a una educación para la vida, lo que implicará modernizar o actualizar el aprendizaje.

Pero esa última parte no solo encaminada hacia la creación masiva de contenidos y espacios de aprendizaje, sino también hacia la transformación de la práctica pedagógica. Y es que actualizar las maneras en las que el estudiante aprende será el insumo para actualizar las maneras en las que el profesor debería enseñar. Porque el estudiante no debería modificarse de acuerdo con el contenido, sino que el contenido es quien debe tener la posibilidad de ajustarse de acuerdo con las necesidades reales de los estudiantes.

De esta manera se finaliza la revisión de antecedentes para esta categoría evidenciando las ambigüedades que emergen al momento de abordar un concepto determinado. Ahora bien, en el caso específico de la calidad educativa, no se consideraron mayores referentes conceptuales en el

plano internacional, ya que, para esta investigación, se prefiere enfocar la mirada hacia los referentes nacionales, puesto que son estos los que facilitan una reflexión y análisis mucho más acercado a la realidad educativa del país.

b) Competencias de lenguaje

Para comenzar, es importante recordar que las competencias como metodología de enseñanza surgen a partir del proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE[§]) denominado *Proyecto de Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), por medio del cual se definen aquellas competencias que los seres humanos necesitan alcanzar para lograr el desarrollo personal, social y económico. Allí, se proporciona un marco que puede servir como referencia para evaluar el aprendizaje en los estudiantes del mudo. Además, se propone la enseñanza por competencias como una herramienta para centrar la atención en el proceso de aprendizaje, es decir, resaltar la importancia del cómo se enseña y trascender al solo hecho de simplemente transmitir contenidos. Ahora bien, cada asignatura, dependiendo de su enfoque, busca el desarrollo de competencias diferentes. Y, en el caso particular del lenguaje, se espera que dentro de las competencias que se logren alcanzar estén la lectura crítica y la producción textual. Al respecto, se encontraron algunos análisis frente a la manera en las que se pueden potenciar estas dos habilidades, para formar niños más competentes.

Internacional

En cuanto al panorama internacional, Valenzuela (2015) en su tesis de maestría *Análisis del comportamiento de las evaluaciones del Sistema Nacional de evaluación escolar* analiza el comportamiento que tienen los resultados en pruebas estandarizadas en estudiantes de 4to y 8vo grado. Para lograr esto, toma como referente las asignaturas de lenguaje y matemáticas; luego,

[§] La OCDE es una organización intergubernamental y multidisciplinaria que se encarga de fomentar políticas de bienestar social.

compara estos resultados con los publicados a nivel nacional, en donde se evidencia que no siempre los resultados de las instituciones son una muestra exacta de los resultados por instituciones, es decir, los resultados de las pruebas no representan de manera exacta el desempeño de los estudiantes en su institución educativa.

Asimismo, menciona que los colegios enseñan las competencias del lenguaje a partir de lo que exigen los entes gubernamentales, pero no porque siempre haya un plan de trabajo claro acerca de lo que cada IE espera lograr. De manera que la prioridad es el alcance de indicadores que posicionen adecuadamente la IE, pero no el desarrollo real de competencias de comunicación. Al mismo tiempo, el investigador propone que "es incorrecto comparar a los alumnos por su calificación obtenida en los establecimientos educacionales" (p.66), debido a que él considera que los resultados en pruebas estandarizadas no miden el desempeño escolar del estudiante a lo largo de su vida. Lo anterior, permite que se generen sesgos en la lectura que el estudiante hace de su propia realidad y en algunos casos, puede hacer que desconozcan los logros alcanzados por ellos a lo largo de su proceso escolar.

En esa misma línea, Martínez (2010) en su trabajo de investigación *Desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación a partir del diseño y aplicación de situaciones didácticas* plantea que construir aprendizajes en el aspecto lingüístico demanda un trabajo mancomunado entre todos los actores que intervienen en este proceso (estudiantes, padres, docentes y directivos). Debido a que los retos más grandes que enfrenta esta área del conocimiento es la incapacidad que se tiene de vincular los aprendizajes con el entorno de los estudiantes, por lo que, aunque los estudiantes necesitan leer y escribir para significar su entorno, estas dos tareas resultan tediosas y aburridas de llevar a cabo.

Entonces, uno de los retos que tienen los profesores de español o lenguaje es posibilitar espacios que "faculte [hablando de los estudiantes] para desempeñar competencias comunicativas

de forma efectiva" (p.89). Por lo que la integración del entorno en estas dos dinámicas les hará la escritura y la lectura un proceso más cercano a ellos, llamativo e interesante. Sumado a esto, el investigador asegura que integrar diversos actores en el proceso de alfabetización y comprensión del lenguaje también facilita la conexión de intereses y suma esfuerzos para demostrarle al estudiante que lo que ha logrado hasta el momento tiene un valor que trasciende de lo cuantitativo.

En consecuencia, el investigador manifiesta que el contexto en el que se encuentra inmerso el estudiante tiene un valor no menos importante en el alcance de estas dos competencias del lenguaje. A partir de esto, propone la importancia de considerar aspectos como el nivel de escolaridad de los padres para entender qué tan importante es la lectura y la escritura en su familia; identificar el nivel socioeconómico en el que se encuentran los estudiantes, para conocer qué tanto acceso tienen a los libros y materiales que se necesitan para leer y escribir y, finalmente, cuáles son los hábitos que más se resaltan en los estudiantes, para conocer qué retos se enfrentan al momento de iniciar el proceso de lectura y escritura espontánea. Para llegar a estas conclusiones, la investigadora diseñó un programa pedagógico para promover la escritura en estudiantes de transición en el cual evaluaba el desempeño de los estudiantes, a partir del programa actual de preescolar; después, caracterizó a los estudiantes socio demográficamente; para finalizar, aplicó una encuesta a los docentes y consideró sus expectativas frente al proyecto de investigación y a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. De este modo se establecieron tres fases distribuidas así: fase 1, detección de las necesidades; fase 2, asesorías didácticas a las docentes que aplican el diseño y; fase 3, apoyo docente, donde acompañaban a las docentes en la aplicación del modelo. Con base en lo anterior, las investigadoras no solo concluyeron lo ya expuesto, sino que, además, encontraron que es muy importante la vinculación

de los padres de familia en el proceso de aprendizaje, porque son ellos los primeros respondientes y quienes motivan de manera directa e indirecta el actuar de los niños.

De manera que considerar estas dos visiones de la categoría muestra una amplia preocupación que se entreteje en la búsqueda por evaluar el alcance del desarrollo por competencias, aun cuando esta evaluación no refleje el proceso que el estudiante ha llevado a cabo a lo largo de su aprendizaje. De manera que desconocer los altos y bajos del estudiante, sus íntimas preocupaciones y las alegrías que el aprendizaje ha ejercido en ellos, puede construir un sesgo que termine por desanimar al estudiante y ocultarle que puede haber desarrollado otras competencias también significativas que evidencian sus capacidades.

Nacional

Por eso, analizar otras miradas que se tienen de este tema, pero ahora a nivel local permitirá focalizar la investigación a Colombia y así, conocer qué se ha dicho y qué se espera del desarrollo de las competencias del lenguaje en este país. En un primer momento, se encontró que, según Valero (2016) en su tesis de investigación *Análisis del proceso de enseñanza de lectura y escritura en inglés y español a partir del currículo operativo en grado primero*, la enseñanza del español suele estar mediada por procesos tradicionales que llevan al docente a diseñar actividades poco cercanas con los intereses de los estudiantes. Lo anterior ha hecho que el desarrollo de las competencias de lectura y escritura sea un proceso tensionante y aburrido para los aprendices.

A esta conclusión llegó el investigador luego de entrevistar a los docentes de su escuela de intervención, en donde encontró que varios docentes deseaban aplicar metodologías más didácticas para enseñar en clase, pero no encontraban la manera para lograr ese objetivo.

Además, Valero (2016) se valió de la recolección de datos que luego fueron contrastados para medir el nivel de desempeño de los estudiantes en el aprendizaje de su lengua materna (español) y una segunda lengua (inglés), encontrando que la enseñanza de un segundo idioma a veces está mediada por más actividades cautivadoras para los estudiantes, debido a que no presenta una estructura curricular muy rigurosa y estática. De acuerdo con el autor, esta situación limita el aprendizaje a espacios que no trascienden del ámbito escolar, lo que imposibilita la relación de los aprendizajes con el entorno de los estudiantes. A partir de lo anterior, se pueden generar dificultades en cuanto a promover un pensamiento crítico, porque no se generan conexiones que le permitan al estudiante crear vínculos que demuestren la comprensión y postura frente a los fenómenos cotidianos que se manifiestan en su contexto. Por lo mismo, se espera que el docente de español sea capaz de construir ambientes de aprendizaje innovadores que les

permita a los estudiantes interactuar y comunicarse de manera efectiva, clara y significativa con los aprendizajes que se desea que ellos adquieran (Martínez, 2010; Valero, 2016).

Por su parte, Murillo (2015) en su tesis *Desarrollo de las competencias lectoras en la enseñanza de la lengua castellana en estudiantes de grado noveno del Gimnasio Los Arrayanes* propuso una estrategia que incorpora la tecnología como estrategia didáctica para fomentar las competencias de lectura crítica. Al respecto, ella se basó en los resultados de las pruebas estandarizadas obtenidas el año anterior al de la aplicación y diseñó una metodología integradora de TIC que diera cuenta de los intereses reales de los estudiantes. Como resultado ella obtuvo que los estudiantes mejoraron su cercanía con la lectura como hábito y esto a su vez, posibilitó una mejoría en la resolución y aprobación de pruebas.

Además, partiendo de sus observaciones y análisis de resultados, la investigadora concluyó que las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de interactuar con la lectura parten de la poca motivación que imparten los docentes con esta fase del aprendizaje. Además, una de las situaciones que ella considera significativas y problemáticas en la enseñanza del español es el desconocimiento de las maneras como aprenden los estudiantes, por lo que desconocer el papel de la tecnología en una sociedad que se encuentra sumergida este tipo de herramientas, dificulta la creación de ambientes de aprendizaje óptimos para la enseñanza de esta asignatura.

Lo anterior, ocurre como evidencia de que en la actualidad los estudiantes no tienen el papel protagónico en el diseño de experiencias de aprendizaje. De manera que, en palabras del mismo autor: "el desconocimiento de los intereses de los estudiantes por parte del docente que no propicia espacios de aprendizaje motivantes y atrayentes" (p.105). También menciona que en muchas ocasiones las IE diseñan proyectos pedagógicos que buscan potenciar las habilidades lecto escriturales, pero la desvinculación de este con los contenidos directos de la asignatura y la

falta de relación con sus experiencias cotidianas hacen que no se le va importancia o utilidad a este tipo de propuestas.

En esta línea, se presentan posturas que comparten las mismas preocupaciones en cuanto a la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje enriquecedoras para que el estudiante se sienta a gusto con el proceso que está llevando a cabo. Además, cuestionan la necesidad de que el docente de lenguaje pueda desligarse de las formas de enseñanza tradicionales, para construir una didáctica más innovadora y retadora. Sumado a esto, resaltan la importancia de vincular en contexto con lo que ellos están aprendiendo. Por lo que considerar los intereses de los estudiantes y formas de aprender al proceso de adquisición y desarrollo de competencias es la mejor manera de diseñar ambientes de aprendizaje que cumplan una función activa en la adquisición de saberes.

Local

Con lo anterior en mente, se abordan las investigaciones locales entre las cuales se encuentra la tesis de grado propuesta por Cuenú, Díaz y Mazuera (2018) y titulada *La alfabetización mediática e informacional para el desarrollo de la lectura crítica* por medio de la cual se realiza una reflexión hermenéutica y crítica acerca del quehacer docente. Allí, se establece que el desarrollo de las competencias del lenguaje demanda establecer un diálogo Inter estructurante entre el docente y sus alumnos. De esta manera la construcción de aprendizajes resultará más atractiva para los aprendices y esto a su vez, los ayudará a estar dispuestos para las clases, por lo que facilitará el "romper con posibles tensiones o conflictos que se dan al interior de los planteamientos curriculares, para dar paso a prácticas pedagógicas enriquecidas, con participación del estudiante y la búsqueda de consensos generales" (p.177). Lo anterior ayudará a que las competencias del lenguaje trasciendan a un momento limitado dentro del aula de clase y se conviertan en una herramienta útil para que se dé la comunicación en cualquier entorno del estudiante. Así las cosas, competencias como la lectura o la escritura pueden ser reconocidas

como herramientas indispensables para el desarrollo humano y social de todos los individuos. Además, serían muy prácticas para propiciar espacios de interacción con el lenguaje en donde los estudiantes puedan reconocer el factor dinámico de la lectura y la escritura, así como, la importancia de desarrollar estas dos competencias para interactuar abiertamente con el mundo que los rodea.

Y es que, según Cañas, Díaz, Pachajoa y Rey (2018) en su investigación *La influencia del pensamiento crítico en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora* el pensamiento crítico es la base para el desarrollo de la competencia de lectura. Esa idea es justificada de acuerdo la comprensión que el investigador le da a la palabra *competencia*, puesto que parte de la idea de que este concepto está encargado de facilitar la comprensión del código y lo que representa en su contexto. Por esta razón, proponen el desarrollo de actividades de gran impacto para los estudiantes con el fin de que ellos logren apropiarse del conocimiento y utilizarlo en el desarrollo de actividades. Asimismo, invitan a los docentes a reflexionar en torno a la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas atractivas para reducir la predisposición con la que los estudiantes pueden llegar a las aulas de clase.

Por eso, si las competencias del lenguaje sirven como mediadoras entre lo que ocurre en el entorno y el estudiante, evaluar el alcance de estas competencias le permitirá al estudiante diseñar estrategias que le ayuden a reconocer los retos que enfrentan a la hora de interactuar con el mundo. Además, sirve como herramienta para marcar momentos importantes dentro del proceso del estudiante. Pero si esta evaluación solo se realiza al final, ¿qué es lo que realmente puede hacerse con los resultados de evaluación?

Frente a esto, Delghans y Morales (2013) en su libro resultado de investigación *Evidencias y fórmulas para profesar la lectura*, mencionan que la evaluación constante de las estrategias implementadas en la IE contribuye al fortalecimiento de estas. Para presentar esta

conclusión, las investigadoras elaboraron un programa de Plan Lector para promover la lectura crítica. Luego, al aplicar las actividades se realizaba una observación detallada de la participación de los estudiantes y se hacía uso de sus resultados de aprendizaje para verificar la pertinencia de las actividades, las posibles estrategias de mejora o aquellas cosas poco funcionales. De esta manera, las investigadoras expresan que en el proceso de lectura y escritura se deben considerar aspectos como la definición del progreso de los estudiantes y las motivaciones que se pueden construir para que ellos sientan que la escritura y la lectura les suma en su desarrollo humano.

Sumado a lo anterior, se menciona que, si al estudiante se le evalúa únicamente de manera cuantitativa, es decir, asignando un valor final a su proceso focalizando la atención en una cifra, el estudiante sentirá que lo que ha estado realizando no tienen algún valor que trasciende de lo emocional o cognitivo. Asimismo, proponen la importancia de que este proceso de escritura y lectura sea una realidad en la vida de los docentes, para que ellos sean la evidencia y ejemplo de los beneficios de desarrollar estas competencias.

En consecuencia, si se consideran los resultados de las investigaciones anteriores, se puede concluir que, dentro del desarrollo de las competencias del lenguaje, el docente tiene la responsabilidad de hacer que este proceso se logre correctamente. Lo anterior, por medio del diseño de espacios que le permitan al estudiante sentir que lo que aprende es verdaderamente útil. Sin embargo, frente a la tensión de enseñar para evaluar y no enseñar para aprender, el docente debe maniobrar con esas dos tensiones y procurar el diseño de un monitoreo o evaluación permanente que le permita ir marcando pautas relevantes dentro de las adquisición y desarrollo de las competencias de lenguaje, para que al momento en el que se lleven a cabo la aplicación de pruebas estandarizadas, estos resultados no se alejen de los que ya ha podido evidenciar el docente. De esta manera, toda acción que se haya tomado a lo largo del camino, también puede que responda a lo que el estudiante va a enfrentar en las pruebas pensar o pruebas ICFES.

c) Ambientes de aprendizaje virtuales y físicos

Así las cosas, diseñar experiencias de aprendizaje que conecten al estudiante con el aprendizaje ha tenido un valor muy significativo en la mejora de la calidad educativa y el desarrollo de las competencias del lenguaje. Es por esta razón por la que será muy significativo para este estudio interactuar con algunas investigaciones a las que ha dado campo a la reflexión y creación de experiencias en la actualidad, luego de considerar las transiciones sociales en las que emerge el aprendizaje.

Internacional

En cuanto al panorama internacional se encontró que, de acuerdo con Ramos (2012) en su investigación *Evaluación formativa de los aprendizajes en los ambientes virtuales de aprendizaje de la licenciatura en psicología del SUAYED-UNAM* la creación de ambientes de aprendizaje en la actualidad demanda el diseño de experiencias que integren la tecnología, debido a que es la herramienta con la que más interactúan los estudiantes en su cotidianidad. Además, parte de un análisis experimental donde la investigación- acción le permite identificar en la práctica las estrategias metodológicas que mejor se ajustan al contexto a intervenir. Es por esta razón por la que el autor menciona que en la actualidad el estudiante necesita ser capaz de autorregular su propio proceso de aprendizaje. En este sentido el docente tendrá el reto de diseñar espacios donde el estudiante pueda ir moldeando la manera en cómo aprende. Asimismo, se plantea que si el aprendizaje es un ambiente personal donde se lleva a cabo la relación entre los nuevos saberes adquiridos y los aprendizajes anteriores, propiciar espacios donde el estudiante pueda conectar los contenidos de manera útil será una gran alternativa para facilitar que este proceso psicológico ocurra. De manera que la construcción de ambientes de aprendizaje está ligada explícitamente con el hacer que el aprendizaje ocurra.

Sumado a esto, García (2014) en su tesis de maestría *Las interacciones didácticas en un ambiente de aprendizaje mixto* propone que el ser humano se desarrolla bajo cuatro pilares; el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Para los fines de su investigación, García profundiza en el aprender a hacer, ya que considera que a lo largo del tiempo se ha dejado de lado la importancia del aprendizaje en la construcción social y relación con los otros. Por tal razón, se ha relegado lo significativo que son las actividades sociales en la construcción de saberes. A partir de esto, elabora una investigación de tipo etnográfico en el que reflexiona acerca del uso de herramientas tecnológicas en el aula. Para esto, entrevista a diferentes docentes y estudiantes a quienes les permite reflexionar acerca del cómo se ejecutan las clases y qué cosas les gustaría que se fortalecieran; como resultado, tanto estudiantes como docentes reconocen que el uso de TIC no es común en las aulas de clase debido a que generalmente se convierten en un distractor, en lugar de ser un apoyo. Asimismo, en medio de las entrevistas y datos recolectados se presenta que generalmente los docentes llevan sus clases preparadas, pero no hacen consciente al estudiante de la importancia de aquello que se está aprendiendo. Finalmente, en ese mismo estudio observaron que la autonomía es uno de los factores que más debe continuar fortaleciéndose en los estudiantes, ya que son dependientes de los recursos e instrucciones que facilita el profesor, aunque el uso de elementos tecnológicos dentro del aula fomenta la creatividad.

En este sentido, surge una gran preocupación cuando se van a diseñar ambientes de aprendizaje que impliquen el uso de herramientas tecnológicas, ya que puede disminuir la esencia humana y continuar relegando la importancia del factor social como parte fundamental en el desarrollo humano. Ahora bien, considerando que "la educación no es un proceso estático, se encuentra sujeto a cambios que lo adecuan al contexto en el que se desarrolla" (p.78) potenciar habilidades de ese ser social también implica conocer cómo se configura su contexto (Barreto,

2018; Días, 2008; Martínez, 2010). Y en la actualidad es sabido que la sociedad se encuentra inmersa en el desarrollo de habilidades tecnológicas, lo que implica la integración de este tipo de herramientas para el diseño de ambientes de aprendizaje cercanos a los estudiantes.

Al respecto, González (2011) en su investigación *Taller remedial de investigación en comunicación: diseño de un ambiente virtual de aprendizaje* menciona que es necesario construir escenarios de acción a partir del contexto entre los que se encuentra el entorno de comunicación/interacción y el entorno de conocimientos. Donde el primero se construye por medio del diseño de espacios para recibir comentarios de los docentes o asesorías que monitoreen el proceso del estudiante y, el segundo, hace referencia al diseño programático e instruccional de los contenidos que se desea que alcancen los estudiantes. También, menciona la importancia de ser muy claros al momento de elaborar el contenido programático, ya que consideran necesario que el estudiante conozca aquello en lo que va a ser evaluado, los objetivos que va a lograr y el proceso que debe seguir para lograrlo. Lo anterior, partiendo de la idea de que el docente está construyendo discurso por medio de estas especificaciones y es justamente este último lo que le va a permitir que la comunicación con el estudiante no se rompa. De manera que más allá de una transmisión sincrónica o asincrónica de conocimientos, se puedan diseñar experiencias de aprendizaje donde el estudiante se sienta involucrado e importante.

Nacional

En ese mismo sentido, las preocupaciones en cuanto a la manera como se construye el aprendizaje en el aula han permitido plantear diferentes cuestionamientos que demuestran la influencia del diseño instruccional sobre el ejercicio educativo. Al respecto, en Colombia se encontró que investigadores como Medina (2014), Sosa Rey (2003) y Arellán (2017) han considerado la importancia de hablar no solo de la experiencia de aprendizaje, sino también de la tecnología como concepto indispensable en los procesos de aprendizaje actuales.

Por un lado, Medina (2014) en su investigación *Construcción de un ambiente de aprendizaje significativo y autónomo para el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés, apoyado con las TIC en educación media vocacional* plantea que es imprescindible caracterizar a los estudiantes para conocer sus intereses y aptitudes. De esta manera, herramientas como la tecnología pueden transformarse en insumos que medien la recolección de esta información. A esta conclusión llega, luego de realizar una intervención basada en el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) en donde la docente interviene de manera directa, por lo que implementa la metodología investigación- acción participativa. Allí, la investigadora y docente aplica una serie de actividades que integran el uso de TIC en el desarrollo cotidiano de las clases, sin embargo, la finalidad es lograr hacer de la tecnología un mecanismo para que los estudiantes puedan ver sus productos publicados en un periódico escolar digital. De esta manera, la investigadora propone que los estudiantes se sentirán más motivados y comprometidos con su participación y desarrollo de competencias del área. Para poder analizar la situación, la docente investigadora toma como grupo focal el mismo curso al que ella le ha enseñado inglés desde el año anterior, con la finalidad de poder hacer un comparativo en sus resultados finales. Al respecto, ella manifiesta que las consideraciones éticas resultan fundamentales para que los resultados no sean alterados.

Una vez culminada la intervención, la docente investigadora plantea que el dominio del conocimiento se puede evidenciar en la medida en la que los estudiantes puedan hacer uso de lo aprendido, por eso, motiva a los docentes a propiciar espacios donde los aprendices puedan resolver situaciones y expresar sus ideas de manera clara. Además, propone de tener en cuenta los elementos motivacionales que propone Keller (1987) en *Desarrollo y uso del modelo ARCS en el diseño instruccional* (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción) por medio de los cuales se puede comprometer al estudiante con su propio proceso de aprendizaje. En ese sentido, para

lograr la atención, se requiere de la construcción de actividades que estén interconectadas y sean retadoras para los estudiantes. En cuanto a la relevancia, proponen que las actividades a lo largo del camino vayan aumentando el grado de dificultad y propicien mayores espacios para la demostración de saberes. En cuanto a la confianza, se propone brindar una retroalimentación clara, en el momento adecuado para que el estudiante tenga conocimiento de su propio proceso. Finalmente, en la fase de satisfacción se expone que no es un elemento menor, ya que es donde el estudiante podrá dar cuenta a sí mismo de lo que ha logrado a lo largo de su proceso. Por lo que es muy importante que no se deje de lado el espacio para la reflexión y autoevaluación.

A modo complementario, Sosa Rey (2003) en su investigación de maestría *Apoyo al diseño y ejecución de actividades colaborativas en procesos de aprendizaje* señala que las NTIC o Nuevas Tecnologías de la Información se han convertido en estrategias determinantes para la creación de ambientes de aprendizaje. Para apoyar esta idea, el investigador analizó una serie de documentos de investigaciones anteriores por medio de los cuales demuestra que el trabajo colaborativo, la interacción con el otro y la integración de herramientas tecnológicas en el aula permiten que ocurra el aprendizaje con mayor facilidad. Con esto en mente, Sosa Rey (2003) diseñó una serie de actividades que demarcan cada uno de estos elementos, dejando como resultado algunas premisas importantes como son: primero, para diseñar un AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje) es necesaria la planeación de la experiencia de aprendizaje significativa; segundo, es necesario definir el proceso que se desea llevar a cabo y establecer una herramienta integradora que facilite el encuentro con el aprendizaje y la comunicación maestro-estudiante y, tercero, la evaluación y reingeniería del proceso debe llevarse a cabo, para que el contenido temático responda verdaderamente a las necesidades de los estudiantes.

Al respecto, puede considerarse pertinente integrar esta revisión literaria de investigación y diseño de experiencias de aprendizaje integradoras de TIC con la propuesta anterior de Medina

(2014), ya que en los dos casos se menciona la necesidad de elaborar un plan minucioso que abarque todos los momentos de la clase, para que el estudiante pueda caminar sobre una ruta que no permita confusiones ni errores en su proceso de adquisición de conocimiento.

En el caso de la investigación *Trabajo colaborativo en un nuevo escenario de aprendizaje apoyado en las TIC* llevada a cabo por Arellán (2017), el investigador partió de una caracterización de los participantes, ya que considera que para diseñar una estrategia pedagógica es fundamental conocer el destinatario. Del mismo modo, integró la mayor cantidad de participantes de la comunidad educativa como mecanismo para involucrarlos en el proceso y escuchar sus opiniones frente al fenómeno a intervenir. Luego de esto, se diseñó la propuesta a partir del modelo ADIIE, (unas líneas atrás ya mencionado) y se ejecutó el proyecto, para finalmente evaluarlo. Ese proceso evaluativo es el que, según la investigadora, permite identificar la pertinencia de la propuesta de intervención y los vacíos que pueden emerger a partir de una primera observación. Por lo que, observar y evaluar o evaluar para observar es un paso fundamental en un ejercicio que busca impactar una comunidad y generar un cambio de estado en un lugar específico.

A partir de todo lo anterior, el investigador planteó que la educación tradicional dificulta la interacción horizontal entre estudiante y docente, debido a que no considera el ambiente de aprendizaje un espacio para intercambiar saberes, sino un espacio para que los estudiantes aprendan la información que imparte el docente. De esta manera, propuso una reflexión acerca de la importancia de innovar en el diseño de ambientes de aprendizaje, para que la interacción dentro del aula de clase sea más armoniosa. Adicionalmente, el investigador planteó una serie de actividades pensadas en el maestro para que este último pueda adquirir las herramientas suficientes para innovar en el aula.

En ese sentido, diseñó una serie de actividades que permitieran la integración entre lo tradicional y lo contemporáneo; donde lo tradicional, era la enseñanza de contenidos y, lo contemporáneo abarcaba la integración de TIC en el aula. A partir de esto, concluyó que todo proceso de aprendizaje debe estar mediado por herramientas cercanas con el estudiante, para que sea significativo. Sumado a esto, resaltó la importancia de que el docente pueda ser un eje central para mediar lo anterior con lo nuevo, de manera que es el docente responsable de estar a la vanguardia en temas digitales, por lo que necesita actualizarse, conocer e interactuar con herramientas innovadoras y tecnológicas. Esta idea también abordada por Barreto (2018) en la primera categoría.

Local

Ahora bien, finalizando este apartado de la investigación, se encontró que de acuerdo con Ramírez, Díaz, Palomino, Zambrano y Torres (2018) en su trabajo de investigación *Didáctica de ambientes de aprendizaje basada en la formación emocional para las transiciones efectiva* la sistematización de experiencias de aprendizaje es necesaria para optimizar los procesos de enseñanza y caracterizar los mecanismos que influyen en la construcción de estos escenarios. Además, los autores plantean que el discurso narrativo de comunicación y el compartir saberes permite una construcción más robusta del proyecto educativo que se desea diseñar. Los autores presentan una propuesta metodológica en la que los docentes no solo son participantes que imparten su conocimiento y reflexionan acerca de este, sino que también son ciudadanos activos con intereses y percepciones variadas que parten desde sus propias realidades, por lo que, conocer las motivaciones de cada uno de ellos permitirá encaminar con mayor asertividad los intereses didácticos de la enseñanza y sus prácticas. De manera que un discurso dialéctico de compartir experiencias a partir de la conversación y la reflexión es un insumo fundamental para

pensar un diseño instruccional, porque son los maestros quienes participarán activamente en el proceso de enseñanza.

Finalmente, los investigadores implementan la entrevista semiestructurada como un mecanismo para recolectar las narrativas de los docentes acerca de lo que, según estos últimos, son los ambientes de aprendizaje. De esta manera, se pueden reconocer aquellos elementos que convergen en las concepciones docentes y las posibles maneras en las que los aportes de un docente pueden fortalecer las prácticas de sus compañeros. A modo de conclusión, los investigadores postularon que una experiencia de aprendizaje es una construcción diaria que demanda compromiso por parte de aquellos que intervienen en él y su propósito es la construcción de seres humanos más integrales. Por lo tanto, considerar el desarrollo humano y las emociones de los estudiantes es uno de los factores que ellos resaltan como necesario.

De esta manera, se proponen una serie de actividades que buscan delimitar aquellos elementos que validan el diseño de experiencias de aprendizaje enriquecedoras dejando como conclusiones que, primero, la integración y vinculación entre todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza (docentes y directivos) es fundamental para orientar la estrategia hacia un mismo fin; segundo, que el diálogo y la reflexión donde los estudiantes sean los protagonistas permitirá que estos últimos se responsabilicen de su propio proceso y, tercero, que las prácticas pedagógicas no solo deben responder a directrices gubernamentales, sino que además, deben propender a humanizar al estudiante como un ser social que está formándose para la vida (Osorio, 2014; Valenzuela, 2015).

Así, fueron revisadas diferentes reflexiones e investigaciones que han surgido en torno a la educación. Al respecto se evidencia la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje virtuales o físicas que se acerquen a los intereses de los estudiantes y les permitan desarrollarse como seres integrales, antes que productivos. Asimismo, se resalta la oportunidad que tiene el docente de

replantear las posturas convencionales de educación e integrar la tecnología como una herramienta de diversificación de experiencias, para hacer de este derecho fundamental una oportunidad para promover la reflexión, la crítica y la independencia cognitiva. Finalmente, se puede considerar como las competencias no deben ser el punto de partida para el aprendizaje sino una de las diferentes estrategias de evaluación que permiten medir la pertinencia de las estrategias implementadas para hacer que respondan a las necesidades inmediatas del contexto. Así las cosas, las competencias no son el inicio, sino una parte del proceso.

De esta manera, se integran los resultados problémicos que emergieron luego de las revisiones literarias. Esta condensación se puede evidenciar en la *Figura 1* que se presenta a continuación o ingresando al siguiente enlace haciendo uso de una cuenta de correo personal:

<https://stormboard.com/invite/1764170/lid14337>

Figura 1

RESULTADOS DE LA REVISIÓN DE INVESTIGACIONES PREVIAS

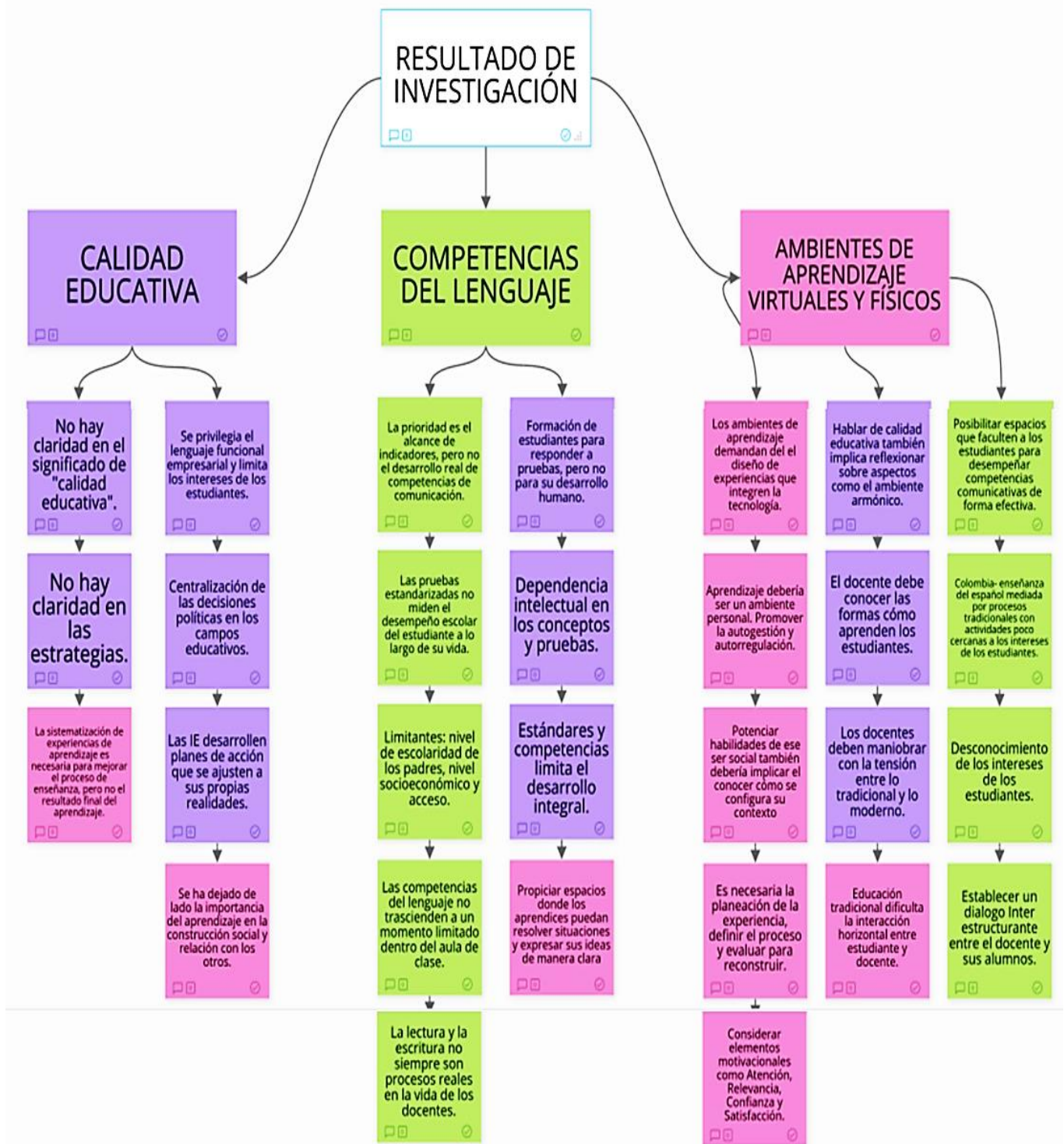


Figura 1. Organización de los resultados de la revisión de investigaciones previas. Categorización de autoría propia. Enlace de interacción: <https://stormboard.com/invite/1764170/lid14337>

1.3. Pregunta problema

A partir de los planteamientos anteriores surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué tipo de estrategia digital se puede diseñar con el fin de integrar en ella tanto las concepciones de los docentes de español de grado sexto como los resultados de aprendizaje esperados frente a las competencias evaluadas en las pruebas Pensar, en relación con los procesos de lectura y de escritura en el Colegio Cambridge?

1.4. Justificación de la pregunta

Como fue dicho en apartados anteriores, el diseño de experiencias de aprendizaje significativas es importante para la construcción de saberes que perduren para toda la vida (Ramos, 2012). Por lo tanto, mejorar la manera como los estudiantes se acercan al conocimiento facilitará que se lleven a cabo procesos psicológicos superiores de cognición como la atención y la memoria, para desarrollar habilidades metacognitivas en quienes aprenden. Para esto, será fundamental el diseño de experiencias innovadoras que integren la motivación y emoción como procesos que modulan el aprendizaje. En consecuencia, la disposición para apropiarse de nuevos conocimientos y recibir con alegría la información optimizará no solo la didáctica, sino también la pedagogía. De esta manera, mejorar la manera como el estudiante aprende, hará que el docente pueda llevar a cabo una labor humanizante que se preocupe por el estudiante antes que por el resultado en una prueba. No obstante, lograr que los estudiantes aprendan, afectará directamente los resultados de los estudiantes al momento de ser evaluados en cuanto a la adquisición de conceptos.

Para lograr lo propuesto, será fundamental conocer los intereses y los modos como aprenden los estudiantes (García, 2005), por eso, estrategias como la integración de herramientas tecnológicas en el aula y la elaboración de un diseño instruccional claro serán indispensables para

modular estrategias metacognitivas que optimicen la adquisición de saberes. Con esto en mente, potenciar la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos superiores complejos y no solo como competencias del lenguaje significará convertir este proceso en una experiencia genuina de intercambio de saberes que trascienda un escalón más allá de una simple nota.

Así las cosas, con este diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por las TIC se planea diseñar una estrategia digital que permita reorientar la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos humanizantes, donde el énfasis esté ubicado en la experiencia del estudiante con estos procesos y no como el resultado de una nota estandarizada. Asimismo, el resultado de evaluación servirá como referente para establecer diferentes estrategias que enriquezcan el proceso de aprendizaje del estudiante y no será el resultado final.

De esta manera, se pretende modular las tensiones que deben maniobrar los docentes al momento de demostrar resultados. Lo anterior, aumentando el interés de los estudiantes por aprender y disfrutar de ese aprendizaje, sin dejar de lado la importancia de que, al momento de enfrentar pruebas estandarizadas, los estudiantes obtengan mejores resultados.

1.5. Objetivos

Con base en lo enunciado hasta el momento, se proponen los siguientes objetivos con los cuales se pretende marcar la ruta de acción, así:

1.5.1. *Objetivo general*

Diseñar una estrategia digital que permita la integración tanto de las concepciones de los docentes de español de grado sexto como los resultados de aprendizaje esperados frente a las competencias evaluadas en las pruebas Pensar, en relación con los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes de grado sexto del Colegio Cambridge.

1.5.2. *Objetivos específicos*

- Identificar las concepciones que tienen los docentes de español de grado sexto acerca de la lectura y la escritura.
- Establecer las habilidades que conforman las competencias de lectura crítica y análisis de textos evaluadas en las pruebas *Pensar* que se aplican a los estudiantes del grado sexto.
- Comparar las concepciones que los docentes de español del grado sexto tienen acerca de la lectura y la escritura con las habilidades que se evalúan en las competencias de lectura crítica y producción textual en la prueba *Pensar* que se aplica a los estudiantes de ese grado.

CAPÍTULO DOS

En el presente capítulo se realizará una integración de los fundamentos teóricos que enmarcarán, no solo el sustento de esta investigación, sino también las bases sobre las cuales se realizará la propuesta de intervención. En ese sentido, este apartado será determinante para establecer las líneas teóricas que darán origen a la propuesta práctica.

2.1. Marco teórico

En este capítulo se buscará presentar los fundamentos teóricos que respaldan esta investigación. Para esto, se organizará este apartado en cinco categorías como son: a) el sentido de educar, b) ¿cómo aprende el ser humano?, c) educación, lenguaje y aprendizaje, d) concepciones acerca de la lectura y la escritura y e) diseño de experiencias de aprendizaje (LXC). Para organizar la información se tuvieron en cuenta referentes normativos y conceptuales que sirven como elementos que robustecen la propuesta.

Para comenzar, se aborda la categoría de *Reflexiones en torno al concepto de educación*, donde se presentan diferentes perspectivas a partir de las cuales se ha abordado este concepto.

a) El sentido de educar

Para hacer una aproximación a esta categoría es indispensable abordar el origen etimológico del concepto *Educación*, ya que será la base que sustente el propósito de esta investigación. Al respecto, toda propuesta aquí descrita buscará fortalecer las dinámicas educativas a fin de profundizar en lo que se comprenda como educar. De acuerdo con Campos (1998) la palabra educación deriva de las voces latinas *educare* (criar, guiar, influir, de afuera hacia adentro) y *educere* (sacar, extraer, de adentro hacia afuera). En ese sentido, si se entiende la educación como *educare* la información que recibe el estudiante será lo más importante. Por esta razón, construir aprendizajes a partir del uso exclusivo de la memoria o del dominio de conceptos ajenos a la

realidad del estudiante limita los alcances del concepto a un proceso memorístico y caprichoso del docente, debido a que partirá de aquello que este último quiera depositar en el estudiante e impedirá que trascienda a una construcción que parte de las subjetividades y realidades de cada individuo.

Sin embargo, en el marco de esta investigación la educación es comprendida como *educere*, lo que implica que el punto de partida del acto de enseñar serán los intereses de los estudiantes. Por lo tanto, replicar un ejercicio educativo será en esencia un acto dialógico y humano en el que se busca explotar todas las habilidades y particularidades del ser. Por lo tanto, toda estrategia de enseñanza estará estrictamente relacionada con enriquecer la integralidad del individuo que está siendo educado.

Al respecto, Freire (1970) plantea una analogía en donde se presenta al estudiante como una entidad bancaria sobre la cual el docente deposita su dinero (saber) para que sea memorizado, acumulado y luego replicado de manera sistemática. A partir de esta teoría se cuestiona el rol del docente como un ser que limita su práctica a la transmisión de conocimientos. Esta situación limita la libertad de pensamiento crítico y reflexivo por parte del estudiante, ya que lo convierte en un ser dependiente del conocimiento de su maestro. Lo anterior posibilita una brecha de aprendizaje debido a que todo acto educativo estará restringido por el saber del docente y no por las capacidades que el estudiante pueda desarrollar. También, implica centrar la atención en el proceso de formación docente antes que, en el ejercicio de educar, puesto que se buscará que el maestro sea conocedor del concepto antes que de educar.

Con lo anterior en mente, citar la frase de Gandhi *La educación consiste en sacar a la luz lo mejor de las personas* permite enriquecer el sentido de educar como una exploración que parte de las decisiones de quien es educado. Y es que, si bien al momento de planear un acto educativo el docente realiza un ejercicio riguroso que busque seducir al estudiante al conocimiento, solo

cuando quien aprende transforma su voluntad y decide aprender y moldear su conducta es cuando realmente habrá hecho un proceso efectivo de aprendizaje.

De hecho, Albert Einstein planteó que, *Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo*, que en otras palabras significa que el aprendizaje parte de cada individuo y demanda un cambio de conducta que parte de adentro y va dando resultados hacia afuera. Por tanto, el maestro es solo un mediador en el proceso educativo; quien realiza la acción de *educere* y quien se convierte en una luz que va iluminando el camino de sus estudiantes para posibilitar que lleguen al otro con éxito. No obstante, esto no desconoce que, tras ver la educación como un proceso individual, aunque se construya en espacios colectivos, el aprendizaje no es estándar, ni para todos igual, sino que está subordinado por las experiencias, habilidades, aptitudes y actitudes de cada uno.

En ese sentido, la educación tiene una función liberadora y debe permitirle a cada ser humano construir su propio criterio acerca del mundo que los rodea. Es aquí donde cobra sentido lo planteado por Platón en su libro *La república* tras proponer que todos los seres humanos vivimos en la oscuridad, cegados por la falta de entendimiento. Allí, Platón presenta la historia de unos hombres que están encadenados y no pueden ver atrás, ya que no hay luz sino solamente oscuridad. Pero, a la distancia hay una pequeña hoguera mediada por un muro que, según Platón, representa los embaucadores. Así las cosas, los prisioneros pueden ver las sombras de los árboles, las montañas, las personas caminando, pero no pueden observar sus particularidades prestando atención a sus detalles. Sin embargo, agrega que, si los hombres no conformaran con las sombras, sino que lograran reconocer aquello que los tiene atados para luego liberarse, entonces, pasarían del mundo de las ideas al mundo tangible. Y es que para Platón el conocimiento se construye logrando una verdadera independencia cognitiva. De manera que, lo real se convierte en un acontecimiento diferente de lo aparente. Así pues, la función del aprendizaje adquiere un carácter independentista o liberador puesto que, la finalidad del aprendizaje es lograr que los seres humanos

encuentren su propio camino y lo construyan a partir de verdades que se van logrando legitimar a lo largo del tiempo; permitir que los estudiantes accedan a la información y opinen acerca de esta es fundamental para sembrar en ellos las bases suficientes para que puedan tomar decisiones a futuro. Por lo tanto, no es un proceso momentáneo que pueda limitarse a la adquisición de conceptos básicos, sino que se va construyendo paso a paso y requiere una mediación en donde se les brinde el espacio para construir su propio mundo, comprenderlo y darle sentido.

Es por todo lo anterior que la educación puede ser concebida como un proceso por medio del cual el aprendiz logra exteriorizar lo que aprende. Así las cosas, el maestro siembra y el estudiante riega, acomoda, ajusta, abona y permite que el aprendizaje florezca. Entonces, aprender trasciende a proceso que no se limita exclusivamente a memorizar conceptos, ya que su valor real ocurre cuando lo que se aprendió le permite al aprendiz modular sus acciones y trazar su propio camino. Por lo tanto, para quien enseña solo queda la pregunta ¿cómo enseño? Y para enseñar, ¿cómo se aprende?

b) ¿Cómo aprende el ser humano?

Responder a la pregunta *¿cómo aprende el ser humano?* es importante porque permitirá establecer algunos acuerdos por medio de los cuales cada docente podrá diseñar estrategias de aprendizaje oportunas para cada momento de enseñanza. De esta manera, el aprendizaje será la consecuencia de todo acto previamente elaborado por un conocedor de los procesos que posibilitan la adquisición de conocimiento no como conceptos memorísticos, sino como memorias modificables.

Modelo del procesamiento de la información

Para comenzar, Sousa (2002) plantea que los seres humanos aprendemos a partir de las diferentes conexiones neuronales que logramos establecer. Así las cosas, el aprendizaje es un

proceso biológico que se alcanza a partir del manejo que se le da a la información. A modo de representación, el autor establece un modelo de aprendizaje que a su vez está basado en un modelo anterior diseñado por Robert Stahl. Allí, se explica que toda información que existe en nuestro entorno está presta para establecer contacto con el individuo a través de los sentidos quienes establecen contacto con el tálamo. Este último es quien recibe y envía nuevamente información a los sentidos para que clasifiquen esta información. A este proceso de clasificación se le llama inhibición o registro sensorio, por medio del cual bloqueamos la información que no es relevante y aceptamos aquella información que consideramos que debe ser atendida, esta última información activa nuestra atención exógena, es decir, aquella atención que viene del exterior y atrapa el interés de quien interactúa con ella.

Otras estructuras cerebrales que intervienen en este primer proceso son el lóbulo parietal, ya que es el encargado de integrar todos los sentidos y vincularlos con las emociones, lo que facilita el sentir miedo, agrado o rechazo frente a los estímulos; y el lóbulo frontal, por medio del cual el individuo logra tomar la decisión de rechazar o aceptar definitivamente el estímulo. No obstante, Sousa también plantea que el impacto que tiene el estímulo en el ser humano depende de las preferencias, las experiencias pasadas, las necesidades del momento, el estado emocional y el concepto que se tiene de sí mismo. Por esta razón, cada individuo se dispondrá de manera diferente para recibir o no la información, ya que “lo que una persona “siente” sobre una situación de aprendizaje determina la cantidad de atención que se le dedica a la situación” (Sousa, 2002, p.44).

A modo de síntesis, los seres humanos percibimos y comprendemos el entorno a partir de los sentidos. De manera que todo estímulo es clasificado de acuerdo con la emoción que nos genera; esta situación condiciona la forma en que nos comportamos. Ahora bien, cuando el estímulo nos genera una emoción y esta se prolonga o replica en diferentes oportunidades, se

convierte en un sentimiento. Así las cosas, frente a los diferentes espacios de aprendizaje que diseñamos diariamente, se abre paso a sentimientos que disponen o indisponen el aprendizaje. Lo anterior, porque el tálamo es quien recibe, procesa y envía al cuerpo la información captada por los sentidos. Motivo por el cual, cuando el estímulo aparece, los sentidos lo capturan y lo transmiten al cerebro; el cerebro lo procesa y organiza para dar instrucciones al cuerpo y esta comunicación cerebro-cuerpo autorregula la posición frente al estímulo recibido.

Procesamiento y neurona (Percepción)

Una vez la información es recibida, ¿qué ocurre en nuestro cerebro?, ¿cómo se organiza esta información? De acuerdo con los aportes realizados por Cajal (1995), el cerebro logra procesar la información gracias a la intervención de las unidades funcionales del cerebro, o sea, las neuronas. Para que esto ocurra se surten tres procesos diferentes como son: primero, la sinaptogénesis. Este proceso es el que permite que en el cerebro se creen nuevas conexiones neuronales, lo que también implica la ruptura de conexiones anteriores. Este ejercicio realizado de manera frecuente consume gran parte de la energía del cerebro, por lo que demanda espacios para recuperarse y solidificar las conexiones realizadas durante el día.

De esta manera, se puede decir que el cerebro es retroductivo, lo que significa que se alimenta de hipótesis temporales que luego son confrontadas con las experiencias vividas, para establecer nuevas hipótesis de la realidad. En este sentido, el estudiante está en constante disposición de confrontar sus saberes previos con disonancias que emerjan en su entorno. Por esto, un aprendizaje significativo demanda el choque neuronal y el reto de poner a prueba las hipótesis que el estudiante tiene acerca de su propia realidad, hacer que esa nueva información no solamente sea atractiva, sino también retadora.

En un segundo momento se debe llevar a cabo el proceso de mielinización, en donde se afianza la conexión neuronal a partir del descanso y la alimentación. Estas dos acciones son importantes porque apoyan la recuperación neuronal y afianza los aprendizajes adquiridos durante el día. Además, prepara las neuronas para el siguiente día. Entonces, si el individuo que aprende no ha realizado un sano proceso de mielinización muy seguramente estará poco dispuesto para realizar de nuevo el proceso de sinaptogénesis. Así las cosas, el estímulo podrá capturar su atención, pero la información no logrará ser procesada de la misma manera que otro individuo que sí se haya preparado para esto. En este sentido, el cerebro necesitará espacios en los cuales pueda hacer intervalos de descanso para que la información pueda ser procesada de manera sencilla. Por lo tanto, una experiencia de aprendizaje debe considerar lapsos en los cuales el estudiante reciba información, pero también la procese teniendo en cuenta que cada uno aprenderá a una velocidad diferente.

Finalmente, se encuentra el proceso de automatización que, como su nombre lo indica, es la representación del ejercicio automático del pensamiento. A saber, luego de llevar a cabo nuevas conexiones neuronales y establecer la información más relevante a partir de la mielinización, ese proceso repetitivo entre información, sinaptogénesis y mielinización permitirá que el concepto sea recordado de manera automática, porque está siendo reforzado de manera constante. Un ejemplo de esto ocurre cuando un individuo a aprendido a comunicarse con su entorno a partir de palabras, al inicio lo hará con dificultad, pero al ser un ejercicio repetitivo, hablar se convertirá en un ejercicio mecánico, que puede realizar espontáneamente.

Es por todo lo anterior que se puede considerar que el acto de aprender está mediado por otros factores biológicos, como la capacidad de procesar información y el ritmo en el cual se establecen las conexiones neuronales. Al respecto, Blanco (2009) menciona que “las neuronas funcionan bajo un principio rítmico: se activan o desactivan de una manera completa, sin

importar la intensidad del estímulo recibido” (p. 14). Por lo tanto, en el diseño de experiencias de aprendizaje no es el estímulo lo más importante, sino la comprensión de que, a pesar de estar en un aula de clase con diferentes estudiantes, cada uno de ellos tiene un proceso de aprendizaje diferente. Por tal razón, más allá de la creación de muchos estímulos estará la pertinencia de un único estímulo que fortalezca el proceso cognitivo en el que se encuentra cada estudiante. Así las cosas, cuando el estudiante no ha logrado realizar el proceso de mielinización y su capacidad de establecer nuevas conexiones está siendo limitada por esto, intentar adicionar múltiples estímulos generará una sobrecarga en su pensamiento que impedirá priorizar que es lo más importante, el estímulo o la información.

Emoción y memoria

Las emociones son aquellos estados anímicos que perduran por un tiempo prolongado. Sin embargo, pueden ser reemplazadas por emociones nuevas si es que las experiencias logran reconfigurarse y son percibidas de manera contraria a lo recordado. De acuerdo con esto, la emoción y la memoria trabajan de manera colectiva. Esto significa que, si el individuo que recibe el estímulo, lo relaciona con alguna experiencia desagradable o que le genere inseguridad, inmediatamente establecerá una barrera que impedirá que la información trascienda a una segunda fase (Sousa, 2022, p. 57). Es por esta razón por la que, si un estudiante se siente en riesgo emocional, puede establecer una barrera entre sus memorias pasadas y las nuevas experiencias. Así las cosas, el maestro debe priorizar la creación de ambientes de aprendizaje seguros incluso antes que la planeación enlistada de contenidos. Porque si no hay disposición para el aprendizaje, no habrá concepto que logre ser verdaderamente recordado.

Frente a lo anterior es importante mencionar que, de acuerdo con el autor de referencia, el aprendizaje es el resultado de la memoria. Es por esto por lo que, presenta que los seres humanos poseemos tres tipos de memoria: la primera, es la memoria inmediata a la cual acudimos toda vez

que necesitamos resolver una situación de carácter urgente y poco relevante. Un ejemplo de esto ocurre cuando el docente le dicta a sus estudiantes la definición de un nuevo concepto, de seguro, mientras los estudiantes van escuchando la información recibida, logran mantenerla en la mente por al menos 30 segundos para poder replicarla luego en sus cuadernos. Sin embargo, una vez continúan escribiendo nuevas palabras, las palabras anteriores se olvida. Lo anterior ocurre, porque esa primera información recibida ya no es necesaria y no genera ningún valor inmediato.

En segundo lugar, se encuentra la memoria a corto plazo, por medio de la cual el individuo mantiene la información recibida por un periodo de horas o días. Un ejemplo de esto puede ser ilustrado cuando en un aula de clase el maestro anuncia que para la siguiente sesión evaluará el listado de conjunciones memorizadas durante la clase. Si los estudiantes solo enlistan los conceptos, pero no le encuentran mayor sentido o no los usan durante un tiempo prolongado, sino que los memorizan para resolver el cuestionario, una vez resuelvan esa situación van a olvidar gradualmente lo memorizado. En este sentido, se podría pasar de la memoria inmediata a la memoria a corto plazo recibiendo la información y repasándola. Pero, eso no asegura el aprendizaje a largo plazo.

En último lugar se encuentra la memoria a largo plazo o memoria operativa, por medio de la cual la información puede ser recordada e implementada de manera espontánea. Por ejemplo, para resolver situaciones simples como traer a memoria las fechas de cumpleaños especiales, las operaciones matemáticas básicas cuando van a la tienda o los nombres de sus profesores favoritos. También, para resolver actividades complejas como escribir un texto para el periódico escolar y de manera espontánea hacer uso del lenguaje para construir el texto. Allí se hará memoria de reglas ortográficas, sintaxis y semántica de las oraciones, uso de conectores y el listado de conjunciones. No obstante, pasar de una memoria a otra no es un proceso deliberadamente fácil. De hecho, de acuerdo con el autor, esto puede lograrse a partir del *ensayo*,

es decir, de la agrupación un grupo de elementos de manera fragmentada hasta completar un total.

En otras palabras, Sousa (2022) plantea como ejemplo que, si se requiere memorizar una canción o un poema, lo mejor que puede llevarse a cabo es la segmentación de ese texto en pequeños fragmentos como estrofas, coros, estribillos. Luego, aprender lo más sencillo que puede ser el coro y una vez memorizado, este puede ser complementado por la estrofa o el estribillo. Al aprender la canción por partes, se le permite al cerebro establecer relaciones y conexiones de manera paulatina. Esta situación mejorará su capacidad de abstracción y facilitará el encadenamiento de conceptos.

Empero, será significativo esclarecer que al igual que las otras memorias, la memoria operativa tiene límites temporales que impiden que la información sea recordada eternamente. Y es que los seres humanos tenemos una capacidad de memoria limitada. Por lo que el cerebro tiende a modificarse de manera continua y separa la información relevante de la menos relevante, para crear nuevas memorias. Entonces, las cosas que hemos recordado hasta hoy de una manera detallada a futuro irán perdiendo detalles poco relevantes.

Es por todo lo anterior que, establecer vínculos emocionales entre sujeto y aprendizaje será la herramienta para que el concepto adquiera sentido y un valor que permita considerarlo como significativo. En consecuencia, diseñar aprendizajes valiosos y agradables para los estudiantes será la clave para generar nuevas emociones y guardar en sus memorias experiencias que perduren en el tiempo.

Construcción de aprendizaje a partir del significado

Para Saussure (1957) el signo lingüístico no está directamente relacionado con el significado lo que permite que se construya de manera independiente. Esto quiere decir que,

frente a un concepto, el individuo tiene la potestad de darle su propio significado. Sin embargo, si se generan significaciones convencionales, para la persona será mucho más sencillo significar lo que escucha o lee. Pero, cuando ese significado convencional está mediado por las emociones, las memorias pasadas y el entorno, se reconfigurará la idea que la persona tiene del concepto de manera arbitraria. En otras palabras, el signo permite que exista el significado, pero no lo define, sino que lo acompaña; cada uno actúa de manera independiente y este último variará dependiendo del ambiente en el que ocurra. Lo anterior, lleva a considerar que la forma en la que se codifica el mundo y se significa es subjetiva y parte de la capacidad que cada ser tiene para dotar esa acción de sentido. Así las cosas, significado y sentido no son equivalentes y trabajan de manera independiente en cada individuo.

Por su parte, Sousa (2002) plantea que “la probabilidad de almacenar información varía según el grado de sentido y significado presentes” (p.49). Por eso, para que un aprendizaje perdure largo tiempo se requiere que éste tenga tanto sentido como significado. En ese orden de ideas, la experiencia de aprendizaje no solamente debe llegar hasta la ejecución de una tarea de manera mecánica, sino que debe trascender a la consciencia. Sin embargo, al ser un proceso tan subjetivo, el docente debe tener la posibilidad de llevar al estudiante a la comprensión, a partir del ritmo de aprendizaje de su aprendiz.

Esa comprensión o consciencia es la que le permite al ser humano reflexionar y auto cuestionarse. Este arte de “mirar al interior” tal y como lo ha fundamentó Wundt (1874), le permite al ser humano diferenciarse de los animales para establecer mecanismos de conocimiento de sí mismo. Este último concepto definido por Sousa (2022) como una parte del conjunto de valores que componen la integralidad del ser. Este *sí mismo* es el que filtra la manera como el aprendizaje es comprendido. Por esta razón, así como la persona se interprete en un espacio determinado, será eventualmente la manera como se proyecte a los demás. Por lo tanto, si la

imagen de sí mismo dentro de un espacio específico es de desagrado, desaliento o fracaso, su postura será equivalente a esas representaciones de su propia realidad. En cambio, si la percepción es contraria, el significado que construya de su propia realidad será positivo; en palabras del autor: “la gente participa en actividades de aprendizaje que le han brindado éxitos y evita aquellas que le han producido fracasos” (p. 54). Es por esto por lo que, las emociones que se propician en un espacio de clase intervienen en la construcción del sí mismo de cada estudiante y de su mundo.

Con base en lo abordado a lo largo de esta categoría se puede demostrar que el ser humano aprende a partir de estímulos que no solo capturan su atención, sino que también le permiten reconfigurar su propia realidad. Motivo por el cual, en esta investigación el aprendizaje será comprendido como experiencias simbólicas que modifican la conducta y percepción del estudiante a lo largo de su vida.

c) Educación, lenguaje y aprendizaje

Partiendo del aprendizaje como experiencia, parece importante forjar conexiones entre el individuo y la sociedad. Lo anterior, considerando que de acuerdo con Harari (2015) el ser humano ha logrado su evolución como especie no solo por su habilidad innata de comunicar, sino también por su interacción con la sociedad y el entorno. Al respecto, el autor postulaba que “para criar un humano, hace falta una tribu” (p.15), enfatizando en el hecho de que somos seres por naturaleza sociales y forjamos nuestro conocimiento a partir de experiencias. Por lo tanto, una de las prioridades de toda propuesta pedagógica debería incluir un trabajo colaborativo entre pares, donde se puedan construir los primeros lazos afectivos con su aprendizaje.

Así, en la interacción con la sociedad, el lenguaje logra crear un universo de significados que permiten comprender y reflexionar acerca de nuestra propia existencia y fortalece la comprensión del sí mismo en sociedad (Tobón, 2001). Por lo tanto, es el lenguaje un factor

transversal que coexiste en todo espacio de aprendizaje, ya que, de acuerdo con Orozco (2012) en la interpretación y significación del mundo, el lenguaje permite darle sentido a los códigos que la misma sociedad ha construido. De esta manera, aprendizaje y lenguaje convergen en la medida en que el signo lingüístico logra representar y darle sentido al aprendizaje, para que este a su vez, modifique la conducta de quien aprende, para luego, crear nuevos significados. No obstante, depende del sentido de educación que se promulgue, la importancia que toda acción pedagógica pueda desempeñar.

Para este momento de la investigación, se presentarán dos acciones pedagógicas complementarias que pueden enriquecer el sentido de la educación en tanto se implemente el lenguaje como una estrategia dialógica que construye el sentido social e individual. Con relación a esto, Kemmis (1993) plantea que el currículo debe ser construido desde una visión práctica y crítica que motive a los actores de este a pensar en dinámicas que lo transformen continuamente, donde se construyan lineamientos emergentes de las necesidades contextuales y cognitivas de los involucrados. Por esto, pensar en el lenguaje como recurso transversal que le permite al individuo significarse y significar da cuenta de la intensidad liberadora del ejercicio de educar.

Acción pedagógica 1: Renovar los lineamientos curriculares

El currículo en esta investigación es entendido bajo la perspectiva de Posner (2005) quien lo representa como un objeto de estudio que debe ser evaluado, modificado, corregido y puesto a discusión dentro de las prácticas educativas responsables. A saber, esta herramienta colectiva busca transformar las condiciones educativas y sociales, en un contexto en específico, facilitando la reflexión enfocada hacia la construcción de conocimientos e interacciones dentro y fuera del aula de clase. Asimismo, actúa como una estrategia dialógica que ocurre entre diferentes actores dentro de la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y estado),

quienes comparten sus intereses y frente a lo que debe ser aprendido. Por lo que una reflexión curricular resulta ser un acto político, epistemológico, interactivo y social (Carlino y cols., 1996).

En consecuencia, el currículo incluye una serie de elementos discursivos, acciones y formas de relacionarse (Kemmis, Wilkinson, Groves, Hardy, Grootenboer y Bristol, 2014) que se evidencian en objetos físicos (como libros de texto, planes de estudio, mallas curriculares), los cuales normalmente son asociados con el currículo oficial. Y también, incluye aspectos simbólicos y discursivos como parte del currículo operativo y oculto (como el uso de lenguaje, valores o normas implícitas, la no inclusión de la enseñanza de ciertos conocimientos), entre otros (Posner, 2005), con los cuales se puede fortalecer la ideología curricular del plantel educativo, cualquiera que este sea (Shiro, 2013). Así, la renovación de los lineamientos curriculares no dejará de ser un ejercicio que a la luz de la práctica funciona como una constante donde se busque la mejora y se oriente la comunidad educativa hacia un mismo fin.

Ahora bien, según Rincón (2008) el lenguaje es responsabilidad de todos los docentes y, por lo tanto, puede ser incorporado en cada una de las signaturas que se planteen en la malla curricular. Dado que el conocimiento es solo uno y se fundamenta en la lecto escritura. De modo que tanto planes de estudio, como evaluaciones, actos educativos y demás elementos curriculares deben contener inmersa la habilidad comunicativa como elemento transversal que soporte la unificación de objetivos. Entonces, si el lenguaje es transversal y se implementa en todas las asignaturas para lectura de textos, búsqueda de significados y redacción de teorías que sustentan un nuevo tema, todos los docentes pueden hacer uso de este para transmitir aquello que tiene preparado para su clase y soportar que los estudiantes lo hayan aprendido. En ese orden de ideas, el lenguaje se convierte en un proceso integrador, cuya base es la comunicación y la interpretación del mundo. Así como también es una acción interactiva y dinámica; una

construcción dialógica que nos identifica como seres humanos y nos permite comprender al otro y hacernos sentir parte de la sociedad (Morris, 1985; Dijk, 2001; Halliday y Hasan 1976).

Por lo anterior, la transversalidad de los lineamientos curriculares debe ocurrir a partir de elementos que compartan todos los docentes sin excepción y que enriquezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera sencilla, ya que, si todos dominan los códigos socialmente aceptados, lograrán una mejor comprensión del mundo intelectual que están construyendo. Sin embargo, demandará de un esfuerzo mayor por parte de los directivos de cada institución, pues tendrán que asegurarse de que no solamente se transversalice la lecto escritura, sino que se comprenda por parte de aquellos que van a implementarla.

Acción pedagógica 2: enriquecer la mediación docente en el aula

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia: “el mejoramiento de la calidad de la educación implica coordinar acciones en la formación de los docentes y directivos, de modo que sus prácticas y actividades pedagógicas incidan en el desarrollo de competencias de los estudiantes” (2020, párr.2). Así las cosas, es importante que se promueva el desarrollo profesional y se prepare a los docentes para asumir nuevos retos y mejorar la calidad de la educación con fundamentos teóricos claros que lo acerquen hacia lo que se desea lograr como institución y este a su vez pueda inspirar a sus estudiantes, puesto que, entre mejor preparados estén los docentes, mejores serán las experiencias dentro de las aulas. Asimismo, un docente capacitado tendrá mayor facilidad para promover espacios donde el estudiante pueda fortalecer un sistema de representación propio que signifique lo que aprende, para luego usarlo en la práctica.

Lo anterior, teniendo en cuenta que el estudiante no culmina su proceso de alfabetización en primero de primaria, sino que continúa desarrollándolo durante toda su vida escolar en la cual

la lectura, la escritura, el pensamiento y la comprensión evolucionan confrontando aquellas experiencias que ya conoce, con las que hasta ahora está conociendo (Vygotsky, 2012; Schwartz y Begley, 2006). Por su parte, los maestros tendrán el reto de ser ejemplo, teniendo en cuenta que según Rizzolatti y Craighero (2004), las neuronas motoras se activan cuando se realiza o se ve realizar una acción y que según Ramachandran (2012) la habilidad de adquirir lenguaje evoluciona a partir de la observación e imitación de conductas (p.179). Si los docentes leen y escriben continuamente, los estudiantes se sentirán motivados y realizarán estas dos actividades de manera natural y espontánea.

Así, al reestructurar el proceso curricular, mientras se incorpora la lectura y la escritura como un proceso transversal y, además, al concientizar a los docentes frente a su rol activo en el uso del lenguaje como herramienta liberadora, se le asigna la responsabilidad a todos los miembros del equipo para que fomenten la enseñanza de la lengua materna en cada espacio y oportunidad dentro y fuera de la clase considerando que, según Ferreiro (1997), el proceso de alfabetización más que una transcripción de elementos es una representación de la realidad que se lleva a cabo durante todas las etapas de la vida y no debe ser enjaulada en una sola clase, (español), sino que como afirma Tolchinsky (2006) debe salir del aula para ser llevada a las diferentes asignaturas que forman parte del proceso formativo del estudiante. Esto permitirá un aprendizaje global e integrador. No obstante, reconocer las concepciones de los docentes frente a lo que es la comunicación, el lenguaje, la lectura y la escritura podrá ser un comienzo para establecer convergencias que permitan orientar toda estrategia a un mismo fin.

d) Concepciones de la lectura y la escritura

En relación con el apartado anterior, para el 2013 la Organización de Estados Iberoamericanos dio a conocer una publicación que mencionaba la importancia de promover la lectura y la escritura en las personas y cómo estas dos prácticas potenciaban la realización del

derecho a la educación. Allí, se hizo especial énfasis en la terminología “cultura escrita”, donde Pacheco (2013) explicaba que la lectura y la escritura no son actividades exclusivas del tiempo libre, sino que hacen parte de la realidad del ser humano y de lo que va a encontrar en la sociedad donde habita. De manera que, leer y escribir no hace referencia exclusiva a un texto literario, sino a una práctica que enriquece la vida cotidiana y la significa. Además, menciona que: “más allá de alfabetizar a todas las personas, el derecho a la educación también incluye el acceso, apropiación y el disfrute de la cultura escrita” (p.10). Por lo que hablar de leer y escribir no implica simplemente dialogar acerca de actividades propias de la clase de español, sino que es la primera práctica de vida que el ser humano en edad escolar debería aprender, para lograr acceder a los demás conocimientos.

Así las cosas, la cultura escrita nutre el desarrollo personal y potencia las demás habilidades que se espera que un educando alcance y lo aproxima a una realidad en la que él o ella puedan gozar de su derecho a la educación. Por lo tanto, hablar de *cultura escrita* es hacer de la lectura y la escritura un hábito que surge a partir del amor y el placer, pero también es el equivalente a una herramienta que facilita la realización de un derecho fundamental. En ese sentido, potenciar la cultura escrita demanda integrar a la comunidad cercana al lector, para que ese leer y escribir sean constantes.

Por lo anterior, en esta investigación la lectura y la escritura son comprendidas bajo la concepción de Pacheco (2010) quien la define como “herramientas para comprender y dotar de sentido la realidad y nuestra propia vida” (p.11) y, además, como la posibilidad de acceder al derecho fundamental de acceso a la educación.

Ahora bien, en este apartado se presentarán algunas concepciones de lectura y escritura, para luego establecer la relación que estas concepciones tienen con respecto a la práctica del docente en clase y la vinculación del estudiante con la lectura y la escrita.

¿Por qué el docente es mediador?

Para trasladar la cultura escrita al aula de clase es necesario un agente mediador que tenga la capacidad de transmitir su propia concepción de lectura y escritura a sus estudiantes. Y es que, de acuerdo con Ferreiro (1989) la concepción que cada docente tiene acerca de la lectura y la escritura y, de las maneras de enseñarla, dependen de las mismas dinámicas que ocurren en sus clases. Además, están limitadas por los referentes teóricos que tengan a disposición. En ese sentido, considerar las diferentes concepciones que los agentes educativos tienen con respecto a la lectura y la escritura será fundamental para comprender las diferentes dinámicas que emergen en el aula de clase y posibilitan la cultura escrita.

En relación con la lectura

Para comenzar, Ramachandran (2010) plantea que los seres humanos estamos dotados por lo que él llama “neuronas de la empatía”, las cuales nos permiten imitar conductas y apropiarnos como nuestras. Entonces, practicar la lectura y la escritura en el aula es importante para poder mostrar a los estudiantes la manera de hacerlo. Sin embargo, no es una labor exclusiva del docente, sino que involucra a todos los agentes que modelan conductas frente al estudiante. En ese sentido, el padre de familia o el cuidador se convierten en piezas importantes para fortalecer estas dos habilidades. De esta manera, el mismo autor plantea que modelar conductas facilita que se rompan las barreras que dificultan el compartir saberes. En ese sentido, la modelación puede facilitar la cercanía con el proceso que se desea enseñar. Por lo que, bastará con leer o escribir frente al estudiante para que éste pueda sentir mayor empatía y seguridad al momento de enfrentar ese reto. Sin embargo, puede ocurrir un efecto contrario cuando no se involucran estos conceptos en la realidad del estudiante, ya que será algo alejado de su realidad (Swartz, 2010).

Sumado a esto, Dubois (2015) menciona que leer es un proceso psicolingüístico y un conjunto de habilidades que no ocurre en todos los casos de la misma manera. Es decir que, no todos los estudiantes dentro del aula de clase avanzarán en estos procesos de la misma manera, sino que esto dependerá también de sus experiencias previas. Por tal motivo, hablar de leer, de acuerdo con la autora, implica considerar que el lector es un agente activo que tiene algunos preconceptos que modulan la comprensión del texto. Por lo tanto, leer demanda sumergirse en el contenido y hacerse parte de él. En consecuencia, bajo esta perspectiva, la lectura puede ser comprendida como una manera de involucrarse con la realidad, para permitirle transformar el individuo a partir de esa experiencia. Pero también, es la oportunidad de que el lector deje algo suyo en la lectura. En ese sentido, leer es un intercambio de experiencias que involucran al lector en el proceso y lo modifica; el acto de leer permite construir nuevas realidades o reconfigurar las existentes, ya que es un proceso interactivo (Kristeva, 1978; Genette, 1989).

En consideración con esto, la lectura no es únicamente un proceso en el que se deconstruye una información, sino que es una práctica social en la que interviene la realidad del lector (Dubois, 2015). Sumado a esto, la Real Academia Española define la lectura como una interpretación que busca darle sentido a un texto (2022). No obstante, al hablar de un texto, no necesariamente se hace referencia exclusiva a un documento escrito, sino que involucra todo aquello que puede ser decodificado, es decir, es una sucesión de enunciados coherentes que pueden ser percibidos por quien interpreta (Van Dick, 1978). Un ejemplo de lo anterior puede ser un anuncio publicitario o una conversación, ya que hay una serie de postulados visuales o sonoros que llevan una secuencia o linealidad lógica que permite que sean comprendidos por otro. En ese sentido, leer o escribir trasciende de lo simple o lo tangible, pues está compuesto por una relación estrecha entre quien comunica y quien recibe la comunicación, en otras palabras, leer y escribir es un acto comunicativo que permite la comprensión del entorno. Así las cosas,

leer y escribir no es solamente una comprensión literal de signos escritos, sino que es un proceso de construcción de significados, de intercambio de ideas (Orozco, 2012; Arguelles, 2012).

No obstante, “la lectura y la escritura son procesos recíprocos” (Swartz, 2010, p.45). Por lo que, Solé y Teberosky (1990) mencionan que “dentro de la perspectiva constructivista, la lectura, la escritura y el lenguaje oral no se desarrollan separados sino de manera interdependiente, desde la más temprana edad” (p. 55). En ese sentido, hablar de lectura implica abordar también la escritura. Y es que los mismos autores aseguran que leer y escribir son procesos complejos que requieren de una vinculación cultural y no solo escolar. En ese sentido, leer y escribir no son exclusivos del aula de clase, sino que ocurren en la vida cotidiana del ser humano. Un ejemplo de esto lo proponen Berger y Lukmann (1996) quienes exponen que la realidad es un constructo social que se configura a través de un proceso dialéctico en el cual se recrean los imaginarios de los individuos con base en la comunicación con los otros. En ese sentido, dialogar permite que se configuren realidades, es decir, el diálogo es un tipo de texto que puede crear o recrear la realidad. De esta manera, el discurso se convierte en un texto y en la posibilidad de comunicar; leer la realidad del otro y escribir mi propia realidad. De manera que la lectura y la escritura no son exclusivos de textos escritos, sino que son procesos que ocurren en la cotidianidad y que permiten configurar el entorno posibilitando el desarrollo humano (Pacheco, 2013). Lo anterior exige que el lector se implique en la lectura y la escritura, para que sea comprendido como en un agente activo (Dubois, 2015).

En relación con la escritura

De acuerdo con Zanotto (2012) escribir es una respuesta a las necesidades comunicativas en el que el texto emerge, ya que permite comprender el entorno y significarlo. Por esto, la autora menciona que “la utilización de la escritura como herramienta para la construcción de conocimientos y no de manera reproductiva es un aspecto fundamental de los procesos de

enseñanza-aprendizaje” (p.104), ya que desarrollar la habilidad escritora no requiere de escribir muchos textos sin sentido, sino que se trata de apreciar el texto y tomar el tiempo necesario para vivir cada una de las fases de la escritura (Cassany, 2006). Por eso, interactuar con el texto es una práctica saludable para quien escribe, pues le permite conectarse con la intención comunicativa y las maneras de transmitir el mensaje deseado.

Frente a esto, Cassany (2006) menciona que la escritura está configurada por cuatro fases como lo son: planificación, escritura, corrección y reescritura. A modo de explicación, la primera equivale al proceso mediante el cual se organizan las ideas que se desean comunicar para que el conjunto de enunciados adquiera un sentido lógico; la segunda, es aquella que permite que las ideas que están fragmentadas se unan para formar un todo; la tercera, facilita hacer las modificaciones que se consideren necesarias para que el mensaje cumpla con el propósito comunicativo y la última, hace alusión a el resultado final de todos los procesos anteriormente descritos. Sin embargo, esta estructura puede llegar a ser considerada rígida, debido a que no siempre responde al contexto en el que emerge el texto, por lo que, autores como Carlini (2013) resaltan que escribir es un proceso que permite organizar el pensamiento y facilita la creación de ideas estructuradas, a partir de la creatividad. Por lo tanto, no debe ser un ejercicio reproductivo, sino comunicativo y de exploración de conocimientos. Por eso, enmarcar esta actividad a una estructura específica puede limitar sus alcances y coartar la creatividad.

Con base en lo anterior, autores como Ferreiro (1997) y Vygotsky (1978) han explicado que la escritura es un sistema de representación y mediación en donde la cultura desempeña un papel relevante, ya que permite significar los signos que le dan sentido al mensaje. Por esto, autores como Lindemann (1987) y Tribble (1996) definen la escritura como un proceso por medio del cual se logra la comunicación que finalmente servirá para que nos desempeñemos en un espacio social determinado. Por lo que, hablar de escritura, es hablar de comprender el mundo,

dotarlo de significado y desempeñarse bien en él. Así las cosas, la escritura es una destreza de supervivencia, en el cual interviene la capacidad del ser, la sociedad, la escuela y la familia.

Por eso, hablar de lectura y de escritura es hablar de desarrollo humano, puesto que son dos herramientas que permiten comprender el entorno y desenvolverse en él. Por lo tanto, el diseño de experiencias de aprendizaje que potencien estas dos habilidades ayudará a que más personas puedan comunicarse de manera asertiva. Además, es una herramienta reflexiva y crítica que permite encontrarse consigo mismo para poder cuestionar lo que le rodea y así, proponer nuevas alternativas de desarrollo. Por lo que, leer y escribir, son fundamentales para aprender a vivir. Finalmente, “leer y escribir son dos caras de una misma moneda: conocer el mundo y convivir con él” (Pacheco, 2013, p.19).

e) Diseños de experiencias de aprendizaje (LXC)

En concordancia con el apartado anterior, Pacheco (2013) menciona que la labor del docente debe ser la de promover espacios donde se transmita el amor por la lectura y la escritura. Por lo tanto, el docente no solo imparte conceptos, sino que, además, transmite sus propios intereses. En ese sentido, la labor docente implica un compartir de experiencia propias y profundas convicciones que luego van a ser comprendidas y aceptadas por los estudiantes. En consecuencia, el docente se convierte en un diseñador de experiencias significativas y actividades auténticas para los estudiantes, donde se ejecute lo planeado desde el currículo, para hacer dentro del aula de clase y que los motive a desarrollar todo su potencial (Tolchinsky, 2006).

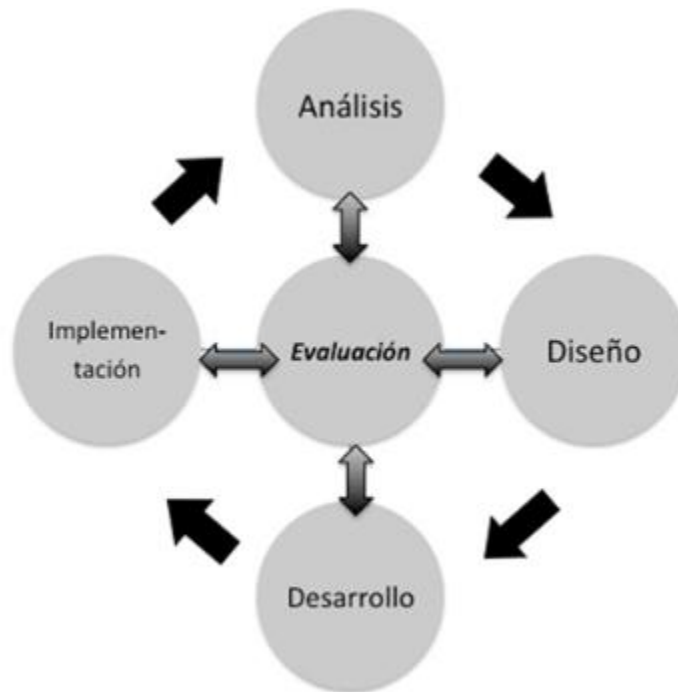
Sumado a esto, Ferreiro (1997) mencionaba que es importante propiciar espacios cómodos y atractivos cuya repercusión en el estudiante sea el facilitar la preparación de su cuerpo y cerebro para aprender. Y es que no basta solo con enseñar algunos conceptos específicos, sino que la disposición del estudiante frente al conocimiento debe ser regulada para que ocurra lo que el maestro espera y lo que el estudiante necesita. Por lo que el ambiente en el que ocurre el

aprendizaje afecta la manera en cómo se recibe la información y la posibilidad de que un estudiante se apropie de lo que está aprendiendo. Al respecto, Vygotsky (1987) mencionaba que el ser humano aprende gracias a la interacción con otros y con el entorno, por eso, desarrolló el concepto de “zona de desarrollo próximo”, permitiendo comprender la importancia que el entorno tiene sobre el aprendizaje. En ese sentido, al mismo tiempo que el docente planea aquellos aprendizajes que espera que sus estudiantes alcancen, debe ir pensando en el contexto en el que provocará que eso ocurra.

Por esta razón, en este trabajo de investigación donde se espera que uno de los alcances de la propuesta sea promover la lectura y la escritura será importante considerar algunos factores que permitan desarrollar el aprendizaje en espacios seguros para que esto ocurra. Y es que, según Rincón y Tona (2005), citados por Pacheco (2013) promover la lectura y la escritura en el aula de clase es: “hacer de la lectura una actividad potencialmente liberadora y edificadora de la condición del ciudadano y la ciudadana”. Lo que significa que no es una actividad improvisada, sino que conlleva una responsabilidad social y humana. En este sentido, para lograr diseñar estrategias responsables e integradoras, se precisan una serie de etapas de planeación que le permitan al docente establecer el camino con el que se puede llevar a cabo una experiencia de aprendizaje memorable. Por eso, algunos autores como Morales, Edel y Aguirre (2014), Wiggins y McThihe (2017) o Peterson (2003) serán indispensables para establecer una ruta que oriente el diseño de una propuesta pedagógica integradora de TIC. Al mismo tiempo, se verificará la importancia del espacio físico en la planeación de este tipo de estrategias y, finalmente, se establecerán algunos principios para que en estos espacios se propicie el aprendizaje. Para esto, se tomarán como referentes Duarte (2003) y Canales-Cruz et. al (2009).

Para comenzar, Morales, Edel y Aguirre (2014) proponen el modelo ADDIE [*Analyze, designe, develop, implement, and evaluate*], (Análisis, diseño, desarrollo, implementación y

evaluación), como uno de los modelos tecno-educativos que han revolucionado el aprendizaje en el Siglo XXI. Lo anterior, porque consideran que es uno de los más completos para orientar el diseño de actividades integradoras de TIC. En consecuencia, los autores proponen que el diseño de actividades integradoras no sean un factor impositivo y forzado, sino que, por el contrario, pueda ser un reflejo de las



necesidades que se desean abordar a lo largo de la propuesta. Asimismo, los autores plantean que este modelo consta de cinco elementos que orientan su funcionalidad y que conforman el acrónimo de su nombre. (Ver figura 2)

Figura 2

ESQUEMA DEL MODELO ADDIE

Figura 2. Esquema del modelo ADDIE, tomado de Belloch s.f, citado por Morales, Edel y Aguirre (2014).

De esta manera se puede evidenciar que cada uno de los pasos que conforman el modelo buscan integrar la propuesta con un mismo fin. Lo anterior, es muy interesante, ya que incluye una fase evaluativa que servirá como base para reconocer aquellos elementos que pueden ser mejorados. Por lo que, la evaluación se convertirá en un eje transversal que no busca finalizar un proceso, sino que se vincula con el propósito que se espera conseguir (Blázquez, Alonso y Yuste, 2017). Así las cosas, es importante abordar cada uno de los procesos que permiten desarrollar de manera integral el modelo de diseño instruccional ADDIE, para comprender finalmente la forma en la que se articulan y ayudan con el diseño de la propuesta para esta investigación.

Análisis

Para comenzar, se encuentra que, por medio de la fase de análisis, se establecen las condiciones contextuales de los estudiantes. De esta manera, se puede “revelar la naturaleza de un determinado problema por atender y sus posibles alternativas de solución” (Morales, Edel y Aguirre, 2014, p.36), motivo por el cual, es indispensable para determinar el tipo de estrategia que se requiere. En ese sentido, la caracterización de los participantes permitirá que se establezcan pequeñas metas a alcanzar y posibles criterios que pueden determinar el alcance del logro (Williams et.al, 2001). Por lo tanto, es una fase importante para considerar los lineamientos curriculares que enmarcan el espacio pedagógico en el que se aplicará la estrategia y establecer las primeras unidades de aprendizaje que facilitarán establecer objetivos. Asimismo, es la fase

que se encarga de delimitar el modelo y enfoque pedagógico que a su vez servirá como macroestructura del proceso.

Ahora bien, hablar de modelo y enfoque pedagógico no es necesariamente lo mismo. Según Kilbane y Milman (2014) el modelo pedagógico es el sistema de enseñanza que orienta el diseño instruccional en un establecimiento educativo. Por lo que, el modelo es una estructura global que orienta los enfoques. En ese sentido, este último elemento es un derivado del modelo, ya que el enfoque es una macrotendencia que busca tomar el propósito de enseñanza y darle una forma específica. Lo anterior, considerando que los enfoques pedagógicos son aquellos que permiten que la enseñanza se encuentre a la vanguardia e integre los mecanismos más adecuados para llegar a los estudiantes (Schunk 2012; Zimmerman 2012). Por esta razón, es aquí donde el diseñador debe alinear la población con el modelo y enfoque pedagógico de la institución.

En cuanto a esto, es importante mencionar que, de acuerdo con Schunk (2019), dentro de los enfoques pedagógicos más importantes se encuentran el conductismo, constructivismo y cognitivismo. El primero, busca modificar la conducta de las especies, por medio de reforzadores, castigo o programas de reforzamiento; con el reforzador, se busca incentivar o promover una conducta para que se siga ejecutando; con el castigo, se pretende disminuir la frecuencia con la que se realizan algunas actividades y, con el programa de reforzamiento, se buscan diseñar estrategias que pueden ser fijas o variables para lograr el efecto deseado que puede ser fortalecer o restar una conducta. El segundo, aborda la importancia de construir aprendizajes a partir de esquemas que organicen el pensamiento, reflexión y diálogo, un ambiente de aprendizaje que le permita al estudiante sentirse seguro y la propuesta de diferentes retos o preguntas que faciliten la disonancia cognitiva. Finalmente, el tercero, incorpora la neurociencia como una herramienta para comprender la forma en la que aprende el cerebro. Por lo tanto, tiene

en cuenta el sistema nervioso, el comportamiento del cerebro para poder determinar que no todas las personas aprenden igual y que cada proceso tiene unas particularidades que lo hacen único.

Diseño

De acuerdo con Wiggins y McThihe (2017), en esta etapa de planeación se deben tener en cuenta cuatro elementos, como lo son:

- Definición de objetivos
- Preguntas disonantes
- Definir los aprendizajes que se desea que los estudiantes alcancen
- Determinar las habilidades y conocimientos claves que se desea que los estudiantes adquieran

Lo anterior, sirve como insumo para determinar los aprendizajes que se espera que logren los estudiantes con el fin de que se pueda elaborar un plan de acción coherente. Una vez se tengan claros los objetivos, las características de la población, el modelo y el enfoque con el que se desea orientar la propuesta, es importante elaborar un libreto o ruta de acción que permita plasmar aquellos elementos, herramientas y recursos que se requieren para el diseño de la experiencia de aprendizaje. Para eso, se tomarán como base los catorce (14) principios definidos por Rodríguez (s.f) quien señala que son:

1. Premack

Principio que tiene como referencia el psicólogo norteamericano David Premack, ya que fue el encargado de explicar que el aprendizaje puede lograrse a partir del cambio de conductas, pero que no se logra de la misma manera con todo el grupo de personas. Por esta razón, plantea el ecosistema reforzante como un factor determinante en la creación de espacios integradores

donde lo más importante no sea el reforzador o castigo, sino que sea la consideración de habilidades y experiencias que faciliten que el estudiante resuelva los retos y adquiera el conocimiento (González, 1997; Cascón, 2000; Barchard, 2003). De manera que lo más importante no es el reforzador, sino el programa que se ha diseñado para alcanzar el aprendizaje.

2. Ingeniería conductual

Busca que el diseño de reforzadores de conducta ocurra de acuerdo con el Resultado de Aprendizaje Esperado o RAE. En ese sentido, el docente debe haber realizado la fase de análisis, para conocer específicamente lo que desea lograr y de acuerdo con esto, diseñar diferentes programas que lleven a un objetivo mayor.

3. Encadenamiento

Aquí se explica que el aprendizaje no ocurre de manera espontánea y desconectada, sino que, por el contrario, requiere de una serie de acciones que tengan sentido. Por esta razón, todo programa de aprendizaje debe considerar los recursos, pero también la progresión. Entonces, debe haber coherencia a lo largo de la propuesta, para que no se aprendan pequeños fragmentos de cosas, sino que el estudiante logre una comprensión lógica y coherente a lo largo del proceso. Por lo anterior, se entiende que el aprendizaje debe tener sentido para que ocurra (Coloma, 1995). En consecuencia, no basta solo con proponer un RAE, sino que, además, debe existir un Sistema Progresivo de Aprendizaje o SPA que facilite la vinculación entre aprendizajes.

4. Definición de dominio

Para este momento del diseño, el docente debe determinar cuál o cuáles serán los alcances de su propuesta. Para eso, es importante determinar aquellos Resultados de Aprendizaje Esperados que desea alcanzar, de acuerdo con el nivel de dominio de los estudiantes. Es decir, que haya coherencia con lo que el docente espera lograr y los estudiantes pueden hacer.

5. Enseñanza de dominio

Para esta parte del diseño, el docente debe tener la posibilidad de vincular el RAE con el SPA. Por lo tanto, esta fase es de suma importancia, porque facilitará el encadenamiento y también, la pertinencia de la propuesta. Por lo anterior, en esta fase el docente responderá al cómo logrará llevar a cabo la propuesta.

6. Evaluación de dominio

Esta fase es muy importante, porque permite determinar la forma en la que el docente evaluará el alcance del aprendizaje, de manera que pueda evidenciar el alcance del RAE. Por lo mismo, en esta parte del diseño, donde el profesor determinará las herramientas que le permitirán validar el aprendizaje de manera medible, observable y cuantificable.

7. Perspectiva endógena

Aquí se integran los saberes previos con los que se están por alcanzar. En ese sentido, la propuesta debe tener muy en cuenta las capacidades de los estudiantes y aquellos preconceptos que ya manejan, para que el RAE no sea inalcanzable, pero tampoco obvio. Así las cosas, se considera que el aprendizaje está mediado por experiencias pasadas que no siempre son positivas. Es por esto, por lo que, el docente debe asegurarse de mediar correctamente con los recuerdos, tal y como se explicó anteriormente en la sección: “b) ¿cómo aprende el cerebro humano: memoria”.

8. Perspectiva exógena

En este momento del diseño, se tiene en cuenta el *desarrollo próximo* que postulaba Vygotsky (1987) tras mencionar que la configuración externa tiene mucha relevancia en el alcance del aprendizaje. Por eso, el estudiante no solamente vinculará los conceptos con

experiencias pasadas, sino que los vinculará con su sí mismo o con su interior, como se explicó anteriormente en la sección: “b) ¿cómo aprende el cerebro humano: el sí mismo”.

9. Perspectiva dialéctica

De acuerdo con Arias (2009) las interacciones sociales que se llevan a cabo en el aula son fundamentales para asegurar el aprendizaje. Es por esto por lo que, esta perspectiva del diseño busca que se propicien espacios donde los estudiantes puedan hacer uso de su capacidad comunicativa para construir nuevos saberes y perfeccionar los ya adquiridos. Por lo mismo, en esta parte del diseño, el docente debe procurar crear espacios de participación que propicien el diálogo y la reflexión.

10. Conflicto cognitivo

De acuerdo con Aguilar y Octakc (2004) el conflicto cognitivo es un: “estado de desequilibrio que surge cuando una concepción que tiene un individuo entra en conflicto con alguna otra concepción que lleva el mismo individuo, o bien con el ambiente externo” (p.120). Lo anterior, facilita el aprendizaje en la medida en la que logra establecer retos a alcanzar. Sin embargo, si estos retos no son alcanzables, puede llevar al estudiante a la frustración. Es por esta razón por la que se debe procurar la armonía entre el nivel de dificultad y la habilidad del estudiante.

11. Aprendizaje activo

Para lograr este principio, es fundamental que el docente sea consciente de la manera en la que aprende el cerebro. Por esta razón, es una parte indispensable en el diseño de experiencias de aprendizaje significativas, ya que permite reconocer la individualidad del ser y su funcionamiento e interacción con el concepto. En ese sentido, para este momento del diseño se tiene en cuenta la activación de los procesamiento de la información, como lo son: la atención,

la retención, la producción y la motivación, (abordados en el apartado: “b) *¿Cómo aprende el cerebro humano?*”).

12. Modelación

Para comprender este principio, se tiene en cuenta la teoría de Ramachandran (2012) quien señala que los seres humanos ‘poseemos un tipo de neuronas llamadas: “neuronas espejo”, las cuales nos permiten empatizar con aquellas acciones que vemos, para luego replicarlas. En ese sentido, este momento de la planeación implica la preparación de espacios donde el docente pueda mostrar el paso a paso para que el estudiante observe la manera en la que se puede resolver el reto. Luego, de manera consciente, el estudiante podrá replicar las acciones del maestro hasta comprenderlo y realizarlo de manera mecánica. En consecuencia, para este momento de la experiencia, no solo el estudiante tendrá un papel preponderante, sino que el docente podrá mostrarse como mentor y modelo a seguir.

13. Competencias modelo

De acuerdo con Tardif (2003) una competencia es: “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (p.3). Por lo que, puede ser comprendida como la habilidad de un ser humano de realizar una acción en un contexto específico. Por lo que, de acuerdo con Rodríguez (s.f.) para lograr el desarrollo de las competencias, también se deben tener en cuenta las habilidades, los conocimientos, las capacidades y los atributos humanos, en otras palabras, desarrollar competencias depende de las aptitudes, los saberes previos y el ecosistema reforzante.

14. Metacognición

La metacognición es la capacidad que el estudiante adquiere para resolver una situación. En ese sentido, lograr la metacognición debe ser el objetivo final del diseño instruccional, con el

fin de que el estudiante pueda desenvolverse en el mundo sin necesidad de depender del conocimiento o las habilidades de otros. Ya que, la metacognición busca que el estudiante pueda desarrollar las actividades de manera consciente y comprendiendo lo que hace. Así, él podrá entender en qué momento realizar determinadas acciones que le permitan resolver problemas reales.

Desarrollo

Para este momento de la propuesta, es importante considerar tanto los espacios físicos, como los ambientes digitales que se tendrán en cuenta. Al respecto, Ferreiro (2017) plantea que para que exista un verdadero aprendizaje, es necesario asegurar un espacio seguro y apto para que el estudiante coexista con el concepto. Lo anterior, considerando que es allí donde se pueden encontrar las diferentes relaciones que emergen entre el contexto, el sujeto y el aprendizaje (Cano y Lledó, 1995). Es por lo anterior que, se tienen a consideración los cinco principios propuestos por Duarte (2003) para determinar el espacio físico de un ambiente de aprendizaje donde se exponen: primero, el estudiante debe contar con un espacio organizado cuya estructura le permita mantener relaciones de comunicación y desarrollo de actividades tanto individuales, como colaborativas. Segundo, en el contexto escolar se deben asegurar los insumos suficientes para que cada uno de los estudiantes presentes en el aula puedan realizar sus actividades y desarrollar sus habilidades y competencias. Tercero, es importante que el aprendizaje pueda ser llevado a otros espacios fuera del aula de clase, es decir, que el aprendizaje sea útil para todos. Cuarto, el contexto escolar debe asegurar diferentes espacios que le permitan a los estudiantes desarrollarse integralmente y diversificar su aprendizaje. Y, quinto, el entorno debe permitir que todos los participantes se sientan una parte activa e importante.

Asimismo, de acuerdo con Allen, Seaman y Garrett (2007) se debe establecer el tipo de ambiente de aprendizaje que se desea establecer, entre los cuales se encuentra el tradicional, el

que está facilitado por TIC, el híbrido y el virtual. Con respecto a esto, se considera que para esta propuesta será importante en espacio facilitado por TIC, ya que es aquel que, según los mismos autores, es presencial y permite el uso de algunas tecnologías para dinamizar el ambiente en el aula y facilitar el aprendizaje.

Implementación y evaluación

Hasta este momento, se han descrito las tres primeras fases del modelo ADDIE. Ahora bien, por el carácter de la propuesta, se explicarán las dos últimas fases del modelo, aunque no se ejecuten. Lo anterior, con el fin de que, en futuras propuestas, se pueda llevar a cabo una propuesta más robusta que permita la reflexión en torno a la pertinencia y el resultado.

En cuanto a la implementación, es la fase en la que se pueden presentar los Objetos Virtuales de Aprendizaje, en su acrónimo (OVA), con el fin de que los participantes puedan interactuar con la propuesta diseñada. De acuerdo con Wang y Qian (2005) aquí es donde se articulan los elementos que se han diseñado y que intervienen en el alcance del aprendizaje. De acuerdo con Moore y Kearsley (1996) existen cinco formas de interacción y son: estudiante-contenido, estudiante- docente, estudiante- estudiante, estudiante- institución y docente-institución (Ver Figura 3). Por lo que todos deben estar alineados para evitar disonancias y rupturas en los procesos.

Figura 3

ACTORES Y ELEMENTOS DEL SISTEMA

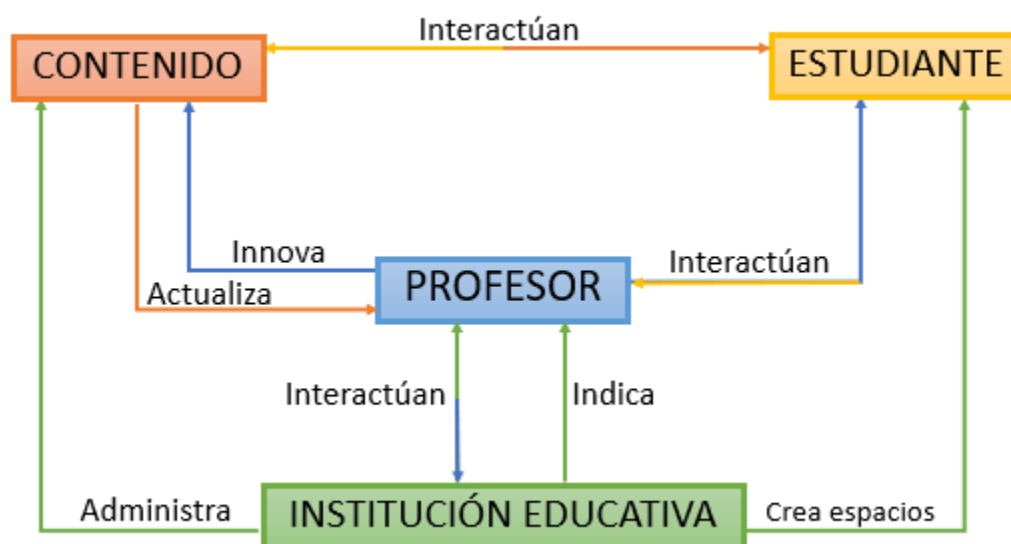


Figura 3. Elaboración propia. Basado en lo propuesto por Wang y Qian (2005).

Finalmente, cuando todo el programa está alineado conforme al rol de cada uno de los participantes y se ha puesto a prueba el diseño, se puede continuar con el proceso de evaluación. Allí, se tienen en cuenta algunas particularidades en cuanto al qué se desea evaluar y cómo hacerlo. Lo anterior, teniendo en cuenta que la evaluación no es un proceso estático, sino que, por el contrario, es dinámico (Blázquez, Alonso y Yuste, 2017) y, por lo tanto, debe vincularse con las competencias que se han abordado a lo largo de la propuesta. En ese sentido, la evaluación servirá como insumo para establecer algunos mecanismos de mejora, alcances y estrategias que se pueden implementar para que la propuesta se nutra y se pueda avanzar a la siguiente fase (Foronda y Foronda, 2017).

Para lograr esto, se pueden hacer uso del modelo cíclico de tres pasos propuesto por Blázquez, Alonso, y Yuste (2017) quienes presentan que la evaluación puede ser abordada en tres fases diferentes como lo son:

Fase A: corresponde a la evaluación formativa, la cual, de acuerdo con los autores, permite redefinir los recursos y las actividades a lo largo del proceso, para garantizar mejores resultados o hacer más pertinente y cercana la propuesta a los estudiantes.

Fase B: corresponde a la evaluación sumativa, por medio de la cual se logran evidenciar aquellas debilidades o fortalezas de la estrategia. Asimismo, es aquella que permite cuantificar los alcances de la propuesta para hacer que sea más efectiva.

Fase C: corresponde a los aportes generales que pueden ser descritos para propuestas futuras. Es decir, son un conjunto de evidencias que permite tomar nuevas decisiones en pro de fortalecer la propuesta pedagógica, haciéndola no sólo efectiva y eficiente, sino también eficaz.

De esta manera, se consagran algunos de los referentes teóricos que orientarán esta investigación en las fases posteriores, con el fin de robustecer el resultado propuesto.

CAPÍTULO TRES

En el presente capítulo se describe la metodología y los aspectos generales que orientan el diseño de los instrumentos, tales como la entrevista semiestructurada, la encuesta tipo *Delphi* online y el análisis documental. Por medio de los cuales se pretende orientar la estrategia didáctica que servirá como propuesta para integrar las dinámicas de la didáctica docente en la enseñanza del español, junto con los intereses institucionales y gubernamentales.

3.1. Propuesta metodológica

Según Carlessi (2002) “el diseño metodológico es una estructura organizada que adopta el investigador para relacionar y controlar las variables de estudio” (p. 63). Además, Bernal (2010) define este como “un plan o estrategia concebida para dar respuesta al problema y alcanzar los objetivos de investigación” (p. 145). Por lo tanto, esta propuesta metodológica busca establecer una ruta de trabajo que facilite la recolección de información para su posterior análisis. En ese sentido, se inicia por la definición del paradigma sobre el cual se fundamenta la propuesta, para continuar con la delimitación del enfoque por medio del cual se proponen los instrumentos de recolección de datos. Después, se establece el diseño de intervención contrastando cada uno de los objetivos de investigación con el tipo de instrumento y su pertinencia. Finalmente, se describen y presentan los instrumentos a abordar a lo largo del capítulo y se presentan las rúbricas de recolección de información.

3.1.1. Paradigma

De acuerdo con lo planteado en los capítulos I y II, este marco metodológico está fundamentado en el paradigma interpretativo, ya que se busca reflexionar en torno a las prácticas educativas emergentes en un lugar determinado, con el fin de proponer un encadenamiento entre los fundamentos teóricos y el ejercicio práctico considerando que la didáctica no es estática sino cambiante. Asimismo, se pretende comprender las concepciones que se manejan con respecto a lo

que es la lectura y la escritura en grado sexto. Para orientar esta información, se tomará como referente lo definido por Bernal (2010) quien manifiesta que “para este tipo de propuestas investigativas lo más pertinente es el uso de técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos, ya que su enfoque se centra en los estudios de la sociedad y de las organizaciones” (p.58). Esto se da con la finalidad de reconocer diferentes concepciones que tienen los docentes de español del Colegio Cambridge con respecto a la lectura y la escritura, ya que son dos conceptos que fundamentan la construcción de sus estrategias pedagógicas con respecto al proceso de enseñanza de su asignatura.

Seguido a esto, será necesario comprender cómo se perciben estos dos procesos a nivel institucional desde diferentes roles y expectativas, como son los evaluadores externos y los diseñadores de la malla curricular. Por consiguiente, este proceso develará aspectos discursivos y prácticos que aportarán a una reflexión en torno al currículo y a algunos de los elementos mencionados en el marco teórico entre los que están las concepciones acerca de la lectura y la escritura y, los diseños de experiencias de aprendizaje en el siglo XXI.

3.1.2. Enfoque

Consecuente a esto, se entiende que las percepciones son una forma de comprender la realidad y que estas se hacen evidentes a través de narraciones individuales mediadas por el contexto y la relación con otros (Given, 2008). En este sentido, conocer el contexto desde las percepciones que motivan cada una de las acciones de los diferentes actores, es tener una visión de la realidad sobre la que se construye la práctica pedagógica en el día a día.

En este sentido, se llevará a cabo un ejercicio de indagación por medio del cual sea posible reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que emergen en un campo educativo. De esta manera, se espera realizar aportes que fundamenten nuevas concepciones en el marco de la

enseñanza, en específico, del español. Así las cosas, esta investigación se sitúa desde una visión holística de la enseñanza, por lo que el enfoque es de carácter cualitativo, ya que parte de la comprensión de la realidad para su transformación (Gómez, 2011). Pero, al ser un contexto específico, sus resultados no son generalizables, sino que están pensados para esa población concreta. No obstante, se espera interpretar algunos patrones que modifican la conducta de aquellos actores que intervienen en el escenario académico, sin desconocer que son estas acciones las que le dan sentido al contexto escolar en el que ocurren. Por lo tanto, no se espera realizar un juicio frente a los datos recolectados, sino simplemente interpretar cada elemento que emerja en este proceso, para comprender en mayor grado la forma como cada actor interviene en el contexto.

Y es que, de acuerdo con Habermas (2001) la verdad se construye a partir de las concepciones que la sociedad apruebe como ciertas. En este sentido, toda acción será “moralmente correcta” si es replicada por muchas personas y admitida como propia del contexto. De manera que, poder interpretar la manera como el discurso configura parte de las costumbres del contexto, facilitará comprender aquellos mecanismos que se emplean para validar lo que allí ocurre.

De manera que para este enfoque se implementarán elementos discursivos, textuales y descriptivos que permitan comprender el contexto y los significados que allí se han construido (Mejía, citado por Katayama, 2014), con el fin de describir el objeto de estudio y significarlo sin juicios ni valores. Por lo tanto, la intención de esta propuesta es entender las condiciones en las que ocurre el problema y su interacción con el contexto. De esta manera, no se pretende controlar el fenómeno, ni manipularse con mediciones exactas, sino que se desea poder explicar, comprender y conocer la dimensión subjetiva en la que se forma, por medio de la realización de una recolección de datos más descriptiva que numérica, para develar la mayor cantidad de

información que se pueda (Orbegoso, 2015; Piscoya, 2009). Por lo tanto, una vez se realice la descripción y recolección de los datos, este enfoque permitirá que se diseñe una estrategia que si bien, no puede estandarizarse, puede servir como punto de partida para que futuros investigadores desarrollen propuestas similares que respondan a su propio contexto.

3.1.3. Población

Al respecto, es importante mencionar que este proyecto de investigación se lleva a cabo en el Colegio Cambridge- sede la Calera. En esta institución de carácter privado existe una asignatura llamada *Lectores*, por medio de la cual buscan enriquecer las competencias de comprensión e interpretación de textos y la producción textual. Esta asignatura se enseña en paralelo con la asignatura de *Español*, en donde se aborda la planeación a partir de cinco configuraciones didácticas que representan los cinco estándares básicos en los que se distribuye la enseñanza del lenguaje en los colegios, así: para producción textual, se trabaja la configuración taller de escritores; para comprensión e interpretación textual, se trabaja géneros literarios; para literatura, está la configuración de Plan lector; para medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, existe la configuración de medios y; para ética de la comunicación está la configuración de oralidad.

Sumado a esto, en la institución se capacita para la superación de las pruebas Externas del Bachillerato Internacional o en sus siglas IB, en donde los estudiantes de undécimo grado deben elaborar una monografía para aprobar su bachillerato. Lo anterior, con el fin de que ellos profundicen en la escritura académica y se gradúen de la institución con una propuesta investigativa que no solo oriente su proyecto de vida, sino su horizonte académico. En ese sentido, la lectura y la escritura son competencias emergentes dentro de las dinámicas institucionales y son una prioridad en el desarrollo académico de los estudiantes. Por tal motivo, conocer las prácticas docentes y fortalecer las competencias lecto escritoras de los estudiantes

resulta ser una necesidad, pues demarcará la dinámica en la que la lectura y la escritura coexisten y son comprendidas. En consecuencia, focalizar la intervención tomando como referente los docentes de español se considera lo más pertinente. Citando a Juvonen y Wentzel (2001):

Los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No sólo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No sólo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona. (p.13).

Por lo tanto, enfatizar en el maestro es darle voz también al contexto, el estudiante y la institución educativa, ya que actúa como integrador al ser quien lleva de un lado a otro sus ideologías aprendidas, costumbres y responsabilidades. En ese sentido, la voz del docente significa la voz de la comunidad y, en la medida en la que el docente pueda modificar sus prácticas, asimismo, podrá modificar o impactar la vida de sus estudiantes. De esta manera, el docente se convierte en el elemento central de este documento, aunque el estudiante sea quien viva la experiencia de tener un docente más innovador y creativo.

Por lo anterior, aunque se desea impactar el proceso de enseñanza, se enfatiza en el docente como el portador de convicciones, creencias y costumbres, ya que, a lo largo de su proceso de enseñanza, él transmite un discurso que devela sus más profundos intereses y que modifican la conducta, convicciones y creencias de quienes los escuchan (Juvonen y Wentzel, 2001).

3.1.4. *Muestra*

Sin embargo, debido a que el énfasis de la propuesta está encaminado hacia el desarrollo de habilidades en grado sexto, al momento de recolectar la información, no se abordará toda la población de docentes, sino que se tomará como muestra únicamente los docentes que enseñan en ese grado. Por consiguiente, de los 20 docentes de español de la institución, únicamente se abordarán los aportes de 4 de ellos. Esta decisión fue tomada a partir de tres criterios, como son: primero, que sean profesores de español de grado sexto; segundo, que hayan ejercido esta profesión por al menos tres años y tercero, que acompañen los diferentes procesos de escritura en la institución no solo desde esa asignatura, sino también desde lectores.

Lo anterior, considerando que son ellos quienes realizan las planeaciones generales de estas asignaturas con base en la estructura de la malla curricular y, también, a partir de los conocimientos propios del área. Por lo que, no solo conocen las necesidades del grado, sino también las necesidades institucionales y gubernamentales con respecto a la enseñanza de la asignatura.

3.2. *Diseño de intervención*

Ahora bien, para lograr llevar a cabo la estrategia metodológica, se elaborará un diseño de intervención de tipo investigación- acción, puesto que se investiga de manera introspectiva acerca de las prácticas de enseñanza que se implementan en una comunidad educativa particular (Elliot, 1993). Lo anterior, sugiere que esta reflexión es de carácter colectivo y trasciende a una comprensión individual y subjetiva, pues tiene en cuenta las conversaciones que emergen en el ejercicio de interacción con el contexto. Al respecto, se consideran las acciones humanas y sus concepciones como un pilar importante para reflexionar acerca del objeto de estudio. En este

sentido, elaborar un plan de trabajo que permita encaminar esta fase de la investigación hacia una perspectiva holística de la realidad, facilitará la descripción del contexto y sus necesidades desde una postura ontológica que visibilice la existencia de su propia realidad. Por lo tanto, la investigación- acción es una forma de indagación autorreflexiva que busca mejorar las prácticas de quienes intervienen en el contexto en el que se está haciendo el estudio (Kemmis, 1998) y dinamizar este proceso de manera organizada facilitará que la interacción con los datos sea objetiva y clara.

Con esto en mente, no se desea observar para ignorar, sino que a partir del objeto observado se espera planear una serie de acciones en beneficio del contexto, motivo por el cual algunos autores como Kemmis (1988), McKernan (1999) y McNiff y otros (1996) proponen que el acercamiento a la realidad del contexto se desarrolle a partir de fases que permitan procesar la información y gestionar desde la reflexión. Por lo anterior, este diseño metodológico transcurrirá a lo largo de las cuatro fases cíclicas que están fundamentadas en el Modelo de Kemmis (1989), quien se basó en el Modelo de Lewin (1946) para establecer el ciclo de acción reflexiva en momentos como lo son observar, planificar, actuar, reflexionar y volver a reflexionar sobre lo actuado (Ver figura 4). Así las cosas, se propone continuar con observaciones rigurosas que abran campo a nuevas reflexiones sobre las cuales se puedan tomar decisiones que fortalezcan las prácticas que en un inicio fueron sujetas a cambios. Sin embargo, para esta propuesta específicamente se abordarán únicamente las fases de observación y de planificación o diseño.

Figura 4

FASES DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

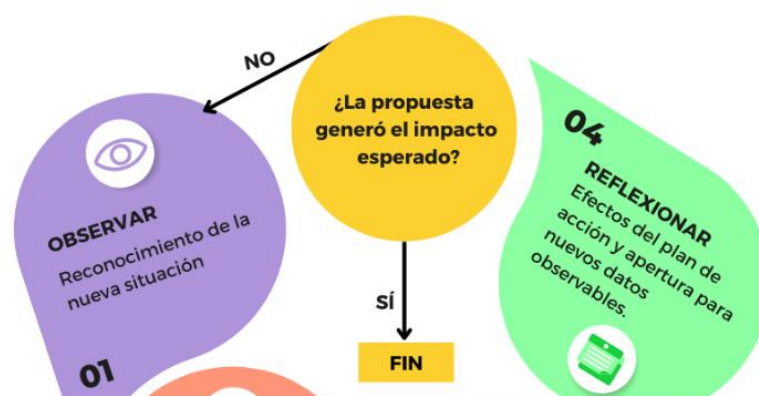


Figura 4. Esquema de elaboración propia. Fases de la investigación- acción con base a la espiral de acción propuesta por Kemmis (1989).

3.2.1. Fases de investigación y resultados esperados

A partir de lo anterior, Pitman y Maxwell (1992) citados por Monje (2011) señalan que “toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador” (p.753). En este sentido, se describirán cada una de las fases ya mencionadas, con el fin de organizar la recolección y el análisis de los datos. Lo anterior permitirá que la toma de decisiones a lo largo del documento favorezca la construcción argumental del proyecto.

Fase de observación

De acuerdo con Monje (2011), en esta primera fase de la investigación se realiza la concreción del problema, a partir del contraste entre la problemática y los objetivos. De esta manera, se permitirá la discusión entre la voz de la investigadora y la de los actores que intervienen en el contexto, con el fin de tomar futuras decisiones. En consecuencia, para esta fase lo que se espera lograr es la vinculación de las diferentes disposiciones de los actores que intervienen en el contexto y así unificarlas en favor de las decisiones próximas. Lo anterior, se

llevará a cabo, a partir del contraste entre la problemática y los objetivos propuestos. También se considera el momento oportuno para analizar los avances de la investigación hasta la fecha, con el fin de establecer las consideraciones éticas y las limitaciones que enmarcarán lo que se espera lograr.

Para comenzar, se puso en discusión la problemática, por medio de la división de esta en pequeñas categorías de manera que se pudieran vislumbrar las particularidades que la conforman. Luego, para cada una de estas categorías se realizó una vinculación directa con el objetivo que mayor relación se presentara. En ese sentido, se retomó la pregunta: ¿Qué tipo de **estrategia digital** se puede diseñar con el fin de **integrar** en ella tanto **las concepciones de los docentes de español de grado sexto** **como los resultados de aprendizaje esperados** frente a las **competencias evaluadas en las pruebas Pensar**, en relación con los procesos de **lectura y de escritura** del Colegio Cambridge? Y se resaltaron las palabras claves que emergen allí. Luego, se organizaron como se muestra en la figura 5.

Figura 5

RELACIÓN ENTRE PROBLEMA Y OBJETIVOS

Pregunta de investigación:

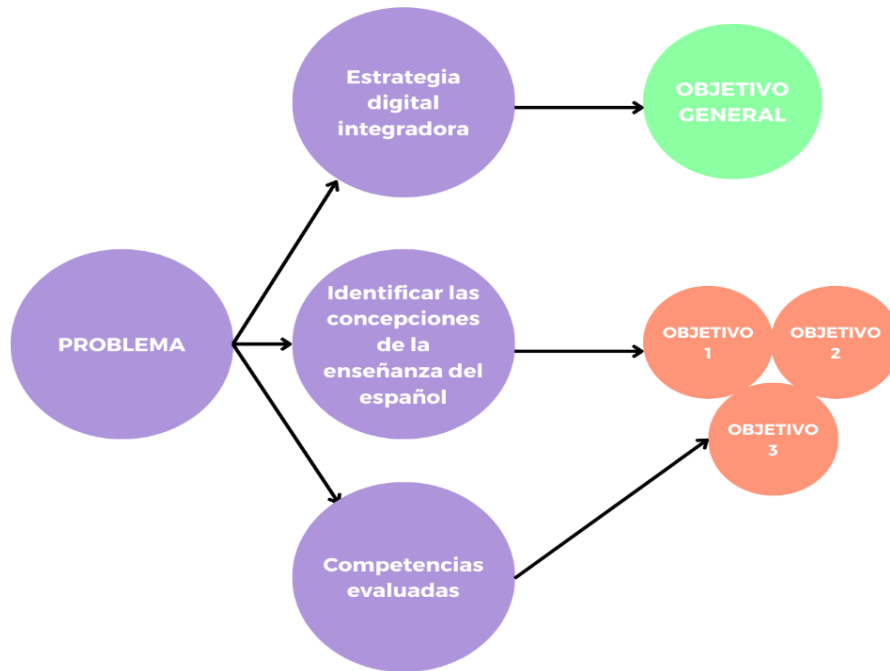


Figura 5. Relación entre la pregunta de investigación y los objetivos. Elaboración propia.

Seguidamente, se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas, razón por la cual, se gestionó un permiso con la institución educativa en donde se especificaban los intereses investigativos ya descritos (anexo 1). Acto seguido, para proteger la participación de los diferentes actores, se consideraron unos criterios que permitieran la diversidad, transparencia y voluntariedad de su participación dentro del proceso de investigación, los cuales ya fueron explicados en el segmento titulado *muestra*. Esto se complementa con la aceptación y el diligenciamiento de los consentimientos informados a los cuales accedieron los participantes de manera voluntaria (anexo 2). De igual manera, para poder cuidar la integridad de los participantes, fue considerado necesario el uso de pseudónimos para mantener así la

confidencialidad tanto de los actores en la investigación, como los datos suministrados por los mismos.

Finalmente se consideraron las limitaciones del trabajo para que de esta manera pudieran ser aclaradas y, por consiguiente, se mencionó la forma en que van a ser abordadas según las características de estas. En primer lugar, la investigadora hace parte de la comunidad, por esta razón, los instrumentos estarán diseñados con base en un guion o rúbrica preestablecidos que impida la parcialidad. Además, cada instrumento contará con una validación externa que permita reconocer la pertinencia de estos. Lo anterior se complementará con un ejercicio de reflexión, en donde se pondrán en discusión las percepciones en torno al fenómeno visto en los resultados de la toma de datos.

Ahora bien, también es importante considerar que esta información recolectada se recopilará en un momento en el que se toman nuevas decisiones curriculares, ya que está previo al cierre de año y se hará apertura a espacios de reflexión y conversación en torno a las dinámicas escolares y del área. Esto implica que las narraciones reconstruirán una situación que tiene vigencia a la luz de los sentires y necesidades actuales, lo cual puede llevar a la consideración de una oportunidad para leer las situaciones ocurridas y de esta forma poder aportar a futuros retos que se puedan presentar en la institución. De manera que, al reconocer los límites de esta población, se rescata la posibilidad de realizar un análisis juicioso y profundo respecto a la complejidad que caracteriza al fenómeno para esta población (Starman, 2013).

Con base en lo expuesto anteriormente, para esta intervención se planteó un objetivo general y tres objetivos específicos. Lo anterior, con el propósito de identificar las concepciones que los docentes tienen acerca de la lectura y la escritura, establecer las habilidades que conforman las competencias de lectura crítica y análisis de textos evaluadas en las pruebas *Pensar* y *comparar*

estos resultados para desarrollar una estrategia digital que permita unificar estas dos posturas, a partir del diseño instruccional más pertinente para ello.

Fase de planificación o diseño

De acuerdo con Monje (2011), en esta fase se establecen los instrumentos y técnicas más adecuadas para abordar los objetivos propuestos. De manera que se plasma un plan de acción que pueda ser ejecutado a posteriori. En consecuencia, por la importancia que esta fase representa en esta investigación, se elaborará un apartado exclusivo que permita dilucidar las técnicas y los instrumentos que se implementarán para la recolección de información.

3.3. Técnicas de investigación

Para este momento investigativo se pretenden definir las técnicas de investigación que se tendrán en cuenta para relacionar el objeto de estudio con los participantes. Por lo tanto, las técnicas servirán como referente para la posterior elección del instrumento, por medio del cual se hará la conexión directa con la población de muestra, para recolectar la información que permita determinar la forma en la que se puede hacer una aproximación al problema, entenderlo e intervenirlo.

Para comenzar, se tomarán como referencia los objetivos que se espera desarrollar a lo largo de la investigación. En ese sentido, para el primer objetivo específico se aplicará una encuesta con preguntas que permitan caracterizar las opiniones de los expertos encuestados. Además, esta información se complementará con una *entrevista* en la cual se establecerán unas preguntas estándar que pueden apoyarse con elementos discursivos que emerjan en el ejercicio informativo. Estas permitirán reconocer discursos, comparar y contrastar perspectivas, a la vez que se encuentran paridades y disparidades que caracterizan la construcción de percepciones.

En cuanto al objetivo dos, se elaborará un *análisis documental* en el que primero se clasificarán cada una de las habilidades y competencias que se evalúan en las PP para el sexto grado. Luego, se establecerán las tareas o descriptores que el evaluador externo describe como necesarias para demostrar el alcance de los aprendizajes. De esta manera, se definirá el andamiaje sobre el cual se consolidan las PP. A modo complementario, se organizarán tres categorías sobre las cuales se irá organizando la información recolectada, con el propósito de ampliar las perspectivas de análisis y enriquecer la propuesta. De manera que, no solo se abordará el archivo del evaluador externo, sino que también se analizará la malla curricular que maneja la institución, ya que es el insumo pedagógico sobre el cual se diseñan las planeaciones generales con respecto a lo que se debe o no se debe enseñar en cada asignatura. Además, es el documento que define el enfoque y los contenidos que se para abordar teniendo en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos desde el Ministerio de Educación y los Estándares del Lenguaje, por lo que se encuentra alineada con los intereses gubernamentales y actúan como base para la creación de evaluaciones internas y externas.

A continuación, se realizará una revisión minuciosa de las cartillas que ese mismo evaluador diseña para determinar el alcance de las competencias por parte de los estudiantes, debido a que permiten conocer a profundidad los tipos de preguntas a las cuales responden los estudiantes y, a su vez, las temáticas que se espera que el estudiante domine al final de cada semestre. Además de definir las tipologías que el estudiante debe conocer para el momento de la prueba, permitiendo establecer aquellos conceptos que deben ser abordados y profundizados a lo largo de la vida académica del estudiante. De esta manera, se pretende alinear la malla curricular y las acciones pedagógicas que de allí se derivan con aquellas estrategias externas que fortalecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de generar espacios enriquecedores y convergentes, para que el proceso de enseñanza sea más oportuno. Finalmente, definir los

contenidos más significativos permitirá que se optimice la enseñanza a temáticas más específicas dedicando mayor tiempo a la creación de aprendizajes que a la enseñanza de un cúmulo de contenidos a los cuales los estudiantes no le encuentran ningún uso o función. Así las cosas, se puede generar un proceso de codificación de distintas tendencias y excepciones en las narraciones, el cual Strauss y Corbin (2008) lo definen como “los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación” (p. 66), lo que permite la conceptualización y el análisis de los datos, para elaborar un seguimiento sistemático de constantes relevantes en los aportes de cada uno de los participantes.

Finalmente, para el último objetivo planteado, se realizará un *esquema de representación gráfico* en donde se analizarán las fases del diseño instruccional a partir de las etapas de la planeación del diseño del aprendizaje planteadas por Wiggins y McTighe (2017), por medio de las cuales se pretende estructurar una estrategia digital que abarque los intereses didácticos que encierran las concepciones de los docentes y las prioridades institucionales con respecto a la enseñanza del español y a las nociones de lectura y escritura.

3.3.1. Instrumentos de investigación

Con lo anterior en mente, cada una de estas técnicas será acompañada por el tipo de instrumento más conveniente. Lo anterior, porque se busca delimitar aún más la propuesta de recolección de información, de manera que se logren extraer la mayor cantidad de datos que permitan comprender con rigurosidad la población y la problemática.

En ese sentido, para la primera técnica en donde se realizará una encuesta, se considera que el instrumento más pertinente es el de la *encuesta tipo Delphi Online*, ya que, de acuerdo con Landeta (1999), es una forma de agrupar opiniones dispares, con el fin de encontrar algunas perspectivas que se comparten y llegar a un consenso. Asimismo, permite organizar de manera

jerárquica la información, con el propósito de que el investigador pueda tomar decisiones más rápidamente. De acuerdo con la misma autora, la encuesta tipo Delphi Online posee seis etapas que deben ser consideradas antes de aplicarla:

ETAPA 1: Planteamiento exacto del problema y los objetivos que se desean alcanzar.

ETAPA 2: Selección de la población de muestra o expertos, quienes deben acceder de manera voluntaria.

ETAPA 3: Proponer una primera encuesta y solicitarle a un segundo experto la revisión de esta, para asegurarse de que está bien estructurada y es pertinente.

ETAPA 4: Tomar la primera propuesta elaborada y modificarla, de acuerdo con lo ya evaluado. Luego, jerarquizar la información de acuerdo con las categorías de la información que se desea recolectar. Para esta fase, se propone organizar las opciones de respuesta de acuerdo con escalas de numeración o escalas de satisfacción.

ETAPA 5: Una vez se tiene el machote de la encuesta, se procede a subirse a la red, con el fin de que los encuestados tengan la oportunidad de resolver el instrumento en el espacio que más consideren pertinente para ello.

ETAPA 6: Una vez se haya realizado la recolección de la información, se proceden a categorizar las respuestas para evidenciar tanto las disparidades como las similitudes que pueden en sus respuestas. Asimismo, se propone que se realice un informe concreto donde se expongan los resultados conservando el anonimato de los participantes.

Ahora bien, el motivo por el cual se elige que el instrumento esté acompañado por la expresión *online* es que se espera que los participantes puedan acceder a él desde un lugar privado y cómodo para ellos. Asimismo, se espera que el instrumento sea contestado sin que los

participantes conozcan entre ellos las respuestas. Lo anterior, con el fin de asegurar la transparencia y objetividad.

En cuanto a la segunda técnica *entrevista*, se decidió por el tipo de entrevista *semiestructurada*, ya que es la que permite considerar preguntas en línea a los temas y categorías consideradas en la revisión teórica y empírica anterior a la recolección de datos. A la vez, proporcionan la libertad de aprovechar oportunidades espontáneas de conversación para ahondar en los temas y considerar críticamente otros elementos relevantes (Corbetta, 2007). Para esto, se escogerán cuatro docentes que permitirán contrastar la diversidad de perspectivas que se tienen acerca de la lectura y la escritura. Luego, se transcribirán las respuestas obtenidas para realizar el respectivo contraste a la luz de la narrativa que emerja en el diálogo con los docentes.

Por su parte, para la revisión bibliográfica se realizará una triangulación que permita integrar los datos recolectados hasta el momento, para establecer puntos en común y divergencias. En ese sentido, se hará una reflexión de los datos recopilados y la definición de conclusiones; ahí se pasará a organizar la información y ponerla en discusión para producir conclusiones notables. Es en este momento en donde se hace relevante el rol de la investigadora en relación con este contexto, ya que se realizará un proceso de reflexividad para hacer evidente la subjetividad y forma en que se leen los datos (Bourdieu, 1975). De esta manera, se buscó vincular los objetivos de investigación con las técnicas e instrumentos propuestos, así:

Figura 6

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Técnicas e instrumentos de investigación

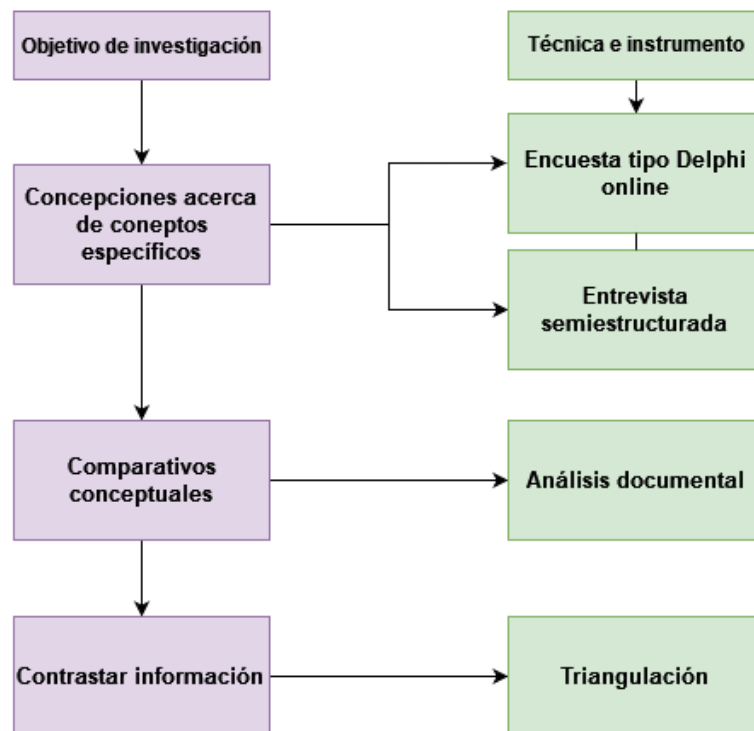


Figura 6. Técnicas e instrumentos de investigación de acuerdo con el objetivo de investigación. Elaboración propia.

Con esto en mente, se dio paso al diseño formal de los instrumentos de recolección de datos, por medio de los cuales quien investiga podrá acercarse al campo de acción, con el propósito de interactuar con la información para posteriormente tomar decisiones en torno a las situaciones que emerjan en el ejercicio. Por esta razón, seguramente esta es uno de los momentos más emocionantes para quien investiga, ya que le permite sumergirse en la información y hacer tangible lo que antes solo era una ideación. Por lo tanto, se requiere de la delimitación de las

categorías que orientarán el diseño, con el fin de que los datos recolectados respondan a los intereses de investigación.

3.3.2. Categorías de investigación

De acuerdo con Gomes (2003) “La palabra categoría, se refiere en general a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí” (p.15), por lo que se requiere de la agrupación de elementos e ideas que agrupen una categoría general o un todo. Por lo tanto, se toma una categoría inicial y, a partir de allí, se establecen otras categorías más pequeñas que al final logren complementarse o integren lo general. Un ejemplo de esto se presenta a continuación:

Figura 7

EJEMPLO SIMPLE DE CATEGORIZACIÓN

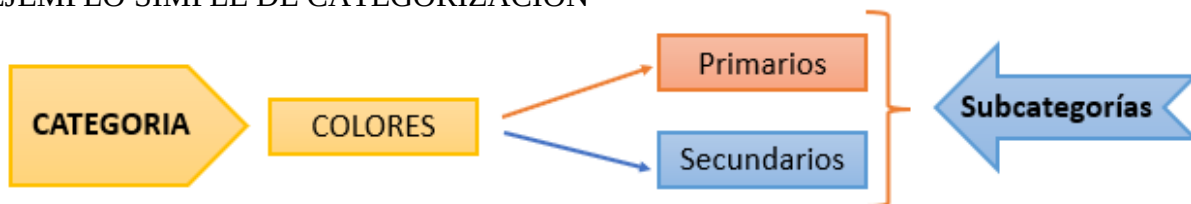


Figura 7. Ejemplo simple de categorización. Elaboración propia.

Ahora bien, es importante considerar que según Straus y Corbin (2002) las categorizaciones deben realizarse considerando las posibles relaciones que existen entre ellas. Además, suelen nombrarse a partir de conceptos simples que representen los intereses investigativos. Asimismo, los mismos autores plantean que las categorías derivan del fenómeno de estudio, pero también son mecanismos para organizar la recolección de datos hacia elementos concretos. No obstante, esa primera categorización no desconoce la posibilidad de que, una vez sean recolectada la información, nacerán nuevas categorías que deban ser tenidas en cuenta; a esas categorías se le llaman *categorías emergentes*.

Por su parte, Alvarado citada por Galeano (2004) comenta que “las categorías de análisis se constituyen como construcciones para ordenar el mundo vivido y al mismo tiempo como una visión anticipada de dicho mundo” (p.38). Por lo tanto, se considera que la categorización posibilita considerar que el mundo puede ser visto de maneras diferentes, de acuerdo con las experiencias pasadas, las emociones presentes y los intereses a futuro. Por esta razón, en una investigación de carácter cualitativo, donde se desea conocer las perspectivas de los diferentes actores, la categorización resulta ser un proceso muy significativo y pertinente.

Finalmente, Romero (2005) expone que para categorizar los criterios que se deben tener en cuenta son la relevancia, la exclusividad, la complementariedad, la especificidad y la exhaustividad; donde, la primera hace referencia a la clasificación de aquellos conceptos que son muy relevantes y los que no; la segunda, representa la capacidad que tiene el investigador para no solo clasificar sino también asegurarse de que no hayan ambigüedades entre ellas; la tercera, hace referencia a que la clasificación de las categorías no necesariamente implica desconexión, sino que por el contrario, se deben considerar algunos elementos que vinculan una con otra; la cuarta, hace alusión al campo de acción y la manera en la que cada categoría debe representar cada fragmento de este campo y la última, implica relacionar cada uno de los datos que emergen en las categorías con el objeto de estudio.

Con base en lo anteriormente expuesto, se comenzó por delimitar las categorías de esta investigación donde se estableció que para conocer las concepciones que se tienen acerca de la lectura y la escritura, la primera categoría es *Concepciones* y las subcategorías serán *lectura* y *escritura*. En cuanto a los procesos de enseñanza de los docentes de español de grado sexto, se estableció la categoría *Enseñanza* la cual comparte las subcategorías anteriores. En lo que refiere a la manera en la que es evaluada la lectura y la escritura, se estableció la categoría *Evaluación* y las subcategorías son las ya mencionadas. Finalmente, se establece una última categoría donde se

espera que emerjan otras subcategorías que faciliten la comprensión de las perspectivas docentes, por lo mismo se le asignará el nombre de *Propuestas*.

Con lo anterior en mente, se elaboraron los primeros dos instrumentos a partir de las cuatro categorías que, a su vez, parten de lo propuesto en el marco teórico. Lo anterior, con el propósito de enfocarlos hacía un tipo de información específica que facilite el momento de la recolección y análisis de la información, así:

Tabla 2

ORGANIZACIÓN DE CATEGORIAS EN INSTRUMENTOS

INSTRUMENTOS		Categoría uno	Categoría dos	Categoría tres	Categoría cuatro
		CONCEPCIONES	ENSEÑANZA	EVALUACIÓN	PROPUESTAS
1	Entrevista semiestructurada				
2	Encuesta tipo Delphi Online				

Tabla 2. Categorías de acuerdo con el instrumento de investigación. Elaboración propia.

Seguidamente, se pasó al diseño de los instrumentos de recolección de datos los cuales pueden ser observados en la sección de anexos, así:

Anexo 3: Guion entrevista semiestructurada

Es importante especificar que, al ser la revista semiestructurada un instrumento riguroso, pero que permite la espontaneidad, algunas de las preguntas pueden ser levemente alteradas de acuerdo con la fluidez conversacional que surja en la entrevista sin descuidar el enfoque de los datos que se esperan obtener para nutrir la investigación.

Anexo 4: Encuesta tipo Delphi Online

Debido a que la encuesta tipo Delphi Online posee como particularidad la posibilidad de resolverse en línea, aquí se expondrá el borrador que sirvió como recurso para el montaje digital. Sin embargo, se especifica que el instrumento en sí mismo fue compartido con la población encuestada, por medio de la plataforma *Google Forms* realizando una división en tres (3) secciones diferentes donde en la primera sección, se presenta la contextualización socio demográfica; en la segunda sección, se indaga acerca de la lectura y; en la tercera sección, se indaga acerca de la escritura. Asimismo, para comprender la información, resulta pertinente mencionar las convenciones que dirigieron los resultados:

Tabla 3

CONVENCIONES PARA LA ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA TIPO DELPHI

En relación con la lectura		
Autores de referencia	Concepciones teóricas	Color
(Ramachandran 2010; Swartz 2010)	La lectura comprendida como una conducta que es aprendida a través de la imitación y un proceso cognitivo.	
Dubois (2015)	La lectura comprendida como un proceso psicolingüístico y un conjunto de habilidades.	
(Kristeva, 1978; Genette, 1989)	La lectura comprendida como un proceso interactivo e intertextual.	
(Orozco 2012; Arguelles 2012)	La lectura como un proceso comunicativo que permite significar el mundo, no comprender el signo de manera literal.	
Solé y Teberosky (1990)	La lectura como un proceso complejo que permite significar el mundo.	
En relación con la escritura		
Autores de referencia	Autores de referencia	Color
(Ramachandran 2010)	La escritura comprendida como una conducta que es aprendida a través de la imitación.	
(Zanotto 2012, Carlino 2013)	La escritura comprendida como un proceso productivo.	
(Woodward 2009; Strauss 2006; Gee 2006)	La escritura comprendida como proceso integrador (literacidad).	
(Ferreiro 1997, Vygotsky 1978)	La escritura comprendida como un sistema de representación y mediación.	

(Lindemann 1987, Tribble 1996)	La escritura comprendida como comunicación y destreza de supervivencia.	

Tabla 3. Convenciones para la elaboración y análisis de la encuesta tipo Delphi Online. Elaboración propia.

Anexo 5: Análisis documental

Para este momento de la investigación, se realiza un proceso de análisis a partir de los documentos seleccionados en esta investigación y que regulan las acciones docentes en el campo de la enseñanza. Para esto, se ponen en discusión los lineamientos curriculares y las diferentes disposiciones que alinean las diversas maneras en la que se aborda la enseñanza del español, a partir de tres momentos: en el primer momento, se contrastan los documentos globales a la luz de las categorías de competencias, producción textual y análisis de textos, por medio de una serie de preguntas orientadoras que faciliten la comprensión de los corpus. Luego, se contrastan específicamente las competencias de lectura crítica y producción textual a la luz de los DBA, los tópicos propuestos en la malla curricular y los tópicos evaluados en las pruebas Pensar. Finalmente, se realiza un comparativo de las tipologías evaluadas en lectura y escritura por el evaluador externo y las tipologías propuestas desde la malla curricular.

De esta manera, se lleva a cabo un análisis minucioso de aquellos elementos que pueden ser optimizados en beneficio del aprendizaje de los estudiantes, para realizar un contraste con aquellos datos recolectados en el diálogo con los docentes.

3.5. Cronograma

Con base en todo lo anterior, resulta significativo establecer un protocolo de intervención, es decir, diseñar un método de planificación que facilite establecer un tiempo determinado para cada una de las fases ya propuestas. Asimismo, se considera una acción significativa en cuanto permite “determinar resultados bajo condiciones determinadas de recursos y tiempo especificados en un presupuesto y en un cronograma” (Monje, 2011, p.208). En ese sentido, la elaboración de

un cronograma facilita establecer pequeños objetivos que, a su vez, orienten el trabajo de investigación de manera que se brinde la misma importancia a cada momento investigativo. Por esta razón, a continuación, se presenta una tabla que sirva como cronograma y se divide en dos columnas donde: la primera columna está guiada por las actividades a realizar y la segunda columna, está conformada por las fechas o tiempo estimados para la elaboración del proyecto (Ver anexo 6).

CAPÍTULO CUATRO

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis y procesamiento de los datos recolectados a lo largo de la aplicación de los instrumentos. Dichos resultados permitieron responder a los objetivos propuestos al inicio de la investigación y servirán como base para el diseño de la propuesta pedagógica del objetivo general. Por lo anterior, aquí se presentarán los instrumentos con los que se analizaron los datos junto con los resultados que dichos datos arrojaron, para finalmente dar paso a la discusión que servirá como base para la creación de la propuesta.

4.1. Análisis de instrumentos

Para comenzar, es importante mencionar que “una vez que se recolectan los datos se efectúan algunas actividades preliminares antes de realizar el análisis real de los mismos” (Monje, 2011, p.28). En este sentido, el ejercicio de construir los instrumentos que servirán para la codificación de los datos recopilados permitirá robustecer este proceso de organización de la información, ya que facilita realizar el seguimiento y análisis a las categorías que emerjan en el proceso. Estas categorizaciones facilitan comprender la forma como las perspectivas influyen en la manera como es interpretamos el fenómeno (Bourdieu, 1975). Así las cosas, se irán presentando progresivamente cada una de las rúbricas con lo que se validarán los instrumentos de recolección.

Rúbrica para analizar la encuesta tipo Delphi Online

Teniendo en cuenta que la función de este primer instrumento es la de identificar las concepciones que los docentes de español de grado sexto del Colegio Cambridge tienen acerca de la lectura y la escritura, se propone realizar un comparativo entre concepciones y teorías. Por lo tanto, se organizó la teoría en tres grandes categorías como ya fue explicado en el apartado

Técnicas e instrumentos de investigación y se delimitó pregunta por pregunta la respuesta de cada participante para la concepción de lectura y de escritura por separado, así:

Tabla 4

PRIMERA TABULACIÓN CON RESPECTO A LA LECTURA

RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA LECTURA					
PARTICIPANTE No. ____	Teórico 1	Teórico 2	Teórico 3	Teórico 4	Teórico 5
<i>Categoría uno</i>					
<i>Categoría dos</i>					
<i>Categoría tres</i>					

Tabla 5

PRIMERA TABULACIÓN CON RESPECTO A LA ESCRITURA

RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA ESCRITURA					
PARTICIPANTE No. ____	Teórico 1	Teórico 2	Teórico 3	Teórico 4	Teórico 5
<i>Categoría uno</i>					
<i>Categoría dos</i>					
<i>Categoría tres</i>					

Tablas 4 y 5. Elaboración propia. Esquema de organización para la tabulación de datos a la luz de la teoría.

Luego de esto, se buscó establecer aquellas concepciones que son más comunes entre los docentes. Para eso, se diseñó otra tabla que permitiera establecer la frecuencia de los datos; de los más frecuentes a los menos frecuentes. Con este ejercicio se pretende establecer aquellas prácticas que más se repiten en los docentes y aquellas que no son muy aplicadas en su ejercicio

diario. De esta manera, la teoría puede enriquecer el diseño de actividades que vinculen los intereses pedagógicos y conceptuales de los docentes, así:

Tabla 6

TABLA DE FRECUENCIA EN ENCUESTAS

RÚBRICA PARA CONTRASTAR LA FRECUENCIA DE LAS TEORÍAS				
LECTURA	Teórico	Frecuencia	Dato de mayor frecuencia	Dato de menor frecuencia
<i>Categoría uno</i>	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
<i>Categoría dos</i>	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
<i>Categoría tres</i>	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
ESCRITURA	Teórico	Frecuencia	Dato de mayor frecuencia	Dato de menor frecuencia
<i>Categoría uno</i>	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
<i>Categoría dos</i>	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
<i>Categoría tres</i>	1			
	2			
	3			
	4			
	5			

Tabla 6. Elaboración propia. Esquema de organización para la tabulación de datos en términos de frecuencia.

Rúbrica para analizar la entrevista

En cuanto a la codificación de los datos recopilados, por medio de las entrevistas semiestructuradas, se partirá de la agrupación de las respuestas obtenidas por cada uno de los participantes. Para esto, se iniciará con la transcripción de las entrevistas, para luego, ubicar esta información en columnas resaltando aquellos códigos que más se repiten dentro de la narrativa. En ese sentido, se reúnen las voces de los cuatro participantes y se describen cada una de las respuestas, para poder contrastar cada respuesta y evidenciar los códigos comunes entre todos, así:

Tabla 7

CODIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Participante	Pregunta 1	Códigos	Pregunta 2	Códigos	Pregunta 3	Códigos...
1						
2						
3						
4						

Tabla 7. Elaboración propia. Codificación de las voces de los actores.

Luego, se agruparán los códigos de acuerdo con las categorías propuestas en el diseño del guion de la entrevista, así:

Tabla 8

TABLA DE ORGANIZACIÓN DE CÓDIGOS

Preguntas	CÓDIGOS POR CATEGORÍAS				
	Sociodemográfica	Concepciones	Enseñanza	Evaluación	Propuestas
1-3					

4-7					
8-12					
13-14					
15-16					

Tabla 8. Elaboración propia. Agrupación de códigos por categoría.

Finalmente, se organizarán los códigos de acuerdo con la frecuencia con la que son usado por cada uno de los participantes, así:

Tabla 9

TABLA DE FRECUENCIA EN ENTREVISTAS

Secuencia	Código	Frecuencia
1		
2...		

Tabla 9. Elaboración propia. Esquema de organización para la frecuencia de los datos.

Rúbrica para triangular los resultados obtenidos en el análisis documental

Se entiende la triangulación como una “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” (Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, 2006, p.1). En ese sentido, se realizará una triangulación de datos, que, según Aguilar y Barroso (2015) consiste en utilizar diversas fuentes de información para contrastarla con los resultados obtenidos en el proceso de recolección. Para tal fin, se tendrán en cuenta diferentes teorías de un mismo objeto y se pondrán en discusión, aun cuando alguna teoría sea opuesta o incluso similar a la otra. Estas diferentes perspectivas con respecto a un fenómeno permiten que se construya una visión más completa del mismo. En este sentido, la triangulación que aquí se propone, parte de una integración de teorías que, aunque

estén separadas, forman parte de un todo. Este análisis holístico enriquece la construcción de un producto curricular integrador que pueda dar cuenta de las diferentes perspectivas que coexisten en torno a la enseñanza del español en los colegios. Para comprender un poco más la propuesta, se presenta la siguiente figura:

Figura 8

TRIANGULACIÓN DE DOCUMENTOS

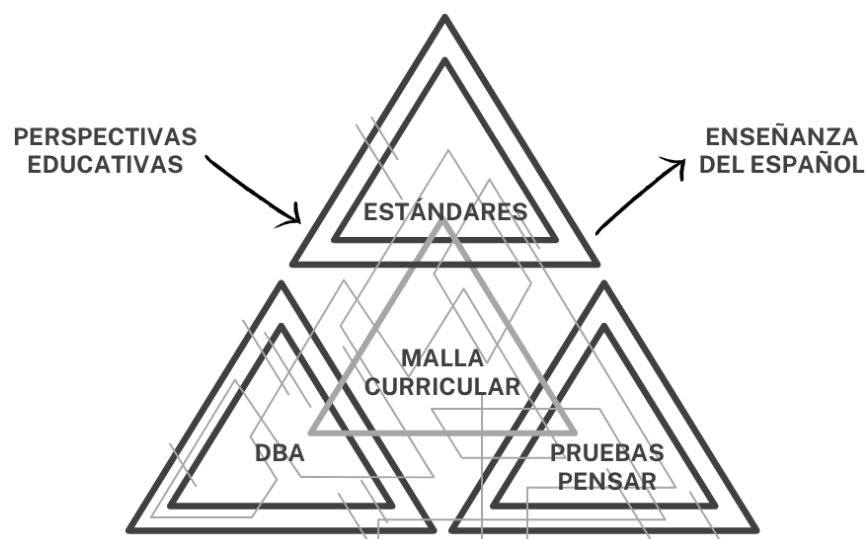


Figura 8. Elaboración propia. Esquema de representación para la triangulación de documentos.

Asimismo, la triangulación es una buena estrategia para analizar los resultados obtenidos a lo largo de la codificación de la información, ya que permite articular los resultados de dos técnicas diferentes en busca de un mismo propósito (Pérez, 2000). Por lo tanto, se tomarán los diferentes datos obtenidos a lo largo de la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección para luego asociarlos en beneficio de la reflexión. De esta manera, se espera que los resultados obtenidos nutran mucho más el ejercicio de análisis al que se desea llegar, con el fin de establecer una estrategia didáctica que abarque las necesidades, intereses y concepciones de los diferentes actores que intervienen en el ejercicio pedagógico.

Ahora bien, según Monje (2011) es necesario organizar los datos recopilados de forma que puedan ser integrados como un conjunto, por lo que es fundamental procesar la información para discernir aquellos patrones que emergen y se relacionan entre sí. A este proceso se le llamará *Análisis de datos*, ya que será el que permita implementar los instrumentos de análisis de manera que arrojen algunas premisas sobre las cuales se construyan los argumentos de reflexión.

4.2. Descripción de los datos

Para este momento investigativo, se procedió a la agrupación de los resultados obtenidos en la encuesta tipo Delphi Online. Para ello, se organizaron los diferentes referentes teóricos junto con la frecuencia en la que serían referenciados por los participantes (Ver anexo 7). En ese sentido, se midió la frecuencia con la que los docentes regulan sus acciones en la clase y enseñan y evalúan la lectura y la escritura obteniendo como resultado lo siguiente:

Resultados de la encuesta tipo Delphi Online

Tabla 10

DATOS POR PARTICIPANTE EN CUANTO A LA LECTURA

RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA LECTURA					
PARTICIPANTE No. 1	Ramachandran	Dubois	Kristeva y Genette	Orozco y Arguelles	Solé y Teberosky
<i>Concepciones</i>	5	1	3	2	4
<i>Enseñanza</i>	5	1	2	4	3
<i>Evaluación</i>	5	1	3	4	2
FRECUENCIA	15	3	8	10	9
RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA LECTURA					
PARTICIPANTE No. 2	Ramachandran	Dubois	Kristeva y Genette	Orozco y Arguelles	Solé y Teberosky
<i>Concepciones</i>	5	3	4	1	2
<i>Enseñanza</i>	2	4	1	5	3
<i>Evaluación</i>	5	2	1	4	3
FRECUENCIA	12	9	6	10	8
RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA LECTURA					
PARTICIPANTE No. 3	Ramachandran	Dubois	Kristeva y Genette	Orozco y Arguelles	Solé y Teberosky

<i>Concepciones</i>	1	2	3	4	5
<i>Enseñanza</i>	1	2	3	4	5
<i>Evaluación</i>	1	2	3	4	5
FRECUENCIA	3	6	9	12	15

RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA LECTURA					
PARTICIPANTE No. 4	Ramachandran	Dubois	Kristeva y Genette	Orozco y Arguelles	Solé y Teberosky
<i>Concepciones</i>	1	2	5	4	3
<i>Enseñanza</i>	2	4	5	1	3
<i>Evaluación</i>	1	4	3	5	2
FRECUENCIA	4	10	13	10	8

Tabla 10. Datos por participante en cuanto a la lectura. Elaboración propia.

A partir de los datos anteriores se puede evidenciar que tanto el docente uno como el docente dos tienen mayor afinidad con el enunciado que deriva de lo propuesto por Ramachandran (2010), contrario a los docentes tres y cuatro quienes demostraron menor interés por esa teoría. Lo anterior, considerando que, el docente tres siente mayor vinculación con lo que propone Solé y Teberosky (1990) y el docente cuatro con lo que presentan Kristeva (1978) y Genette (1989), quienes son los autores con los que menos afinidad presenta el docente dos. En cuanto al autor de menor relación frente al docente uno se encuentra Dubois (2015). Con lo expuesto, se evidencia una gran diferencia entre docentes con relación a las maneras de concebir las prácticas pedagógicas. Esta situación, considerando que cada docente posee una cosmovisión diferente de mundo.

Fue por esta razón por la que, se buscó analizar los datos desde una visión más general que permitiera encontrar factores en común con el propósito de llegar a un posible consenso más cercano a los intereses de todos. En ese sentido, se organizaron cada una de las categorías y se clasificó la frecuencia con la que cada docente prefirió los postulados que derivan de las teorías de los autores. Lo anterior dejó como resultado lo siguiente:

Tabla 11

FRECUENCIA AFINIDAD CON LOS AUTORES

REFERENTES TEÓRICOS	FRECUENCIA POR PARTICIPANTE				FRECUENCIA TOTAL
Ramachandran	15	12	3	4	34
Dubois	3	9	6	10	28
Kristeva y Genette	8	6	9	13	36
Orozco y Arguelles	10	10	12	10	42
Solé y Teberosky	9	8	15	8	40

Tabla 11. Frecuencia de afinidad con los autores. Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados anteriores, se evidencia que los docentes se inclinan más por las propuestas de Orozco (2012) y Arguelles (2012), ya que la organización de sus preferencias los llevó a dotar estos autores con 42 puntos, frente a Solé y Teberosky (1990) que, si bien los diferencian en 2 puntos, están muy alejados de los siguientes autores a quienes les asignaron un valor de 36 puntos, seguidos de Ramachandran (2010) con 34 y Dubois (2015) con 28.

Figura 9

FRECUENCIA POR CATEGORÍAS DE LECTURA

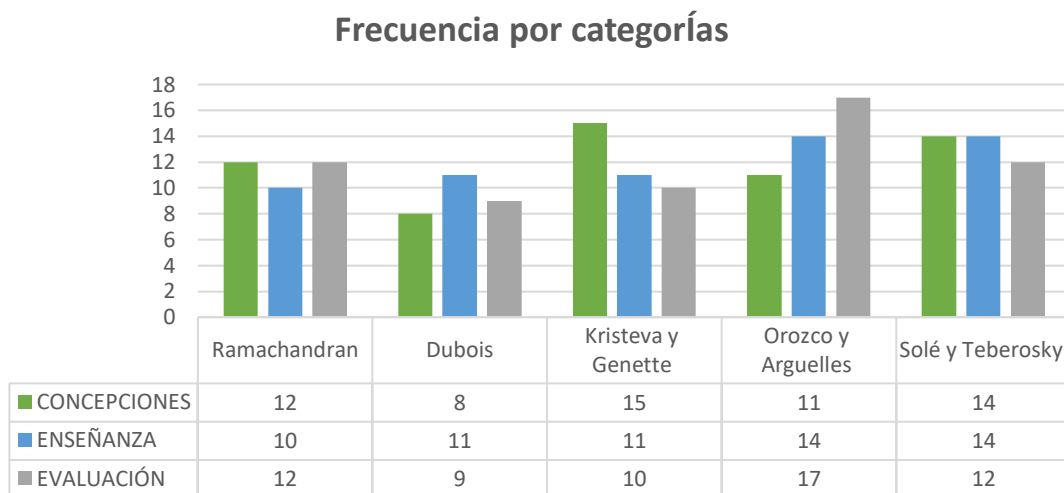


Figura 9. Frecuencia por categorías de lectura. Elaboración propia.

Asimismo, en cuanto a la frecuencia por categorías, se evidenció que los autores con los que más se identifican los docentes en cuanto a la forma como conciben la lectura son Kristeva (1978) y Genette (1989) con 15 puntos de aprobación, seguidos por Solé y Teberosky (1990) a quienes les fueron otorgados una puntuación de 14 puntos contrastado con Dubois (2015) quien

obtuvo la menor compatibilidad al recibir solo 8 puntos. En cuanto a los autores Orozco (2012) y Arguelles (2012) fueron considerados como los cuartos autores con los que tienen afinidad, ya que obtuvieron un total de 11 puntos; 1 punto por debajo de Ramachandran (2010).

Con respecto a la categoría de *Enseñanza*, los docentes demostraron igual aprobación por los postulados que estuvieron basados en las propuestas de Orozco (2012), Arguelles (2012) y Solé y Teberosky (1990) al acumular 14 puntos. A continuación, los docentes demostraron igualdad de interés por los autores Kristeva (1978), Genette (1989) y Dubois (2015), ya que otorgaron un total de 11 puntos; 1 punto por encima del autor con el que menos afinidad encontraron, es decir con Ramachandran (2010).

Finalmente, en relación con la *Evaluación*, los docentes expresaron una afinidad significativa por los postulados basados en las propuestas de Orozco (2012) y Arguelles (2012) tras alcanzar 17 puntos que equivalen a 5 puntos por encima de Solé y Teberosky (1990) y, Ramachandran (2010). Con el que menor afinidad tuvieron fue con Dubois (2015) quien obtuvo 9 puntos; 1 por debajo de Kristeva (1978) y Genette (1989).

Para continuar, se realizó el mismo proceso con los datos obtenidos en relación con la escritura, donde los resultados fueron:

Tabla 12

DATOS POR PARTICIPANTE EN CUANTO A LA ESCRITURA

RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA ESCRITURA					
PARTICIPANTE No. 1	Ramachandran	Zanotto y Carlino	Woodward y Strauss	Ferreiro y Vygotsky	Lindemann y Tribble
<i>Categoría uno</i>	3	4	5	2	1
<i>Categoría dos</i>	4	1	5	3	2
<i>Categoría dos</i>	3	5	4	2	1
FRECUENCIA	10	10	14	7	4

RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA ESCRITURA					
PARTICIPANTE No. 2	Ramachandran	Zanotto y Carlino	Woodward y Strauss	Ferreiro y Vygotsky	Lindemann y Tribble
<i>Categoría uno</i>	1	4	2	3	5
<i>Categoría dos</i>	1	2	3	4	5
<i>Categoría dos</i>	5	4	3	2	1
FRECUENCIA	7	10	8	9	11

RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA ESCRITURA					
PARTICIPANTE No. 3	Ramachandran	Zanotto y Carlino	Woodward y Strauss	Ferreiro y Vygotsky	Lindemann y Tribble
<i>Categoría uno</i>	1	3	4	2	5
<i>Categoría dos</i>	1	5	4	3	2
<i>Categoría dos</i>	5	4	3	1	2
FRECUENCIA	7	12	11	6	9

RÚBRICA PARA TABULAR ENTREVISTA CON RELACIÓN A LA ESCRITURA					
PARTICIPANTE No. 4	Ramachandran	Zanotto y Carlino	Woodward y Strauss	Ferreiro y Vygotsky	Lindemann y Tribble
<i>Categoría uno</i>	1	2	3	5	4
<i>Categoría dos</i>	1	2	5	4	3
<i>Categoría dos</i>	1	4	5	3	2
FRECUENCIA	3	8	13	12	9

Tabla 12. Datos por participante con relación a la escritura. Elaboración propia.

Frente a estos resultados, se encontró que tanto el docente uno, como el docente cuatro sienten mayor afinidad por las corrientes teóricas de Woodward (2009) y Strauss (2006). En cuanto al docente dos, su afinidad se encuentra con Lindemann (1987) y Tribble (1996), mientras

que el docente tres con Zanotto (2012) y Carlino (2013). En cuanto a los autores con los que menor afinidad tienen, se encuentran Ramachandran (2010) para los docentes dos y cuatro, frente a Lindemann (1987) y Tribble (1996) para el docente uno y, Ferreiro (1997) y Vygotsky (1978) para el docente tres.

En cuanto a la frecuencia con la que los postulados basados en los diferentes autores fueron elegidos se encontró que:

Tabla 13

FRECUENCIA DE AFINIDAD CON LOS AUTORES

REFERENTES TEÓRICOS	FRECUENCIA POR PARTICIPANTE				FRECUENCIA TOTAL
Ramachandran	10	7	7	3	27
Zanotto y Carlino	10	10	12	8	40
Woodward y Strauss	14	8	11	13	46
Ferreiro y Vygotsky	7	9	6	12	34
Lindemann y Tribble	4	11	9	9	33

Tabla 13. Frecuencia de afinidad con los autores. Elaboración propia.

Con base en lo anterior, se logró identificar que los autores con el que tienen los docentes mayor afinidad son Woodward (2009) y Strauss (2006), tras asignarles 46 puntos; 6 puntos por encima de Zanotto (2012) y Carlino (2013) cuyos referentes fueron elegidos en segundo lugar. Por su parte, los postulados que tomaron como referente a Ferreiro (1997) y Vygotsky (1978) alcanzaron un valor de 34 puntos; 1 punto por encima de Lindemann (1987) y Tribble (1996) y; 7 puntos por encima de Ramachandran (2010).

Finalmente, se identificó la frecuencia con la cual cada uno de los postulados basados en referentes teóricos logró empatizar con las prácticas de los docentes llegando a evidenciar lo siguiente:

Figura 10

FRECUENCIA POR CATEGORÍAS DE ESCRITURA

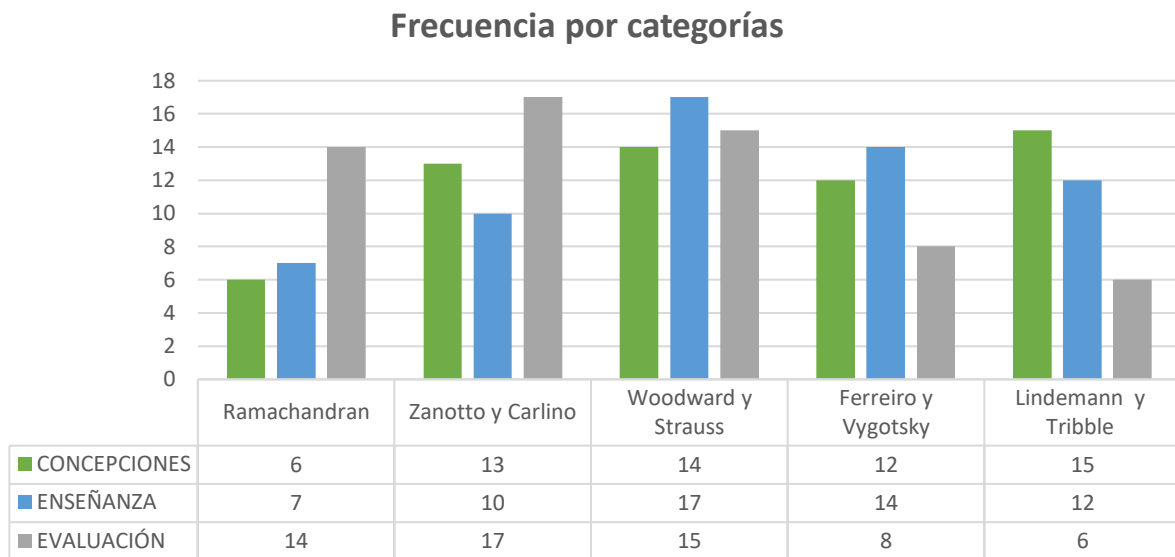


Figura 10. Frecuencia por categorías de escritura. Elaboración propia.

De acuerdo con la información del gráfico se puede evidenciar que en cuanto a la categoría de *Concepciones* los docentes sienten mayor afinidad por Lindemann (1987) y Tribble (1996) al tener una frecuencia de 15 puntos. Seguidamente, se encuentran Woodward (2009) y Strauss (2006) con 14 puntos; 1 punto por encima de Zanutto (2012) y Carlino (2013). A continuación, se encuentran Ferreiro (1997) y Vygotsky (1978) con 12 puntos y finalmente Ramachandran (2010) con 6.

En cuanto a la categoría de *Enseñanza*, se encuentra que los autores con los que los docentes se sintieron más representados fueron Woodward (2009) y Strauss (2006), ya que tuvieron una puntuación de 17 puntos. Luego, se encuentran Ferreiro (1997) y Vygotsky (1978) con 14 puntos. A continuación, se encuentran Lindemann (1987) y Tribble (1996) con 12 puntos; 2 puntos por encima de Zanutto (2012) y Carlino (2013) y, 5 puntos por encima de Ramachandran (2010).

Finalmente, en lo que refiere a la categoría de *Evaluación*, se evidencia que Zanotto (2012) y Carlino (2013) cuentan con 17 puntos; Woodward (2009) y Strauss (2006) con 16 y; Ramachandran (2010) con 15. Después, se encuentran Ferreiro (1997) y Vygotsky (1978) con 8 puntos, para finalizar con Lindemann (1987) y Tribble (1996) con 6 puntos.

Resultados de las entrevistas semiestructuradas

Ahora bien, para un siguiente momento se procedió a realizar la transcripción de las entrevistas realizadas, con el fin de identificar aquellos códigos que permitieran determinar las distintas tendencias en las narraciones, lo cual, según Strauss y Corbin (1994) permite la conceptualización y el análisis de los datos para elaborar un seguimiento sistemático de constantes relevantes en los aportes de cada uno de los participantes. De modo que, la codificación permitió ampliar el alcance de los aportes, conectándolos con las categorías teóricas y reconociendo categorías emergentes (Mongue, 2015). Sumado a esto, se hizo una reflexión de los datos recopilados y la definición de conclusiones; ahí se pasó a organizar la información, para luego ponerla en discusión de manera que se llegara a conclusiones notables.

a) Caracterización sociodemográfica

CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	
Nivel de estudios	Pre gradual y posgradual
Experiencia	Entre 8 y 28 años
Antigüedad	Entre 1 y 6 años

De acuerdo con esto, los docentes entrevistados son profesionales preparados en el área de enseñanza donde la lectura y la escritura son importantes. Asimismo, se evidencia que son docentes cuya experiencia oscila entre los 8 y los 28 años, por lo que han podido configurar su práctica docente de acuerdo con lo aprendido a lo largo de ese tiempo. También, se evidencia que

los docentes entrevistados llevan un mínimo de 1 año en la institución educativa, por lo que realizan sus labores de acuerdo con sus propias concepciones, pero también bajo la influencia de la visión institucional.

En cuanto a la categoría de *Concepciones* se encontraron los siguientes códigos:

VARIABLE: Concepciones docentes

ETIQUETA: Lectura

CÓDIGOS: Deconstruir- proceso- gusto- decisión

Proceso	7
Entender el mundo	4
Codificación	3

De acuerdo con lo anterior, se encontró que los docentes consideraron hasta 7 veces que la lectura es un *proceso* para deconstruir significados, comparado con la comprensión de la lectura como una *Codificación* que solo fue considerada 3 veces. Asimismo, se encuentra que el segundo concepto que más se mencionó a la hora de hablar de esto, fue *entender el mundo*, ya que fue propuesto 4 veces.

VARIABLE: Concepciones institucionales

ETIQUETA: Lectura

CÓDIGOS: Proceso académico- proceso mecánico

Proceso académico	7
Proceso mecánico	6

Frente a estos resultados, se evidencia que la lectura en la institución es percibida por los docentes como un proceso académico y mecánico casi que en la misma medida.

VARIABLE: Concepciones docentes

ETIQUETA: Escritura

CÓDIGOS: Tejer significados- intención- forma de comunicación- proceso para compartir ideas

Proceso comunicativo	7
Intención	3
Compartir ideas	3
Tejer significados	2

En cuanto a la escritura, los docentes manifestaron 7 veces que la escritura es un proceso comunicativo. Este concepto un poco distante de los otros, ya que solo fueron considerados entre 2 o 3 veces.

VARIABLE: Concepciones institucionales

ETIQUETA: Escritura

CÓDIGOS: proceso académico- fases- herramienta útil- ejercicio impositivo.

Proceso académico	7
Fases	6
Herramienta	4
Proceso útil	2

En esta tabla se puede evidenciar que, en cuanto a la escritura, los docentes manifiestan considerar que la institución entiende este concepto de diferentes maneras, entre esas se encuentra que es mencionada 7 veces como un *proceso académico* y 6 veces como *fases*. Asimismo, se menciona 4 veces la escritura como una *herramienta* frente a 2 veces que fue considerada como un *proceso útil*.

VARIABLE: Enseñanza

ETIQUETA: Lectura

CÓDIGOS: Procesos divididos- competencias- formatos- Estándares. Estrategia mecánica

Procesos divididos	6
Competencias	4
Formatos	4
Estándares	3
Estrategia mecánica	2

De acuerdo con la información anterior, se evidencia que, en términos de la enseñanza de la lectura, el concepto que más tienen en cuenta es *Procesos divididos*, ya que cuenta con 7 menciones, frente a *Competencias* y *formatos* que fueron mencionados 4 veces. Asimismo, se evidencia un des escalamiento en cuanto a los conceptos *Estándares* y *estrategia mecánica*, ya que fueron mencionados 3 y 2 veces respectivamente.

VARIABLE: Enseñanza

ETIQUETA: Escritura

CÓDIGOS: Fases- prácticas de lectura

Fases de escritura	5
Prácticas de lectura	4

En cuanto a la variable y etiqueta anterior, no se evidenciaron muchos códigos en común. Sin embargo, las *fases de escritura* y *prácticas de lectura* fueron las más mencionadas, obteniendo una diferencia de 1 sola mención.

VARIABLE: Evaluación

ETIQUETA: Lectura y escritura

CÓDIGOS: Ejercicios- Pruebas Pensar- rúbricas de evaluación- evaluador externo

Ejercicios	7
Pruebas Pensar	6
Rúbricas de evaluación	4

Evaluador externo	3

En lo que refiere a la información anterior, se encontró que, al momento de evaluar la lectura, los docentes mencionan 7 veces el concepto *ejercicios*, seguidos por los conceptos *Pruebas Pensar*, *rúbricas docentes* y *evaluador externo* con 6, 4 y 3 puntos de frecuencia respectivamente.

VARIABLE: Evaluación

ETIQUETA: Pertinencia

CÓDIGOS: Determinar nivel de competencia- Objetividad- responder a pruebas- proceso continuo.

Determinar nivel de competencia	4
Objetividad	4
Responder a pruebas	4
Proceso continuo	3

De acuerdo con la información anterior, la pertinencia de la evaluación fue descrita como una posibilidad para *determinar nivel de competencia*, *objetividad*, *responder a pruebas*, los tres códigos con una frecuencia de 4. Seguidamente, se encontró que muy alineado a estos conceptos se encontraba lo que se denominó *proceso continuo*, el cual fue mencionado por 3 de cuatro profesores.

En suma, se describirán los resultados obtenidos en la triangulación realizada entre la lectura de los Estándares Básicos del Lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, los Derechos Básicos de Aprendizaje, propuestos por la misma entidad y las Pruebas Pensar realizadas por el evaluador externo *Milton Ochoa*. Acto seguido, se integrarán estas

descripciones con lo desarrollado en la Malla curricular propuesta por la Institución educativa sobre la cual se está elaborando este proyecto de investigación.

Resultados de la triangulación

Momento uno

Para comenzar, se elaboró una tabla de referencia que permitiera orientar la triangulación con una serie de preguntas que, a su vez, estaban organizadas de acuerdo con las categorías trabajadas en los instrumentos anteriores (ver anexo 5). Al respecto, se encontraron algunos aportes que permitieron diferenciar lo que allí se encontró con base en las categorías de investigación trabajadas en los instrumentos anteriores, para poder elaborar las conclusiones futuras obteniendo como resultado que:

Contexto

Por un lado, los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje, desde ahora (EBC), son “criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar” (MEN Consultado el 07 de enero del 2023) y están conformados con base en los lineamientos curriculares, cuyos procesos son

primero, procesos de construcción de sistemas de significación; segundo, procesos de interpretación y producción de textos; tercero, procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; cuarto, principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y; quinto, procesos de desarrollo del pensamiento (p.30).

Lo anterior, distribuido en seis dimensiones como lo son *comunicación*, que abarca la capacidad del individuo para interactuar en la sociedad; *la transmisión de información*, la cual el

permite al individuo no solo estar en sociedad, sino transmitir mensajes a los otros; *representación de la realidad*, que hace referencia a comprender la información externa y organizarla en el pensamiento a partir de esquemas que faciliten interiorizar el significado; *la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas*, que se refiere al proceso interno del individuo donde es capaz de reconocer sus pensamientos y sentimientos para configurar su yo interior; *el ejercicio de una ciudadanía responsable*, que abarca la capacidad del individuo para valorar y respetar otras culturas ampliando su visión del mundo y finalmente, *el sentido de la propia existencia*, que le permite hallarse parte del mundo y de la sociedad, lo que le dará una identidad propia.

En suma, se encontró que los EBC están definidos por grupos de grados así, el grupo uno, segundo y tercero; grupo dos, cuarto y quinto; grupo tres, sexto y séptimo; grupo cuatro, octavo y noveno; grupo cinco, décimo y undécimo grado, para los cuales hay determinados cinco factores de organización donde se encuentran: producción textual, comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación. En ese sentido, cada grupo de grados tendrá una lista de Factores, enunciados y subprocesos que deben alcanzar, con base en todo lo ya mencionado.

En cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje, desde ahora (DBA), son una guía en donde se “explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular” (p.6). Al respecto, “la estructura para la enunciación de los DBA está compuesta por tres elementos centrales como son: primero, el enunciado; segundo, las evidencias de aprendizaje y; tercero, el ejemplo” (p.6). En cuanto al enunciado, hace “referencia el aprendizaje estructurante para el área. Las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado y el ejemplo concreta y complementa las evidencias de aprendizaje” (p.7). Por lo que, se busca que el ejemplo sirva de base para conocer algunas

actividades que permitan llevar a cabo los dos elementos anteriores, los cuales se espera que logren al finalizar el año sin importar el orden en el que se aborden.

La finalidad de los DBA es plantear algunos elementos “para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados" (p.6). En ese sentido, los EBC y los DBA actúan de manera articulada.

Finalmente, en lo que refiere a las Pruebas Pensar, desde ahora (PP) son un instrumento de evaluación externa que se aplica a todos los estudiantes de la Institución Educativa desde grado 1° hasta grado 11°. De acuerdo con la información proporcionada por la plataforma oficial de *Milton Ochoa* (7 de enero, 2023): "Las Pruebas Pensar se componen de preguntas construidas bajo el DCE (Diseño Centrado en Evidencias), que cuentan con el respaldo del Grupo de Investigación Ceinfes (miembro de Be+Group), avalado por Minciencias" y su finalidad es la de “diagnosticar el estado de los Estándares Básicos propuestos para cada uno de los ciclos educativos, con sus respectivas competencias y componentes”. Además, de “hacer una evaluación sobre los saberes específicos que debe tener el estudiante para el grado evaluado recogiendo procesos del ciclo inmediatamente anterior".

Concepciones

A lo largo de la revisión documental, se encontró que en lo que refiere a los EBC, la lectura es vista como un proceso diferente al de la escritura, puesto que la lectura es la “búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística" (p.21), mientras que la escritura es comprendida como un “proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros"(p.21). En ese sentido, se separa la lectura y la escritura bajo los nombres de *comprensión* y *producción*. Sin embargo, también mencionan que estos dos

procesos comparten “la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación”(p.21). Por lo que, aunque son descritos de manera diferente, se complementan.

Lo anterior, no fue equivalente con lo encontrado en los DBA donde la lectura y la escritura no son descritos de manera específica, sino que están incluidos dentro de lo que llaman los “aprendizajes estructurantes” sobre los cuales se dicen que son un "conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas" (p.5).

A modo similar se describen la lectura y la escritura en los documentos de las PP, donde se evidencia que son comprendidas como una competencia literal, inferencial, interpretativa y argumentativa que son medibles y que, a su vez, están divididas en los componentes semántico, pragmático y sintáctico; y en tareas que el estudiante debe saber resolver. Asimismo, se exponen como unas habilidades que derivan tanto de las EBC como de los DBA.

Enseñanza

Teniendo en cuenta las comprensiones anteriores, en los EBC se expone que dentro de lo que el docente debe enseñar para promover la lectura se espera que:

(...) generen procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (p.25)

Lo anterior, ya que se “se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación” (p.26). En ese sentido, se apunta al disfrute de la lectura a partir de lo que en el documento anterior a los EBC actuales se llamaba “Estética del lenguaje” donde se veía la lectura como un mecanismo para apreciar la obra y cuestionarla, con el fin de interiorizar su contenido para crear un vínculo que trascienda al solo hecho de ojear.

En cuanto a la escritura, se encontró que en el texto se propone que el docente debe "estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria”, (p.26). Por lo que es una herramienta para mejorar sus habilidades expresivas y cognitivas. En ese sentido, se le da un carácter más académico y útil para desenvolverse en el mundo.

Ahora bien, en lo que refiere al documento donde reposan los DBA se propone un ejercicio integral donde se espera que los docentes puedan llevar a cabo los 8 enunciados que allí se proponen. Para esto, se delimitaron algunos subprocesos que no hablan exclusivamente de la lectura o la escritura, sino sobre cómo entender y comprender el mundo hace parte del objetivo principal del desarrollo del lenguaje y es el de permitirles a todos los estudiantes acceder a la educación como derecho, es decir, como un mecanismo para lograr su propio desarrollo de manera integral.

Finalmente, desde lo que se plantea en la PP, se encontró que la lectura y la escritura no se evalúan en momentos diferentes, sino que, por el contrario, hacen parte del mismo proceso de evaluación. En ese sentido, se describen una serie de tareas que el estudiante debe saber resolver. Lo que permite inferir que, se espera que el docente desarrolle en sus estudiantes la capacidad de resolver tareas que derivan de los EBC y de los DBA.

Aprendizaje

Luego de describir el apartado anterior, se intenta vincular la enseñanza con la evaluación, ya que la segunda deriva de la primera. Así las cosas, se encontró que la forma más efectiva para evaluar los EBC en el aula es la revisión del alcance de cada uno de los procesos y subprocesos de los que se hace mención en el apartado *Contexto*. Lo anterior, considerando que son los que delimitan lo que el estudiante debe saber hacer una vez culmine su grado de escolaridad. En ese sentido, para los estudiantes de grado sexto, (sobre los que se basa la propuesta investigativa), se espera que en cuanto a la lectura y la escritura logren específicamente los procesos que se presentan a continuación:

Tabla 14

ESTÁNDARES EVALUADOS EN GRADO SEXTO

Momento	Lectura	Escritura
Al iniciar grado sexto	Comprender diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información	Producir textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora
Durante su año	Comprender e interpretar diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual	Producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración
		Conocer y utilizar algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas
Al finalizar grado sexto	Reconocer la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura	Producir textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales

Tabla 14. Listado de los Estándares que son evaluados en grado sexto desde los documentos oficiales como en las PP.

Elaboración propia.

De manera que, en cuanto a la lectura, se espera que al ingresar a grado sexto el estudiante sea capaz de “comprender diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.”. Luego, una vez está cursando ese grado, el estudiante podrá “comprender e interpretar diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual”. Al finalizar su grado, se espera que pueda “reconocer la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura”. (p.35-37). Y, en cuanto a la escritura también se enmarca el mismo proceso antes, durante y al finalizar en donde se espera: primero, “producir textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora”; después, “producir

textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración” y “conocer y utilizar algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas”; finalmente, “producir textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales”. (pp.35-37). A partir de esto, el docente podrá determinar los subprocesos que más se acoplen a la dinámica de aprendizaje que ha planeado para sus estudiantes de acuerdo con el modelo pedagógico de la institución, la malla curricular y su planeador de clase.

Sin embargo, al revisar el documento alusivo a los DBA, se encontró que al ser un documento que se construye colectivamente, no hay unos procesos específicos que deba alcanzar el estudiante, sino que se marca la ruta de enseñanza a partir de 8 enunciados diferentes en los que se enlistan las actividades que un educando debe poder realizar para que sea considerado competente, así:

Figura 11

LISTADO DE TAREAS A REALIZAR EN GRADO SEXTO

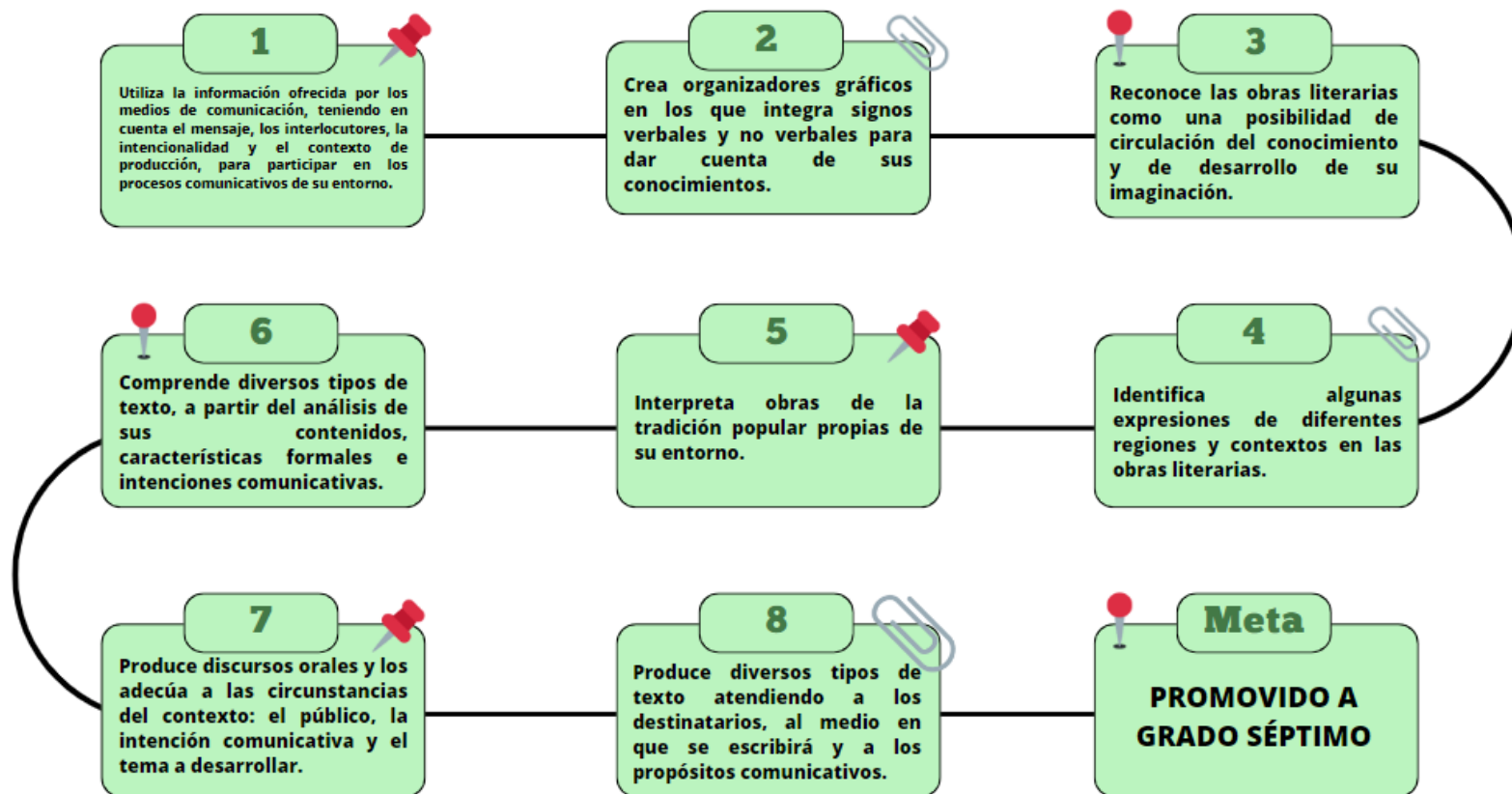


Figura 11. Elaboración propia. Listado de tareas propuestas en los documentos de los DBA para considerar que un estudiante puede ser promovido a grado séptimo. Tomado del documento DBA desde la página 28 a la 31.

Con lo anterior en mente, se logra comprender un poco más lo que se propone dentro de la evaluación de las PP, ya que allí también se espera que el estudiante logre desarrollar diferentes tareas que le permitan evidenciar que sí alcanzo las competencias y habilidades descritas en los documentos anteriores.

Momento dos

Con la descripción anterior se procedió a clasificar la frecuencia con la cual aparecen los EBC son evaluados en las PP aplicadas a grado sexto en las 3 evaluaciones realizadas en el 2022. Sin embargo, no se encontró relación explícita con los DBA. Por tal motivo, se procedió a agrupar los enunciados de la *Prueba*, de acuerdo con los EBC obteniendo como resultado:

Tabla 15

ESTÁNDARES EVALUADOS EN LA PP1 DE GRADO SEXTO

PRUEBA: Uno

VARIABLE: Estándar

ETIQUETA: Factor

Factor	Estándar/ Habilidad	Grado	Frecuencia
LITERATURA	Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.	5°	5
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.	5°	3

COMPREENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	5°	3
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	5°	1
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.	6°	8

Tabla 15. Elaboración propia. Listado de estándares evaluados en la PP1 de grado sexto, agrupados por competencia.

De acuerdo con la información anterior, se encuentra que para la PP uno no solo se evalúa la lectura y la escritura, sino también los otros tres factores que se encuentran descritos en el documento de los EBC. Asimismo, en cuanto a la lectura, se evalúa explícitamente en 3 de 20 preguntas e implícitamente en 9 de 20 preguntas, por medio de los factores de Literatura, ética de comunicación y, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Sumado a esto, se evidencia que esos corresponden a los propuestos para el grado inmediatamente anterior; solamente la escritura corresponde a grado sexto. De hecho, en lo que refiere a la escritura, se encuentra que se evalúa en 8 de 20 preguntas.

Tabla 16**ESTÁNDARES EVALUADOS EN LA PP2 DE GRADO SEXTO**

PRUEBA: Dos

VARIABLE: Estándar

ETIQUETA: Factor

Factor	Estándar/ Habilidad	Grado	Frecuencia
LITERATURA	Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.	6°	2
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	6°	4
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	5°	4
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.	5°	2
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.	6°	8

Tabla 16. Elaboración propia. Listado de estándares evaluados en la PP2 de grado sexto, agrupados por competencia.

En lo que refiere a la PP dos, se encontró que la lectura se evalúa de manera explícita en 8 de 20 preguntas. Sin embargo, la mitad corresponden al cumplimiento del EBC de grado quinto y la otra mitad al grado sexto. Además, en los factores de Literatura y Ética de la comunicación también se evalúan elementos propios de la comprensión lectora en 4 de las 20 preguntas. No obstante, el factor de Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos no es evaluado. Finalmente, en lo que refiere a la escritura, se evidencia que se evalúa el mismo estándar de la PP uno y en la misma cantidad de preguntas.

Tabla 17

ESTÁNDARES EVALUADOS EN LA PP3 DE GRADO SEXTO

PRUEBA: Tres

VARIABLE: Estándar

ETIQUETA: Factor

Factor	Estándar/Habilidad	Grado	Frecuencia
COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	5	5°
LITERATURA	Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.	3	5°
LITERATURA	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	1	3°
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer	1	5°

	más eficaces mis procesos comunicativos.		
LITERATURA	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	1	3°
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	1	5°
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.	8	6°

Tabla 17. Elaboración propia. Listado de estándares evaluados en la PP3 de grado sexto, agrupados por competencia.

Para la última PP aplicada se evidenció que la lectura fue evaluada explícitamente en 5 de 20 preguntas, aunque el EBC correspondiera nuevamente al grado quinto. En cuanto al factor de Literatura, aborda habilidades que corresponden a la lectura y se evalúan habilidades de grado tercero y grado quinto, es decir, de grados anteriores al que se encuentran los estudiantes. En cuanto al factor Ética de la Comunicación, se evalúan habilidades del grado tercero. Por lo que, se evalúa la lectura de manera implícita en 6 de 20 preguntas. Sumado a esto, se encontró que para Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, se evalúa lo del grado inmediatamente anterior y en este caso, apunta a la evaluación del proceso de escritura y no de lectura como en las dos PP anteriores a partir de una única lectura. Con base en esto, se identificó que la escritura fue evaluada en las 8 preguntas restantes, a partir del estándar y cantidad de preguntas también planteados en las dos PP anteriores.

Momento tres

A continuación, se realizó un comparativo entre las tipologías que se enseñan desde lo planteado en la Malla curricular de la institución en términos de lectura y escritura, con lo hallado en la evaluación aplicada en las PP, lo que arrojó el siguiente resultado:

Tabla 18

COMPARATIVO DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

COMPARATIVO ENTRE CONTENIDOS				
GRADO	TRIMESTRE	MALLA CURRICULAR DE ESPAÑOL	MALLA CURRICULAR DE LECTORES	MARTES DE PRUEBA
6°	I	*Expositivo: artículo de divulgación Narrativo: Tradición oral	*Expositivo: infografía Narrativo: relato épico y mítico Informativo: afiche	* Expositiva: afiche *Gramática Informativa: noticia, narrativa: leyenda Lírica: poema
	II	*Argumentativo: columna de opinión Lírico: coplas y refranes	*Argumentativo: artículo de opinión Lírico: poema	*Gramática *Lírico: canción Narrativa: cuento-mito-chat Expositivo: artículo divulgativo
	III	*Informativo: la entrevista Dramático: teatro	*Informativo: reportaje Narrativo: historieta	*Gramática *Narrativa: leyenda Narrativa: fábula Informativo: reportaje, noticia

Tabla 18. Elaboración propia. Comparativo de cada una de las tipologías textuales que se proponen en la malla curricular y los que son evaluados en las PP.

De acuerdo con lo anterior, se identificó que para el primer trimestre las tipologías y géneros que se les enseñan a los estudiantes de grado sexto en la institución educativa focal son: desde la clase de español, Expositivo: artículo de divulgación y Narrativo: Tradición oral; desde la clase de Lectores, Expositivo: infografía, Narrativo: relato épico y mítico e Informativo: afiche. En lo anterior, solos las primeras tipologías de cada clase son las que escriben. Por su parte, en las PP se evalúa la gramática y en cuanto a la escritura, la tipología Expositiva: afiche; para la lectura, las tipologías Informativa: noticia, Narrativa: leyenda y Lírica: poema.

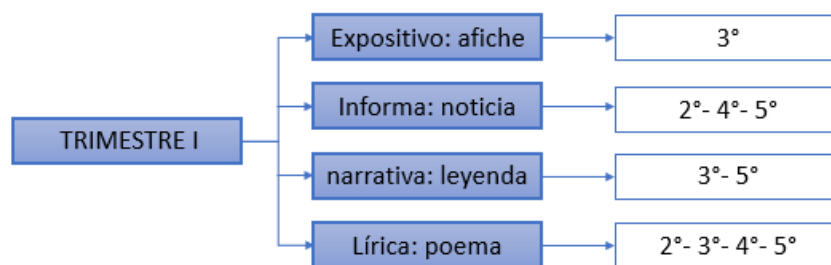
En cuanto al segundo trimestre, se encontró que la producción textual tanto en la clase de español, como en Lectores es Argumentativo: columna de opinión. Sin embargo, el texto que se evalúa en las PP con respecto a la producción textual es Lírico: canción. Por otro lado, en lo que refiere a la comprensión de lectura, se encontró que en las dos clases se aborda la tipología lírica, pero en español desde las coplas y los refranes y, desde Lectores el poema. Estos textos no se evidencian en esta prueba, ya que los que se evalúan son Narrativa: cuento- mito-chat y Expositivo: artículo divulgativo.

Finalmente, para el tercer trimestre se observó que como productos escritos se trabajan: en español, Informativo: la entrevista y; en Lectores, Informativo: reportaje, los cuales no son equivalentes a los evaluados en las PP, ya que allí se evalúa Narrativa: leyenda desde la competencia escritural. En lo que hace referencia a la lectura, se evidenció que desde la clase de español se leen textos dramáticos: teatro; desde Lectores, Narrativo: historieta y; desde las PP, se evalúan Narrativa: fábula e Informativo: reportaje, noticia.

Dadas las inconsistencias anteriores, se procedió a identificar en qué grados se abordan las tipologías evaluadas en grado sexto, encontrando:

Figura 12

ESQUEMA DE LAS TIPOLOGÍAS ABORDADAS CON RELACIÓN A LAS PP



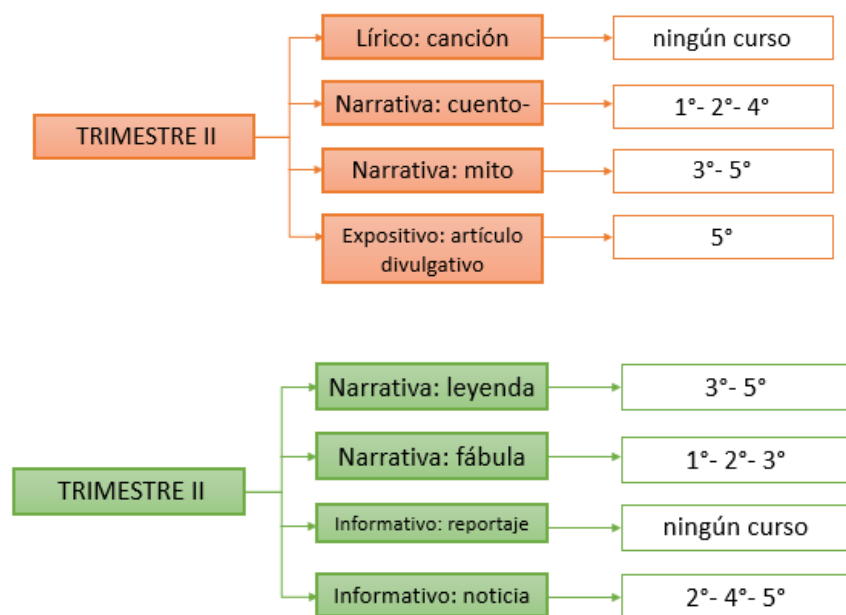


Figura 12. Esquema de las tipologías abordadas con relación a las PP. Elaboración propia.

Con esta información se logró identificar que las tipologías evaluadas en las PP corresponden a tópicos que, en su mayoría, los estudiantes han abordado a lo largo de su grados escolares. Por lo tanto, han tenido algún acercamiento desde exclusivamente la lectura o, incluso en cuanto a la producción de estas.

4.3. Análisis de los resultados

Para este momento investigativo, se tomaron los datos descritos en la sección anterior, con el fin de llegar a conclusiones que enriquezcan el diseño de la propuesta didáctica que se pretende como objetivo central. Por esta razón, se mencionará lo más relevante del ejercicio para contrastarlo con los resultados obtenidos, gracias a la aplicación de los instrumentos de recolección, con el fin de escuchar las voces de los actores y facilitar las conclusiones a las cuales se llegan con esta investigación. Para ello, se presentará el objetivo al cual se pretende dar respuesta, seguido del aporte que los datos proporcionan y así cerrar con una triangulación que facilite llegar a los acuerdos finales.

- Objetivo específico 1: Identificar las concepciones que tienen los docentes de español de grado sexto acerca de la lectura y la escritura.

Para comenzar, gracias a la *entrevista tipo Delphi Online* se pudo evidenciar que, como lo plantea Soussa (2002) cada individuo tiene una manera diferente de acercarse al aprendizaje, ya que depende de sus preferencias, experiencias pasadas, necesidades del momento, el estado emocional y el concepto que se tiene de sí mismo. En ese sentido, hablar de diversidad de aprendizaje, también implica cuestionar la diversidad en la enseñanza. Por eso, al inicio se evidenció que cada docente tuvo afinidad con un enunciado diferente y priorizó un autor por encima de los otros. En consecuencia, será imposible establecer una sola propuesta estándar, ya que la enseñanza y la forma en la que ésta es percibida depende de cada docente y de la población en la que intervenga.

Así las cosas, cada docente propuso un orden diferente sobre la cual prioriza las decisiones dentro del aula de clases. Pero, a modo general, se evidenció que la propuesta con la que mayor afinidad tuvieron fue con la que está basada en las teorías de Orozco (2012) y Arguelles (2012) quienes conciben a la lectura como un proceso comunicativo que permite significar el mundo y no el signo lingüístico de manera literal. Asimismo, en los resultados obtenidos por cada categoría, se evidencia que los docentes también tienen afinidad con el enunciado que deriva de lo propuesto por Kristeva (1978) y Genette (1989) quienes comprenden la lectura como un proceso interactivo e intertextual que trasciende al aula de clases y debe ser profundizado y abordado desde diferentes perspectivas que le permitan desarrollar mayor interés y comprensión por el tema abordado. Finalmente, también, se evidencia que el enunciado con el que tienen menor afinidad es con el que está basado en Dubois (2015) quien presenta la lectura como un proceso psicolingüístico y un conjunto de habilidades. En ese sentido, los profesores

refieren que la lectura más que una habilidad adquirida es una manera para comprender el mundo y comunicarse en él.

En cuanto al campo de la enseñanza de la lectura, los docentes demuestran mayor afinidad con el enunciado que se basa en Solé y Teberosky (1990) quienes comprenden la lectura como un proceso complejo que permite significar el mundo, pero que, a su vez, consideran que se requiere de un docente modelo que muestre a sus estudiantes la mejor manera de interactuar con la lectura. Aunque se sientan alejados del enunciado fundamentado en la teoría de Ramachandran (2010), quien asegura que los estudiantes aprenden por imitación de conductas, gracias a las neuronas espejo, que permiten sentir empatía por los otros y por sus conductas que pueden ser replicables. Finalmente, se sienten identificados con la frase derivada de lo que proponen Orozco (2012) y Arguelles (2012), quienes consideran que la lectura y la escritura están estrechamente relacionadas y por ello, se requieren de pequeños ejercicios que los integren.

Para cerrar esta parte de análisis, en lo que refiere a la evaluación, los docentes consideraron sentirse mayormente identificados con la propuesta basada en Orozco (2012) y Arguelles (2012) quienes consideran que es importante facilitar espacios donde se dialogue acerca del tema que se está abordando, con el fin de llevar a los estudiantes a una reflexión social, personal o emocional que permita que la lectura trascienda a espacios fuera del aula de clase. No obstante, no sienten tanta afinidad con lo que se propuso en relación con Dubois (2015) al mencionar que, la realización de preguntas orientadoras, facilitan que el estudiante demuestre la comprensión de la macro y la microestructura. En ese sentido, se propician espacios para leer y reflexionar, pero no para evaluar estructuras, sino contenidos específicos.

Ahora bien, en lo que refiere a la escritura, se logró identificar que los docentes tienen mayor afinidad con el enunciado derivado de la propuesta de Lindemann (1987) y Tribble (1996) quienes plantean que la escritura es un proceso comunicativo que permite desarrollar los

mecanismos necesarios para comprender el mundo y sobrevivir en él. Así como con Woodward (2009) y Strauss (2006) quienes comprenden la escritura como un proceso integrador que sirve como fundamento para comprender la sociedad y relacionarse con ella. Sin embargo, aunque es un proceso social, no practican mucho la escritura como un proceso que puede iniciar desde el docente para que éste sirva como un ejemplo que puede ser imitado.

Ahora bien, en cuanto a la enseñanza, se evidencia una gran afinidad con lo planteado con base en Woodward (2009) y Strauss (2006) quienes señalan que para escribir es importante indagar acerca de los intereses de los estudiantes para que no sea un proceso ajeno a ellos, sino por el contrario, que le permita implicarse en esa acción. Sin embargo, nuevamente parece que los docentes no sienten mucha cercanía con el enunciado expuesto a partir de la teoría de Ramachandran (2010), por lo que no es un factor común que los docentes compartan sus propios textos con los estudiantes. Así las cosas, un buen ejercicio de mejora puede ser el abrir espacios para que los mismos docentes elaboren textos que puedan ser compartidos en el aula de clase.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, los docentes mostraron afinidad con el postulado propuesto a partir de lo expuesto por Zanotto (2012) y Carlino (2013) quienes en este aspecto señalan que escribir demanda de un proceso minucioso de cuatro fases, como lo son: planeación, producción, corrección, publicación y evaluación. Pero, no se identifican tanto con lo propuesto a partir de las posturas de Lindemann (1987) y Tribble (1996) quienes señalan que el proceso de escritura no depende tanto de la forma como del contenido. Por lo que uno de los intereses más significativos del docente a la hora de evaluar es la estructura y el proceso, aún más que su funcionalidad.

En ese sentido, se puede evidenciar que, para los docentes encuestados la lectura y la escritura son mecanismos de comunicación que les permite comprender el mundo y significarlo para poder desenvolverse en él. Por tanto, estos dos procesos son de suma importancia para lograr

el desarrollo integral del estudiante, puesto que será el mecanismo para que tenga un rol activo en la sociedad. Asimismo, en sus prácticas pedagógicas, se evidencia un gran interés por implicar a los estudiantes en el proceso, pero aún falta fortalecer el rol activo del docente como modelador de las experiencias de aprendizaje. En consecuencia, se evidencia un proceso de lectura y escritura motivante para el estudiante, pero no se evidencia una verdadera interacción donde el docente pueda servir como referente de lo que es leer y escribir. Finalmente, al momento de evaluar estos procesos se evidencia que los docentes avalan la creación de espacios donde la reflexión y la consciencia hagan parte del proceso, pero no dejan de lado el interés por lograr un proceso minucioso y académico antes que social.

Seguidamente, se realizó la revisión de los resultados obtenidos en la aplicación de las *Entrevistas semiestructuradas* de donde se conoció que los docentes conciben la lectura como un proceso para “deconstruir unos significados que se han puesto intencionalmente en el mundo” (Profesor uno). En ese sentido, es una buena forma para comprender el mundo e interpretarlo. Además, el profesor dos manifestó que: “leer es acceder a un mundo de posibilidades (...) es como abrir un portal al mundo”. Por lo que, la lectura no es una actividad exclusiva para realizar en el aula de clases, sino que trasciende a la cotidianidad del estudiante, puesto que es también: “entender el mundo, decodificarlo” (profesor tres). En suma, el profesor uno expresó que: “el texto no es solo el impreso, porque el mundo es un texto, las personas somos textos”, por lo mismo la lectura trasciende al simple hecho de hojear una página, ya que trata de interactuar, conocer y desmenuzar algo hasta hacer parte de eso.

Sin embargo, ellos refieren que la institución aborda la lectura como un proceso académico y mecánico tras mencionar: “hay una reducción sobre la concepción de lectura (...), pues se ha creído que lo académico es solo (...) cierto tipo de texto” (Profesor uno). Por lo anterior, puede ocurrir que para los estudiantes no sea un ejercicio grato, sino

tensionaste o en palabras del profesor tres: un proceso que puede ser no grato y un poco impositivo, (no para todos, pero sí para una rama de los estudiantes) (...) y es que este proceso se debe realizar y (quiero resaltar la palabra debe) realizarse como algo impositivo, para permitir el desarrollo intelectual del estudiante acorde con unas competencias que establece el Ministerio de Educación de Colombia.

De manera que la concepción que tienen los docentes con respecto a la lectura no necesariamente es la misma que promueven en la institución educativa. Lo anterior, ya que se pierde el dinamismo y la autonomía por parte de los estudiantes y los docentes tras limitarse a unos intereses que no siempre corresponden a los de aquellos que están inmersos en el momento de enseñanza- aprendizaje. En esencia, esas discrepancias pueden facilitar que las tensiones y el desinterés tome un papel importante en la creación de ambientes de aprendizaje que fortalezcan esta habilidad. Por lo anterior, conocer las formas como se configuran los espacios de enseñanza permitirá reconocer las motivaciones que más emergen al acercarse a la lectura.

Frente a la enseñanza de la lectura en la institución, en la cita anterior se dio a conocer que es un proceso orientado por los estándares y competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. En ese sentido, los profesores elaboran unas guías prácticas que les permitan mantener una estructura estándar para que todos los docentes enseñen de manera igualitaria el proceso sin que se salte algún estándar o lineamiento. Asimismo, existe un programa transversal que permite que todas las clases estén orientadas con las guías para que se promueva la lectura y la escritura tal y como se espera

es un lugar donde se le da importancia a todos los procesos de lectura y escritura, de hecho, hay un programa transversal (...) No en vano está el programa PLEA que permite que todos los docentes se sientan docentes de lengua.

(Profesor dos).

Por lo tanto, los docentes refieren que la lectura en la institución se enseña con mucho rigor. No obstante, al ser un proceso repetitivo, puede convertirse en una cátedra más, cuyas prácticas se convierten en “estrategias mecánicas” y como un “ejercicio impositivo” (Profesor tres). En consecuencia, los docentes mencionaron que la lectura se enseña en todas las clases, pero de manera explícita desde la clase de español y la de lectores, donde: en la primera asignatura, “se divide por configuraciones didácticas y se trabaja como cada línea y cada competencia que está propuesta para el área de español” y “la inteligencia del maestro está en interconectarlas” (Profesor uno). Por lo mismo, si no se logra llevar una trazabilidad de o un encadenamiento entre temas, la lectura puede llegar a ser percibida por los estudiantes como un proceso fragmentado y desconectado.

Asimismo, los docentes manifestaron que la lectura es vista como una estrategia útil para la vida, para “que se puedan desenvolver bien en la universidad, en el trabajo” (Profesor dos) y, por consiguiente, llevan a cabo estrategias de para sintetizar la información, lo cual les permite mecanizar y agilizar la abstracción de información.

Finalmente, en cuanto a la forma en la que es evaluada la lectura, los docentes manifestaron que: “tenemos la posibilidad de hacer ejercicios de pruebas Saber o alineados a estas” (Profesor uno), situación que también es expresada por el profesor tres, quien asegura que: “nosotros partimos de (...) pruebas, es decir, de un evaluador externo, porque él es el que tiene un gran porcentaje”. En ese sentido, las PP son un factor determinante en la manera como los estudiantes interactúan con la lectura, ya que su evaluación terminará por definir gran parte del grado de habilidad que tienen para llevar a cabo este proceso. Asimismo, de acuerdo con el profesor dos, los docentes cuentan con otra manera en la que se evalúa la lectura, ya que pueden hacer uso de rúbricas: “el área de español se ha acogido también muy de la mano de todos los procesos del bachillerato internacional (IB) en el uso de rúbricas casi para todo” (Profesor dos) lo

que permite que la evaluación sea objetiva e imparcial. Además, de acuerdo con el profesor tres, “...tenemos la libertad de evaluar a partir de quices, a partir de evaluaciones de selección múltiple, y, a su vez, también se evalúa a partir de la argumentación”. Por lo que, los ejercicios prácticos como “una obra de teatro, una representación que dé cuenta de una lectura y al mismo tiempo ponga en juego los saberes del género dramático” (Profesor dos) se convierten en excelentes dinámicas de evaluación que facilitan el fortalecimiento de la lectura.

Ahora bien, la evaluación por comprensión facilita la elaboración de rúbricas que hagan que el proceso de evaluación sea objetivo. A partir de lo anterior, cada docente establece estrategias que les permita identificar las dificultades presentadas y elevar los resultados, por medio de las otras actividades interactivas. Lo anterior, permite que la evaluación no se quede solamente en el número, sino que trascienda a la promoción de nuevas estrategias que enriquezcan el proceso.

En cuanto a la escritura, los docentes manifiestan que es un proceso comunicativo que les permite entender y entenderse en el mundo, por lo tanto, es “un proceso a partir de un código (...) implica también formas de comunicación individuales e íntimas, pero también sociales” (Profesor tres). Asimismo, manifiestan la importancia de que quien escriba tenga en cuenta la intención con la que realizará ese ejercicio, puesto que es una manera de expresarse y lo ideal es hacerlo de la manera más asertiva o en palabras del Profesor uno: es necesario poseer “una consciencia de acuerdo con tu intención comunicativa, para expresar lo que realmente se desea expresar” (Profesor uno). Por lo anterior, consideran que la escritura es una buena forma de compartir ideas con otros, lo que lo hace un proceso dinámico e interactivo: “pensando en la palabra, es tejer (...) es la forma de organizar unas ideas y que esas ideas sean un tejido coherente” (Profesor uno). En ese sentido, para los docentes entrevistados, la escritura es tejer significados, construir y entrelazar ideas para formar un todo, lo que lo hace un proceso social.

Sin embargo, refieren que la institución comprende la escritura como un proceso que es más académico que social, por lo que, de acuerdo con el profesor dos: “escribir en el colegio es producir, es hacer la producción textual y para ello, pues son importantes todas las herramientas lingüísticas, las herramientas gramaticales y todo lo que conceptualmente se conoce”. En ese sentido, se priorizan las fases lineales para construir estructuras, por lo que, todos manifiestan gran interés en los procesos de escritura que están basados en lo propuesto por Cassany (2013), pero que, por la premura del tiempo, no siempre pueden llevarse a cabo de manera completa. En suma, el docente dos agrega: “hay varias estrategias, pero en el colegio se ha determinado las de Cassany en el antes, durante y después de la lectura. Entonces, se trabajan... casi que bueno... la palabra puede sonar fea, pero, mecánicamente esas estrategias”, por lo tanto, se pueden convertir en estrategias mecánicas que interfieren en la dinamización de este proceso.

No obstante, si la escritura es constantemente percibida como un *proceso* puede ocurrir que todo el tiempo se aborde de manera secuencial. Y es que, si se define la palabra *proceso*, se podría encontrar que es una “Acción de ir hacia delante” o un “conjunto de fases sucesivas que pretenden llegar a un proceso final” (Real Academia Española, s.f., definiciones 1 y 3). Por lo que, demanda una secuencialidad que generalmente va hacia adelante y no permite retroceder o dinamizar el trayecto, sino que va a una sola dirección. En ese sentido, las estrategias de Cassany (2013) serían una buena alternativa para llevar a cabo el proceso, pero no debería ser lo más importante.

Ahora bien, en lo relacionado con la enseñanza, el hecho de que solamente se logaran extraer dos códigos permitió establecer la poca participación por parte de los docentes en este proceso. Sin embargo, fue claro que las fases de escritura son fundamentales para abordar este proceso en el aula. Sumado a esto, en diferentes momentos de la entrevista cada uno de los profesores mencionó que: Profesor uno: “nosotros mismos tendríamos que leer las obras y

nosotros tendríamos que conocer las obras”, “la crítica deberíamos hacérmola nosotros, los profesores, porque nosotros sí acusamos al estudiante de que no escribe, pero ellos nunca leen una producción escrita hecha por nosotros”; Profesor dos: “ellos rara vez lo ven a uno leyendo o ven a sus profes escribiendo”; Profesor tres, “nosotros no producimos ni llevamos nuestros escritos al aula”. Por lo que, se evidencia la necesidad de involucrar más al docente en el proceso no solo como evaluador, sino también como participante y ejemplo.

Para continuar, en lo asociado con la evaluación de la escritura, los docentes manifestaron que se tienen en cuenta unas “rúbricas que el estudiante conoce desde antes de iniciar con el proceso” (Profesor tres) y que, además, se tienen en cuenta las fases de planeación, revisión, corrección y producción, donde “cada una de ellas suele tener una valoración cualitativa y sumativa” (Profesor dos). Asimismo, mencionan que la escritura es evaluada en las PP, pero los estudiantes no escriben, sino que completan leer un texto y, a partir de allí, proponen ideas que les permita dar cuenta de las decisiones que tomarán si tuvieran que escribir un texto. Finalmente, los docentes manifiestan que los estudiantes deben escribir una gran cantidad de textos tanto en la asignatura de español, como de lectores lo que es bueno para ejercitarse, pero no siempre permite que haya la misma rigurosidad que suele existir en el proceso de lectura. Lo anterior, considerando que la escritura es un proceso más complejo.

Ahora bien, de acuerdo con todos los datos anteriores, se puede inferir la importancia de que el docente pueda hacer parte activa del proceso no solo como guía, sino también como modelador. Lo anterior significa que el docente debería tener espacios y tiempos para elaborar sus propios escritos y proponer textos que surjan de sus propios conocimientos literarios, académicos y de la población en sí. En ese sentido, es necesario considerar al maestro como un referente fundamental para que la lectura y la escritura sean procesos trascendentales en la vida de los estudiantes.

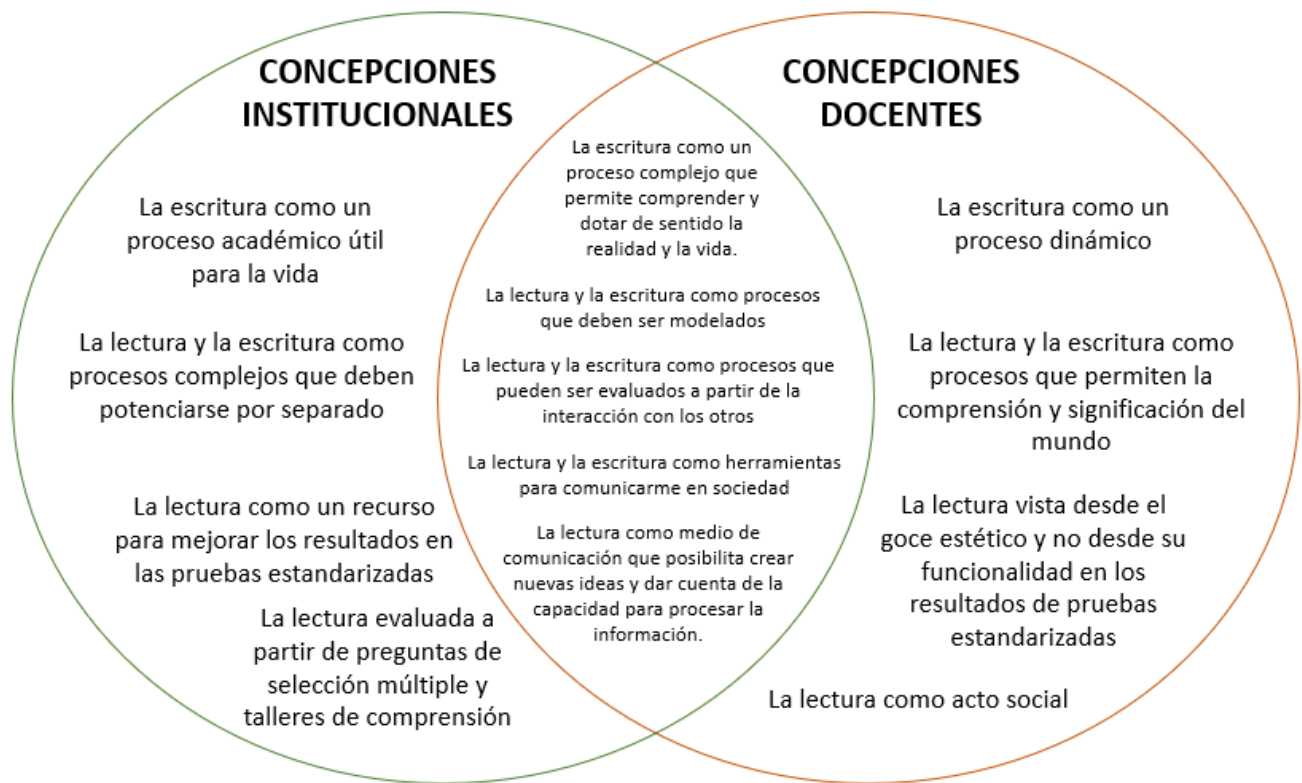
Además, se logró identificar que, como la lectura y la escritura no son procesos exclusivos para llevar a cabo en el aula de clase, propiciar espacios para que la lectura y la escritura hagan parte de la vida diaria de los estudiantes y que ellos sean conscientes de eso, es importante promover hábitos en los niños. Para eso, pueden llevarse a cabo diarios, tertulias, conversatorios y otras actividades que no sean exclusivamente académicas, sino que hagan parte de la rutina de los estudiantes. No obstante, también fue demostrado que el realizar las mismas actividades de manera repetitiva, puede convertir todo en un acto mecánico; lo que resta la posibilidad de que los estudiantes se interesen por eso. En ese sentido, crear espacios interactivos donde la lectura y la escritura ya no sean percibidos como procesos mecánicos podrá enriquecer la manera en la que estos dos procesos son percibidos por los estudiantes e incluso, por los profesores.

Finalmente, considerar las pruebas *Pensar* como un referente para evaluar la lectura y la escritura es indispensable, ya que en la institución educativa se mide la efectividad a partir de esos resultados, pues son los que muestran el avance en el desarrollo por competencias. De manera que, será indispensable conocer la estructura de las preguntas y, también, la manera en la que se prepara ese tipo de evaluación para que los maestros puedan elaborar pruebas que sean coherentes con lo que se considera por parte del evaluador externo.

En síntesis, frente al objetivo uno se encontró que dentro de las concepciones de lectura y escritura más significativas se encuentran:

Figura 13

DIAGRAMA DE VENN SIMPLE: CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA



- Objetivo específico 2: Establecer las habilidades que conforman las competencias de lectura crítica y análisis de textos evaluadas en las pruebas *Pensar* que se aplican a los estudiantes del grado sexto.

En lo que se refiere a la triangulación de los documentos evaluados se pudo identificar que en cada uno de ellos se presentan la lectura y la escritura como procesos independientes. Lo anterior impide que se aborden de manera integral, ya que retomando a Pacheco (2013) hablar de lectura y de escritura de manera independiente no permite reconocer lo mucho que estos dos procesos se enriquecen entre sí, puesto que para escribir necesitas leer un poco para dotarte de ideas y, para leer comprendiendo, se necesita la escritura sencilla de resúmenes, frases, palabras, esquemas, entre otros.

Asimismo, se espera que la lectura sea promovida como un proceso cognitivo que debe otorgar algún tipo de resultado, por lo que, por ejemplo, en los EBC se menciona que el docente debería generar espacios para enseñar donde se evidencien “procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura”. Lo anterior, sugiere una contradicción con respecto al promover la lectura, puesto que ya fue evidenciado en la sección anterior que un proceso sistemático y repetitivo suele disminuir el interés de los estudiantes, ya que pasa de ser algo emocionante a convertirse en un proceso sin significado.

En suma, se evidencia gran coherencia en cuanto a la trazabilidad que se espera lograr entre un lineamiento y otro, puesto que mientras que uno marca una ruta, el otro la complementa. De esta manera la institución educativa puede construir su propio camino curricular dependiendo de la forma en la que estas directrices logran acercarse a la población. Sin embargo, estandarizar todo el proceso de la enseñanza del lenguaje, sin considerar primero la lectura y la escritura como el eje central deja muy amplios los requisitos que el docente debe alcanzar para formar estudiantes “competentes”. En ese sentido, se establecen muchas metas por alcanzar y muchas posibilidades lo que no facilita el centrarse en esos dos procesos, sino que pasan a ser otros factores igual de importantes que el aprender un concepto. En consecuencia, la falta de importancia por hacer de la lectura y la escritura un proceso indispensable en el desarrollo del estudiante genera que en el aula de clase se le den prioridad muchas veces a otros temas que no son la promoción de esos dos procesos. Por lo tanto, las mallas curriculares deben intentar alcanzar todo lo propuesto desde los lineamientos, sin darle paso a la construcción de espacios de lectura y escritura más significativos.

A propósito de esto, el evaluador externo tiene múltiples enunciados que marcan las “tareas” que el estudiante debe saber hacer entre las que se encuentran el leer y escribir. Lo anterior, permite considerar que no se ve la lectura y la escritura como un proceso interactivo,

sino como una tarea, es decir, un trabajo que debe ser superado. En suma, el concepto de *Tarea* supone un “trabajo que debe hacerse en tiempo limitado” (Real Academia Española, s.f., definición 2); lo que propone dos actividades rígidas que no pueden demandar mucho tiempo. Por lo anterior, se establecen muchas tareas diferentes para evaluar solo esas dos competencias. Esta situación puede posibilitar la apertura de espacios para que los estudiantes puedan demostrar sus habilidades lectoescritoras de diferentes maneras, pero cuando la estructura de la pregunta y la metodología a evaluar es siempre la misma, no se diversifica en las otras posibilidades que se tienen para demostrar un conocimiento, entre esas, mantener una conversación, interpretar un personaje o incluso, escribir una breve historia.

En ese sentido, se evidencia una conexión en cuanto al deseo de que los estudiantes se desarrollen de manera integral, pero también una gran desconexión en la manera en la que se espera que se logre. Pues cada entidad tiene una manera diferente que no siempre logra reconocer la diversidad poblacional y los alcances de la lectura y la escritura en la vida de los estudiantes. Por lo que es necesario generar vínculos que permitan reconocer al estudiante no como un sujeto que debe superar tareas y alcanzar pequeñas metas, sino como un ser humano integral con deseos, sueños, metas propias y sobre todo capacidades para configurar su propio mundo y desenvolverse en él a partir de sus propias experiencias, creencias e intereses.

Para continuar, en lo que respecta a la revisión de la prueba se evidenció que las tareas que se asignan a los estudiantes no corresponden al alcance de los DBA exclusivos para el grado, sino que guardan mayor relación con lo que el estudiante debería saber hacer en el grado inmediatamente anterior. Por lo tanto, se esperarían mejores resultados por parte de los estudiantes. Entonces, emerge la pregunta: ¿por qué si son actividades de años anteriores los estudiantes no logran superar con excelencia las pruebas? A lo que es posible considerar que no solamente es importante revisar la tarea sino la forma en la que es evaluada. Frente a lo anterior

se encontró que la lectura es evaluada a partir del conocimiento de la intención comunicativa y, la escritura, a partir de la construcción de proposiciones específicas para un tipo de texto. En ese sentido, las tipologías textuales deben ser consideradas como fundamentales dentro del procesos de enseñanza, ya que es la mejor alternativa para que el estudiante conozca cuál es el propósito de un texto y cómo la construcción de este afecta en lo que se expresa y en lo que se comprende.

Por esa razón, se revisaron las tipologías textuales que allí se evaluaron y se encontró que la mayoría son abordadas uno o dos años antes. Por lo que, no son tipologías que se aborden en ese mismo año, ya que los estudiantes se encuentran interactuando con otro tipo de textos. Lo anterior desvincula lo que se aprende de lo que se evalúa. En ese sentido, es necesario realizar una revisión de la propuesta curricular, para que exista una mayor posibilidad de dotar de sentido el proceso del estudiante con relación a sus habilidades. Asimismo, es importante elaborar actividades que le permitan al estudiante fortalecer su proceso y ser evaluado, sin que eso le implique sobrellevar la tensión de “saber resolver” tareas mecánicas y repetitivas, para evitar que hagan de la lectura y la escritura una tarea para resolver y no un hábito.

Finalmente, se evidencia que los estudiantes abordan muchas tipologías a lo largo del año, ya que las abordan tanto en español como en Lectores. Sin embargo, realizar muchas actividades o ver constantemente textos sin que tengan alguna relación uno y otro no siempre asegura que los estudiantes hayan aprendido. En suma, se podría decir que ver muchas tipologías no asegura el éxito en el aprendizaje. Por esto, si se optimiza más la enseñanza y se reorganizan mejor los tiempos para abordar cada tipología, quizás pueda mejorarse el proceso de aprendizaje. Al respecto, podría integrarse la tecnología como una estrategia cercana a los estudiantes que haga de la enseñanza un proceso más interactivo e interesante. Lo anterior ya que no fue mencionado ese factor por ninguno de los maestros, ni se encuentra explícito o implícito en ninguno de los

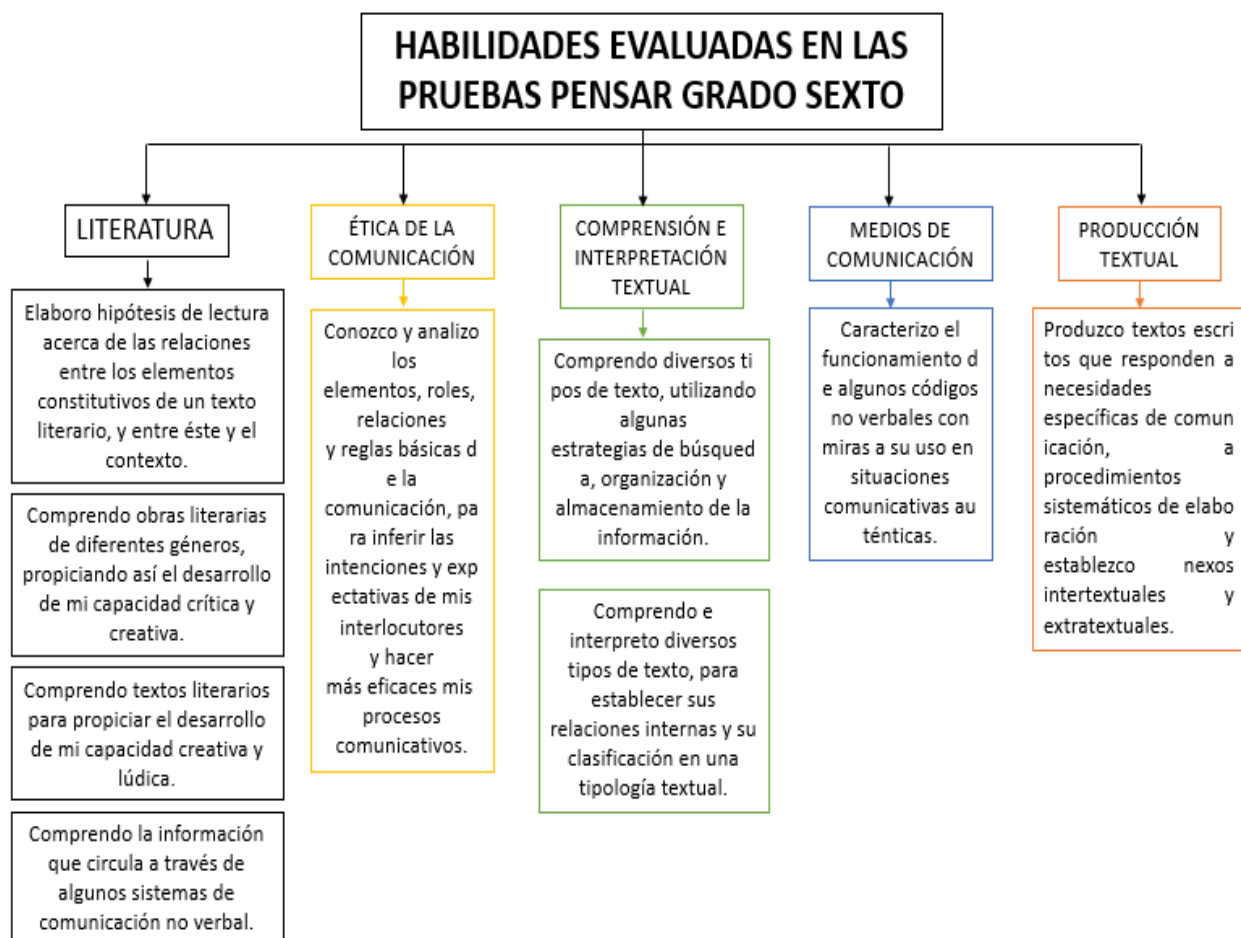
documentos evaluados, por lo que se puede considerar que no se ha considerado como importante en el desarrollo del lenguaje, ni en el fortalecimiento de la lectura y la escritura en el aula.

En ese sentido, el orden de las habilidades que se evalúan para grado sexto en las *Pruebas Pensar* son:

Figura 14

ESQUEMA DE HABILIDADES PRUEBAS PENSAR

Figura 14. Elaboración propia. Clasificación de cada una de las habilidades evaluadas en las PP de acuerdo con los EBC.



- Objetivo específico 3: Comparar las concepciones que los docentes de español del grado sexto tienen acerca de la lectura y la escritura con las habilidades que se evalúan en las

competencias de lectura crítica y producción textual en la prueba *Pensar* que se aplica a los estudiantes de ese grado.

Ahora bien, una vez identificadas las concepciones de los docentes y establecidas las habilidades que conforman las competencias evaluadas en las *Pruebas Pensar* de lenguaje, se puede pasar a establecer aquellos criterios que son semejantes y facilitan unificar las posturas de cada uno de los participantes. En este sentido, se tomó la tabla de habilidades y se circuló la información que de allí se relaciona con las nociones docentes de lectura y escritura obteniendo como resultado lo siguiente:

Figura 15

ELEMENTOS CONVERGENTES LECTURA Y ESCRITURA

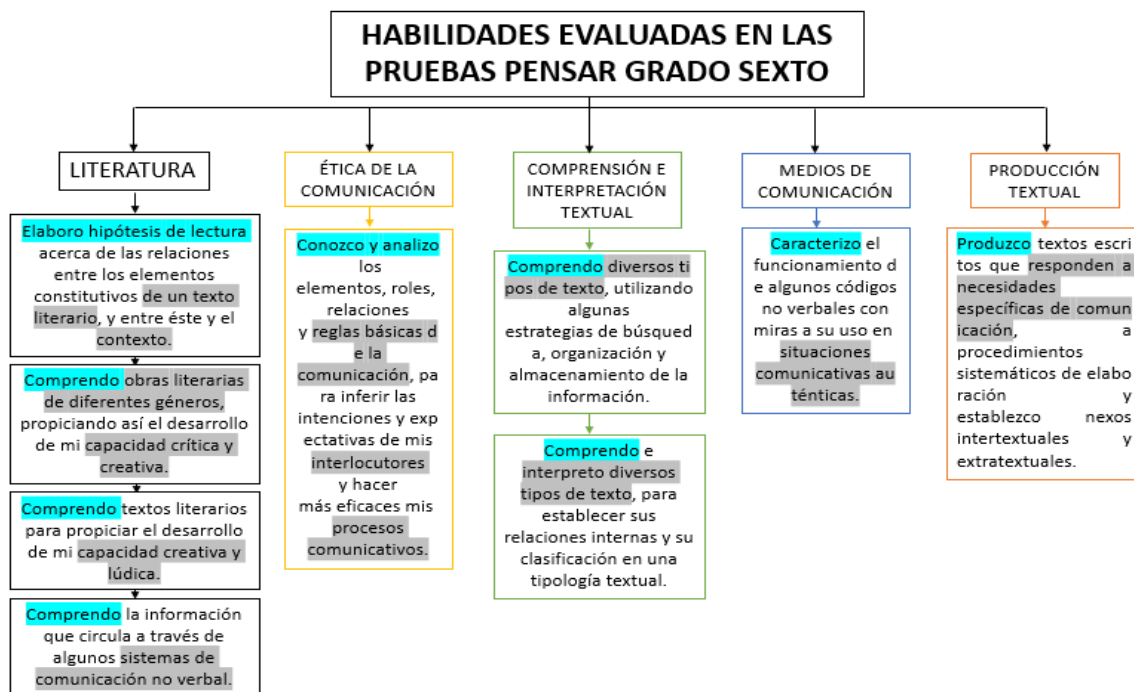


Figura 15. Convergencias entre las concepciones acerca de la lectura y la escritura y las habilidades evaluadas en las *Pruebas Pensar*. Elaboración propia.

De manera que se hace evidente la forma en la que la lectura y la escritura no solo se evalúan como procesos académicos y mecánicos, sino que buscar ser abordados como mecanismos de comunicación y comprensión del mundo. De manera que se espera que el

estudiante sea capaz de aplicar sus conocimientos a situaciones reales en donde sus habilidades comunicativas le permitan comprender lo que se espera que él realice en un entorno específico. Entonces, si se tomara por ejemplo la primera habilidad de *Comprensión e interpretación textual*, donde se menciona que el estudiante debe ser capaz de “comprender diversos tipos de textos”, se entiende que la lectura exclusiva de textos académicos puede dificultar alcanzar esta habilidad.

En ese sentido, será necesario que el estudiante conozca, interactúe y dialogue previamente acerca de textos literarios y no literarios entre los que se encuentran: literarios, novelas, crónicas, cuentos, leyendas, etc, y; no literarios, afiches, anuncios, programas radiales, comerciales, recetas, entre otros. Lo anterior, lleva al docente a promover la habilidad que también se presenta en *Medios de comunicación*, puesto que la interacción con los textos facilita el alcance de la habilidad de allí se propone: “caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales...”. En ese orden de ideas, vincular la lectura y la escritura como proceso comunicativo para responder a las habilidades evaluadas, permite que se comprenda que la comunicación abarca todas las habilidades que se evalúan y no una parte de ellas. Así las cosas, será necesario no solo integrar concepciones, sino también habilidades.

Ahora bien, en lo referente a las tipologías que se proponen para grado sexto, la mayoría se han trabajado en años anteriores. Por lo que, se puede hacer énfasis en aquellas que son nuevas, de manera que se puedan reducir la cantidad de producciones que realizan los estudiantes al año con el propósito de dedicar mayor tiempo a las fases de escritura que son de interés institucional, que ocupan gran parte de los intereses de los docentes y que también son evaluadas en las PP.

4.4. Triangulación metodológica

De acuerdo con Benavides y Gómez (2005) la triangulación metodológica es un buen mecanismo para dotar de rigor y profundidad un estudio. Lo anterior, permite que haya mayor

objetividad y transparencia en una propuesta de investigación. Asimismo, facilita la disminución de sesgos y aumenta la comprensión de los resultados haciendo que haya un panorama mucho más claro de la ruta que debe tomar la propuesta final. Así las cosas, se procedió a elaborar una matriz que facilitará la codificación de los datos y los resultados finales de este capítulo (Anexo 7). De manera que esta triangulación se organizará a partir de cada una de las categorías que enmarcaron la recolección y análisis de datos. Luego, se relacionarán los códigos más representativos que emergieron de la aplicación de los instrumentos para cada una de esas categorías y se contrastarán con la teoría (Ver figura 16). Finalmente, se describirán en un breve apartado y se presentarán a modo de esquema.

Figura 16

TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA

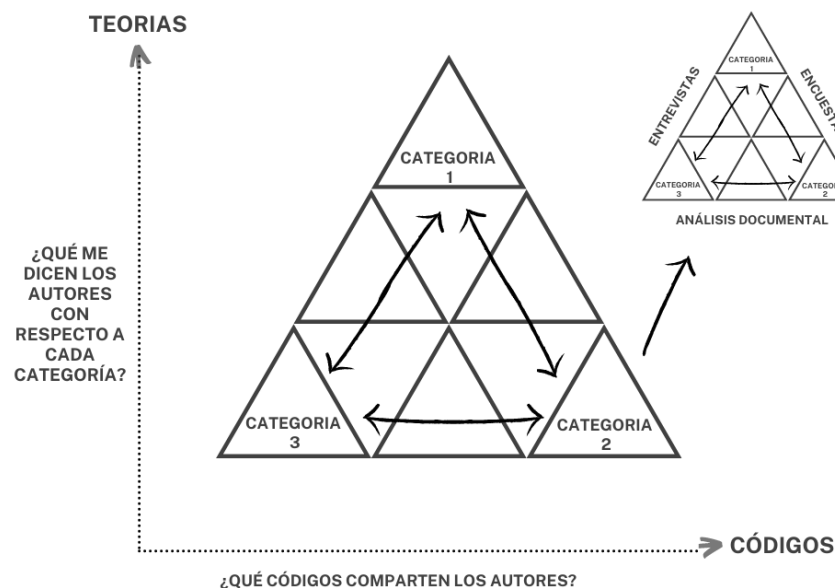


Figura 16. Elaboración propia. Esquema de representación para la triangulación de documentos.

Para comenzar, es importante mencionar que, aunque los datos fueron organizados en la matriz tomando por separado la lectura y la escritura, se unificarán estos dos procesos por medio de la descripción de cada una de las siguientes categorías: *Concepciones*, *Enseñanza* y

Evaluación. Lo anterior, con el propósito de dar respuesta a los intereses ya descritos anteriormente en donde se espera que estos dos procesos sean abordados de manera conjunta y no individual.

Con esto en mente, en cuanto a la categoría de *Concepciones*, se evidenció que tal como lo proponen Kristeva (1978) y Genette (1989), tanto para los docentes como para la institución y los evaluadores externos, la lectura es un proceso interactivo que busca facilitar el desarrollo de los estudiantes, puesto que es un proceso de comprensión e interpretación del mundo que los rodea (Dubois, 1991). Sin embargo, lo que para los maestros es un proceso en suma dinámico, para las propuestas teóricas estudiadas en esta investigación, la lectura es un proceso que puede convertirse en una propuesta de desarrollo sistemática. Asimismo, se encontró que los profesores se refieren a la lectura y la escritura como procesos conjuntos los cuales se enriquecen entre sí y por esa razón no deberían ser evaluados de manera independiente. Lo anterior reconoce lo propuesto por Orozco (2012) y Arguelles (2012), quienes consideran que la lectura y la escritura están estrechamente relacionadas y trabajan de manera mancomunada, pues facilitan el desarrollo integral de los estudiantes. Para el caso de la escritura, se propone como un proceso social, lo que implica la interacción con los otros. En ese sentido, se propone como una competencia que no es exclusivamente textual, sino también oral.

Ahora bien, en cuanto a la categoría de *Enseñanza* en la que se pusieron a discusión las posibilidades didácticas y pedagógicas que se pueden implementar en el aula de clase para promover estos procesos, se evidenció que para los maestros es sumamente importante asumir un rol activo de su parte con el propósito de servir como modelos de la escritura (Ramachandran, 2010). Sin embargo, no se evidenció alguna mención del quehacer docente en los documentos analizados. Por lo tanto, no se refiere al maestro como un modelador de conductas intelectuales en el aula, sino como un facilitador. Sumado a esto, se propone la apertura de espacios en donde

el estudiante también pueda implicarse y vivir la lectura y la escritura como procesos cercanos y reales. Por lo que, tanto la teoría como la voz de los docentes concuerdan con la importancia de priorizar espacios para promover el gusto por la lectura.

Finalmente, en lo que da cuenta de la *Evaluación*, se encontró que la elaboración de rúbricas con criterios precisos son factores muy importantes para que el estudiante sea consciente de lo que se le está solicitando que realice. Si embargo, para los maestros se debe priorizar el llevar a los estudiantes a una reflexión social, personal o emocional (Orozco, 2012; Arguelles, 2012) por lo que la evaluación de estos dos procesos por medio de pruebas estandarizadas relega otros factores igualmente importantes. También, se encontró que tanto los docentes como las propuestas teóricas hablan de las cuatro fases de la escritura que proponen Zanotto (2012) y Carlino (2013) al mencionar que escribir demanda de un proceso minucioso de cuatro fases: planeación, textualización, producción y reescritura. De manera que no es un proceso que pueda realizarse por cantidad, es decir, no se considera relevante la escritura de muchos textos, sino la practicidad y pertinencia de lo que se comunica. No obstante, los maestros también refieren que no consideran que escribir sea estrictamente procesual, sino que también es funcional. De esta manera, se evidencia que hay unos conceptos claves que servirán para orientar la propuesta didáctica de la siguiente manera:

Figura 17

RESULTADOS FINALES TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA

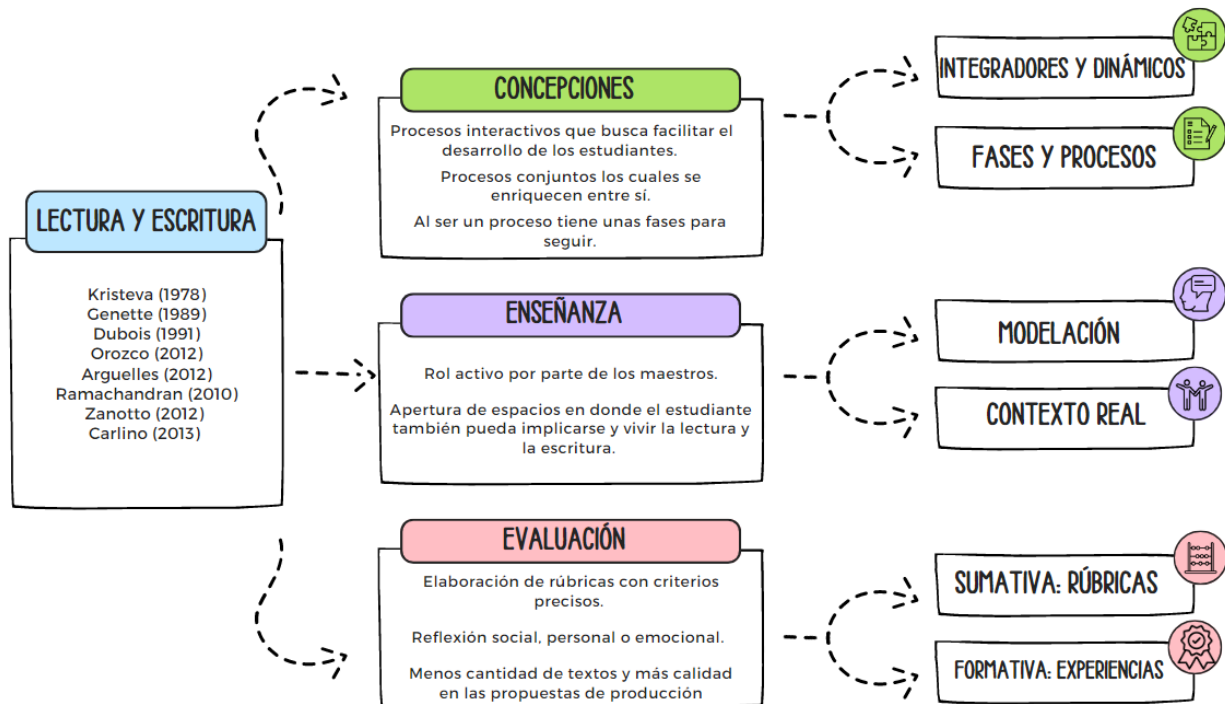


Figura 17. Elaboración propia. Síntesis de los resultados obtenidos con la triangulación metodológica.

4.5. Intervención didáctica

Para este momento de la investigación, se tomaron los resultados anteriores como referente para la elaboración de la propuesta didáctica con la que se desea intervenir la población sobre la cual se ha realizado todo el proceso de investigación. Después, se realizaron una serie de pasos que facilitaron el diseño de la propuesta a partir del meso, macro y microdiseño de la arquitectura digital. Para esto, se inició con la alineación de las tipologías textuales entre las que se deben abordar a lo largo del año y las que se evalúan en las *Pruebas Pensar* de manera que exista trazabilidad. Seguidamente, se intervinieron las mallas curriculares con los cambios que hilaba la priorización anterior. Luego, se tomó la disminución de contenidos de las mallas, para reorganizar la cantidad de formatos que los docentes deben elaborar para planear sus clases. De esta manera, se espera que el tiempo que los profesores dedican al diligenciamiento de esos

documentos disminuya, con el propósito de que puedan aumentar las oportunidades de diseñar actividades significativas.

Como paso siguiente, se describió el proceso por medio del cual se llevó a cabo el diseño de la estrategia didáctica contenedor de recursos digitales que integrara en ella tanto las tipologías a abordar desde el goce estético, como ejercicios basados en las PP que les permitan a los estudiantes familiarizarse con este tipo de evaluación sin dejar de lado el interés por la lectura y la escritura. De esta manera, se vincularon tanto los intereses evaluativos como pedagógicos y se utilizó la tecnología como mediadora para enriquecer el aprendizaje y optimizar los procesos de enseñanza para hacer de la lectura y la escritura un proceso cercano para los estudiantes (Pacheco, 2013).

Finalmente, se elaboró un ejemplo de planeación desde la meso, macro y microarquitectura digital en donde se describe una de las múltiples formas en las que se puede implementar este recurso en el aula de clase. Para este caso, la estrategia pedagógica será llamada “laboratorio de la comunicación” y estará propuesta desde el formato de planeación institucional cuya abreviatura es TLL.

Figura 18

PASO A PASO PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

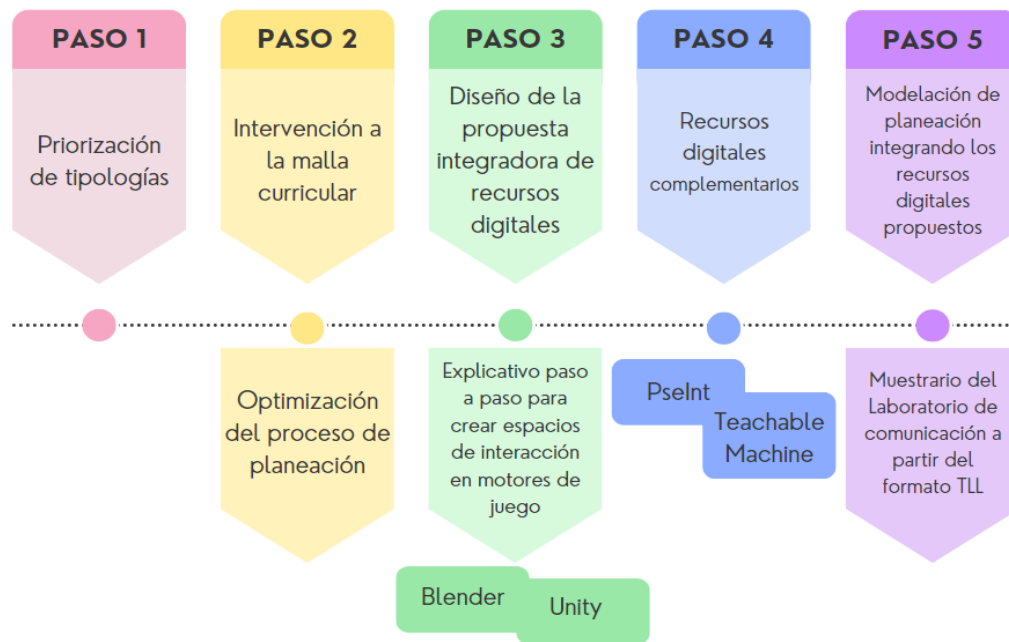


Figura 18. Elaboración propia. Cronología del paso a paso para el diseño de la intervención didáctica.

Paso uno: priorización de tipologías

Como fue descrito anteriormente, se tuvieron en cuenta las observaciones llevadas a cabo en el capítulo III en la revisión documental donde se analizan las tipologías textuales que se abordan a lo largo de la primaria y los que se proponen para grado sexto (Ver figura 19).

A partir de esto, se determinó la tipología textual sobre la cual se debe hacer énfasis, puesto que no ha sido abordada en años anteriores o porque se ha abordado con menor frecuencia obteniendo como resultado:

Figura 19

PRIORIZACIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

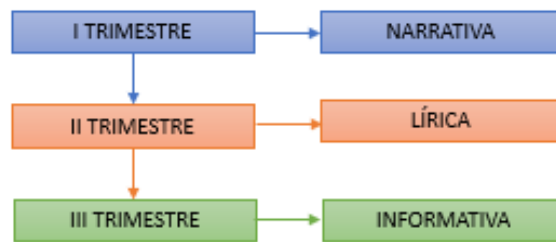


Figura 19. Elaboración propia. Priorización de las tipologías textuales, de acuerdo con las que son evaluadas en las PP y se abordan menos tiempo o no se abordan en los años anteriores.

Paso dos: intervención a la malla curricular

Con esto en mente, se intervino la malla curricular con el fin de reducir la cantidad de formatos que diligencian los docentes y optimizar tanto los conceptos a enseñar, como los aprendizajes que se espera que los estudiantes alcancen a lo largo de su vida escolar. En ese sentido, se eliminaron las tipologías restantes sin afectar la trazabilidad ya existente entre los DBA, los EBC y los contenidos. Para eso, se tuvo en cuenta la malla curricular anterior tanto de español (Ver anexo 8) como de lectores (Ver anexo 9); cada una de ellas tomadas de los documentos institucionales con la debida autorización por parte de los propietarios. Lo anterior, facilitó optimizar la cantidad de configuraciones didácticas que se abordan a lo largo del trimestre y da espacios para que se aborden las tipologías propuestas con mayor rigurosidad. En ese sentido, se propone que ya no se aborden 6 configuraciones diferentes en español sino 4, con la finalidad de optimizar los espacios para que se potencie el aprendizaje sin que se sature la labor del docente. Asimismo, se espera que, al optimizar los espacios, las actividades no aborden una competencia, sino que logren vincularse para asegurar un encadenamiento que promueva mayor coherencia entre contenidos y actividades. Así las cosas, se aclara el propósito de cada una de las configuraciones que se implementarán para el desarrollo de la propuesta, así:

Figura 20

CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

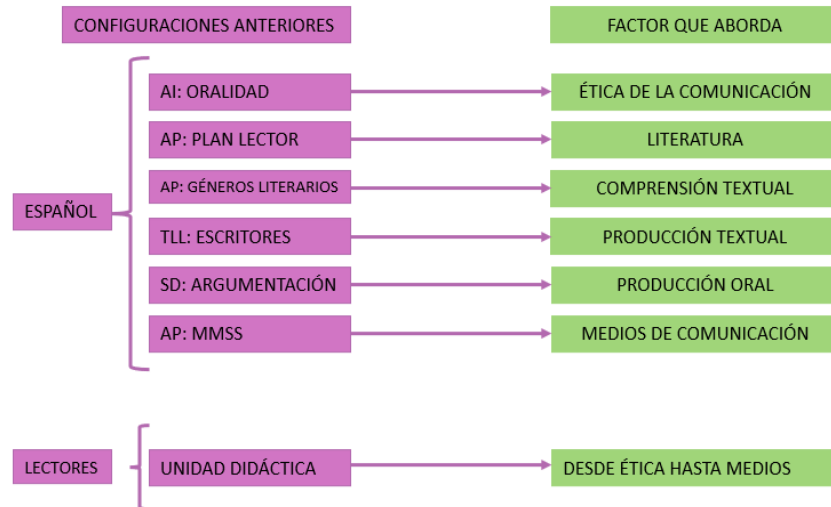


Figura 20. Elaboración propia. Configuraciones didácticas y su función en el desarrollo de competencias.

Ahora bien, es importante mencionar que el área de español, al igual que otras áreas, planifica sus clases por medio de unos formatos determinados. Sin embargo, para el caso de esta asignatura en la institución, se trabaja la planeación a partir de seis configuraciones didácticas o formatos diferentes y, en el caso de Lectores, un solo formato denominado UD. En específico, se encontrarán las siglas *AI*, *AP*, *TLL* y *SD*, donde: *AI* significa *Actividad Independiente* y da cuenta de actividades que, como su nombre lo indica, se abordan de manera independiente a las demás configuraciones, por lo que los temas que allí se proponen no deben estar relacionados con los contenidos o actividades que se proponen en las otras configuraciones a lo largo del trimestre. En cuanto a la *AP*, significa *Actividad Permanente* y se refiere a aquellas actividades que se planifican para abordarse a lo largo del trimestre, como por ejemplo la lectura y el análisis de un corpus literario. Para *TLL* que en su extensión es *Taller*, se planifica una propuesta de escritura en la que el estudiante pueda trabajar la gramática de manera práctica. Ahora bien, *SD* hace referencia a una *Secuencia Didáctica* en donde se propone un proyecto de clase en torno a la

argumentación que se va desarrollando a lo largo del año. Por lo que, cuenta con tres fases que se van abordando cada trimestre. Finalmente, UD o *Unidad Didáctica* hace referencia a un único formato en el que se reúnen las diferentes prácticas de lectura y escritura que los estudiantes van a realizar a lo largo del trimestre. Por lo que, son recursos muy prácticos para desarrollar cada una de las competencias segmentadas en Factores por el Ministerio de Educación, pero que segmentan la competencia comunicativa desarticulándola como un eje integral.

En consecuencia, comenzar por integrar cada uno de los factores del lenguaje comprendiendo que al fortalecer una habilidad también se enriquece otra, es uno de los retos que deben considerarse para fortalecer la lectura y la escritura en la institución, así:

Figura 21

REDISTRIBUCIÓN DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

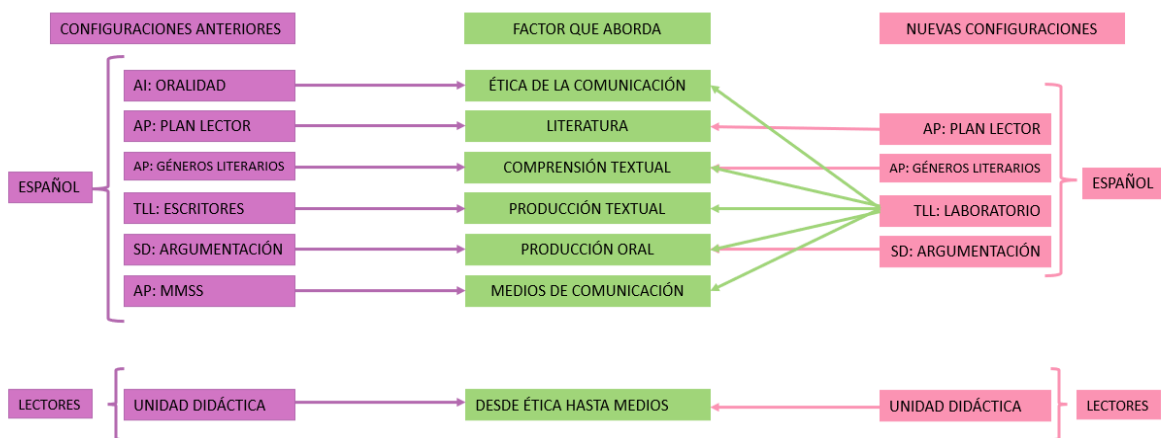


Figura 21. Elaboración propia. Redistribución de las configuraciones didácticas integrando la AI, AP, TLL, y SD en una única configuración que sirva como laboratorio.

De esta manera, se propone que, tanto la AI: oralidad como la AP: medios de comunicación puedan vincularse en un mismo espacio práctico en el que también se vean integrados cada uno de los factores que componen la competencia comunicativa. Así, no estaría segmentada en momentos particulares, sino que se asegurará que exista una articulación lógica

que facilite fortalecer estos dos factores del lenguaje de manera integral. Además, se espera fortalecer las competencias de lectura y escritura por medio de la interacción directa de cada uno de los textos que se escribas y lean en el TLL: laboratorio. Por lo que, la lectura y la escritura serán el eje principal que, a su vez, será potenciado a partir de la interacción con diferentes tipos de textos. Para lograr esto, se diseña un Laboratorio práctico en la que los estudiantes puedan hacer uso de sus competencias comunicativas, a partir de espacios dinámicos en donde puedan ejercitar sus habilidades haciendo uso del discurso y los textos que emergen en su cotidianidad. Asimismo, en los espacios de la malla curricular en donde antes aparecían las AI: Oralidad, TLL: Taller y AP: MMSS ahora aparecerá la TLL: Laboratorio. Es por lo anterior que, se diseña el laboratorio final en el que los estudiantes podrán practicar cada trimestre la lectura, la escritura y la construcción de su discurso, a partir de textos literarios y corpus no literarios cercanos a su realidad.

Paso tres: diseño de la propuesta integradora de recursos digitales

Seguidamente, se diseñó la estrategia integradora de recursos digitales en la que se alinea tanto el interés de los profesores por enriquecer los procesos de lectura y escritura a partir del goce estético como los intereses institucionales por obtener mejores resultados en las PP. Para esto, se realizará un bus literario diseñado en *Blender*^{**} con interacción desde *Unity*^{††} a partir de tres mundos cúbicos (uno para cada tipología textual) en donde los estudiantes podrán tener acercamiento a la vida de diferentes autores; también, interactuarán con un listado de textos de esa tipología escritos por el autor, conocerán la representación simbólica de algunos de esos textos e interactuarán con ejercicios prácticos de lectura y escritura que estarán propuestos bajo la estructura de selección múltiple, la cual deriva del método de evaluación externa en las PP. De manera que, de acuerdo con Allen, Seaman y Garrett (2007) se optó por determinar el tipo de

^{**} Blender es un programa informático que permite hacer modelados, renderizados y animaciones en 3D.

^{††}Unity es un motor de videojuegos que permite desarrollar y crear interacciones en diseños 3D.

espacio de aprendizaje antes de emprender mayores estrategias didácticas tomando como referencia un entorno mediado por recursos TIC que, a su vez, fuera fácil de integrar en una propuesta híbrida (como se verá en el paso cinco de esta propuesta).

a) Mundo cúbico con autores literarios en Blender

Este recurso digital interactivo tiene como propósito fortalecer la competencia de lectura crítica y producción textual por medio de la interacción con diferentes autores pertenecientes a las tipologías que se abordarán a lo largo del año. Así, se cumple lo propuesto por Ferreiro (1997) quien describe que el diseño de espacio de interacción cómodos y divertidos facilita que los estudiantes se preparen para recibir el aprendizaje. Para el caso específico de esta propuesta se tendrán los siguientes referentes:

Figura 22

DISTRIBUCIÓN DE TIPOLOGÍAS Y SUS AUTORES DE REFERENCIA

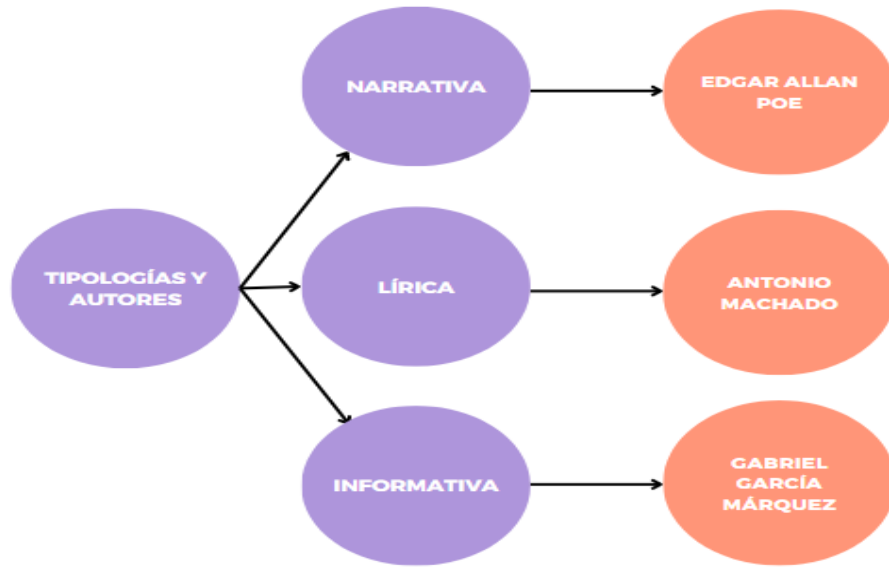


Figura 22. Elaboración propia. Distribución de las tipologías y sus autores de referencia para el caso de esta propuesta de investigación.

¿Cómo elaborar cada mundo cúbico en Blender?

A propósito de lo propuesto por Carlino (2013) con las fases de escritura, al igual que ocurre con la producción de un texto, para elaborar un mundo cúbico final es importante preparar un borrador o planeador que facilitara la orientación de la propuesta. Lo anterior, con el objetivo de que el diseñador pueda organizar las ideas y optimizar su tiempo de producción. Para lograr esto, lo primero que se llevó a cabo fue el boceto de teniendo en cuenta lo que se desea que pueda ver el usuario al interactuar con el objeto al interior y al exterior. Ahora bien, puede que sea una réplica o solo un organizador de ideas, tal y como se muestra en las siguientes figuras:

Figura 23

DISEÑO DEL MUNDO EXTERIOR E INTERIOR PRIMERA IDEA

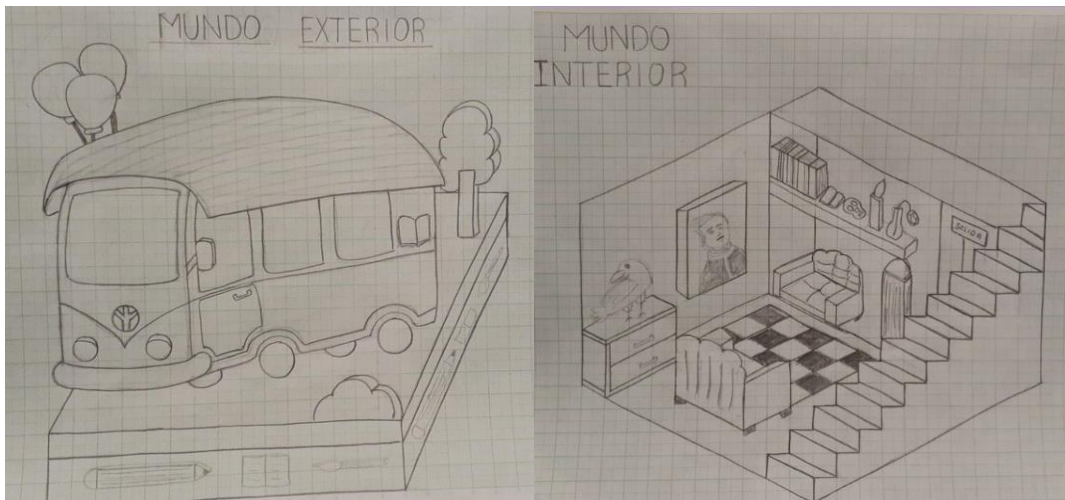
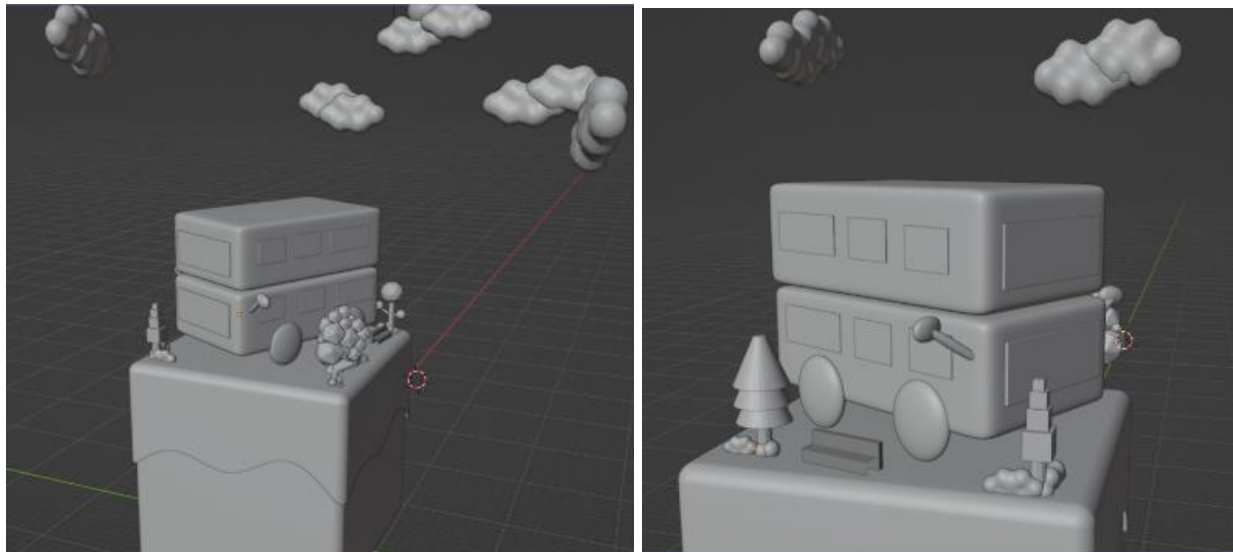


Figura 23. Elaboración propia. Diseño inicial del mundo interior y exterior del mundo cúbico.

Luego, se procedió a realizar el modelado inicial en donde se construyó la imitación del boceto en *Blender*. Para eso, se tuvieron en cuenta figuras como el triángulo, el rectángulo y la esfera, de manera que estas figuras primitivas dieron paso a nuevas representaciones visuales, así:

Figura 24

MODELADO EXTERNO E INTERNO EN BLENDER



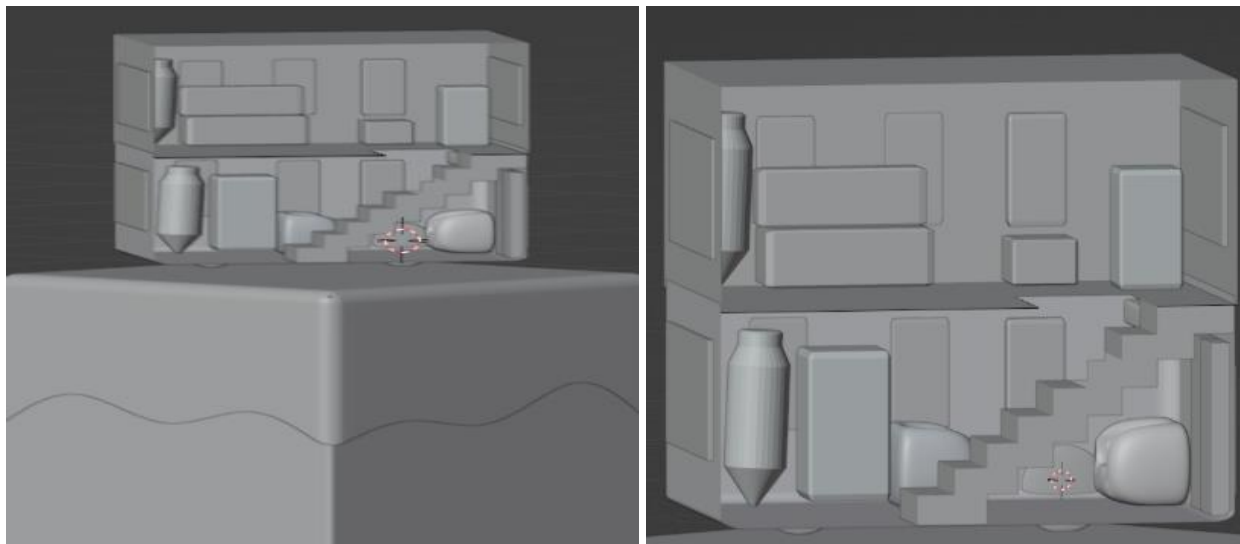


Figura 24. Elaboración propia. Modelado externo e interno en Blender con el mundo del autor.

A continuación, se diseñaron los Props^{‡‡} u objetos de interacción con los cuales se espera que el estudiante pueda tener acceso a actividades adicionales como videos interactivos, ejercicios en línea, audiolibros, entre otros. En el caso de la propuesta para esta investigación los PROPS para los tres mundos fueron:

Figura 25

MUESTRARIO DE ALGUNOS OBJETOS DE INTERACCIÓN

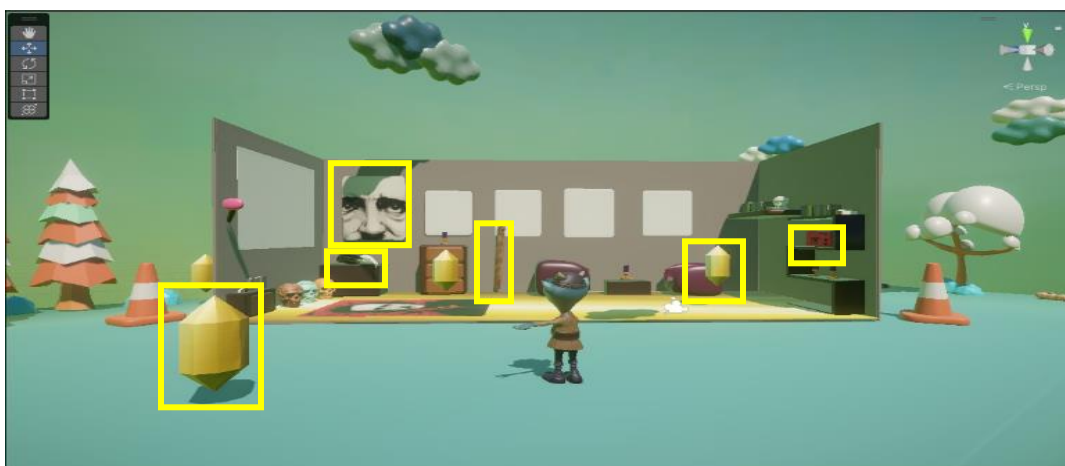


Figura 25. Elaboración propia. Muestrario de los Props u objetos de interacción en el mundo interior del autor.

^{‡‡} Los Props son objetos que has sido modelados con el propósito de complementar la escena o facilitar las interacciones de los usuarios.

En donde:

1. RETRATO DEL AUTOR: Al tocar el retrato el estudiante podrá observar el video interactivo con la vida y obra del autor.
2. LIBRO: Al tocar el libro el estudiante podrá acceder a un listado de textos escritos por el autor.
3. RADIO: Al interactuar con el radio el estudiante podrá escuchar la narración del poema: “El cuervo”.
4. SÍMBOLO: Al tocar el curvo negro que se encuentra sobre la repisa, el estudiante podrá escuchar un Podcast con el análisis simbólico del cuervo en la obra literaria.
5. REPISA: En la repisa el estudiante encontrará otro símbolo escondido que permite comprender el poema (el color negro).
6. LÁPIZ: Al tocar el lápiz el estudiante podrá ser redirigido a una nueva actividad de producción y animación en la plataforma Animated Drawings.
7. ESCALERA: Al tocarla, el estudiante podrá acceder a un nuevo mundo de otro autor.
8. SALIDA: Al tocar la puerta el estudiante podrá salir del mundo 3D.

Una vez determinadas las interacciones anteriores, se pasó al proceso de texturización e iluminación en donde se dotó de un estilo único la propuesta y se dio el acabado a cada objeto.

Para eso, es importante tener en cuenta que de acuerdo con *Animun* (2022) las texturas son imágenes usualmente cuadradas que permiten comprender cómo se percibe el objeto. Por lo que es ideal para dar acabados muchos más reales. En cambio, los materiales son *Shaders* o un conjunto de pequeños programas que calculan el color de cada píxel en la pantalla. De manera que, son ideales para facilitar diferentes diseños artísticos como estado, luz o movimiento. Así las cosas, se espera que tanto los materiales como las texturas sean aplicadas de acuerdo con la intencionalidad del diseñador. Para el caso específico de esta propuesta, se ambientó un escenario

Figura 26

Una vez terminado el diseño, se modeló un personaje a partir de tres primitivas como lo son cilindro, pirámide y rectángulo. Para este caso específico, el personaje que se construyó fue *READ*, quien se asemeja a un *Among Us*. El motivo por el cual se eligió es porque estos personajes son considerados lectores por excelencia, ya que deben leer muy bien el contexto, los movimientos de los otros jugadores y las situaciones que van ocurriendo para poder ganar el juego. Ahora bien, diseñar el personaje es importante porque le proporciona una identidad a quien está interactuando con el mundo cúbico, sin embargo, como se verá más adelante, no es sinónimo de obligatoriedad. Lo anterior, teniendo en cuenta que en esta fase de diseño también se realiza una evaluación constante en la que el diseñador puede reflexionar acerca de los aspectos propuestos y los que pueden ir poco a poco mejorando su propuesta. Así las cosas, este personaje fue un buen inicio para dotar de identidad la propuesta, pero más adelante se presentará un nuevo personaje cuya estética favorece aún más la propuesta.

Figura 27

READ: PERSONAJE INTERACTIVO



Figura 27. Elaboración propia. Modelado del personaje interactivo en Blender.

Como en todo proceso de escritura, no solo basta con un planeador de escritura y un borrador, sino que es importante hacer un alto en el camino para evaluar, corregir y mejorar la idea Carlino (2013). Es por esta razón por la que se puede hacer una pausa para mejorar los detalles de la propuesta y hacer cambios en las figuras, los colores, las texturas etc, para luego pasar a un siguiente momento en el que ya no solo haya un diseño digital, sino también interactivo. Por consiguiente, una vez diseñado el borrador del mundo cúbico y habiendo elaborado el primer diseño de este en *Blender*, es momento de pasar a un siguiente reto en el que se haga uso de un motor de videojuego el cual permitirá la construcción de interacciones al momento que el usuario ingrese a la propuesta. Sumado a esto, se debe procurar por una interfaz sencilla, práctica y disponible para uso gratuito, por lo que se eligió a Unity para que, a partir de este, se diera inicio a esta fase del proceso.

Exportar Assets desde Blender hacía Unity

Para la exportación de Assets u objetos desde *Blender* hacia *Unity* lo primero que se hizo fue verificar que el programa estaba en modo edición. Luego, se seleccionó la pestaña *file* o *archivo* y se dio clic en *exportar*. Finalmente, se eligió la opción *FBX* y *aceptar*.

Figura 28

PRIMEROS PASOS PARA EXPORTAR ASSETS

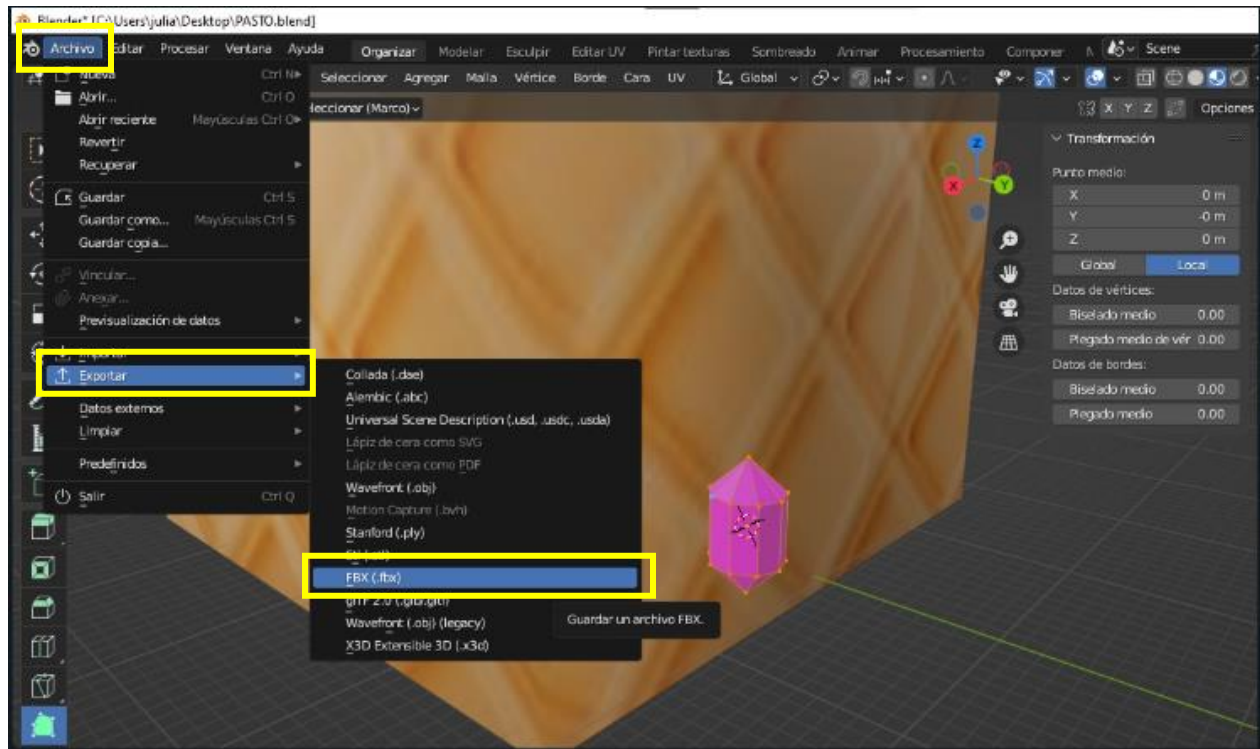


Figura 28. Elaboración propia. Primeros pasos para exportar assets de Blender hacia Unity.

En la pestaña que se desplegó, se nombró el objeto a guardar teniendo en cuenta no dejar espacios y evitar el uso de signos especiales. Después, se habilitó la opción *Objetos seleccionados*, se determinó como tipo de objeto *malla* y se deshabilitó la opción de *capturar animación*. Para finalizar, se aceptó la descarga y se repitió esta acción con cada uno de los objetos.

Figura 29

OPCIONES DE SELECCIÓN PARA EXPORTAR ASSETS

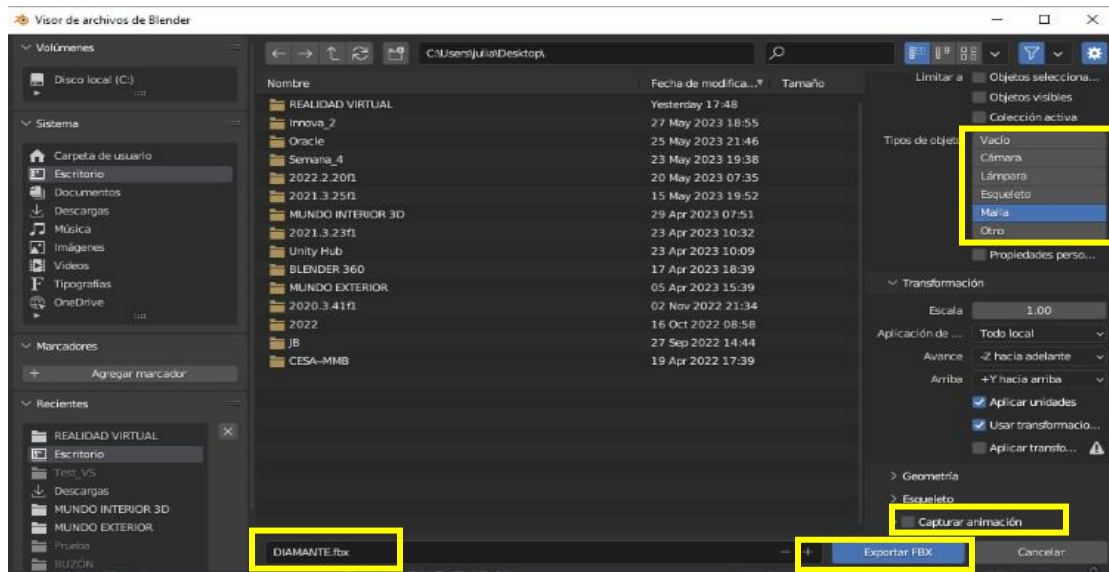


Figura 29. Elaboración propia. Opciones básicas para exportar assets desde Blender hacia Unity.

Una vez exportados los Assets, se abrió *Unity* en la versión 2021.3 y se arrastraron los Assets directamente desde la carpeta contenedora hasta el tablero de trabajo y se esperó hasta que cargaran. Luego, se llevó cada Asset al plano de trabajo.

Figura 30

IMPORTAR ARCHIVOS A UNITY



Figura 30. Elaboración propia. Muestra del importe de Assets a Unity.

Creación de mundo 3D en Unity

Ya con los objetos importados en *Unity*, se organizaron en carpetas diferentes los materiales, los objetos, las texturas y cada uno de los recursos a utilizar. Estas carpetas se crearon en el espacio de *Assets*. Ahora bien, es importante mencionar que a lo largo de este proceso el diseñador puede realizar los ajustes que considere convenientes en torno a formas, materiales, texturas, etc.

Figura 31

ORGANIZACIÓN DE CARPETAS EN UNITY

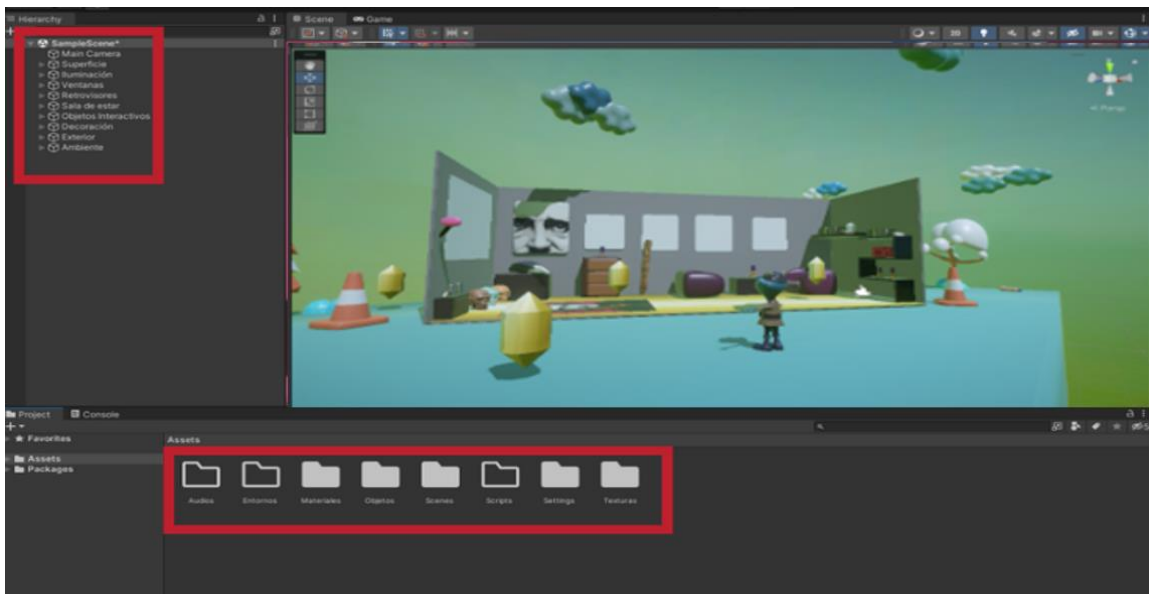


Figura 31. Elaboración propia. Organización de carpetas en Unity y jerarquización de recursos.

Seguidamente, fue necesario separar los materiales de los objetos importados. Para eso, se ubicó el primer objeto, se desplegó la fecha complementaria, se seleccionó el material y se dio clic derecho. Uan vez desplegada l abarra de opciones, se eligió la opción *Extract From Prefab* y se seleccionó la carpeta en la cual se deseaba guardar el material. Este mismo procedimiento se realizó con cada uno de los importados.

Figura 32

EJEMPLO DE JERARQUIZACIÓN

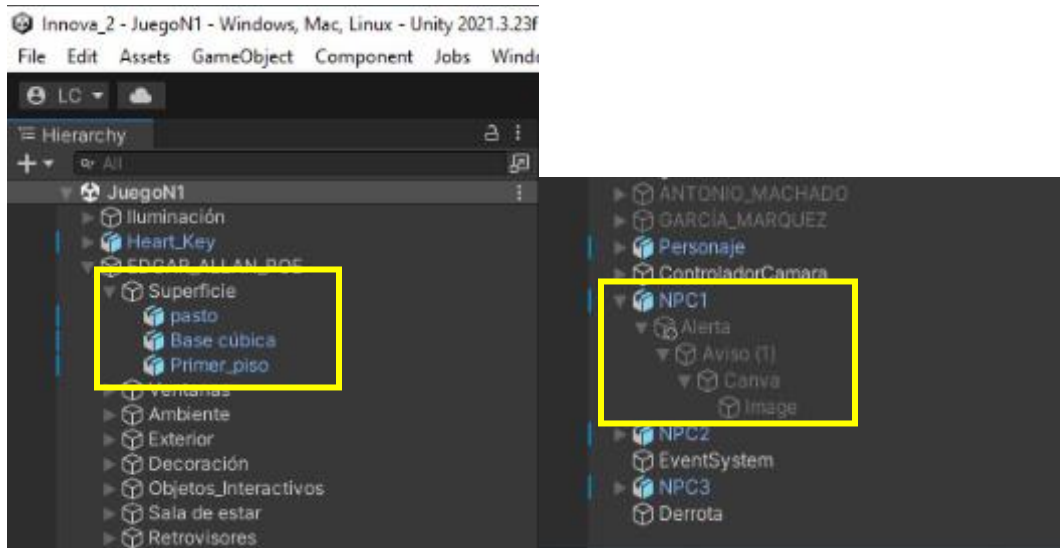


Figura 33. Elaboración propia. Ejemplo de jerarquización y agrupación de Assets en carpetas.

Figura 34

ORGANIZACIÓN DEL OUTLINER

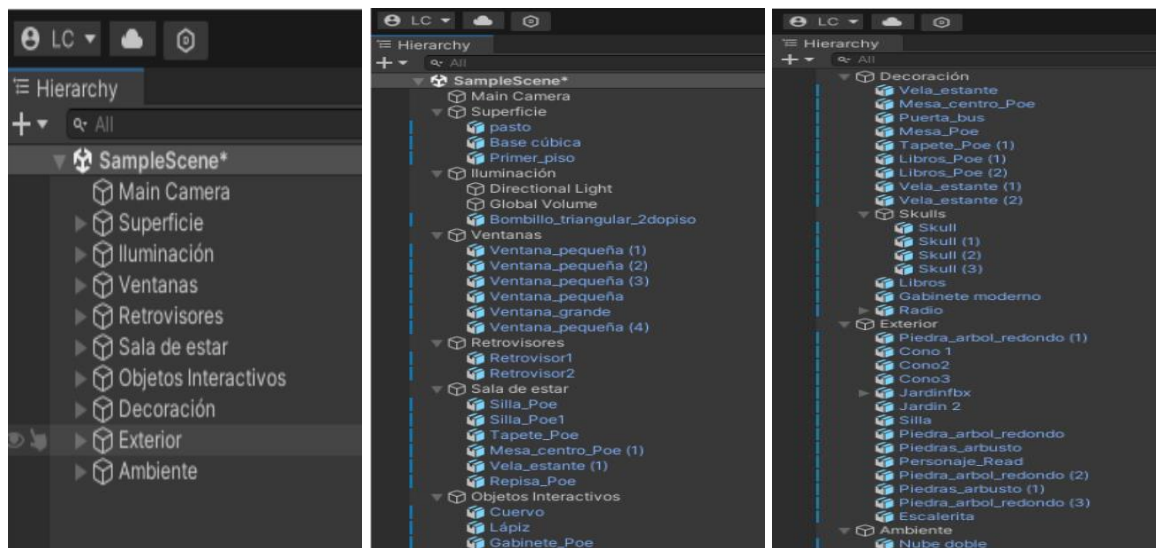


Figura 34. Elaboración propia. Organización del Outliner por grupos y subgrupos.

Después, se mejoró la propuesta gráfica a partir de representaciones visuales mucho más exactas a la realidad. Para eso, se tomaron los diferentes objetos y se les asignaron nuevas propiedades o *Shader*, por medio de los cuales se pudo crear la imitación de sombra, metalizado, rugosidad, entre otros. Así las cosas, se deja de lado la geometría superflua y se diseñan

elementos que den cuenta de las propiedades naturales que los componen. De esa manera, la interfaz va a tener un estilo mucho más realista para el usuario y hará que la interacción sea más amigable.

Figura 35

TRANSICIÓN DEL USO DE SHADERS

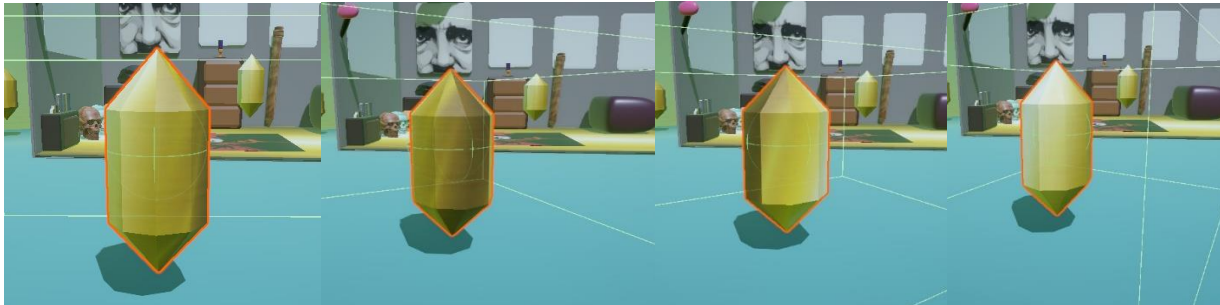


Figura 35. Elaboración propia. Transición del uso de Shaders a partir de nodos y su importancia en la representación de la realidad desde lo digital.

Una vez retocados los objetos, se pasó a diseñar cada una de las animaciones, de manera que no se presentara una propuesta estática, sino dinámica. Así las cosas, es importante tener en cuenta que el diseñador puede ir realizando modificaciones que le permitan retratar de una manera más exacta el mundo propuesto. Por lo tanto, puede ocurrir que el bosquejo quede solo como una idea inicial, pero el producto final sea una versión mejorada de ese borrador.

En el caso específico de esta propuesta, para esete momento se realizó una modificación en el diseño de personaje, ya que se buscó potenciar las animaciones a lo largo del juego. Para eso, se descargó un personaje de la plataforma *Mixamo*, la cual ya cuenta con animaciones predeterminadas. De manera que el diseñador lo único que deba hacer sea descargar el personaje, descargar las animaciones y exportarlas a *Unity* como cualquier otro objeto.

Figura 36

DESCARGAR PERSONAJES DESDE MIXAMO

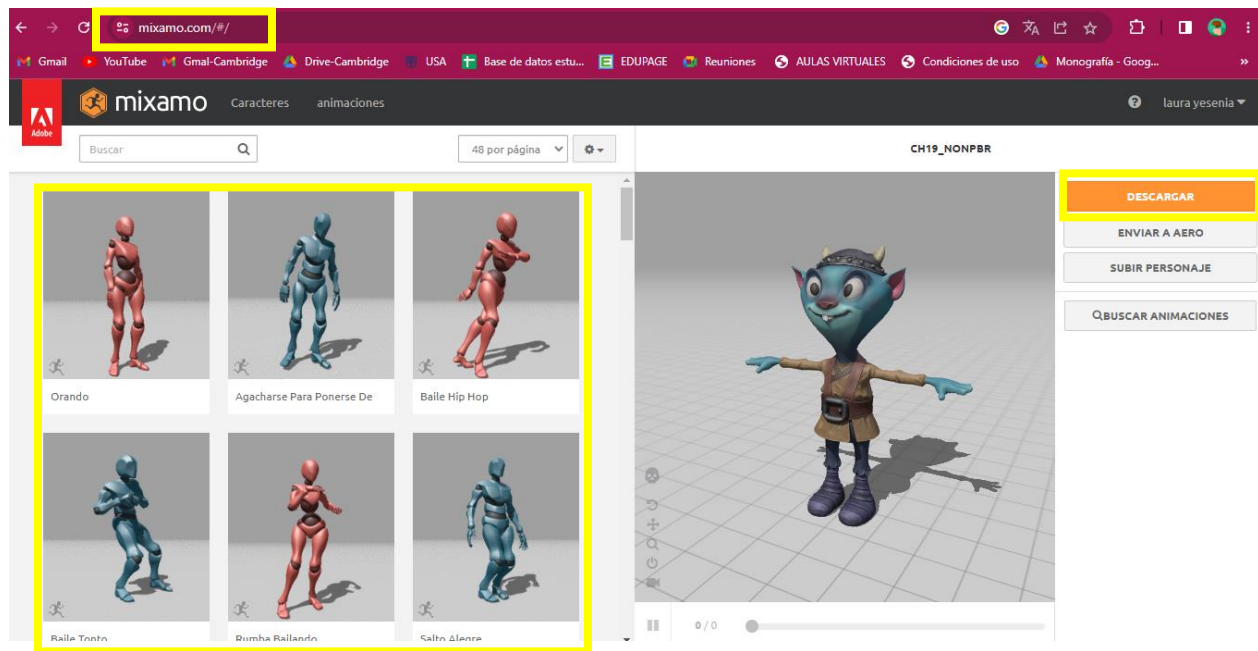


Figura 36. Elaboración propia. Descarga de personajes desde la página Mixamo e importación a Unity.

Para otras animaciones no predeterminadas, se pueden utilizar diferentes técnicas, sin embargo, en *Unity* la más común es la de *Keyframe* por medio de la cual, se asignan posiciones a los objetos que permiten desde la rotación sobre su mismo eje, hasta movimientos posteriormente facilitarán los desplazamientos. En ese sentido, se pueden encontrar animaciones de rotación (figura 37), movimiento (figura 38) y cambio de tamaño (figura 39). Es importante resaltar que también es posible asignarle a un mismo objeto diferentes animaciones, lo más importante es generar una interacción que sea llamativa para el usuario y que, además, pueda ser un reflejo de la realidad. Por lo mismo, se mostrarán algunas de las animaciones sencillas que se encuentran en esta propuesta también especificando la importancia de la sobriedad, con el objetivo de no saturar la visibilidad del usuario.

Figura 37

ANIMACIÓN DE ROTACIÓN

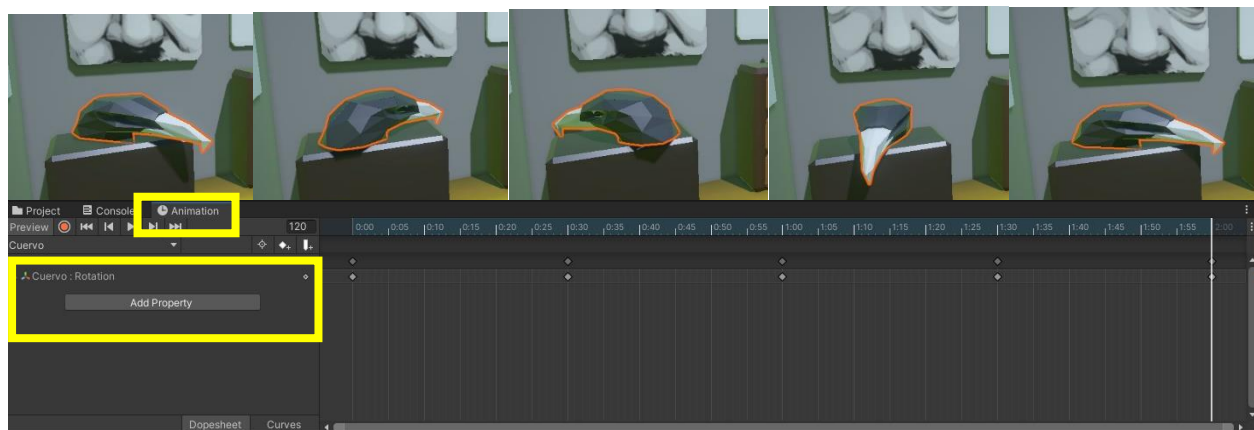


Figura 37. Elaboración propia. Transición del uso de Shaders a partir de nodos y su importancia en la representación de la realidad desde lo digital.

Figura 38

ANIMACIÓN DE MOVIMIENTO

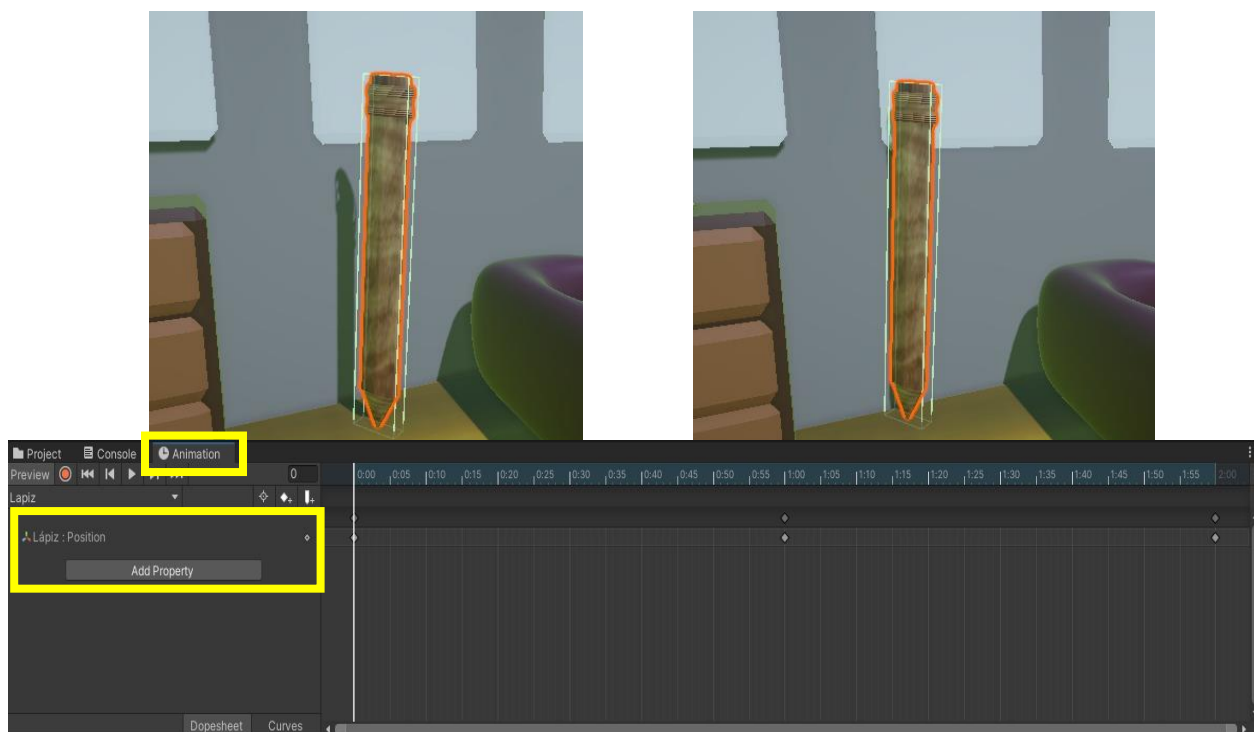


Figura 38. Elaboración propia. Transición del uso de Shaders a partir de nodos y su importancia en la representación de la realidad desde lo digital.

Figura 39

ANIMACIÓN DE TAMAÑO

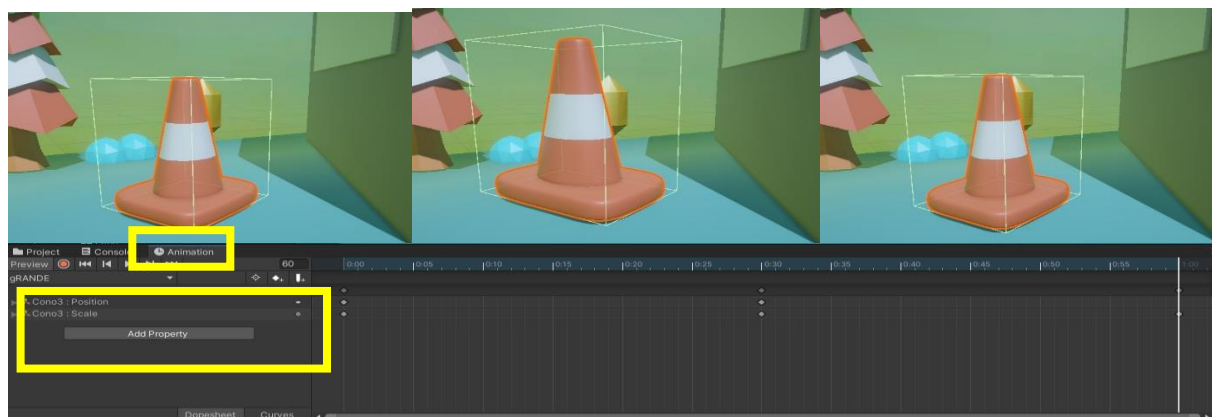


Figura 39. Elaboración propia. Transición del uso de Shaders a partir de nodos y su importancia en la representación de la realidad desde lo digital.

Asimismo, se pueden combinar las animaciones con los *Shaders* logrando que el objeto no solo tenga mutaciones visuales espaciales, sino en su misma naturaleza (Ver figura 40). De manera que, la animación y los *shaders* combinados pueden permitir que un objeto pase de un estado a otro y atraiga mucho más la atención del usuario.

Figura 40

ANIMACIÓN SHADER GRAPH- RADIO

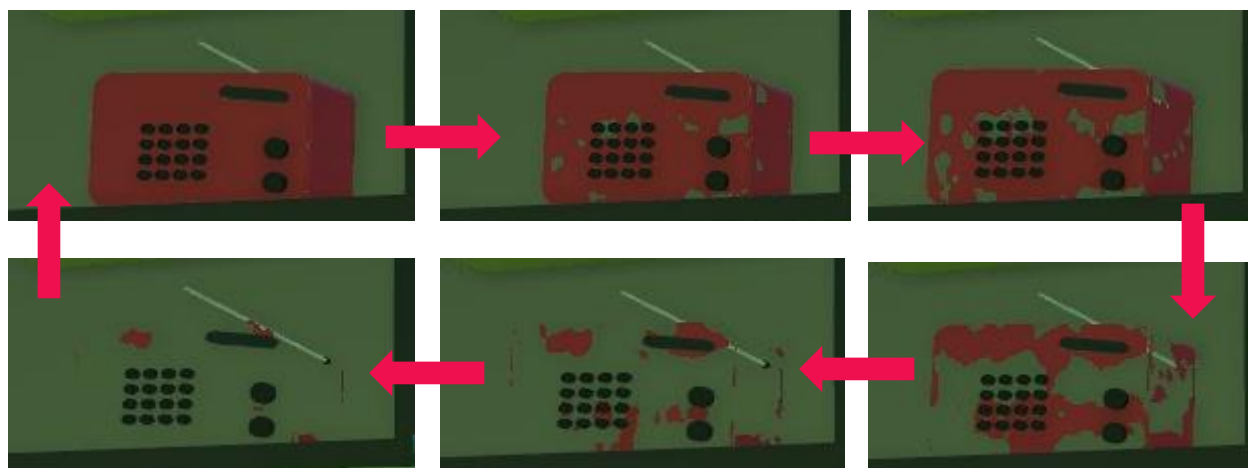


Figura 40. Elaboración propia. Animación del Shader Graph a partir de la mezcla entre Shaders y Animaciones.

Con lo anterior en mente, se diseñaron cada una de las animaciones de manera que la propuesta tuviera un diseño mucho más realista. Si embargo, también se buscó que tanto el diseño interno como externo estuvieran en sincronía. Por lo mismo, se pasó a insertar un *Skybox*,

es decir, una imagen que pudiera hacer las veces de cielo. Para esto, es necesario que cree un nuevo material y le asigne en el espacio de *Shader* la opción de *Skybox*. Con esto es posible arrastrar el material sobre el rproyecto para que quede asignado. De esa manera cambiará su aspecto de material plano a circular para dar la perspectiva 360°.

Figura 41

DISEÑO DEL SKYBOX

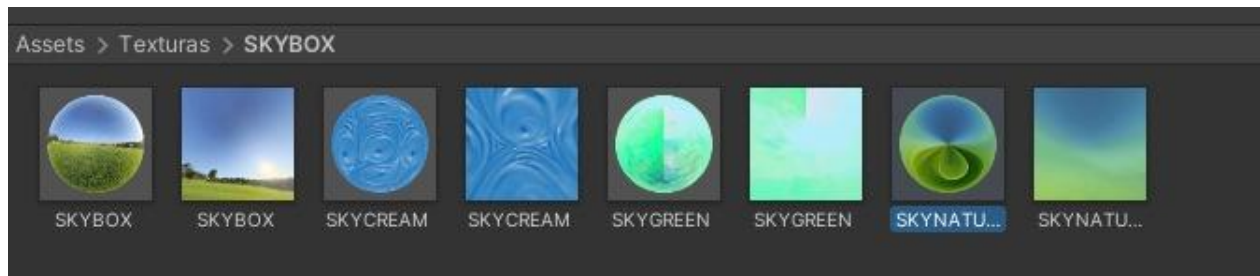


Figura 41. Elaboración propia. Muestrario del diseño del Skybox en Unity.

Una vez diseñada la interfaz, se programó el control del personaje con el propósito de que el usuario pueda interactuar a partir de un avatar en el mundo cúbico. Por consiguiente, se tomó el personaje exportado de *Mixamo* y se le asignaron diferentes movimientos también importados desde esa misma página. De esta manera, se aseguró que al momento en el que el usuario oprima unas teclas determinadas, el personaje realice unos movimientos específicos (figura 42). En el caso de esta propuesta, si el usuario oprimer la tecla W, el personaje se moverá al frente; la tecla S, atrás; la tecla A, izquierda; la tecla D, derecha (figura 43). Esto con el propósito de que el estudiante se sienta en un espacio seguro en donde pueda coexistir con el concepto, con la intención de facilitar el aprendizaje (Ferreiro, 2017).

Figura 42

CREADOR DE CONTROL DEL PERSONAJE



Figura 42. Elaboración propia. Creador de control de personaje a partir de las animaciones prediseñadas desde Mixamo.

Figura 43

ASIGNACIÓN DE MOVIMIENTO A PARTIR DEL TECLADO

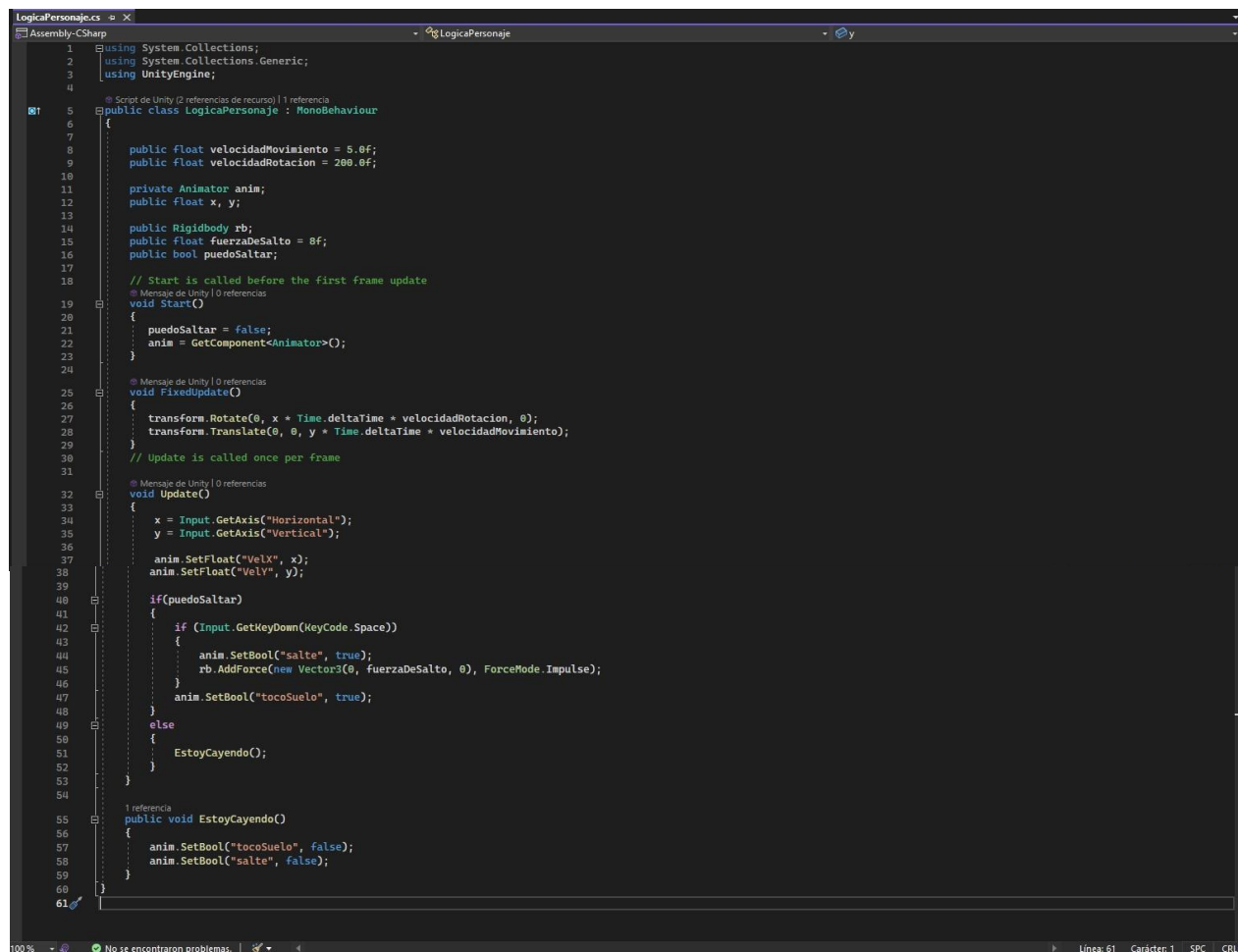


Figura 43. Elaboración propia. Asignación de movimiento a partir del teclado haciendo uso del código de programación en C#.

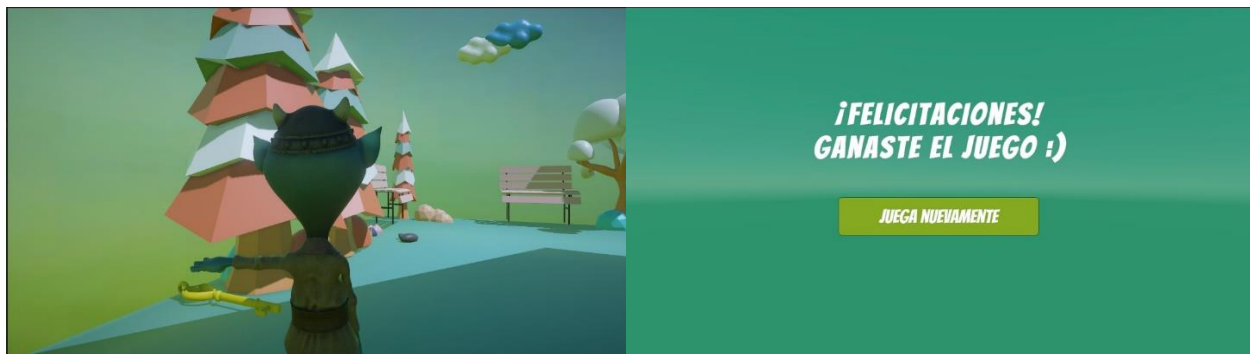
Finalmente, ya cuando se crearon las animaciones, movimientos, interfaces y materiales que amenicen la estadía del usuario en el mundo cúbico, se finalizó con el diseño de diferentes

interacciones que permitan que el usuario no solo esté presente en un reto interactivo, sino que pueda vivir diferentes experiencias a partir de sus decisiones. Así las cosas, se diseñó una propuesta que le permita al aprendiz moverse por un espacio de aprendizaje retador e interactivo que, a su vez, potencie la toma de decisiones autónoma y facilite una interrelación constante entre objeto y usuario (Duarte, 2003).

Figura 44

EJEMPLO DE INTERACCIÓN EN LA INTERFAZ

Al encontrar la llave, gana el juego...



Tras ganar el juego, puedes volver a iniciar el nivel...

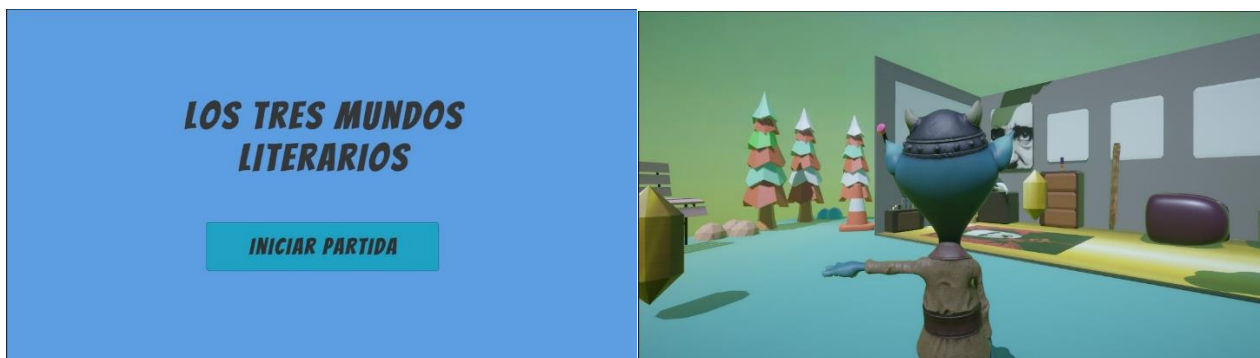


Figura 44. Elaboración propia. Ejemplo de interacción en la interfaz de usuario a partir del cambio de niveles y el reinicio del juego.

Paso cuatro: recursos digitales complementarios

Pacheco (2003) hablaba de que la lectura debe ser un ejercicio potencialmente liberador, por lo que proporcionar alternativas que le permitan a los estudiantes interactuar de forma

eficiente con la lectura antes de acceder a la propuesta interactiva, les proporcionará mayores ventajas que los hará sentirse seguros de interactuar en esos espacios. Por esto, antes de ejecutar la propuesta mencionada en el paso tres, se pensó en dos estrategias digitales complementarias que hicieran de la aventura de leer un espacio edificador. Con esto en mente, se pensó en un Menú de opciones en *PseInt* en donde los estudiantes pudieran elegir diferentes títulos de autores para leer libremente y un reconocimiento de patrones en Teachable Machine donde los estudiantes pudieran reconocer la posición correcta para leer un libro.

a. Menú de opciones en PseInt con títulos de autor

Para el Menú de opciones en *PseInt* lo primero que se realizó fue una indagación de los diferentes textos que existen en la biblioteca escolar y que se relacionan con los autores que ya fueron mencionados al inicio de esta propuesta. Para el caso de esta investigación, se encontraron 10 títulos de Edgar Allan Poe, 5 textos de Antonio Machado y 8 textos de Gabriel García Márquez. Luego, se descargó la *PseInt* desde el navegador de preferencia y se digitó el algoritmo que facilita la interacción entre el estudiante y el programa como se muestra en la figura 45:

Figura 45

ALGORITMO PARA EL MENÚ DE OPCIONES EN PSEINT

```
1 Algoritmo MENU_LITERARIO
2 Repetir
3   Limpiar Pantalla
4   Escribir "1.Edgar Allan Poe";
5   Escribir "2.Antonio Machado";
6   Escribir "3.Gabriel Garcia Márquez";
7   Escribir "4. Salir"
8   Escribir "Ingrese la opción que desee"
9   Leer opción
10  Hasta Que (opción >0 y opción <4)
11  Segun opción_1 Hacer
12    opcion_1:
13      Escribir "Elige un número del 1 al 10 y escríbelo"
14      Leer num
15      Segun num Hacer
16        1:
17          Escribir "1- El gato negro"
18        2:
19          Escribir "2- El cuervo"
20        3:
21          Escribir "3- Corazón delator"
22        4:
23          Escribir "4- La caída de la casa Usher"
24        5:
25          Escribir "5- Los crímenes de la calle Morgue"
26        6:
27          Escribir "6- La máscara de la muerte roja"
28        7:
29          Escribir "7- El escarabajo de oro"
30        8:
31          Escribir "8- El rey peste"
32        9:
33          Escribir "9- Como un león"
34        10:
35          Escribir "10- Revelación Mesmérica"
36      FinSegun
37    opcion_2:
38      Escribir "Elige un número del 1 al 5 y escríbelo"
39      Leer num
40      Segun num Hacer
41        1:
42          Escribir "1- Campos de Castilla"
43        2:
44          Escribir "2- Soledades"
45        3:
46          Escribir "3- Antología"
47        4:
48          Escribir "4- Era un niños que soñaba"
49        5:
50          Escribir "5- Corazón alado"
51      FinSegun
52    opcion_3:
53      Escribir "Elige un número del 1 al 8 y escríbelo"
54      Leer num
55      Segun num Hacer
56        1:
57          Escribir "1- Esperando el tifón"
58        2:
59          Escribir "2- Esperando el tifón"
60        3:
61          Escribir "3- La noche del eclipse"
62        4:
63          Escribir "4- Señor presidente"
64        5:
65          Escribir "5- El mejor oficio del mundo"
66        6:
67          Escribir "6- Ni mi madre me reconoce"
68        7:
69          Escribir "7- Caracas sin agua"
70        8:
71          Escribir "8- El general en su laberinto"
72      FinSegun
73      De Otro Modo:
74        Escribir "Opción no valida"
75      Fin Segun
76  Fin Segun
77  FinAlgoritmo
78
```

La ejecución ha finalizado sin errores.

Figura 45. Elaboración propia. Algoritmo implementado para el menú de opciones en PseInt.

Finalmente, el estudiante podrá elegir el autor que estén trabajando en clase y el título de preferencia para tener un primer acercamiento a los textos literarios de esta tipología textual. Es importante mencionar que ese menú puede ser ajustable de acuerdo con la realidad de cada plantel educativo y a los intereses de la comunidad y es que de acuerdo con las cinco interacciones propuestas por Wang y Qian (2005) no solo el estudiante debe ser quien interactúa con el contenido, sino que también el maestro y la institución educativa hacen parte de ese esquema de interacción que facilita el aprendizaje. Por lo tanto, brindar espacios de interacción en donde la biblioteca escolar facilite recursos de lectura será un gran paso para incentivar el acercamiento de los estudiantes hacia los libros y su magnánimo contenido.

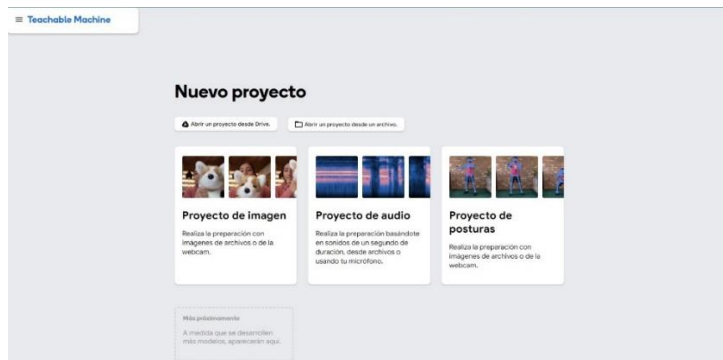
b. Reconocimiento de patrones en Teachable Machine

A modo complementario, se propició un espacio para que los estudiantes puedan conocer, a partir del reconocimiento de patrones, la mejor forma de interactuar con los libros. Para eso, se ingresó desde el navegador de preferencia a Teachable Machine en donde se pueden seguir una serie de pasos para crear las interacciones que el docente desee. Para el caso específico de esta propuesta, se pensó en 9 imágenes que mostraran a la herramienta basada en la Web cuál es la postura correcta para leer un libro y otras 9 para contrarestarlo con posibles posturas de lectura que no son adecuadas.

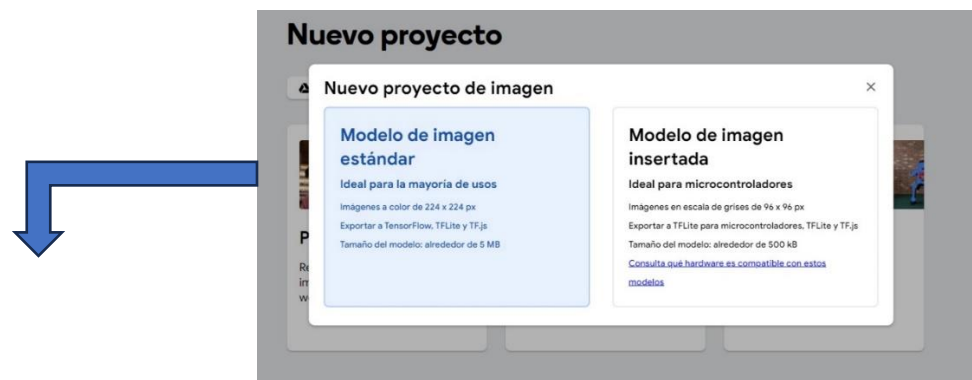
Figura 46

RECOPIACIÓN DE IMÁGENES DISEÑO TEACHABLE MACHINE

Paso 1: Ingresar a Teachable Machine desde el navegador de preferencia



Paso 2: Elegir el tipo de proyecto que se desea crear, en este caso, proyecto de imágenes.



Paso 3: Determinar las clases o comparativos que se desean realizar. En el caso de esta propuesta se contrastará la postura correcta del libro en la lectura en voz alta y la lectura incorrecta.

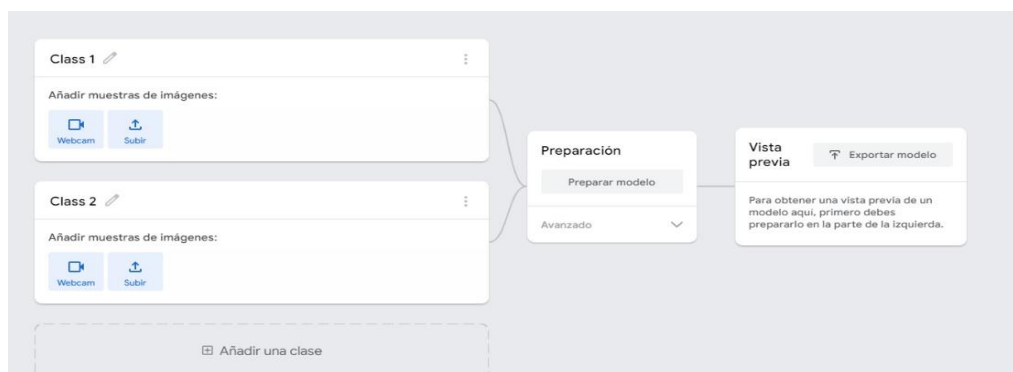


Figura 46. Elaboración propia. Recopilación de imágenes utilizadas para mostrar la postura correcta de la lectura de imágenes en Teachable Machine.

Luego, se agruparon estas imágenes dentro de la Web y se preparó el modelo para verificar que la Web ubiese leído correctamente las imágenes.

Figura 47

AGRUPACIÓN DE IMÁGENES

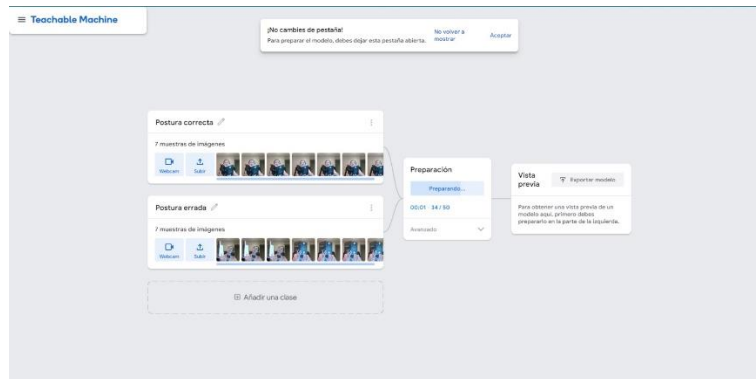
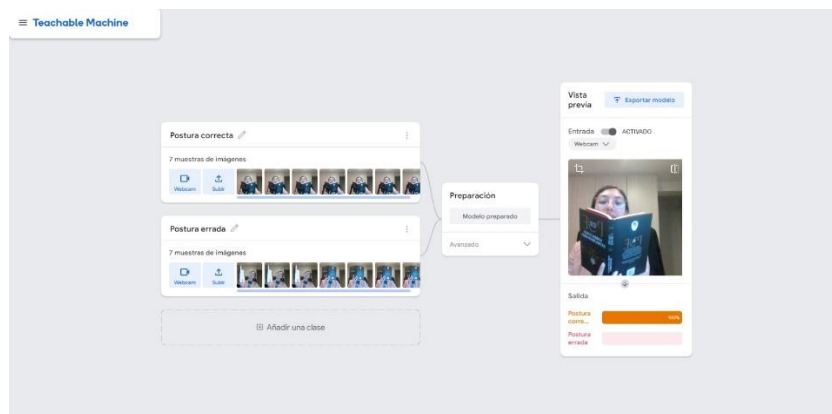


Figura 47. Elaboración propia. Agrupación de imágenes en Teachable Machine para verificar que hayan sido leídas correctamente.

Finalmente, se exportó el modelo a una memoria USB para proyectar en los computadores de la sala de sistemas. Es importante mencionar que se requiere de un espacio que cuente con computador y cámara para que los estudiantes puedan proyectar su imagen y recibir retroalimentación directa del algoritmo de imágenes.

Figura 48

RESULTADO EN TEACHABLE MACHINE



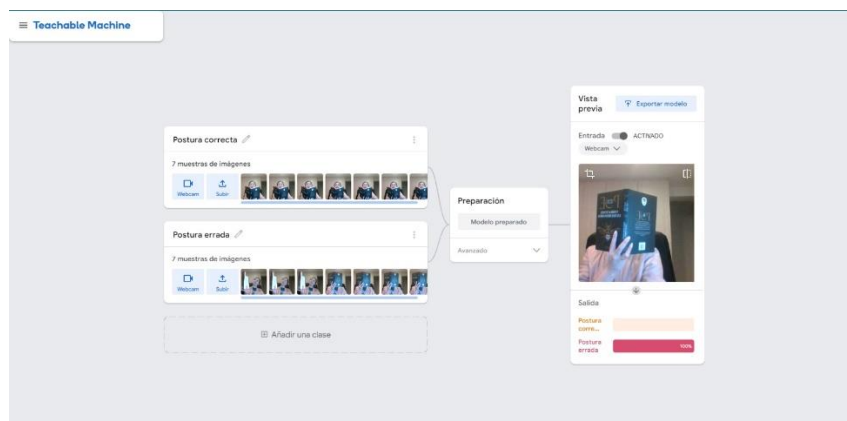


Figura 48. Elaboración propia. Resultado en Teachable Machine.

A partir de lo anterior se espera que, como lo menciona Pacheco (2013) se puedan promover espacios de lectura y escritura en donde los estudiantes puedan sentir un llamado a pertenecer. De manera que los insumos mediados por TIC sean solo una posibilidad para promover espacios de aprendizaje interesantes para los estudiantes y, a su vez, para extenderles el amor por la lectura y la escritura.

Paso cinco: modelación de planeación

Para este primer recurso es necesario ingresar al archivo *.obj* titulado “Laboratorio 3D”. Una vez presentado el mundo, el estudiante podrá interactuar para tener un acercamiento con las diferentes propuestas narrativas que allí se presentan. Lo que se espera es que el docente pueda recorrer el mundo junto a sus estudiantes de manera libre, pero también que pueda facilitar los otros mundos complementarios para asegurar la variedad y experiencia. De manera que, se pueda vivir una experiencia interactiva multisensorial que facilite el goce estético de diferentes obras literarias.

Laboratorio de la comunicación

Para comenzar, Pacheco (2013) explicaba que para fortalecer la lectura y la escritura en el colegio es indispensable que se promueva una cultura de lectores y escritores. Por lo que, el uso de espacios como la biblioteca de manera cotidiana es algo fundamental. Asimismo, Paterson

(2003) menciona que los espacios integradores de tecnología resultan atractivos para los estudiantes debido a su gran incursión con los canales de comunicación digitales. Sin dejar de lado que Ferreiro (1997) mencionaba que es importante propiciar espacios cómodos y atractivos cuya repercusión en el estudiante sea el facilitar la preparación de su cuerpo y cerebro para aprender. Así las cosas, este laboratorio estará mediado por tres espacios diferentes como son: el aula de clases, donde los estudiantes recibirán las instrucciones y conceptos claves; la biblioteca, donde leerán, escribirán y dialogarán en torno a unos corpus literarios o no literarios y; la sala de sistemas, donde los estudiantes podrán indagar, consultar e investigar haciendo uso de recursos digitales cercanos a sus intereses. De esta manera se propiciarán espacios físicos y digitales que faciliten la interacción y el deseo de aprender, así:

Figura 49

REPRESENTACIÓN ESPACIOS DE APRENDIZAJE

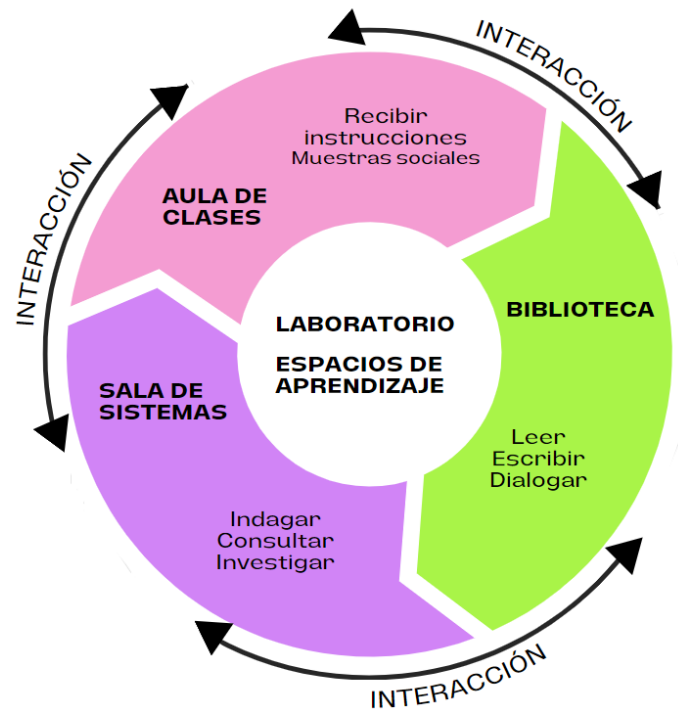


Figura 49. Elaboración propia. Graficación de los espacios de aprendizaje propuestos para el TLL: Laboratorio en el Colegio Cambridge.

Con esto en mente, se presentará la propuesta a partir del rol del docente planeador, es decir, se explicará el meso diseño de la propuesta, a partir de los contenidos propuestos en la malla curricular del grado, los DBA y el modelo pedagógico institucional. A continuación, se explicará el macro diseño o estructura del TLL: laboratorio, por medio de los 14 principios propuestos por Rodríguez (s.f) y descritos previamente en el marco teórico. Finalmente, se presentará el micro diseño en el que se ejemplifica la propuesta enfocada hacia el grado sexto. De esta manera se espera que exista claridad entre el cómo se diseña, pero también del cómo se implementa la TLL. En ese mismo proceso se especificarán las diferentes oportunidades de integración de las TIC en el recorrido didáctico.

Docente planeador: el meso diseño didáctico

Para planificar esta TLL: laboratorio, el docente deberá tener en cuenta tanto el modelo pedagógico de la institución como el enfoque que orienta las decisiones pedagógicas. En este caso particular, se diseña a partir del modelo de Enseñanza para la comprensión en la que se espera que el estudiante logre trascender en los postulados que aprende y realice un proceso cognitivo de reflexión y crítica que potencie sus habilidades y maneras de concebir el mundo (Cifuentes, 2019). Por lo que se espera que se lleven a cabo actividades que reten y cuestionen a realidad de los estudiantes y les permita dar cuenta de sus conocimientos haciendo uso de experiencias contextualizadas que enriquezcan los saberes y moldeen los preconceptos con los que los estudiantes llegan al aula. Asimismo, se hace uso de estrategias metacognitivas o esquemas por medio de los cuales los estudiantes pueden organizar su pensamiento, para establecer una nueva postura que le permita reflejarse al mundo como un ser libre y capaz de asumir su propia visión crítica del mundo.

Una vez definido el modelo, es importante que el docente planeador tenga en cuenta los contenidos que están establecidos desde la malla curricular y cada uno de los procesos que es

estudiante pondrá en práctica dependiendo del momento de aprendizaje en el que se encuentre (primer, segundo o tercer trimestre). Cada trimestre está dividido en planificadores diferentes que abordan temas específicos, por lo que se espera que sea un proceso trazable y lógico en cuanto a la complejidad de las actividades que se propongan desde el inicio hasta el final del año escolar, por lo que es progresivo. Acto seguido, será necesario tener en cuenta los tres momentos de aprendizaje que son institucionales y que están basadas en el marco metodológico de la Enseñanza Para la Comprensión en donde se encuentra la *Etapla Exploratoria*, *Etapla Guiada* y *Etapla Síntesis*. Asimismo, tendrá en cuenta los diferentes referentes conceptuales bajo los que se fundamenta la propuesta los cuales configuran el propósito de la TLL. Finalmente, se deben estipular los productos con los cuales los estudiantes podrán ir estructurando su propio proceso de aprendizaje y que aseguran el proceso de metacognición a lo largo de las clases. Finalmente, se presentarán los ejes curriculares que orientan la propuesta haciendo especial énfasis en la discriminación entre las competencias base que serán transversales a lo largo de toda la TLL y las competencias integradoras que enriquecerán este proceso. A modo de esquema se presenta el siguiente organizador:

Tabla 19

RUTA DE PLANEACIÓN DEL TLL: LABORATORIO

TLL: LABORATORIO

MACRO DISEÑO

GRADO SEXTO		
MODELO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN		
PRINCIPIOS	TRIMESTRE 1	EXPLORACIÓN Y PREPARACIÓN
	CONTEXTO POBLACIONAL	<i>Mencione el grado al que va dirigida la propuesta. También mencione las habilidades con las que cuenta el grupo para llevar a cabo las actividades que se van a proponer.</i>

PREMACK	CONTENIDOS	<i>Los contenidos se ajustarán al grado de acuerdo con los estándares y DBA, para ello el maestro o la maestra deben dirigirse a la Malla Curricular.</i>
	COMPETENCIA(S)	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos Ética de la comunicación Comprensión y análisis textual Producción textual escrita
	REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS	Ferreiro (1997) Entornos de aprendizaje Arguelles (2012) y Orozco (2012) La lectura y la escritura en el aula Pacheco (2013) La cultura escrita Carlino y cols. (1996). Leer y escribir con sentido
	PROPÓSITO	La TLL se propone como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura mediante la oralidad y la lectura de diversos textos que atienden a distintas tipologías y propósitos comunicativos.
	EJES CURRICULARES	• Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos • Ética de la comunicación • Comprensión y análisis textual • Producción textual escrita
INGENIERIA CONDUCTUAL	RECURSOS Y RESTRICCIONES	<i>Mencione aquellos recursos que funcionarán como estímulos para involucrar a los estudiantes con su propuesta. También relacione las posibles restricciones que podrían impedir que llevara a cabo las actividades.</i>
ENCADENAMIENTO	ETAPAS METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	ETAPA EXPLORATORIA (Exploración) ETAPA GUIADA (Experimentación) ETAPA SÍNTESIS (Demostración de dominio)
DEFINICIÓN DE DOMINIO	RESULTADO DE APRENDIZAJE ESPERADO (RAE)	Aquí el docente o la docente podrá establecer la meta que los estudiantes lograrán alcanzar con la aplicación de la TLL.

ENSEÑANZA DE DOMINIO	ACTIVIDADES	Aquí el docente o la docente podrá describir cada una de las actividades que desplegará para llevar a cabo la propuesta. Es importante mencionar que tanto los recursos como los espacios donde estas actividades se desplegarán deben ser claras y, de ser necesario, deben contener los vínculos o enlaces que sean interactivos.
EVALUACIÓN DE DOMINIO	EVALUACIÓN	Escriba los momentos de evaluación que existirán en la propuesta (formativa, sumativa, coevaluación, heteroevaluación)
PERSPECTIVA HENDÓGENA, EXÓGENA Y DIALÉCTICA	RETOS PARA LOS ESTUDIANTES	<i>Mencione aquellas actividades disonantes con las que espera retar el aprendizaje de los estudiantes.</i> <i>Mencione las rutinas de pensamiento con las que orientará los procesos de clase.</i>
CONFLICTO COGNITIVO	ACTIVIDADES DISONANTES	<i>Mencione las preguntas, actividades, casos, etc con los que buscará llevar a cabo un conflicto cognitivo que le permita al estudiante poner a prueba sus conocimientos.</i>
APRENDIZAJE ACTIVO	ESPACIOS DE INTERACCIÓN	En cuanto a los espacios de interacción, el docente podrá mencionar aquellos espacios en los que desarrollará su propuesta. Por lo mismo, se espera que el aula de clases no sea el único lugar en el que se promueva el aprendizaje. • Aula de clase • Zonas verdes • Biblioteca • Sala de sistemas
MODELACIÓN	PRODUCTOS DEL MAESTRO	<i>Mencione aquellos textos, análisis o productos que usted modelará a sus estudiantes como estrategia para enriquecer los procesos al interior de la clase.</i>
COMPETENCIAS MODELO Y METACOGNICIÓN	PRODUCTOS	Aquí se presentan las diferentes estrategias cognoscitivas que permiten organizar el pensamiento y estructurar las ideas que emerjan. Algunos ejemplos son: • Organizadores gráficos o diagramas para organizar el conocimiento. • Conversatorios y discusiones grupales sobre los textos leídos.

		• Lectura compartida e individual de diversos textos. • Aplicación de las EML en los tres momentos de lectura: antes, durante y después. • Aplicación de estrategias de síntesis: circulado, subrayado y sumillado. • Prácticas de escritura libre como estrategia para el acercamiento a la escritura. • Actividades que involucren la creatividad escrita y artística como punto de partida para la escritura.
GRADO SEXTO		
MODELO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN		
PRINCIPIOS	TRIMESTRE 2	PROFUNDIZACIÓN Y PLANEACIÓN
PREMACK	CONTEXTO POBLACIONAL	<i>Mencione el grado al que va dirigida la propuesta. También mencione las habilidades con las que cuenta el grupo para llevar a cabo las actividades que se van a proponer.</i>
	CONTENIDOS	<i>Los contenidos se ajustarán al grado de acuerdo con los estándares y DBA, para ello el maestro o la maestra deben dirigirse a la Malla Curricular.</i>
	COMPETENCIA(S)	Comunicativa- proceso de lectura Comunicativa- proceso de escritura Comunicativa- producción oral
	REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS	Ferreiro (1997) Entornos de aprendizaje Arguelles (2012) y Orozco (2012) La lectura y la escritura en el aula Pacheco (2013) La cultura escrita Carlino y cols. (1996). Leer y escribir con sentido
	PROPÓSITO	La TLL se propone como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura mediante la oralidad y la lectura de diversos textos que atienden a distintas tipologías y propósitos comunicativos.
	EJES CURRICULARES	• Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos

		• Ética de la comunicación • Comprensión y análisis textual • Producción textual escrita
INGENIERIA CONDUCTUAL	RECURSOS Y RESTRICCIONES	<i>Mencione aquellos recursos que funcionarán como estímulos para involucrar a los estudiantes con su propuesta.</i> <i>También relacione las posibles restricciones que podrían impedir que llevara a cabo las actividades.</i>
ENCADENAMIENTO	ETAPAS METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	ETAPA EXPLORATORIA (Exploración) ETAPA GUIADA (Experimentación) ETAPA SÍNTESIS (Demostración de dominio)
DEFINICIÓN DE DOMINIO	RESULTADO DE APRENDIZAJE ESPERADO (RAE)	Aquí el docente o la docente podrá establecer la meta que los estudiantes lograrán alcanzar con la aplicación de la TLL.
ENSEÑANZA DE DOMINIO	ACTIVIDADES	Aquí el docente o la docente podrá describir cada una de las actividades que desplegará para llevar a cabo la propuesta. Es importante mencionar que tanto los recursos como los espacios donde estas actividades se desplegarán deben ser claras y, de ser necesario, deben contener los vínculos o enlaces que sean interactivos.
EVALUACIÓN DE DOMINIO	EVALUACIÓN	Escriba los momentos de evaluación que existirán en la propuesta (formativa, sumativa, coevaluación, heteroevaluación)
PERSPECTIVA HENDÓGENA, EXÓGENA Y DIALÉCTICA	RETOS PARA LOS ESTUDIANTES	<i>Mencione aquellas actividades disonantes con las que espera retar el aprendizaje de los estudiantes.</i> <i>Mencione las rutinas de pensamiento con las que orientará los procesos de clase.</i>
CONFLICTO COGNITIVO	ACTIVIDADES DISONANTES	<i>Mencione las preguntas, actividades, casos, etc con los que buscará llevar a cabo un conflicto cognitivo que le permita al estudiante poner a prueba sus conocimientos.</i>
APRENDIZAJE ACTIVO	ESPACIOS DE INTERACCIÓN	En cuanto a los espacios de interacción, el docente podrá mencionar aquellos espacios en

		los que desarrollará su propuesta. Por lo mismo, se espera que el aula de clases no sea el único lugar en el que se promueva el aprendizaje. • Aula de clase • Zonas verdes • Biblioteca • Sala de sistemas
MODELACIÓN	PRODUCTOS DEL MAESTRO	<i>Mencione aquellos textos, análisis o productos que usted modelará a sus estudiantes como estrategia para enriquecer los procesos al interior de la clase.</i>
COMPETENCIAS MODELO Y METACOGNICIÓN	PRODUCTOS	Aquí se presentan las diferentes estrategias cognoscitivas que permiten organizar el pensamiento y estructurar las ideas que emerjan. Algunos ejemplos son: • Organizadores gráficos o diagramas para organizar el conocimiento. • Conversatorios y discusiones grupales sobre los textos leídos. • Lectura compartida e individual de diversos textos. • Aplicación de las EML en los tres momentos de lectura: antes, durante y después. • Aplicación de estrategias de síntesis: circulado, subrayado y sumillado. • Prácticas de escritura libre como estrategia para el acercamiento a la escritura. • Actividades que involucren la creatividad escrita y artística como punto de partida para la escritura.
GRADO SEXTO		
MODELO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN		
PRINCIPIOS	TRIMESTRE 3	PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN
	CONTEXTO POBLACIONAL	<i>Mencione el grado al que va dirigida la propuesta. También mencione las habilidades con las que cuenta el grupo para llevar a cabo las actividades que se van a proponer.</i>
	CONTENIDOS	<i>Los contenidos se ajustarán al grado de acuerdo con los estándares y DBA, para ello el</i>

PREMACK		<i>maestro o la maestra deben dirigirse a la Malla Curricular.</i>
	COMPETENCIA(S)	Comunicativa- proceso de lectura Comunicativa- proceso de escritura Comunicativa- producción oral
	REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS	Ferreiro (1997) Entornos de aprendizaje Arguelles (2012) y Orozco (2012) La lectura y la escritura en el aula Pacheco (2013) La cultura escrita Carlino y cols. (1996). Leer y escribir con sentido
	PROPÓSITO	La TLL se propone como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura mediante la oralidad y la lectura de diversos textos que atienden a distintas tipologías y propósitos comunicativos.
	EJES CURRICULARES	• Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos • Ética de la comunicación • Comprensión y análisis textual • Producción textual escrita
INGENIERIA CONDUCTUAL	RECURSOS Y RESTRICCIONES	<i>Mencione aquellos recursos que funcionarán como estímulos para involucrar a los estudiantes con su propuesta. También relacione las posibles restricciones que podrían impedir que llevara a cabo las actividades.</i>
ENCADENAMIENTO	ETAPAS METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	ETAPA EXPLORATORIA (Exploración) ETAPA GUIADA (Experimentación) ETAPA SÍNTESIS (Demostración de dominio)
DEFINICIÓN DE DOMINIO	RESULTADO DE APRENDIZAJE ESPERADO (RAE)	Aquí el docente o la docente podrá establecer la meta que los estudiantes lograrán alcanzar con la aplicación de la TLL.
ENSEÑANZA DE DOMINIO	ACTIVIDADES	Aquí el docente o la docente podrá describir cada una de las actividades que desplegará para llevar a cabo la propuesta. Es importante mencionar que tanto los recursos como los espacios donde estas actividades se

		desplegarán deben ser claras y, de ser necesario, deben contener los vínculos o enlaces que sean interactivos.
EVALUACIÓN DE DOMINIO	EVALUACIÓN	Escriba los momentos de evaluación que existirán en la propuesta (formativa, sumativa, coevaluación, heteroevaluación)
PERSPECTIVA HENDÓGENA, EXÓGENA Y DIALÉCTICA	RETOS PARA LOS ESTUDIANTES	<i>Mencione aquellas actividades disonantes con las que espera retar el aprendizaje de los estudiantes.</i> <i>Mencione las rutinas de pensamiento con las que orientará los procesos de clase.</i>
CONFLICTO COGNITIVO	ACTIVIDADES DISONANTES	<i>Mencione las preguntas, actividades, casos, etc con los que buscará llevar a cabo un conflicto cognitivo que le permita al estudiante poner a prueba sus conocimientos.</i>
APRENDIZAJE ACTIVO	ESPACIOS DE INTERACCIÓN	En cuanto a los espacios de interacción, el docente podrá mencionar aquellos espacios en los que desarrollará su propuesta. Por lo mismo, se espera que el aula de clases no sea el único lugar en el que se promueva el aprendizaje. • Aula de clase • Zonas verdes • Biblioteca • Sala de sistemas
MODELACIÓN	PRODUCTOS DEL MAESTRO	<i>Mencione aquellos textos, análisis o productos que usted modelará a sus estudiantes como estrategia para enriquecer los procesos al interior de la clase.</i>
COMPETENCIAS MODELO Y METACOGNICIÓN	PRODUCTOS	Aquí se presentan las diferentes estrategias cognoscitivas que permiten organizar el pensamiento y estructurar las ideas que emerjan. Algunos ejemplos son: • Organizadores gráficos o diagramas para organizar el conocimiento. • Conversatorios y discusiones grupales sobre los textos leídos. • Lectura compartida e individual de diversos textos. • Aplicación de las EML en los tres momentos de lectura: antes, durante y después.

		• Aplicación de estrategias de síntesis: circulado, subrayado y sumillado. • Prácticas de escritura libre como estrategia para el acercamiento a la escritura. • Actividades que involucren la creatividad escrita y artística como punto de partida para la escritura.

Tabla 19. Elaboración propia. Tabla para marcar la ruta de planeación del TLL: Laboratorio en el Colegio Cambridge.

En lo que refiere a los momentos de prácticas de escritura que se mencionan en el recuadro anterior, es necesario aclarar que

1. La práctica de escritura libre es una oportunidad para que los estudiantes puedan acercarse a la escritura sin pensar en el error. Es decir, los estudiantes harán uso de sus intereses para producir sus primeros textos (Pacheco, 2013), por lo que se propician espacios significativos (Ferreiro, 19997). Ahora bien, se propone que para este espacio el docente también pueda elaborar sus propias propuestas de escritura, lo que le facilitará al niño identificarse con el docente no solo como autoridad superior, sino como un ejemplo a imitar.
2. La práctica de escritura guiada debe ser una oportunidad para reflexionar en torno a la importancia de la construcción del discurso. Por lo que, aspectos como la cohesión y la coherencia deben comenzar a hacerse evidentes. Por lo mismo, la escritura puede enseñar al estudiante que este proceso facilita comunicar un mensaje a otros y que éste sea o no comprendido. De manera que para este momento de la TLL los estudiantes deben fortalecer su proceso de escritura no a partir de la cantidad de palabras o la extensión del texto, sino de la legibilidad y coherencia. Aquí se espera que el maestro también pueda realizar mejoras a su primer texto, para que sirva como modelo a seguir para sus estudiantes.
3. La práctica de escritura estructurada demanda que el estudiante sea capaz de proponer ideas más complejas por medio de las fases de la escritura de manera que se

comprenda que este es un proceso organizado y no solo una recopilación y mezcla de ideas sueltas.

Propuesta TLL aplicada a grado sexto: micro diseño didáctico

Para elaborar la propuesta de esta TLL se hará uso del formato de planeación institucional con el propósito de hacer el ejercicio más real al contexto en el que emerge. Asimismo, es importante resaltar que, dadas las particularidades de la propuesta, se realizarán unas modificaciones muy concretas a ese formato anterior que el lector podrá encontrar en el Anexo 14.

MICRODISEÑO DESDE EL FORMATO TLL INSTITUCIONAL CON PEQUEÑAS MODIFICACIONES

TLL- LABORATORIO	
GRADO SEXTO	
PLANEACIÓN	
Título	Exploración inmersiva de la cultura narrativa
Trimestre	Primero
Fecha	Desde el 20 de febrero hasta el 10 de abril
Intereses contextuales	Los estudiantes de grado sexto sienten mucha afinidad con la música y la interacción en internet.
Etapas metodológicas	ETAPA EXPLORATORIA (Exploración) ETAPA GUIADA (Experimentación) ETAPA SÍNTESIS (Demostración de dominio)
Estándares	PRODUCCIÓN TEXTUAL ESCRITA <u>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</u> * Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo. * Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas. * Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno. * Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...). COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

	<u>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</u> * Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. * Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. * Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc. * Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. * Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente. * Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS <u>Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.</u> * Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva. * Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva. * Recopilo en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva. * Organizo (mediante ordenación alfabética, temática, de autores, medio de difusión, entre muchas otras posibilidades) la información recopilada y la almaceno de tal forma que la pueda consultar cuando lo requiera. ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN <u>Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.</u> * Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. * Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras. * Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo. * Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.
Referentes conceptuales	Ferreiro (1997) Entornos de aprendizaje Arguelles (2012) y Orozco (2012) La lectura y la escritura en el aula Pacheco (2013) La cultura escrita

	Carlino y cols. (1996). Leer y escribir con sentido
Propósito	La TLL se propone como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura mediante la oralidad y la lectura de diversos textos que atienden a distintas tipologías y propósitos comunicativos.
Ejes curriculares	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos Ética de la comunicación Comprensión y análisis textual Producción textual escrita
DBA Asociado	*Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los procesos comunicativos de su entorno (1). *Crea organizadores gráficos en los que integra signos verbales y no verbales para dar cuenta de sus conocimientos (2). *Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias (4). *Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas (6). *Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos (8).
Meta de aprendizaje o RAE	Los estudiantes explorarán la lectura y la escritura como procesos que permiten comprender su propio rol en la sociedad.
Productos	• Organizadores gráficos o diagramas para organizar el conocimiento. • Conversatorios y discusiones grupales sobre los textos leídos. • Lectura compartida e individual de diversos textos. • Aplicación de las EML en los tres momentos de lectura: antes, durante y después. • Aplicación de estrategias de síntesis: circulado, subrayado y sumillado. • Prácticas de escritura libre como estrategia para el acercamiento a la escritura.
Espacios de interacción	• Aula de clase • Zonas verdes • Biblioteca

	• Sala de sistemas			
DESARROLLO				
Descripción de las actividades que se llevarán a cabo.	ETAPA/ ESPACIO FÍSICO	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS DIGITALES Y FÍSICOS
	ETAPA EXPLORATORIA (Exploración) Aula de clase/ Sala de sistemas	<u>Interactuar con el mundo del autor para que la lectura sea transformada en una experiencia multisensorial.</u>	Para iniciar este momento de la propuesta, la docente explicará a los estudiantes la función de esta y los objetivos del proyecto. Para ello, enfatizará en que el ejercicio de escritura es de carácter social y en ese sentido requiere de un acercamiento a la lectura, la conversación y la exploración con diferentes tipologías que permitan la comunicación con los otros. Por esta razón, se abordará a lo largo de tres trimestres que, a su vez, estarán organizadas en fases diferentes, con la finalidad de llegar a un producto final donde el estudiante demuestre todas las habilidades lectoras, lingüísticas y escritas para comunicar un mensaje. Para lograr esto, la docente presentará un mundo cúbico diseñado en Blender en donde la maestra mostrará la casa del autor del trimestre, en este caso, Edgar Allan Poe. De esta manera, vivirán su primera experiencia literaria en donde conocerán que la lectura es una oportunidad para conocer el mundo y comunicarse con él. En medio de la interacción, los estudiantes podrán interactuar de la siguiente manera: 1. Foto del autor: Video interactivo de la vida y obra del autor 2. Libro: Listado de 5 títulos escritos por el autor para consultar en la biblioteca 3. Radio: Audiolibro del texto más reconocido del autor. 4. Símbolo: Explicación de ese símbolo en la obra reproducida en el audiolibro 5. Tocabiscos: Música de la época del autor 6. Lápiz: Ejercicios de producción textual acerca del título leído. Una vez presentado el mundo cúbico, los estudiantes podrán acceder a él desde su computador en la sala de sistemas. Allí, cada uno de ellos podrá disfrutar del contenido interactivo desde los puntos 1 hasta el 5.	DISEÑO INTERIOR DEL MUNDO DEL AUTOR EN BLENDER.

	ETAPA GUIADA (Experimentación) Biblioteca escolar	<u>Fortalecer la competencia de lectura crítica, por medio de la interacción con diferentes textos narrativos del autor Edgar Allan Poe.</u>	Para un siguiente momento, la maestra llevará a los estudiantes a la biblioteca escolar, la cual estará dividida en cuatro estaciones como son: <u>Estación 1: Sala de consulta</u> Allí los estudiantes podrán conocer los títulos de diferentes textos literarios y no literarios que se encuentran en la biblioteca escolar. <u>Estación 2: Zona de lectura</u> Allí los estudiantes podrán apartar un espacio para realizar su lectura grupal o individual. <u>Estación 3: Espacio de conversación</u> Allí los estudiantes podrán llevar a cabo conversatorios en donde dialogarán acerca de textos leídos que pueden ser continuos, discontinuos, visuales o físicos. <u>Estación 4: Distrito experimental</u> Allí los estudiantes podrán llevar a cabo sus propuestas de escritura libre o guiada. A continuación, los estudiantes podrán elaborar su propio pase para visitar a la biblioteca en los espacios de descanso y en los espacios que la actividad de clase lo requiera. Asimismo, les explicará que ese recurso marcará el inicio de su laboratorio de la comunicación en donde podrán realizar la lectura de diferentes textos literarios y no literarios. Para lograr eso, la docente llevará a sus estudiantes a la biblioteca en donde encontrarán la sala de consulta. Allí, cada estudiante podrá acceder al menú de opciones diseñado en PSEINT en donde, de acuerdo con su código de lista, ellos encontrarán un título de lectura del autor consultado en el mundo cúbico. Una vez conocido el título, los estudiantes podrán solicitarlo a su bibliotecóloga escolar. Con el título en sus manos, cada estudiante podrá pasar a la zona de lectura para leer individualmente el recurso recibido. Luego, de manera aleatoria y voluntaria, cada estudiante podrá volver a la sala de consulta para conocer la posición correcta del libro mientras se realiza una lectura. Lo anterior, podrán conocerlo por	MENÚ DE OPCIONES EN PSEINT RECONOCIMIENTO DE PATRONES EN TEACHABLE MACHINE.

			medio del reconocimiento de patrones preestablecidos en la plataforma Teachable Machine. Una vez terminada la lectura, los estudiantes podrán desplazarse al espacio de conversación en donde se reunirán en grupos, de acuerdo con el título leído del autor propuesto. Para enriquecer el proceso de lectura, se les pedirá que realicen un pequeño conversatorio en el que compartan la respuesta a las siguientes preguntas: <i>¿Cuál fue el título leído?, ¿Qué fue lo que más te gustó de la lectura? ¿Qué símbolos encontraste en la lectura? ¿Por qué crees que son importantes? ¿Qué relación puede tener el texto con el autor?</i> Acto seguido, los estudiantes elegirán la forma más dinámica de compartir la lectura realizada con los compañeros de los otros grupos, con el propósito de que todo el grupo pueda conocer la totalidad de los títulos propuestos. Para esto, cada equipo diseñará una presentación o narración de cinco minutos y la presentará frente a sus compañeros. Será importante ambientar las presentaciones con la música que se propuso en el mundo cúbico. A modo de cierre, la docente retomará los simbolismos presentados en las obras y explicará la importancia de cada uno de ellos en las obras del autor y su contexto. Para un siguiente momento, los estudiantes pasarán al distrito experimental en donde podrán producir su propia versión del relato del autor. Para eso, entre todos elegirán el texto que les generó más interés como grupo. A partir de allí, todos volverán a leer el texto y resolverán las preguntas orientadoras que facilitará la maestra, de acuerdo con las EML (Estrategias Metacognitivas de Lectura) propuestas por Solé en los diferentes momentos como son: ANTES <i>¿De qué trataba la historia ¿Cuáles son sus símbolos?, ¿Qué relación tiene el texto con el autor?, ¿Cómo atrapa el interés del lector?</i> DURANTE <i>¿Qué tipo de datos presenta el autor para reforzar la idea? ¿En qué orden se presentan los hechos dentro del texto? ¿Qué función tienen los signos de puntuación en el texto? ¿Por qué son importantes?</i>	

			DESPUÉS <i>¿Cómo puede cerrarse el tema? ¿Qué estrategia narrativa se puede usar para enriquecer la propuesta? ¿Cómo se puede mantener el hilo conductor? ¿En qué otros canales de comunicación diferentes al periódico podríamos encontrar este texto? ¿Qué puedo hacer con esta información? ¿Por qué es importante que yo conozca esta información?</i> De esta manera, se espera reflexionar en torno al rol del estudiante como lector, pero también como escritor de textos. También, se espera posibilitar la discriminación entre la voz del autor y la voz del lector.	
	ETAPA SÍNTESIS (Análisis y resultados) Sala de sistemas	<u>Reconocimiento del lenguaje escrito como medio para la creación de textos.</u>	Para cerrar la propuesta, los estudiantes compartirán con sus compañeros los finales alternativos que crearon para recibir las observaciones de sus compañeros. Luego, podrán reescribir su propuesta y mejorarla de acuerdo con la retroalimentación recibida. Finalmente, se desplazarán hasta la sala de sistemas en donde los estudiantes volverán a ingresar al mundo cúbico y resolverán los ejercicios de comprensión textual propuestos en el numeral 5. De esta manera, los estudiantes podrán dar cuenta de la comprensión de los textos y de su capacidad para producir nuevas versiones de la historia.	DISEÑO INTERIOR DEL MUNDO DEL AUTOR EN BLENDER.
	CIERRE			
Evaluación y mecanismos de seguimiento	• Ejercicio de producción textual: Finales alternativos para los textos leídos. • Ejercicios de comprensión de lectura.			

CAPÍTULO CINCO

En este capítulo se presentarán las conclusiones que emergieron del trabajo investigativo realizado hasta este punto y que fue orientado por la necesidad de diseñar una alternativa que permitiera potenciar las competencias de lectura crítica y producción textual en estudiantes de sexto grado del colegio Cambridge- sede Calera. A partir de esto, se establecieron cuatro objetivos; uno general y tres específicos que demarcaron la ruta sobre la cual se describirá este apartado. No obstante, no se pretende redundar en las conclusiones que se obtuvieron en el análisis de resultados, pero sí dar paso a una reflexión ontológica de cómo es que la lectura y la escritura logran ser en sí mismas dentro de ese contexto y de cómo permea esta concepción en el alcance del aprendizaje.

5.1. Conclusiones

En cuanto al primer objetivo específico, se tomó la decisión de identificar las concepciones que tienen los docentes de español de grado sexto acerca de la lectura y la escritura, gracias a lo cual se pudo evidenciar que hablar de estos dos procesos, por lo menos en contextos educativos, implica establecer conexiones con el desarrollo del estudiante y el alcance de su libertad derivada del pensamiento crítico. Esto, teniendo en cuenta que al ser procesos que parten de la interacción con otros (contexto- escritor- texto- lector) permiten diseminar el conocimiento a todas partes hasta donde se lleve el pensamiento. Y es que la lectura y la escritura son procesos que nutren el aprendizaje del ser humano y permiten generar vínculos conceptuales que enriquecen la identidad de quien tiene acceso a estos.

Así las cosas, hablar de lectura y de escritura también es hablar de concepciones, particularidades, costumbres y realidades, pues es la extensión del pensamiento de unos que escriben y otro que leen; pero también, es el choque multicultural de diferentes experiencias que enriquecen el conocimiento de lo que existe y permite la construcción de nuevos saberes. Por lo

mismo, las concepciones que se tienen frente a estos dos conceptos son variadas y posiblemente derivadas de cuestionamientos planteados en lecturas y procesos escriturales anteriores, por lo que más allá de simplificar a una sola forma de verse, es necesario reconocer que no hay como tal un aforismo que revele la verdadera manera de entenderse. Entonces, reducir el significado de estos dos procesos a simples prácticas exclusivas de la clase de español es desconocer sus alcances y grandes aportes a otras ciencias.

En resumen, son la lectura y la escritura necesarios para promover el pensamiento crítico en las aulas, ya que son los dos procesos encargados de permitir la interacción con el objeto de estudio. Y es que a partir de la codificación y decodificación los seres humanos pueden construir aprendizajes, por lo tanto, son indispensables para entender el mundo y significarlo. Así las cosas, en un aula de clase deben propiciarse espacios en donde estos dos procesos sean significativos, puesto que son los encargados de enriquecer el pensamiento crítico y el desarrollo integral del ser.

Ahora bien, en cuanto al objetivo dos, se buscó establecer las habilidades que conforman las competencias de lectura crítica y análisis de textos evaluadas en las pruebas *Pensar* que se aplican a los estudiantes del grado sexto, lo que ya implicaba hacer de la lectura y la escritura dos conceptos estandarizados que desvirtúan el alcance de estos. En ese sentido, se constató que una de las dificultades en la enseñanza de estos dos procesos es la ambigüedad en los alcances que se esperan lograr al abordar la lectura y la escritura en el aula. Y es que se habla de competencias y habilidades que, a su vez, derivan de los DBA, lineamientos curriculares divididos en cinco factores diferentes, niveles y componentes. Por lo tanto, se impide que se aborde como un proceso integral.

Asimismo, se evidenció que la oralidad no hace parte de las competencias que se evalúan y en el caso de la escritura, no es un proceso libre, sino que aún la producción está delimitada por

unas respuestas prediseñadas por otros autores que no son los mismos que están resolviendo la prueba. Entonces, se convierte en un proceso rígido que delimita la libertad del pensamiento de los estudiantes y no mide sus capacidades reales en la lectura y la escritura, sino las habilidades para resolver la prueba específica que le fue entregada para resolver.

En lo que refiere al tercer objetivo específico, se tomaron los datos anteriores y se concatenaron en una posible idea que permitiera establecer algunas conexiones entre las concepciones de los maestros y lo que se evalúa en las Pruebas Pensar en torno a la lectura y la escritura. De esto se pudo determinar que hay un sesgo en cuanto a los alcances que tienen las experiencias al interior del aula de clase, ya que no se implementa la evaluación estandarizada como un recurso que nutre este proceso, sino como la medición final de que fueron o no funcionales esos espacios. En ese sentido, la evaluación planteada por ese ente evaluador desconoce otros factores igualmente importantes como el goce estético y la oralidad que también enriquecen el acto educativo.

Por lo tanto, se pudo concluir que es el maestro quien debe propiciar los espacios de evaluación previos a la prueba estandarizada, de manera que haya otros momentos que faciliten la retroalimentación del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Y es que, si un estudiante que disfruta de la lectura y de la escritura no logra superar la prueba *Pensar*, ya que hubo otros factores como el cansancio, los nervios o la desconfianza que generaron distracción se puede desmotivar y cambiar su percepción de sí mismo frente a estos dos procesos. Pero, si el maestro propicia otros espacios que equilibren estos resultados, puede incluso motivar a sus estudiantes para que se sientan listos para resolver otras pruebas diferentes a las planteadas dentro del aula, mejorando significativamente sus resultados. Por esta razón, es importante encontrar otras maneras de evaluar y generar cercanía con los estudiantes para que la lectura y la escritura no se conviertan en procesos frustrantes sino amigables.

Al mismo tiempo, debido a los intereses de las nuevas generaciones, es muy importante que los docentes se encuentren a la vanguardia en las nuevas tecnologías para que puedan ofrecer propuestas educativas que enamoren a los estudiantes del aprendizaje. En ese sentido, la tecnología puede ser un elemento mediador entre esas tensiones que emergen en la enseñanza y el uso de la lectura y la escritura. Sin embargo, no necesariamente tiene que ser un elemento indispensable, sino que puede enriquecer la propuesta pedagógica de quien enseña. Por lo tanto, no se espera que el docente acerque a los estudiantes al aprendizaje únicamente con tecnología, pues otra de las conclusiones a las que se pudo llegar es que elaborar un recurso digital innovador demanda de mucho tiempo de dedicación, lo que implica que se debe restar tiempo a otras actividades como el diligenciamiento de formatos, planeaciones o calidad de vida del maestro. En ese sentido, no es viable modificar la propuesta didáctica, sin intervenir también los lineamientos curriculares dentro de la institución, puesto que lo que se busca con la tecnología no es sumar más responsabilidades al maestro sino optimizar el proceso enseñanza- aprendizaje.

En consecuencia, el exceso de elementos tecnológicos en una clase puede llegar a ser agobiante para el maestro que prepara las clases, pero también para el estudiante que debe interactuar con estos insumos los cuales restan espacio para que se propicie la conversación, el diálogo y la construcción de saberes a partir del uso del lenguaje. En ese sentido, es indispensable que exista una mediación digital, pero que no sea el único mecanismo de aprendizaje, puesto que son indispensables los espacios de interacción conjunta para promover otras formas de aprendizaje.

Por lo tanto, es necesario diseñar una estrategia digital que permita integrar en ella las diferentes concepciones de lectura y escritura sin dejar de lado los intereses de los diferentes actores que intervienen en la educación. Así que se puede decir que diseñar una estrategia integradora de Tic y no exclusivamente digital que permita la interacción entre seres humanos y

que facilita el discurso es una muy buena alternativa para mejorar los resultados en el alcance de las competencias de lectura y escritura en diferentes estudiantes.

Finalmente, implementar estrategias Tic en el aula no relega el carácter humanizante de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto que la una no se opone a la otra. Al contrario, son justamente las tecnologías de la información y la comunicación las que nos permiten nutrir este proceso a partir de experiencias multisensoriales que despierten en los aprendices el deseo por reconocerse, descubrirse y confrontarse.

5.2. Recomendaciones

Finalmente, en este apartado se reunirán algunas recomendaciones que pueden ser tenidas en cuenta para futuras investigaciones o para quienes deseen aplicar el diseño aquí propuesto. Para esto, se presentará una recomendación desde el punto de vista metodológico y otra desde el punto de vista disciplinar, así:

a. Recomendación desde el punto de vista metodológico

En lo que refiere a la metodología, reflexionar en torno al alcance de la lectura y la escritura debe ser un proceso cualitativo toda vez que se habla de procesos humanistas. Sin embargo, si se quiere constatar el alcance de la propuesta, se recomienda aplicar instrumentos de carácter cuantitativo que facilite evidenciar los porcentajes en los cuales se logró el impacto. De esta manera será más sencillo para el investigador establecer los mecanismos de mejora y los aciertos en el diseño. Asimismo, se recomienda continuar con el paradigma interpretativo, ya que facilita una relación dialéctica entre el investigador y el objeto de estudio, esto reduce las tensiones entre lo pragmático y lo reflexivo. Además, garantiza que no se dejen de lado las implicaciones sociales que este tipo de investigaciones ejercen sobre la realidad en la que se

desenvuelve. Y es que no solo se espera generar un impacto en las valoraciones de los estudiantes, sino también en su desarrollo integral.

b. Recomendación desde el punto de vista disciplinar

En lo que refiere a la disciplina, se recomienda a futuros investigadores que integren este diseño a sus propuestas didácticas de clase, pero que no se use como único recurso, sino que, como se propone en la arquitectura digital de esta propuesta, se implemente como un mediador de la práctica cotidiana. Por lo mismo, se espera que futuros diseñadores logren elaborar nuevos mundos que faciliten otro tipo de interacciones en lo que refiere a otras tipologías como la expositiva y la argumentativa, ya que puede ser un mundo digital que se aborda en otros grados de escolaridad y no solo en grado sexto. Finalmente, puede ser un elemento enriquecedor para conocer un poco acerca del contexto sociopolítico de diferentes autores o de textos no literarios que aborden temas de otras ciencias. Por lo que, puede ser un recurso que se implemente tanto en español, como en otras asignaturas. Además, se resalta la importancia de la labor docente y la necesidad de seguir fortaleciendo su formación en TIC como un requerimiento del mundo globalizado.

Finalmente, para la aplicación de esta propuesta se sugiere que primero se determinen las tipologías y autores que son más convenientes para el proceso de aprendizaje en el que se encuentran los estudiantes. De esta manera, realizar el recorrido por el mundo del autor será muy interesante y significativo. Sumado a esto, es aconsejable que los recursos que se relacionen dentro del mundo digital sean llamativos y diversos; que permitan tener una experiencia multisensorial. Por lo tanto, se puede alternar entre un recurso solo visual en la primera interacción, uno auditivo en la siguiente y uno audiovisual en la última. Sin dejar de lado que la cantidad de experiencias interactivas que el diseñador desee crear también tienen mucho que ver con los tiempos disponibles para planearlas y para ejecutarlas.

A modo de cierre, se recomienda que se utilicen diferentes espacios físicos y virtuales de interacción. Por lo mismo, se recomienda que la implementación de la propuesta propicie espacios de lectura colaborativa en la biblioteca escolar u otros espacios; que se faciliten tiempos de discusión y que se cuente con los recursos tecnológicos necesarios para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder al mundo cúbico. Sin embargo, si se carece de equipos de cómputo o espacios para que todo el grupo pueda interactuar al mismo tiempo, entonces, se pueden alternar las experiencias. De manera que, mientras unos ingresan al mundo cúbico, otros leen; mientras ellos leen, los demás dialogan, etc. Por tanto, se espera que la propuesta no sea comprendida solo como un recurso digital que se plantea con un único camino para ser aplicado, sino que tiene múltiples maneras de abordarse y presentarse a los estudiantes, por lo que más allá de la creatividad de la modelación del objeto digital estará la didáctica del maestro.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, P., & Oktaç, A. (2004). Generación del conflicto cognitivo a través de una actividad de criptografía que involucra operaciones binarias. *RELIME: Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 7(2), 117-144. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2095421.pdf>
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Animum (2022). *Materiales y texturas: introducción al shading en 3D*. Producción en 3D. Consultado el 19 de mayo del 2023. Recuperado de: <https://www.animum3d.com/blog/materiales-y-texturas-introduccion-al-shading-en-3d/>
- Arias, L. (2009). *Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los salones de clase y su Relación con la Práctica pedagógica que realiza el docente en el Aula*. Universidad Nacional: Costa Rica, 9(2), 32-57. ISSN: 1659 – 178X. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>
- Arguelles, J. D., (2012). *La lectura: el elogio del libro y la alabanza del placer de leer*. Ed. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. ISBN: 978-607-495-206-3
- Barchard, K.A. (2003). *Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success?* [¿Ayuda la Inteligencia Emocional en la Predicción del Rendimiento Académico? ¿Éxito?]. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.

Barreto, M. D. (2018). *Cambio institucional y el discurso de la calidad en la Institución Educativa. Estudio de caso: Instituto Colombiano De Aprendizaje – INCAP.*

Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11095>.

Bayona, E., Baquero, A. y Hernández, O. (2019). *Cuatro décadas de discurso del Gobierno sobre calidad docente: un análisis desde los Planes Nacionales de Desarrollo (1974-2018)*. Universidad de los Andes: Bogotá, Colombia. ISSN: 2745-0015 Edición electrónica:
https://www.researchgate.net/publication/353043449_Cuatro_decadas_de_discursos_del_Gobierno_sobre_calidad_docente_un_analisis_desde_los_Planes_de_Nacionales_de_Desarrollo_1974-2018

Benavides y Gómez. (2005). *Métodos de investigación cualitativa: Triangulación*. Revista colombiana de psiquiatría, 34(1). ISSN 0034-7450

Bernal, A.C. (2010). *Metodología de la investigación: Proceso de investigación científica*. Bogotá, Colombia: Pearson educación.

Blanco, I. (2019). Mente y aprendizaje. *Neuropsicología aplicada a la educación*. Biblioteca innovación educativa: Perú. Grupo SM.

Blázquez, F., Alonso, L., y Yuste, R. (2017). *La evaluación en la era digital: la evaluación en e-learning*. Editorial Síntesis S.A: España. ISBN: 978-84-9171-083-7

Bourdieu P. (1975). *El oficio del sociólogo*. Buenos aires: Siglo veintiuno editores.

Cajal, S. R. Y. (1995). Recuerdos de mi vida: historia de mi labor científica. *Revista De Aragón*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=293346>

Campos, Y. (1998). *Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa*. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF [DGENAMDF]. Ciudad de México. Tomado de:

<http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/98educacionypedagogia.pdf>

Canales-Cruz, A., Peredo-Valderrama, R., Balladares-Ocaña, L., PeredoValderrama, I., y

Sossa-Azuela, J. H. (2009). *Arquitectura de sistemas tecnológicos para la educación basada en Web*. Ingeniería. Investigación y Tecnología, 10(2), pp. 145-157.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/404/40411431006.pdf>

Carlessi, H. (2002). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Editorial

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5345063.pdf>

Carlino, P., De Santana, D. G., Barrio, C., Fernández, P., García, C., Mora, A. R., Pita, P., y

Virsedá, C. (1996). Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. *Visor Dis S.A.*

<http://www.aacademica.org/paula.carlino/152>

Carmelo, G. (2023). *El concepto de calidad: usos, posibles significados e implicancias para la escuela de Chile: una investigación histórico-filosófica*.

<https://doi.org/10.7764/tesisuc/edu/60470>

Cascón, I. (2000) *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento*

académico. UBA.

Colella, L. y Díaz, R. (2017). Análisis de la calidad educativa en el discurso neoliberal.

Educación, 53(2), 447-465. [fecha de Consulta 05 de mayo de 2022]. ISSN: 0211-819X.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342151828011>

Colella, L. y Díaz, R. (2017). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico.

Educación, 18 (2), 287-303. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.6

Coloma, C. (1995). ¿Aprendiendo con sentido o Aprendizaje significativo? *Educación*, 5(7), 61-69. [fecha de consulta 05 de enero de 2023].

Comas, I. P., Bernal, I. a. M., y Iglesias, E. L. L. (2018). El valor agregado de las pruebas saber pro, como impacto en la gestión curricular e investigativa. In *Universidad Sergio Arboleda eBooks*.

<https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1603?show=full>

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=128864>

Díaz Ángel, N. (2008). *Factores críticos que influyen en la calidad de la educación básica en Colombia - estudio exploratorio sobre las interacciones familiares*. Uniandes.

Dubois, M. E. (2015). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. In *Santa Fe, Asociación Civil Mirame Bien eBooks*.

<http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/bibliotecaparlante/handle/20.500.12151/33>

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación (Impresa)*, 33(1), 1-18.

<https://doi.org/10.35362/rie3312961>

Elliot, J. E. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. *Ediciones Morata*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=242865>

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización, teoría y práctica: *La representación del lenguaje y el proceso*.

Foronda, J., y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje.

Perspectivas, 19, pp. 15-30. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.

Garcia Garcia, E. (2005). Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias. *Educación Desarrollo y Diversidad*. Vol. 8, 1, 5-54.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2014). Resumen y precisiones sobre Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista Colombiana De Educación*, 67, 89-105.

<https://doi.org/10.17227/0120391.67rce89.105>

Gavira, S.A., y Osuna, J.M.B. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit*, 47, 73-88.

<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Gee, J.P. (2002). *Literacies, Identities and Discourses* [Alfabetizaciones, identidades y Discursos]. Schleppegrell M.J. (eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*, New York, *Routledge*, 159-175.

Genette, G. (1989). Palimpsestos. La literatura en segundo grado (Trad. Celia Fernández). Madrid: Taurus.

- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana De Educación (Impresa)*, 49, 19-57.
<https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Given, L. M. (2008). *Perceptions* [Persepciones]. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, 1. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412963909
- Gomes, R. (2003). Análisis de datos en la investigación. En: Investigación social. Buenos Aires: Lugar editorial. (p. 55).
- González, M. (1997) ¿Es significativo el efecto de la inteligencia en el rendimiento académico? *ADAXE*, 13, 133-139.
- Guevara, A., Martínez, G. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123- 134. DOI: 10.35197/rx.12.01.e3.2016.06.gm.
- Harari, Y.N. (2015). Sapiens, de animales a dioses: breve historia de la humanidad. *Penguin Random House*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=842640>
- Habermas J, (1999). Teoría de la Acción Comunicativa I: racionalidad de la Acción y Racionalización social. Madrid: *Taurus*.
- Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa I. Madrid: *Taurus*.
- Habermas, J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: *Península*.
- Habermas, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. *Cátedra*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=149185>
- Habermas, J. (2001). Facticidad y Validez. *Trotta*, 3, Madrid.

- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English* [Cohesión en inglés]. Longman: Londres.
- Jakobson, R. (1931). Principes de phonologie historique [Principios de fonología histórica]. París, Francia: Travaux du Cercle linguistique de Prague, 4, 247-267.
- Juvonen, J. y Wentzel, K.R. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México, Oxford, p. 13.
- Katayama, R. J. (2014). Introducción a la investigación cualitativa. Lima: Fondo Editorial de la UIGV.
- Kemmis, S. (1993). El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: *Morata*.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. *Laertes*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=189996>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Groves, C., G. Hardy I. Grootenboer, P. Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education* [Prácticas cambiantes, educación cambiante]. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Kilbane, C. R., y Milman, N. B. (2014). *Teaching models: Designing instruction for 21st century learners* [Modelos de enseñanza: Diseñando instrucción para estudiantes del siglo 21]. *Pearson*.
- Kristeva, J. (1978). Semiótica (Trad. José Martín Arancibia). Madrid: Fundamentos.
- Landeta, J. (1999). El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre. *Ariel*.
- Lindemann, E. (1987). *A Rhetoric for Writing Teachers* [Una retórica para profesores de Escritura]. *Modern Language Studies*, 13(3), 131. <https://doi.org/10.2307/3194189>

Martínez, B. (2010). *Desarrollo de las competencias de lenguaje y comunicación a partir del diseño y aplicación de situaciones didácticas*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/364663>

McKernan, J. (1999). Investigación- acción y currículo. Madrid: *Ediciones Morata*.

McNiff, J., Lomax, P. y Whitehead, J. (1996). *You and your action research project* [Tú y tu Proyecto de investigación- acción]. London: *Routledge*.

Milton Ochoa. (2022). Pruebas Pensar: grado 6°. *Pensar 1, 2 y 3*.

Milton Ochoa- Expertos en Evaluación. (2023, 7 de enero). *Milton Ochoa- Expertos en evaluación*. <https://miltonochoa.com.co/web/>

Ministerio de Educación Nacional. *Derechos Básicos de Aprendizaje: lenguaje*. (Vol.2). ISBN: 978-958-691-924-1

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias de lenguaje. *Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*.

[Consultado el 07 de enero del 2022]. Tomado de:

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>

Ministerio de Educación Nacional. *Guías Didácticas del Docente 6°*. Bogotá, Colombia. ISBN libro: 978-958-691-518-2

- Morales, B., Edel, R., y Aguirre, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): su aplicación en ambientes educativos. *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. 33-46. Editorial Lulu Digital.
- Morris, Ch. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Paidós Comunicación. Barcelona.
- Napoleón, C. (2016). *La formación docente del asesor educativo INEA y su impacto en la calidad educativa*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/368188>
- Orbegoso, J. (2015). *Manual de metodología de la investigación cualitativa*. Lima.
- Orozco, B. (2012). El niño, escritor y científico: El niño, lector antes de saber leer. Bogotá: *California- Edit*.
- Osorio, J. (2014). Centralización política vs autonomía educativa: Política educativa nacional versus autonomías territorial, universitaria y escolar. *Vis Iuris Revista de Derecho y Ciencias sociales*, 1(1), 163-184.
- Pacheco, B. (2013). Guía para la promoción de la cultura escrita: cultivando el amor por la lectura y la escritura en escuelas y comunidades. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*: República dominicana. ISBN: 978-9945-8861-4-6
- Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE: Revista Electrónica De*

Investigación y Evaluación Educativa, 12(2).

https://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm.

Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), pp. 227-241. Recuperado de:
https://knilt.arcc.albany.edu/images/d/db/Bringing_ADDIE_to_Life.pdf

Piscoya, L. (2009). Tópicos de epistemología. Lima: *Fondo Editorial de la UIGV*.

Posner, G. (2005). Evaluación del Currículo: En Análisis del Currículo. *McGraw Hill*, 265-285.
Bogotá, Colombia.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. [Nativos digitales, inmigrantes digitales].
On The Horizon, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Prieto, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social*.
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. España. 10, 325-345. ISSN: 1698-7799

Ramachandran, V. S. (2012). *The tell-tale brain: A neuroscientist's quest for what makes us Human* [El cerebro revelador: la búsqueda de una neurociencia de lo que nos hace humanos]. New York: WW Norton & Company

Real Academia Española. (s.f.). Proceso. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 5 de marzo del 2023, de: <https://dle.rae.es/tarea>

Real Academia Española. (s.f.). Tarea. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 6 de abril del 2023, de: <https://dle.rae.es/tarea>

Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). *The mirror-neuron system* [El sistema de neuronas

espejo]. *Annual Review of Neuroscience*, 27(1), 169-192.

<https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230>

Rincón, G. (2008). *¿Un asunto solo de la clase de lengua?* Aula urbana.

Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE: Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.

Rodríguez, S. (2018). *Calidad, educación y semiótica*. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda. ISBN: 978-958-8987-66-8 (rústica). Tomado de:
[https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1187/Calidad%20Educa](https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1187/Calidad%20Educa%20ci%20Semi%20tica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
[ci%20Semi%20tica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1187/Calidad%20Educa%20ci%20Semi%20tica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. Tomado de:
<https://acortar.link/wQ2ReA>

Ruiz-Ramírez, J. A., & Glasserman-Morales, L. D. (2021). Características del aseguramiento de la calidad educativa: Un mapeo sistemático 2016-2020. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 337–348.

Saussure, F. (1957). *Introduction au deuxième cours de linguistique générale* [Introducción a la lingüística general]. Editada por Robert Godel, Cahiers Ferdinand de Saussure 15, 3-103.

Schawartz y Begley. (2006). *The mind and the brain. Neuroplasticity and the power of*

mental force [Neuroplasticidad y poder de la fuerza mental]. New York.

Schiro, M. S. (2013). Curriculum theory. [Teoría del currículo]. Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE Publications, Inc.

Sousa, D. (2002). Cómo aprende el cerebro: una guía para el maestro en la clase. *Cómo procesa información el cerebro*. Corwin Press, Inc. 2da. Edición. Estados Unidos.

Starman, A. (2013). Adrijana Biba Starman: [*The case study as a type of qualitative research*] *El estudio de caso como tipo de investigación cualitativa*. Journal of Contemporary Educational Studies, 1, 28–43.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded Theory methodology: An overview*. En *Handbook of Qualitative Research* [Metodología de la Grounded Theory: una visión general. Es Manual de Investigación cualitativa]. (Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S., (Eds.). London: Sage Publications.

Straus, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.

Swartz, S. (2010). Cada niño un lector: *estrategias innovadoras para enseñar a leer y a escribir*. Ediciones Universidad Católica de Chile. ISBN: 978-956-14-1117-3

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre [Desarrollo de un currículo basado en competencias: de la intención a la implementación]. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44. Recuperado de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/52977935.pdf>

Tobón de Castro, (2001). *La lingüística del lenguaje: estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. Bogotá, D.C: Universidad Pedagógica Nacional.

Tolchinsky, L. (2006). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación (Impresa)*, 46, 37-54. <https://doi.org/10.35362/rie460715>

Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.5

Tribble, Ch. (1996). *Writing [Escribiendo]*. Oxford University Press.

Valenzuela, B. (2015). *Análisis del comportamiento de las evaluaciones del Sistema Nacional de evaluación escolar*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de:
<https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/15617/000660025.pdf>

Valero, Y. (2016). *Análisis del proceso de enseñanza de lectura y escritura en inglés y español a partir del currículo operativo en grado primero de un colegio privado bilingüe*. (Tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T.A. (2001). *El discurso como estructura y proceso*. Editorial Gedisa.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10701>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society [Mente en la Sociedad]*. Cambridge, MA: Harvard

University Press.

Vygotsky, L. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *In Crítica eBooks*.

<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB09739959>

Wang, A., Qian, K. (2005). *Component-Oriented Programming*. Wiley-Interscience.

Wundt, W. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie* [Principios de psicología fisiológica]. Engelmann, Alemania.

Williams, P., Schurum, L., Sangrà, A., y Guàrdia, L. (2001). *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning. Modelos de diseño instruccional*. (Presentación de PowerPoint). UOC. Recuperado de: <https://pdfslide.net/documents/fundamentos-del-diseno-tecnico-pedagogico-en-elearning-modelos-de-diseno-instruccional.htm>

Woodward, R. (2009). “*This means that...*”: *a linguistic perspective of writing and learning in a Discipline* [“Esto quiere decir que...”: una perspectiva lingüística de la escritura y el aprendizaje en una disciplina]. *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 8, 165-179.

Zanotto, M. (2012). *Estrategias de lectura en lectores académicos expertos: Recursos para la lectura y escritura académica*. Editorial académica española, España. ISBN: 978-3848471409

ANEXOS

Anexo 1: carta de solicitud de permiso

Bogotá, 04 de julio del 2022

Señor

Jairo Cerón Paiguatian

Rector

Colegio de Cambridge- sede Calera

REF: EJERCICIO ACADÉMICO APLICADO

Por medio del presente comunicado, me permito solicitar su colaboración y apoyo para realizar un ejercicio pedagógico para la asignatura de *Metodologías de la investigación* en el cual se busca analizar una situación problémica que se presente en la institución. En ese sentido, se requiere la recolección de datos entre los que se encuentra la elaboración de una entrevista semiestructurada y una encuesta tipo Delphi online, la cual se aplicará a los docentes del área de español que deseen intervenir voluntariamente. Asimismo, se requerirá como insumo la malla curricular del área de español y los resultados de las pruebas Pensar de los estudiantes del grado 6°. Lo anterior, con el fin de enriquecer el proceso de investigación.

Ahora bien, la finalidad del proyecto es de carácter académico. Por lo tanto, el análisis de la información recolectada será presentada al finalizar el tercer semestre, por medio de un informe escrito y en una presentación oral frente a los pares y profesores del programa. Es por esto por lo que, se utilizarán seudónimos para proteger a la identidad institucional y de los participantes, considerando que toda participación en el proyecto es voluntaria y se tomarán las precauciones necesarias para garantizar el bienestar de los participantes.

Agradezco la atención prestada y quedo atenta a la respuesta.

Atentamente,

Laura Y. Cárdenas S.

Laura Yesenia Cárdenas Sánchez

C.C. 1.014'255.626

Correo: lauracardenas @colegiocambridge.edu.co

Anexo 2: Consentimiento informado

Bogotá, _____
Facultad de educación
Universidad Sergio Arboleda

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente comunicado, yo _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía No. _____, manifiesto que avalo mi participación en el desarrollo del ejercicio pedagógico que se llevará a cabo en la asignatura de *Metodologías de la investigación* en el cual se busca analizar una situación problémica que se presente en la institución.

Asimismo, estoy dispuesto(a) a ser grabado(a) con fines académicos en la entrevista semiestructurada propuesta por la investigadora, quien se compromete a trabajar los datos recopilados, a partir de pseudónimos para proteger a la identidad institucional y de los participantes, considerando que toda participación en el proyecto es voluntaria.

En constancia se firma a los ____ días del mes de _____ del año 2022.

Atentamente,

Nombre:

C.C:

Correo:

Anexo 3: guion de la entrevista semiestructurada

Objetivo: Identificar las concepciones que tienen los docentes de español de grado sexto acerca de la lectura y la escritura, por medio de una entrevista con preguntas abiertas que permitan la espontaneidad y transparencia en las respuestas, con la finalidad de contrastar sus respuestas con las de los demás participantes.

Para este ejercicio investigativo, que es de carácter académico, se le solicita contestar las siguientes preguntas de manera espontánea y sincera. En este sentido, se espera que usted pueda contestar todo aquello que considere pertinente para explicar su punto de vista.

Preguntas sociodemográficas:

1. ¿Cuál es su nivel de estudios?
2. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente de español?
3. ¿Hace cuánto tiempo está vinculado con la institución educativa donde hoy se encuentra laborando?

Preguntas de concepciones:

4. De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es leer?
5. ¿Cómo cree que es comprendida la lectura en la Institución educativa?
6. De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es escribir?
7. ¿Cómo cree que es comprendida la escritura en la Institución educativa?

Preguntas de enseñanza:

8. ¿Cómo es la dinámica de la enseñanza del español (asignatura) en la institución?
9. ¿Qué es lo que más disfruta de la enseñanza del español (asignatura) en el aula?
10. ¿Cómo se enseña la lectura en la institución?
11. ¿Cómo se enseña la escritura en la institución?

Preguntas de evaluación:

12. ¿Cómo se evalúa la lectura y la escritura en la institución?
13. ¿De qué manera la evaluación complementa o dificulta el alcance de la lectura y la escritura en la institución?

Preguntas propositivas:

14. ¿Qué aspectos considera que pueden ser mejorados en la manera cómo se aborda la lectura y la escritura en la institución?
15. Si tuviera que hacer un ajuste a los lineamientos curriculares que existen ahora, ¿qué modificaría para fortalecer la enseñanza de la lectura y de la escritura?
16. ¿Cómo considera que se puede potenciar el interés de los niños en la lectura y la escritura?

¡Muchas gracias por su participación!



Primera sección: Introducción

Objetivo: Identificar las concepciones que tienen los docentes de español de grado sexto acerca de la lectura y la escritura, por medio de una encuesta tipo Delphi Online que permitan la espontaneidad y transparencia en las respuestas.

Para este ejercicio investigativo, que es de carácter académico, es muy importante contar con su colaboración. El cuestionario solamente le tomará 10 minutos, por lo que le invito a que lo realice en un lugar cómodo en donde pueda usted encontrarse con su propia práctica pedagógica. Con esto en mente, se le solicita contestar las siguientes preguntas de manera espontánea y sincera. Para ello, es necesario que lea las preguntas y las clasifique en orden de prioridad siendo 5 la afirmación con la que usted se siente mayor afinidad y 1 la afirmación con la que usted se siente menor afinidad. Finalmente, recuerde que este ejercicio es anónimo y no refleja una respuesta correcta o equivocada por parte del investigador.

Cargo que desempeña: _____

Asignatura que enseña: _____

Años de experiencia en la enseñanza de su área: _____

Segunda sección: en relación con la lectura

Tabla 20

PREGUNTAS PARA LA ENCUESTA CON RELACIÓN A LA LECTURA

ENCUESTA TIPO DELPHI ONLINE ACERCA DE LA LECTURA					
PREGUNTA	1	2	3	4	5
CONCEPCIONES					
Cuando un estudiante en su aula de clase manifiesta poco interés por la lectura, usted le comparte libros o títulos que puedan cautivar el interés de él o ella.					
Cuando usted debe abordar un texto en clase, lo primero que realiza con sus estudiantes es la identificación de las palabras desconocidas para que puedan significarlas y así darle sentido lógico y claro al texto.					
Cuando usted debe abordar un texto en clase, lo primero que realiza con sus estudiantes es una lectura guiada en donde ellos puedan significar las palabras a partir del contexto en el que emergen.					
Cuando usted debe abordar un texto en clase, lo primero que realiza son unas preguntas orientadoras que delimiten el grado de comprensión de la lectura realizada.					
Cuando usted debe abordar un texto en clase, lo primero que realiza es un proceso a partir de momentos que le permitan definir acciones que los estudiantes pueden llevar a cabo en el antes, durante y después de la lectura.					
ENSEÑANZA					
Para promover la lectura usted lee textos de interés personal frente a sus estudiantes, porque considera que de esta manera ellos pueden ver y replicar esa conducta.					
Para asegurar la comprensión de un texto, usted les pide a sus estudiantes que sistematicen la información leída, a partir de esquemas de representación visual.					
Para asegurar la comprensión de un texto, usted les presenta a los estudiantes diferentes tipologías que les permitan realizar un comparativo entre ese texto y otros que se relacionen.					
Usted considera que la lectura y la escritura están directamente relacionadas. Por esta razón, todo ejercicio de lectura lo acompaña con una actividad, que puede ser breve, donde se involucre la escritura.					
Antes de abordar un texto en la clase, usted contextualiza y lleva a los estudiantes a anticiparse a lo que encontrarán allí, con el fin de asegurar la comprensión del tema leído.					

EVALUACIÓN					
Usted motiva a sus estudiantes para que lean textos y compartan títulos dentro de la clase, aun cuando estos no vayan a ser evaluados.					
Usted valida la comprensión del texto, a partir de preguntas o ejercicios que demuestren que el estudiante domina la macro y microestructura.					
Usted incluye dentro de sus rúbricas de evaluación la capacidad del estudiante para recrear nuevos finales, posibles desarrollos dentro de la historia o modificar partes del relato sin que este último pierda el sentido.					
A lo largo de la experiencia de lectura en clase, usted facilita espacios donde se dialogue acerca del tema que se está abordando, con el fin de llevar a los estudiantes a una reflexión social, personal o emocional acerca del tema.					
Usted dedica tiempo suficiente para abordar un texto aplicando diferentes estrategias para sintetizar la información, sin importar si esto le toma más tiempo del que esperaba.					

Tabla 20. Elaboración propia. Preguntas elaboradas para la aplicación de la encuesta tipo Delphi Online.

Tercera sección: en relación con la escritura

Tabla 21

PREGUNTAS PARA LA ENCUESTA CON RELACIÓN A LA ESCRITURA

ENCUESTA TIPO DELPHI ONLINE ACERCA DE LA ESCRITURA					
PREGUNTA	1	2	3	4	5
CONCEPCIONES					
Cuando un estudiante en su aula de clase manifiesta poco interés por la escritura, usted le comparte algunos de los textos escritos por usted para cautivar el interés de él o ella.					
Cuando aborda el proceso de escritura en la clase usted desglosa cuidadosamente el texto, sin afanes y dando paso a la organización del pensamiento y a la producción textual en los niveles de planeación, producción, corrección y publicación, sin que este se vea frenado por la producción de otras tipologías en poco tiempo.					

Cuando un estudiante debe escribir un texto usted busca que la propuesta de escritura guarde relación con el contexto del estudiante y sus intereses.					
Cuando un estudiante debe escribir un texto, usted realiza especial énfasis en la ortografía y los signos de puntuación, para que escriban respetando la estética del texto.					
Cuando un estudiante debe escribir un texto usted promueve un primer proceso para organizar la información con el fin de que el estudiante pueda comunicar de manera organizada sus ideas y responda a la intención comunicativa que se espera transmitir sin que exista una limitación macroestructural.					
ENSEÑANZA					
Usted implementa textos de su autoría en el desarrollo de sus clases de escritura.					
Usted considera que la cantidad de tipologías que sus estudiantes escriben están acordes con el tiempo que tienen destinado para ello.					
Usted indaga acerca de los intereses de los estudiantes y busca que los temas propuestos para abordar el texto sean de interés de quien será el autor.					
Usted dedica gran parte de su proceso de escritura en clase para enseñar las diferentes técnicas de escritura como categorías gramaticales, tipos de oraciones o sintaxis.					
Usted considera que la idea que se tiene acerca del tema es más importante que la manera como esta es expresada.					
EVALUACIÓN					
Usted motiva a sus estudiantes a que escriban textos aun cuando estos no se relacionen con su clase o no vayan a ser evaluados.					
Usted realiza el proceso de planeación, producción, corrección, publicación y evaluación de textos.					
Usted busca que el tiempo de escritura vincule emocionalmente a sus estudiantes generando que el interés de ellos no esté fundamentado en el resultado, sino en el proceso.					
Usted considera que los signos de puntuación son fundamentales para que el texto sea comprendido y por eso resta un valor a la nota final de acuerdo con la cantidad de faltas ortográficas.					
Usted considera que todas las ideas son válidas en tanto el estudiante tenga algo para contar en sus escritos.					

Tabla 21. Elaboración propia. Preguntas elaboradas para la aplicación de la encuesta tipo Delphi Online en relación a la lectura.

¡Muchas gracias por su participación!

Anexo 5: Análisis documental

Objetivo: Establecer las habilidades que conforman las competencias de lectura crítica y producción textual evaluadas en las pruebas *Pensar* que se aplican a los estudiantes del grado sexto.

Momento uno

Tabla 22

CATEGORIZACIÓN DE DOCUMENTOS

CATEGORIAS	COMPARATIVO ENTRE DOCUMENTOS		
	Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje	Derechos Básicos de Aprendizaje	Habilidades evaluadas desde las pruebas <i>Pensar</i>
Contexto	<i>De acuerdo con lo hallado en el documento, ¿cómo pueden ser definidos?</i>	<i>De acuerdo con lo hallado en el documento, ¿cómo pueden ser definidos?</i>	<i>De acuerdo con lo hallado en el documento, ¿cómo pueden ser definidos?</i>
	<i>De acuerdo con lo hallado en el documento, ¿cómo están conformados?</i>	<i>De acuerdo con lo hallado en el documento, ¿cómo están conformados?</i>	<i>De acuerdo con lo hallado en el documento, ¿cómo están conformados?</i>
	<i>De acuerdo con lo hallado en el documento, ¿cuál es su finalidad?</i>	<i>De acuerdo con lo hallado en el documento, ¿cuál es su finalidad?</i>	<i>De acuerdo con lo hallado en el documento, ¿cuál es su finalidad?</i>
Concepciones	<i>En este documento, ¿cómo es comprendida la lectura?</i>	<i>En este documento, ¿cómo es comprendida la lectura?</i>	<i>En este documento, ¿cómo es comprendida la lectura?</i>
	<i>En este documento, ¿cómo es comprendida la escritura?</i>	<i>En este documento, ¿cómo es comprendida la escritura?</i>	<i>En este documento, ¿cómo es comprendida la escritura?</i>

Enseñanza	<i>De acuerdo con lo que allí se explica, ¿qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la lectura?</i>	<i>De acuerdo con lo que allí se explica, ¿qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la lectura?</i>	<i>De acuerdo con lo que allí se explica, ¿qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la lectura?</i>
	<i>De acuerdo con lo que allí se explica, ¿qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la escritura?</i>	<i>De acuerdo con lo que allí se explica, ¿qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la escritura?</i>	<i>De acuerdo con lo que allí se explica, ¿qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la escritura?</i>
Evaluación	<i>¿Qué me dice cada documento acerca de lo que deben saber los estudiantes de grado sexto con respecto a la lectura?</i>	<i>¿Qué me dice cada documento acerca de lo que deben saber los estudiantes de grado sexto con respecto a la lectura?</i>	<i>¿Qué me dice cada documento acerca de lo que deben saber los estudiantes de grado sexto con respecto a la lectura?</i>
	<i>¿Qué me dice cada documento acerca de lo que deben saber los estudiantes de grado sexto con respecto a la escritura?</i>	<i>¿Qué me dice cada documento acerca de lo que deben saber los estudiantes de grado sexto con respecto a la escritura?</i>	<i>¿Qué me dice cada documento acerca de lo que deben saber los estudiantes de grado sexto con respecto a la escritura?</i>

Tabla 22. Esquema de organización para la realización del análisis documental junto con las preguntas que orientan el proceso.

Elaboración propia.

Momento dos

Tabla 23

FRECUENCIA DE LOS EBC EN LAS PP

FRECUENCIA				
PRUEBA	FACTOR	ENUNCIADO IDENTIFICADOR	GRADO	CANTIDAD
1				
2				

3				

Tabla 23. Frecuencia de los EBC en las PP. Elaboración propia.

Momento tres

Tabla 24

COMPARATIVO ENTRE TIPOLOGÍAS

COMPARATIVO ENTRE TIPOLOGÍAS	
TIPOLOGÍAS QUE SE ENSEÑAN EN GRADO SEXTO	TIPOLOGÍAS QUE SE EVALÚAN EN GRADO SEXTO
Listado del I trimestre	Listado de la Prueba Pensar 1
Listado del II trimestre	Listado de la Prueba Pensar 2
Listado del III trimestre	Listado de la Prueba Pensar 3

Tabla 24. Esquema de organización para los comparativos entre tipologías. Elaboración propia.

Anexo 6: Propuesta de cronograma para el desarrollo de la investigación

Tabla 25

CRONOGRAMA DE ORGANIZACIÓN PARA EL ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN

[illegible]

	Diseño de la matriz de análisis												
	Aplicación de las entrevistas												
	Diseño de la matriz de análisis												
	Análisis documental												
CAPÍTULO IV	Análisis de los instrumentos												
	Selección de las unidades de análisis												
	Categorización												
	Análisis de los resultados												
	Diseño de la propuesta digital												
	Conclusiones												
	Informe final												

Tabla 25. Elaboración propia. Cronograma de trabajo para abordar el proyecto de investigación.

Tabla 26

CODIFICACIÓN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA TIPO DELPHI ONLINE (LECTURA)

Tabla 26. Elaboración propia. Codificación de resultados de la encuesta tipo Delphi online (lectura).

Tabla 29

CODIFICACIÓN DE LA TRIANGULACIÓN TEÓRICA

	A	B	C	D	E	F
1			Universidad Sergio Arboleda- Maestría en Didáctica Digital			
2			Investigadora: Laura Cárdenas			
3			FRECUENCIA RESULTADOS TRIANGULACIÓN TEÓRICA			
4						
5		TRIANGULACIÓN				
6		Preguntas orientadoras	ESTÁNDARES	DBA	PRUEBAS PENSAR	
7		¿Qué son?	"Los Estándares de Competencias Básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar" (MEN Consultado el 07 de enero del 2023).	"Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende". (p.6)	Es un instrumento de evaluación externa que se aplica a todos los estudiantes de la Institución Educativa desde grado 1° hasta grado 11°	
8		¿Cómo se conforman?	Con base en los lineamientos curriculares, cuyos procesos son: 1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento. (p.30)/// A partir de seis dimensiones como lo son: comunicación (comunidad), la transmisión de información (individual hacia los otros), representación de la realidad (de afuera hacia adentro), la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas (el interior), el ejercicio de una ciudadanía responsable (otras culturas- otras visiones), el sentido de la propia existencia (identidad en el mundo).///Definidos por grupos de grados a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización: producción textual, comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación.	"La estructura para la enunciación de los DBA está compuesta por tres elementos centrales como son: 1) El enunciado. 2) Las evidencias de aprendizaje. 3) El ejemplo" (p.6)./// "El enunciado referencia el aprendizaje estructurante para el área. Las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado. El ejemplo concreta y complementa las evidencias de aprendizaje. (p.7)	"Las Pruebas Pensar se componen de preguntas construidas bajo el DCE (Diseño Centrado en Evidencias), que cuentan con el respaldo del Grupo de Investigación Ceinfes (miembro de Be+Group), avalado por Minciencias".	
9		¿Cuál es su finalidad?	"se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes tanto en lo verbal como en lo no-verbal que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo" (p.21). /// "se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística" (p.25).	"Plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados" (p.6).	"Permiten diagnosticar el estado de los Estándares Básicos propuestos para cada uno de los ciclos educativos, con sus respectivas competencias y componentes. Además, hacer una evaluación sobre los saberes específicos que debe tener el estudiante para el grado evaluado recogiendo procesos del ciclo inmediatamente anterior".	

14		ENSEÑANZA		
15	¿Qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la lectura?	Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social (p.21). /// "...generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje" (p.25)/// "se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la	Los 8 enunciados contienen tanto habilidades de lectura como de escritura.	En específico, actividades que desarrollen la capacidad de resolver tareas que derivan de los Estándares y de los DBA.
16	¿Qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la escritura?	"...se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes" (p.26).	Los 8 enunciados contienen tanto habilidades de lectura como de escritura.	En específico, actividades que desarrollen la capacidad de resolver tareas que derivan de los Estándares y de los DBA.
10		CONCEPCIONES		
11	¿Cómo es comprendida la lectura?	Proceso diferente al de "producción"- donde: "búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística" (p.21)/// "... la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas signícos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada" (p.28) ///	No se evidencia una comprensión segmentada. Se mencionan como aprendizajes estructurantes.	Comprendida como una competencia literal, inferencial, interpretativa y argumentativa que es medible y que a su vez está dividida en los componentes semántico, pragmático y sintáctico; y en tareas que el estudiante debe saber resolver. Asimismo, esta competencia deriva de los estándares.
12	¿Cómo es comprendida la escritura?	"instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural". (p.19). Proceso diferente al de "comprensión", donde: "proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros."(p.21)/// "... la producción de lenguaje no sólo se limita a emitir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros". (p.28)///	No se evidencia una comprensión segmentada. Se mencionan como aprendizajes estructurantes que en sí, se refieren a: " conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas" (p.5).	Comprendida como una competencia de planeación, textualización y revisión que es medible y que a su vez está dividida en los componentes semántico, pragmático y sintáctico; y en tareas que el estudiante debe saber resolver. Asimismo, esta competencia deriva de los estándares.

A	B	C	D	E
13	Anotaciones adicionales	"Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación"(p.21).	No se evidencia una comprensión segmentada. Se mencionan como aprendizajes estructurantes que en sí, se refieren a: "conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas" (p.5).	
14			ENSEÑANZA	
15	¿Qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la lectura?	Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social (p.21). /// "...generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje" (p.25)/// "se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la	Los 8 enunciados contienen tanto habilidades de lectura como de escritura.	En específico, actividades que desarrollen la capacidad de resolver tareas que derivan de los Estándares y de los DBA.
16	¿Qué se debería enseñar en grado sexto con respecto a la escritura?	"...se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes" (p.26).	Los 8 enunciados contienen tanto habilidades de lectura como de escritura.	En específico, actividades que desarrollen la capacidad de resolver tareas que derivan de los Estándares y de los DBA.

17		EVALUACIÓN		
18	¿Qué me dice cada documento acerca de lo que deben saber los estudiantes de grado sexto con respecto a la lectura?	Procesos y subprocesos de la página 36. PROCESOS: 1) Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. 2) Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.	Enunciados y evidencias desde p.28 hasta p.31".	Se mide la capacidad del estudiante por desarrollar una tarea
19	¿Qué me dice cada documento acerca de lo que deben saber los estudiantes de grado sexto con respecto a la escritura?	Procesos y subprocesos de la página 36. PROCESOS: 1) Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas. 2) Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.	Enunciados y evidencias desde p.28 hasta p.31".	Se mide la capacidad del estudiante por desarrollar una tarea
20				

Tabla 29. Elaboración propia. Codificación de la triangulación teórica.

Tabla 30

FRECUENCIA DE HABILIDADES EN LAS PRUEBAS PENSAR

	A	B	C	D	E	F	G
1			 UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA	Universidad Sergio Arboleda- Maestría en Didáctica Digital Investigadora: Laura Cárdenas FRECUENCIA RESULTADOS PRUEBAS PENSAR			
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							

Tabla 30. Elaboración propia. Organización de la frecuencia de habilidades en las Pruebas Pensar.

Tabla 31

RESULTADOS DEL CONTRASTE ENTRE LAS TIPOLOGÍAS EVALUADAS Y LAS ENSEÑADAS

	A	B	C	D	E	F	G
1			Universidad Sergio Arboleda- Maestría en Didáctica Digital				
2			Investigadora: Laura Cárdenas				
3			AGRUPACIÓN TIPOLOGÍAS EVALUADAS/ ENSEÑADAS				
4							
5		COMPARATIVO ENTRE CONTENIDOS					
6		GRADO	TRIMESTRE	MALLA CURRICULAR DE ESPAÑOL	MALLA CURRICULAR DE LECTORES	TIPOLOGÍAS QUE SE EVALÚAN EN GRADO SEXTO	
7		1	I	*Descriptivo: el retrato Narrativo: cuento	*Informativo: carta Instructivo: receta	*Las palabras Icóónico: la imagen	
8			II	*Descriptivo: el retrato Narrativo: fábula	*Descriptivo: retrato Informativo: e-mail	*Las frases Las sílabas Narrativo: la descripción	
9			III	*Descriptivo: el retrato Lírico: copla y retahíla	*Expositivo: infografía	*Informativo: el cartel Expositivo: texto de opinión	
10		2	I	*Instructivo: receta Narrativo: cuento y fábula	*Instructivo: receta Informativo: Afiche		
11			II	*Informativo: noticia Lírico: poema	*Informativo: entrevista Expositivo: infografía		
12			III	*Escritura creativa Dramático: teatro	*Informativo: noticia		
13		3	I	*Narrativo: cuento y fábula Narrativo: cuento popular	*Narrativo: fábula Informativo: afiche	*Narrativo: fábula Informativo: la noticia Narrativo: fábula	
14			II	*Escritura creativa Narrativo: mito y leyenda	*Informativo: afiche Informativo: folleto	*Informativo: la noticia Icóónico: caricatura Lírico: poema	
15			III	*Escritura creativa Lírico: poema	*Expositivo: infografía Instructivo: manual	*Lírico: la canción *Expositivo: el cartel Informativo: la noticia Narrativo: el cuento	
16		4	I	*Gramática Narrativo: cuento de terror	*Argumentativo: carta formal Informativo: anuncio Informativo: aviso		
17			II	*Gramática Lírico: poema	*Expositivo: infografía Informativo: noticia Expositivo: artículo científico		
18			III	*Gramática Dramático: teatro	*Descriptivo: autobiografía Informativo: entrevista		
19		5	I	*Gramática Narrativo: mito y leyenda	*Informativo: encuesta Informativo: afiche	Expositivo: artículo de divulgación	
20			II	*Gramática Lírico: poema	*Expositivo: infografía Informativo: noticia Informativo: entrevista	*Lírico: copla Informativo: la noticia Narrativo: la historieta	
21			III	*Gramática Dramático: el teatro	*Argumentativo: reseña Expositivo: artículo divulgativo	*Informativo: la noticia, la carta Narrativo: la historia Lírico: el poema	
22		6	I	*Expositivo: artículo de divulgación Narrativo: Tradición oral	*Expositivo: infografía Narrativo: relato épico y mítico Informativo: afiche	*Expositiva: afiche *Gramática Informativa: noticia, narrativa: leyenda Lírica: poema	
23			II	*Argumentativo: columna de opinión Lírico: coplas y refranes	*Argumentativo: artículo de opinión Lírico: poema	*Gramática *Lírico: canción Narrativa: cuento- mito-chat Expositivo: artículo divulgativo	
24			III	*Informativo: la entrevista Dramático: teatro	*Informativo: reportaje Narrativo: historieta	*Gramática *Narrativa: leyenda Narrativa: fábula Informativo: reportaje, noticia	

Tabla 31. Elaboración propia. Resultados del contraste realizado entre las diferentes tipologías que fueron evaluadas en las PP y las que se reflejan en la malla curricular.

Anexo 8: Malla curricular de español 2022- Colegio Cambridge

MALLA CURRICULAR

2022

ÁREA	ESPAÑOL
ASIGNATURA	LENGUA Y LITERATURA
GRADO	SEXTO

OBJETIVOS DEL ÁREA	Acorde con la <i>Ley General de Educación</i> el estudiante desarrollará dentro del área de Lengua Castellana, destrezas o habilidades básicas para comprender lo que lee, escucha, escribe, y habla a fin de expresarse correctamente en la lengua materna y en otros sistemas de significación, además, del fomento del gusto por la lectura. De ésta forma los estudiantes podrán manejar con propiedad la argumentación y conocer aspectos importantes de la comunicación, lo cual les ayudará a defender sus puntos de vista y a asumir una posición crítica frente a su realidad.
COMPETENCIAS	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura: Hace referencia a la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos, que puedan comprender la información implícita y explícita, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema. Así mismo realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas. Determinando reflexiones en torno a los componentes del área; Qué dice (semántico); cómo lo dice (Sintáctico) , para qué lo dice, por qué lo dice, Cuándo lo dice y quién lo dice(pragmático) Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura (Planeación, Textualización y revisión): Hace referencia a la producción de textos escritos teniendo en cuenta los componentes del área y que respondan a los siguientes requerimientos. a. Necesidades comunicativas: Relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. c. Utilizar los conocimientos de quién escribe y el funcionamiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas. Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso significativo de los elementos pertinentes en el proceso de la comunicación.
CONCEPTOS RELACIONADOS	Apelación al destinatario: Concepto genérico que hace referencia a la persona a quien va dirigido un texto o representación, quienquiera que sea (el lector, el oyente, el espectador, etc.), así como las características, el efecto o las respuestas deseadas que se generen. Dicho efecto puede incluir perspectivas relacionadas con el humor, la sensibilidad, la postura crítica, la apreciación, la empatía, la aversión y la compasión, la estética, el sentimiento, el ambiente y el género. Contexto: Circunstancias sociales, históricas, culturales y laborales en las que se produce un texto o una obra. Todos los textos pueden comprenderse en función de su forma, contenido, propósito y destinatarios, y a través de los contextos sociales, históricos, culturales y laborales donde se producen y se valoran. Los textos literarios reciben la influencia del contexto social, el patrimonio cultural y el devenir histórico. Debe fomentarse que los alumnos consideren el modo en que los textos se basan en las tradiciones culturales y literarias heredadas y las transforman. El contexto cultural hace referencia al modo de vida, en especial a las costumbres y creencias generales de un grupo de personas concreto en un momento específico. Estilo: Forma característica en que un escritor utiliza los recursos y rasgos lingüísticos y literarios con fines específicos y para generar efectos concretos; por ejemplo, la elección de las palabras, la estructura sintáctica, el lenguaje figurado, la repetición, los rasgos característicos, la alusión, las imágenes y el simbolismo,

	Estructura: Forma en que se ha compuesto un poema, una obra de teatro u otro texto escrito, y las relaciones de las distintas partes de un texto entre sí, así como con el texto como un todo complejo. Puede incluir la exploración del patrón métrico, la organización de las estrofas y la forma en que se desarrollan las ideas. La estructura requiere una comprensión fundamental del argumento, la narración, el discurso, la forma, la transformación, la tesis o argumentación, la sintaxis, la prolepsis o anticipación (<i>foreshadowing</i>) y el <i>flash-back</i>. Expresión personal: Expresión de los sentimientos, pensamientos o ideas propias, en especial por escrito, o a través del arte, la música, la danza, el diseño y el cine. Este concepto genérico incluye una exploración de la comprensión fundamental de la identidad, la voz (personal), la inspiración, la imaginación, la sensibilidad, la postura crítica y el proceso. Formato: Elección y utilización intencionada de un tipo de letra, estilo de caracteres y palabras, y uso del espacio, por ejemplo, para organizar o presentar un texto de una forma determinada o para un propósito concreto. Género: Tipo o categoría de literatura o cine marcado por ciertas características o convenciones compartidas. Las convenciones son las características de un género literario, que pueden variar de una lengua a otra. Cada género tiene técnicas reconocibles, a las que denominamos convenciones literarias, que los escritores utilizan junto con otros rasgos literarios para lograr objetivos artísticos concretos. Intertextualidad: Conexiones entre un texto y otros textos, las formas en que los textos se interrelacionan y los significados que surgen de dichas interrelaciones. También es un ejemplo de intertextualidad una referencia manifiesta a otro texto (como una cita directa de otro texto). Lugar y época: El momento y el lugar en que sucede la acción de un libro, una película, una obra de teatro, etc. El concepto de lugar y época puede incluir el sentimiento y el ambiente. Personaje: Representación de personas en obras narrativas o teatrales. Puede incluir métodos directos como la atribución de cualidades en una descripción o un comentario, y métodos indirectos (o "dramáticos") que inviten al lector a inferir cualidades a partir de las acciones, el habla o la apariencia de los personajes. Al explorar el concepto de personaje, los alumnos pueden explorar la transformación, la influencia, el conflicto, el protagonista, el antagonista, la persona narrativa, el contrapunto y el personaje tipo. Propósito: En términos literarios, se refiere a la intención del autor al crear el texto. Como parte de este concepto, los alumnos también pueden explorar el significado, la tesis o argumentación, el género (sexo), la edad, el sesgo, las técnicas de persuasión, la función, la postura crítica, el mensaje y la cultura Punto de vista: Perspectiva particular que aporta un compositor, un personaje o un interlocutor dentro de un texto, ya sea con respecto al texto mismo o a cuestiones incluidas en este. También implica la posición o atalaya desde la cual parece que se observan y se nos presentan los acontecimientos de una historia. Al explorar este concepto, los alumnos considerarán, por ejemplo, el posicionamiento, la voz y el tono. Tema: Idea o ideas centrales que explora el autor mediante el texto.					
	HABILIDADES IB Hab. de pensamiento: - Sintetizan nuevos conocimientos mediante la identificación de características singulares, a partir de la observación de relaciones y conexiones. - Utilizan discusiones y diagramas para generar nuevas ideas e indagaciones. Hab. de comunicación: - Entienden el modo en que las imágenes y la lengua interactúan para transmitir ideas. - Hablan y expresan sus ideas con claridad y de forma lógica en grupos pequeños y grandes. Hab. sociales: - Tienen conciencia de sí mismos y conciencia social. Hab. de investigación: - Formulan o diseñan preguntas pertinentes de interés que pueden ser investigadas. - Comunican información e ideas de forma eficaz a públicos diversos a través de diversos medios de comunicación y modalidades Hab. de autogestión: - Ponen en práctica un lenguaje y un pensamiento positivos que refuerzan la automotivación.					
TRIM	ESTÁNDAR	DBA	COMPETENCIAS	COMPONENTE	CONTENIDOS	CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA

PRODUCCIÓN TEXTUAL ORAL <u>Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria</u> • Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias. • Elaboro un plan para la exposición de mis ideas. • Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición, así como al contexto comunicativo. • Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo. • Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.	7. Produce discursos orales y los adecúa a las circunstancias del contexto: el público, la intención comunicativa y el tema a desarrollar.	Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso significativo de los elementos pertinentes en el proceso de la comunicación.	Semántico Sintáctico Pragmático	presentación oral individual (3 minutos) Estructura, organización interna, función comunicativa. Rúbrica criterio IB Modalidad de Lectura: en voz alta Elementos suprasegmentales de la oralidad: pausas, ritmo, entonación, timbre y volumen de voz Rúbrica criterio IB	Al oralidad
PRODUCCIÓN TEXTUAL ESCRITA <u>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</u> Para lo cual, • Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo. • Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas. • Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno. • Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas,	8. Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.	Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura (Planeación, Textualización y revisión): Hace referencia a la producción de textos escritos teniendo en cuenta los componentes del área y que respondan a los siguientes requerimientos. a. Necesidades comunicativas: Relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. c. Utilizar los conocimientos de quién escribe y el funcionamiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas.	Semántico Sintáctico Pragmático	Texto expositivo: artículo de divulgación Gramática: categorías gramaticales. Prefijos y sufijos Uso de punto, coma, punto y coma Procesos y estrategias de escritura: Planeación Textualización Revisión	TLL DE ESCRITORES

	consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).					
	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL <u>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</u> Para lo cual, • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. • Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente. • Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.	6. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura: Hace referencia a la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos, que puedan comprender la información implícita y explícita, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema. Así mismo realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas. Determinando reflexiones en torno a los componentes del área; Qué dice (semántico); cómo lo dice (Sintáctico) , para qué lo dice, por qué lo dice, Cuándo lo dice y quién lo dice(pragmático) Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura (Planeación, Textualización y revisión): Hace referencia a la producción de textos escritos teniendo en cuenta los componentes del área y que respondan a los siguientes requerimientos. a. Necesidades comunicativas: Relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. c. Utilizar los conocimientos de quién escribe y el funcionamiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas.	Semántico Sintáctico Pragmático	Texto expositivo: artículo de divulgación Estrategias discursivas Inferencias enunciativas (paratextuales, Enunciador-enunciatario) Inferencias genéricas (género discursivo, tipo de texto y modo de organización) Inferencias de microestructura (recuperación léxica y referenciales) Inferencias macroestructura (idea principal y tema local) Inferencias de superestructura (organización textual e interna) Niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítica EML (Antes - durante - después)	TLL COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA AP Géneros Literarios AP Plan Lector
	LITERATURA	5. Interpreta obras de la tradición popular propias de su entorno.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura: Hace referencia a la forma como los estudiantes leen e interpretan	Semántico Sintáctico	Género narrativo: Tradición oral (origen mitología universal, mitos (tipos), leyendas.	AP Géneros Literarios

<u>Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.</u> Para lo cual, • Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros. • Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc. • Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático. • Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos. <u>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</u> Para lo cual, • Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región. • Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros. • Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos. • Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros. • Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.	3.Reconoce las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación.. 4. Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias. 6. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.	diferentes tipos de textos, que puedan comprender la información implícita y explícita, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema. Así mismo realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas. Determinando reflexiones en torno a los componentes del área; Qué dice (semántico); cómo lo dice (Sintáctico) , para qué lo dice, por qué lo dice, Cuándo lo dice y quién lo dice(pragmático) Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura (Planeación, Textualización y revisión): Hace referencia a la producción de textos escritos teniendo en cuenta los componentes del área y que respondan a los siguientes requerimientos. a. Necesidades comunicativas: Relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. c. Utilizar los conocimientos de quién escribe y el funcionamiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas. Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso significativo de los elementos pertinentes en el proceso de la comunicación.	Pragmático	Plan Lector: “El imperio de las cinco lunas”(Celso Román) Análisis de convenciones literarias: Tipos de narrador. Personajes principales y secundarios (redondos, planos) Espacio, tiempo. (inferencias paratextuales, léxicas) Lenguaje figurado y recursos estilísticos.	AP Plan Lector

	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS <u>Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.</u> Para lo cual, • Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva. • Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva. • Recopilo en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva. • Organizo (mediante ordenación alfabética, temática, de autores, medio de difusión, entre muchas otras posibilidades) la información recopilada y la almaceno de tal forma que la pueda consultar cuando lo requiera.	1. Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los procesos comunicativos de su entorno. (corresponde a grado 7º) 2. Reconoce las diferencias y semejanzas entre sistemas verbales y no verbales para utilizarlos en contextos escolares y sociales.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura: Planeación, Textualización y revisión. Competencia Comunicativa - Oralidad	Semántico Sintáctico Pragmático	Proceso de comunicación: elementos: emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto	AP MMC Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS
	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN <u>Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.</u> Para lo cual, • Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. • Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras. • Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo. • Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.	1. Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los procesos comunicativos de su entorno. 4. Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias.	Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso significativo de los elementos pertinentes en el proceso de la comunicación.	Semántico Sintáctico Pragmático	Funciones del lenguaje (referencial, fática, poética, metalingüística, apelativa)	AP MMC Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS
II						
	PRODUCCIÓN TEXTUAL ORAL	7. Produce discursos orales y los adecúa a las circunstancias del contexto:	Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse	Semántico	Comentario oral individual. (3 minutos)	SD Argumentación

<u>Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.</u> Para lo cual, • Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos. • Formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos. • Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en un texto con fines argumentativos. • Elaboro un plan textual, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas. • Caracterizo estrategias argumentativas de tipo descriptivo. • Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos.	el público, la intención comunicativa y el tema a desarrollar.	coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso significativo de los elementos pertinentes en el proceso de la comunicación.	Sintáctico Pragmático	*Estructura, función comunicativa y estrategias de argumentación. *Tipos de argumentos: (ejemplificación, causa - efecto, generalización, autoridad, analogía) * Fase de planeación y primera presentación.	
PRODUCCIÓN TEXTUAL ESCRITA <u>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</u> Para lo cual, • Defino una temática para la producción de un texto narrativo. • Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo. • Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas. • Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno. • Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).	8. Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.	Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura (Planeación, Textualización y revisión): Hace referencia a la producción de textos escritos teniendo en cuenta los componentes del área y que respondan a los siguientes requerimientos. a. Necesidades comunicativas: Relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. c. Utilizar los conocimientos de quién escribe y el funcionamiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas.	Semántico Sintáctico Pragmático	Texto argumentativo: columna de opinión Tipos de argumentos: (ejemplificación, causa - efecto, generalización, autoridad, analogía) Gramática: Conectores lógicos: aditivos, causales, de consecuencia, comparación Oraciones compuestas. Polisemia	TLL COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA

	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL <u>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</u> Para lo cual, • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. • Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente. • Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.	6. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura: Hace referencia a la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos, que puedan comprender la información implícita y explícita, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema. Así mismo realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas. Determinando reflexiones en torno a los componentes del área; Qué dice (semántico); cómo lo dice (Sintáctico) , para qué lo dice, por qué lo dice, Cuándo lo dice y quién lo dice(pragmático) Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura (Planeación, Textualización y revisión): Hace referencia a la producción de textos escritos teniendo en cuenta los componentes del área y que respondan a los siguientes requerimientos. a. Necesidades comunicativas: Relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. c. Utilizar los conocimientos de quién escribe y el funcionamiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas. Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso significativo de los elementos	Semántico Sintáctico Pragmático	Texto argumentativo: columna de opinión Estrategias discursivas Inferencias enunciativas (paratextuales, Enunciador-enunciatario) Inferencias genéricas (género discursivo, tipo de texto y modo de organización) Inferencias de microestructura (recuperación léxica y referenciales) Inferencias macroestructura (idea principal y tema local) Inferencias de superestructura (organización textual e interna) Niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítica EML (Antes - durante - después)	TLL COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA AP Géneros literarios AP Plan Lector

			pertinentes en el proceso de la comunicación.			
	LITERATURA <u>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</u> Para lo cual, • Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región. • Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros. • Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos. • Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros. • Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.	3. Reconoce las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación. 4. Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura: Hace referencia a la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos, que puedan comprender la información implícita y explícita, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema. Así mismo realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas. Determinando reflexiones en torno a los componentes del área; Qué dice (semántico); cómo lo dice (Sintáctico) , para qué lo dice, por qué lo dice, Cuándo lo dice y quién lo dice(pragmático) Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura (Planeación, Textualización y revisión): Hace referencia a la producción de textos escritos teniendo en cuenta los componentes del área y que respondan a los siguientes requerimientos. a. Necesidades comunicativas: Relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. c. Utilizar los conocimientos de quién escribe y el funcionamiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas. Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso	Semántico Sintáctico Pragmático	Género lírico: (Tradición oral: coplas, refranes) Poema: figuras literarias: (metáfora, analogía, Hipérbaton, ironía, asíndeton y polisíndeton) Plan lector : El imperio de las cinco lunas (parte 3 y 4); Días de rock de garaje. Jairo Buitrago Análisis de convenciones literarias: Tipos de narrador. Personajes principales y secundarios (redondos, planos) Espacio, tiempo. (inferencias paratextuales, enunciativas, léxicas, genéricas)	AP Géneros literarios AP Plan Lector

			significativo de los elementos pertinentes en el proceso de la comunicación.			
	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS <u>Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.</u> Para lo cual, • Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva. • Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva. • Recopilo en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva. • Organizo (mediante ordenación alfabética, temática, de autores, medio de difusión, entre muchas otras posibilidades) la información recopilada y la almaceno de tal forma que la pueda consultar cuando lo requiera.	1. Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los procesos comunicativos de su entorno. 2. Crea organizadores gráficos en los que integra signos verbales y no verbales para dar cuenta de sus conocimientos. (corresponde a grado 7º) 2. Reconoce las diferencias y semejanzas entre sistemas verbales y no verbales para utilizarlos en contextos escolares y sociales.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura: Planeación, Textualización y revisión. Competencia Comunicativa - Oralidad	Semántico Sintáctico Pragmático	Variantes dialectales: regionalismos, jergas, arcaísmos, neologismos, tecnicismos y extranjerismos	AP MMC Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS
	<u>Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.</u> Para lo cual, • Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales. • Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras. • Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en obras artísticas. • Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras	2. Crea organizadores gráficos en los que integra signos verbales y no verbales para dar cuenta de sus conocimientos.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura: Planeación, Textualización y revisión. Competencia Comunicativa - Oralidad	Semántico Sintáctico Pragmático		

	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN <u>Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.</u> Para lo cual, • Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. • Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras. • Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo. • Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.	1. Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los procesos comunicativos de su entorno.	Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso significativo de los elementos pertinentes en el proceso de la comunicación.	Semántico Sintáctico Pragmático	Variantes dialectales: regionalismos, jergas, arcaísmos, neologismos, tecnicismos y extranjerismos	AP. Lector
III	PRODUCCIÓN ORAL <u>Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.</u> Para lo cual, • Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos. • Formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos. • Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en un texto con fines argumentativos. • Elaboro un plan textual, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas. • Caracterizo estrategias argumentativas de tipo descriptivo. • Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos.	7. Produce discursos orales y los adecúa a las circunstancias del contexto: el público, la intención comunicativa y el tema a desarrollar.	Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso significativo de los elementos pertinentes en el proceso de la comunicación.	Semántico Sintáctico Pragmático	Comentario oral individual. (3 minutos) *Tipos de argumentos: (ejemplificación, causa - efecto, generalización, autoridad, analogía) * Presentación final	SD. Argumentación

PRODUCCIÓN TEXTUAL <u>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</u> Para lo cual, • Defino una temática para la producción de un texto narrativo. • Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo. • Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas. • Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno. • Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).	8. Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos.	Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura (Planeación, Textualización y revisión): Hace referencia a la producción de textos escritos teniendo en cuenta los componentes del área y que respondan a los siguientes requerimientos. a. Necesidades comunicativas: Relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. c. Utilizar los conocimientos de quién escribe y el funcionamiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas.	Semántico Sintáctico Pragmático	Texto informativo: la entrevista Gramática Clases de oraciones compuestas coordinadas Acercamientos a las Normas APA * Normas APA (referencias)	Taller de escritores
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL <u>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</u> Para lo cual, • Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. • Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. • Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc. • Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. • Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente.	6. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura: Hace referencia a la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos, que puedan comprender la información implícita y explícita, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema. Así mismo realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas. Determinando reflexiones en torno a los componentes del área: Qué dice (semántico); cómo lo dice (Sintáctico) , para qué lo dice, por qué lo dice, Cuándo lo dice y quién lo dice(pragmático) Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura (Planeación, Textualización y revisión): Hace referencia a la	Semántico Sintáctico Pragmático	Texto informativo (entrevista) Estrategias discursivas Inferencias enunciativas (paratextuales, Enunciador-enunciatario) Inferencias genéricas (género discursivo, tipo de texto y modo de organización) Inferencias de microestructura (recuperación léxica y referenciales) Inferencias macroestructura (idea principal y tema local) Inferencias de superestructura (organización textual e interna) Niveles de lectura:	TALLER DE ESCRITORES

	• Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.		producción de textos escritos teniendo en cuenta los componentes del área y que respondan a los siguientes requerimientos. a. Necesidades comunicativas: Relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema. b. Cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración. c. Utilizar los conocimientos de quién escribe y el funcionamiento de la lengua en diversas situaciones comunicativas. Competencia Comunicativa – Oralidad: Hace referencia a la capacidad de expresarse coherente y cohesivamente de acuerdo con la situación comunicativa, evidenciando un uso significativo de los elementos pertinentes en el proceso de la comunicación.		Literal, Inferencial y Crítica EML (Antes - durante - después)	
	LITERATURA <u>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</u> Para lo cual, • Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región. • Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros. • Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos. • Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros. • Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.	3. Reconoce las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación. 4. Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias. 6. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura: Planeación, Textualización y revisión. Competencia Comunicativa- Oralidad.	Semántico Sintáctico Pragmático	Género dramático: origen, elementos, características, lenguaje dramático, y subgéneros (mayores y menores) * Plan Lector: Aventuras de un niño de la calle (Julia Castilla) Análisis de convenciones literarias: Tipos de narrador. Personajes principales y secundarios (redondos, planos) Espacio, tiempo. (inferencias paratextuales)	AP Géneros literarios AP Plan Lector

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS <u>Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.</u> Para lo cual, • Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva. • Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva. • Recopilo en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva. • Organizo (mediante ordenación alfabética, temática, de autores, medio de difusión, entre muchas otras posibilidades) la información recopilada y la almaceno de tal forma que la pueda consultar cuando lo requiera.	1. Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los procesos comunicativos de su entorno. (corresponde a grado 7º) 2. Reconoce las diferencias y semejanzas entre sistemas verbales y no verbales para utilizarlos en contextos escolares y sociales.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura: Planeación, Textualización y revisión. Competencia Comunicativa- Oralidad.	Semántico Sintáctico Pragmático	Redes sociales: función y responsabilidad social	AP MMC Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS
<u>Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.</u> Para lo cual, • Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales. • Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras. • Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en obras artísticas. • Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras	2. Crea organizadores gráficos en los que integra signos verbales y no verbales para dar cuenta de sus conocimientos.	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura: Planeación, Textualización y revisión. Competencia Comunicativa Oralidad.	Semántico Sintáctico Pragmático		
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN <u>Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.</u> Para lo cual,	1. Utiliza la información ofrecida por los medios de comunicación, teniendo en cuenta el mensaje, los interlocutores, la intencionalidad y el contexto de producción, para participar en los	Competencia Comunicativa - Proceso de Lectura Competencia Comunicativa – Proceso de Escritura: Planeación, Textualización y revisión. Competencia Comunicativa	Semántico Sintáctico Pragmático	Noticias falsas en redes sociales: intención del emisor	AP MMC Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

• Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. • Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras. • Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo. • Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.	procesos comunicativos de su entorno.	Oralidad.			

ELABORÓ	DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL
REVISÓ	DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL
FECHA	2022

Tomado de: Documentos curriculares Colegio Cambridge 2022.

Anexo 9: Malla curricular de lectores 2022- Colegio Cambridge

MALLA CURRICULAR

2022

ÁREA	ESPAÑOL
ASIGNATURA	LECTORES

GRADO	SEXTO

OBJETIVOS DEL ÁREA	Acorde con la ley general de educación el estudiante desarrollará dentro del área de Lengua Castellana, destrezas o habilidades básicas para comprender lo que lee, escucha, escribe, y habla a fin de expresarse correctamente en la lengua materna y en otros sistemas de significación, además, del fomento del gusto por la lectura. De ésta forma los estudiantes podrán manejar con propiedad la argumentación y conocer aspectos importantes de la comunicación, lo cual les ayudará a defender sus puntos de vista y a asumir una posición crítica frente a su realidad.
COMPETENCIAS	COMPETENCIA COMPRENSIÓN TEXTUAL La comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. El desarrollo de esta competencia supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. COMPETENCIA PRODUCCIÓN TEXTUAL La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros, ello supone el despliegue de actividades cognitivas y metacognitivas de búsqueda e investigación, abstracción, esquematización, jerarquización, planeación, textualización y revisión.
HILOS CONDUCTORES	<u>COMPRENSIÓN TEXTUAL</u> Los estudiantes comprenderán diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. Los estudiantes reconocerán las claves que se requieren para leer los diferentes tipos de textos. Los estudiantes estarán en capacidad de recuperar la información (comprender el contenido local del texto), interpretar (comprender el contenido global del texto), y reflexionar y evaluar (comprender de manera crítica el texto). Los estudiantes implementarán estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura. <u>PRODUCCIÓN TEXTUAL</u> Los estudiantes producirán textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración, identificando y desplegando las fases de planeación, textualización, revisión, reescritura y publicación del trabajo. Los estudiantes reconocerán las claves que se requieren para producir diversos tipos de textos. Los estudiantes implementarán estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la escritura.

TRIM	SECUENCIA	DBA ASOCIADO	COMPETENCIA	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	CONCEPTOS	HABILIDADES IB

	UD1 LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura (DBA.5°). 6. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales. (DBA 7°) 3. Establece conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido. (DBA 7°)	COMPRENSIÓN TEXTUAL	Narrativo: el relato épico y mítico Expositivo: la infografía Informativo: El afiche	ANTES Objetivo de lectura. <i>¿Para qué voy a leer? Establecer el propósito de la lectura</i> Activar conocimientos previos. (Títulos, imágenes, subtítulos, organización del texto) <i>¿Qué sé sobre el tema?, ¿Qué tipo de texto será?, ¿Qué intención tiene este texto?</i> Realiza predicciones acerca del contenido del texto. (títulos e imágenes) <i>¿De qué tratará el texto?, ¿Qué palabras se destacan que me puedan dar una idea sobre el texto?, ¿Qué pretenderá el autor al escribir este texto?</i> DURANTE Seleccionar información importante. (macro-reglas, subrayado, esquemas) <i>¿Qué información selecciono porque es importante?, ¿Qué palabras son clave para comprender el texto? ¿Qué construyo como parte de la macro-estructura?</i> Realiza inferencias. Observar, parafraseo, deducción, relacionar <i>¿De acuerdo con lo que hemos leído, qué seguirá?, ¿Lo leído era lo que había pensado que iba a suceder?, ¿Qué significado podrá tener esta palabra de acuerdo.</i> Uso de estructura textual <i>¿Qué organización interna predomina en el texto?</i> DESPUÉS Identificar macro-estructura (el tema). <i>¿Cuál es el tema general del texto?, ¿De qué o de quién me están hablando?</i> Obtener la macro-proposición (la idea principal). <i>¿De qué o de quién me están hablando?, ¿Qué me dicen de lo que me están hablando?</i> Comprensión del texto. (Significado global del texto) <i>¿Qué tipo de texto era?, ¿Qué me</i>	1- Narrativo: el relato épico y mítico 2. Texto expositivo: la infografía 3. Texto informativo El afiche	Pensamiento Comunicación Autocontrol Investigación

					<i>quería decir el autor?, ¿Cuándo puedo leer este texto?</i> Preguntarse y reflexionar ¿Qué comprendí? ¿Qué relación puedo o hacer con otros textos?		
UD 1	LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	8. Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos. 8. (Corresponde a grado 7º) Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.	PRODUCCIÓN TEXTUAL	Expositivo: infografía	ANTES Planeación: ¿Qué claves de escritura debo tener en cuenta? ¿Cuál es mi propósito de escritura? ¿Qué tipo de texto voy a escribir? ¿Qué lenguaje debo emplear? ¿debo consultar fuentes de información? ¿Qué formato usaré, continuo o discontinuo? ¿cuáles?, ¿qué técnicas para organizar ideas puedo emplear? DURANTE Textualización: Al escribir ¿cómo organizo las ideas? ¿Qué palabras utilizó? ¿Qué conectores debo usar? DESPUÉS Revisión: Al leer ¿entiendo lo que escribí? ¿escribí lo que planeé? ¿Qué debo eliminar o añadir? ¿mi ortografía es correcta? ¿Utilicé los conectores adecuados? ¿tuve en cuenta las claves de escritura?	- Contexto - Estilo - Estructura - Expresión personal - Género - Propósito	Pensamiento Comunicación Autocontrol Investigación
UD 2	LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	4. Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias. 6. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.	COMPRENSIÓN TEXTUAL	Argumentativo: artículo de opinión (argumentos y contraargumentos) Lírico: El poema	ANTES Objetivo de lectura ¿Para qué voy a leer? Establecer el propósito de la lectura Realiza predicciones acerca del contenido del texto. (títulos e imágenes) ¿De qué tratará el texto? ¿Cuál será el tema y la intención? ¿Qué dice el título, subtítulos, índice? ¿Qué palabras se destacan que me puedan dar una idea sobre el texto?, ¿Qué pretenderá el autor al escribir este texto?	- Contexto - Estilo - Estructura - Expresión personal - Género - Propósito	Pensamiento Comunicación Autocontrol Investigación

		6. Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales. (DBA 7º) 3. Establece conexiones entre los elementos presentes en la literatura y los hechos históricos, culturales y sociales en los que se han producido. (DBA 7º) 4. Clasifica las producciones literarias a partir del análisis de su contenido y estructura en diferentes géneros literarios. (DBA 7º)			Planear. (Posibles estrategias a usar) <i>¿Voy a usar parafraseo, subrayar palabras claves?, ¿pistas en contexto, radicación, sinonimia?, ¿macro-reglas?, ¿Esquemas?</i> DURANTE Seleccionar información importante. (macro-reglas, subrayado, esquemas) <i>¿Qué información selecciono porque es importante?, ¿Qué palabras son clave para comprender el texto? ¿Qué construyo como parte de la macro-estructura?</i> Uso de estructura textual <i>¿Qué organización interna predomina en el texto?</i> DESPUÉS -Identificar macro-estructura (el tema). <i>¿Cuál es el tema general del texto?, ¿De qué o de quién me están hablando?</i> Obtener la macro-proposición (la idea principal). <i>¿De qué o de quién me están hablando?, ¿Qué me dicen de lo que me están hablando?</i> Usar estrategia estructural. (representación) <i>¿Cuál es la representación del texto más acorde a su estructura? (causa-efecto; problema-solución; comparación; clasificación, etc)</i>		
UD LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	8. Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos. 8. (corresponde a grado 7º) Produce textos verbales y no verbales conforme a las	PRODUCCIÓN TEXTUAL	Argumentativo: El artículo de opinión (argumentos contraargumentos)	ANTES <u>Planeación:</u> <i>¿Qué claves de escritura debo tener en cuenta? ¿Cuál es mi propósito de escritura? ¿Qué tipo de texto voy a escribir? ¿Qué lenguaje debo emplear? ¿debo consultar fuentes de información? ¿Qué formato usaré, continuo o discontinuo? ¿cuáles?, ¿qué técnicas para organizar ideas puedo emplear?</i> DURANTE	• Apelación al destinatario • Expresión personal • Propósito • Punto de vista • Contenido	Pensamiento Comunicación Autocontrol Investigación	

		características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.			Textualización: Al escribir ¿cómo organizo las ideas? ¿Qué palabras utilizo? ¿Qué conectores debo usar? DESPUÉS Revisión: Al leer ¿entiendo lo que escribí? ¿escribí lo que planeé? ¿Qué debo eliminar o añadir? ¿mi ortografía es correcta? ¿Utilicé los conectores adecuados? ¿tuve en cuenta las claves de escritura?		
	UD 3 LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	6. Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas. 6. (Corresponde a grado 7º) Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.	COMPRENSIÓN TEXTUAL	Informativo El reportaje periodístico Narrativo: La historieta	ANTES -Activar conocimientos previos. (ver títulos, imágenes, paratexto, superestructura, conocimiento del tema) ¿Qué sé sobre el tema? ¿Qué tipo de texto será? Planear. (Posibles estrategias a usar) ¿Voy a usar parafraseo, subrayar palabras claves?, ¿pistas en contexto, radicación, sinonimia?, ¿macro-reglas?, ¿Esquemas? DURANTE Inferencias. (observar, parafraseo, deducción, conjeturar, identificar, relacionar. ¿Qué puedo inferir que no esté ahí?, ¿Qué infiero sobre el significado del texto, del autor? ¿Qué y cómo lo dicen? Uso de estructura textual ¿Qué organización interna predomina en el texto? DESPUÉS Identificar macro-estructura (el tema). ¿Cuál es el tema general del texto?, ¿De qué o de quién me están hablando?	- Contexto - Estilo - Estructura - Expresión personal - Género - Propósito	Pensamiento Comunicación Autocontrol Investigación

					Obtener macro-proposición. (Idea principal) <i>¿Cuál es la I.P (tema + idea de control N1 R N2)?</i> Preguntarse y reflexionar. Identifica el propósito <i>¿Qué comprendí? ¿Qué relación puedo hacer con otros textos?</i> <i>¿Qué se propone el autor? ¿Qué espera del lector?</i>		
	UD 3 LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	8. Produce diversos tipos de texto atendiendo a los destinatarios, al medio en que se escribirá y a los propósitos comunicativos. 8. (Corresponde a grado 7º) Produce textos verbales y no verbales conforme a las características de una tipología seleccionada, a partir de un proceso de planificación textual.	PRODUCCIÓN TEXTUAL	Informativo: El reportaje periodístico	ANTES Planeación: <i>¿Qué claves de escritura debo tener en cuenta? ¿Cuál es mi propósito de escritura? ¿Qué tipo de texto voy a escribir? ¿Qué lenguaje debo emplear? ¿debo consultar fuentes de información? ¿Qué formato usaré, continuo o discontinuo? ¿cuáles?, ¿qué técnicas para organizar ideas puedo emplear?</i> DURANTE Textualización: Al escribir <i>¿cómo organizo las ideas? ¿Qué palabras utilizo? ¿Qué conectores debo usar?</i> DESPUÉS Revisión: Al leer <i>¿entiendo lo que escribí? ¿escribí lo que planeé? ¿Qué debo eliminar o añadir? ¿mi ortografía es correcta? ¿Utilicé los conectores adecuados? ¿tuve en cuenta las claves de escritura?</i>	• Estilo • Estructura • Género • Propósito	Pensamiento Comunicación Autocontrol Investigación

ELABORÓ	ÁREA DE ESPAÑOL,
REVISÓ	ÁREA DE ESPAÑOL
FECHA	Enero 2022

Tomado de: Documentos curriculares Colegio Cambridge 2022

Anexo 10: Transcripción entrevista profesor 1



SALUDO: Buen día, profesor. De antemano agradezco el tiempo que dedicas a esta entrevista. Para comenzar quiero comentarte que para este ejercicio investigativo la idea es poder realizarte algunas preguntas con el fin de conocer tu percepción frente a algunos temas académicos relacionados con la lectura y la escritura es importante pues que tú sepas que se trabajará bajo un seudónimo, por lo que se guardará tu identidad. Asimismo, este ejercicio se trasladará a un documento Word donde no se expondrá directamente la entrevista sino únicamente los resultados que surgen luego de hacer toda la tabulación, ¿estás de acuerdo?

PROFESOR 1: Perfecto, Lau.

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS: pues comencemos con la ronda de preguntas la primera es cuál es tu nivel de estudios, cuántos años llevas ejerciendo como docente de español y hace cuánto tiempo estás vinculado con la institución educativa donde estás hoy laborando...

RESPUESTA: en este momento estoy cursando estudios posgraduales, llevo ejerciendo más o menos diez años y llevo en la institución dos años.

PREGUNTA 4: De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es leer?

RESPUESTA: leer es deconstruir unos significados que se han puesto intencionalmente en el mundo, es lo que llamamos texto. De hecho, algo que me gusta decir en clase es que un texto no es solo el impreso, porque el mundo es un texto, las personas somos textos y que cuando tienen una construcción intencionada de símbolo entonces a eso lo llamamos texto. Y leer es ese juego de construir ese nudo de significados y entender una intención.

PREGUNTA 5: ¿Cómo cree que es comprendida la lectura en la Institución educativa?

RESPUESTA: yo creo que hay una reducción sobre la concepción de lectura pensando en la intención del colegio, pues se ha creído que lo académico es solo... bueno no sólo, pero cierto tipo de texto es lo académico. Entonces, la mirada ésta reducida a eso, porque se enfoca en que los estudiantes entiendan un tipo de texto específico, pero debería ser más amplio. Por eso, considero que es un proceso mecánico; un proceso que se ve paso a paso y tiene solo una manera de verse, porque si lo haces fuera de lo que se te propone está mal. Por eso, que sea académico lo hace minucioso, pero puede ser agotador.

PREGUNTA 6: De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es escribir?

RESPUESTA: bueno, yo creo que hacer un texto es, pensando en la palabra, **es tejer**. Lo que yo te decía, **tejer unos núcleos de significado**, pero en la escritura como en su significado más preciso, pues **es la forma de organizar unas ideas y que esas ideas sean un tejido coherente**. Para mí eso es la escritura, que tenga unas adecuaciones y una consciencia de acuerdo a tu **intención comunicativa**. Entonces, es también un proceso comunicativo y por eso, no todos los textos son iguales. Entonces, yo creo que tú tejes cada texto de cierta manera, con cierto punto y con cierto grosor en fin... pero es eso, es **tejer palabras para construir significados**. Pero ese tejer debe tener un **proceso**, debe pensarse primero y debe responder a todo un **propósito comunicativo**. Eso para mí es la escritura.

PREGUNTA 7: ¿Cómo cree que es comprendida la escritura en la Institución educativa?

RESPUESTA: Nuevamente **creo que la escritura está muy hacia el corte académico**. Creo que de pronto **está muy bien pensada desde los procesos** y eso me parece muy interesante. Aquí está el espacio para que la escritura tenga un proceso, aunque **se espera llevar casi siempre a lo académico** y yo creo que **la escritura primero requiere de una libertad**, para que se formen ciertas habilidades de pensamiento, de fluidez en las ideas, (que es esa fase como de una primera producción) **y luego sí se puede pulir lo académico**. Entonces, es eso, **resaltó el proceso que hay, los momentos que se le dan a la escritura** y creo que **podría potenciarse un poco más la creatividad y la fluidez en el desarrollo del pensamiento**. Aquí se trabaja por **fases** y eso es muy significativo, porque se convierte en una **herramienta útil**, además, se busca hacer cercana al estudiante en cuanto a las temáticas, lo que la hace significativa, pero no deja de ser un **proceso académico** y solo de esa manera es abordada.

Preguntas de enseñanza:

PREGUNTA 8: ¿Cómo es la dinámica de la enseñanza del español (asignatura) en la institución?

RESPUESTA: bueno, el colegio **divide por ciclos ciertas dinámicas** y los enfoques que le dan a la enseñanza de la lengua. Entonces, en los **grados inferiores y hasta séptimo se divide por configuraciones didácticas** y se trabaja como cada línea y cada competencia que está propuesta para el área de español. Entonces, por ejemplo, hay el taller de producción textual, otra de medios de comunicación y así está dividido; creo que **la inteligencia del maestro está en interconectarlas**, pero aún están **divididos esos procesos**. Luego avanzando el grado escolar, se van viendo estas habilidades hasta que finalmente en **10º y 11 la materia es sólo lengua y literatura y tiene mayor profundidad la teoría sobre la literatura y el análisis de textos literarios y no literarios**, (así les llaman aquí). Entonces, yo veo eso, que está como **en los grados inferiores dividida** y se van uniendo y espera como que todo lo que se potenció en esos grados se pueda poner en práctica en los análisis que realizan en estos grados superiores. Además, como el **enfoque del colegio es por competencias, se enseña todo a partir del desarrollo de habilidades y competencias** que están muy aterrizadas hacia lo que se pide desde el MEN en cuanto a los **estándares**.

PREGUNTA 9: ¿Qué es lo que más disfruta de la enseñanza del español (asignatura) en el aula?

RESPUESTA: bueno, yo conectando con lo que me preguntabas al comienzo, creo que lo que más disfruto es **mostrarles a mis estudiantes que la lectura es para la vida práctica**. Al principio en el colegio me costó un poco por lo que te decía él lo académico, pero poco a poco lo fui mirando y

creo que es lo que más disfruto mostrar, como ciertas estrategias o ciertos temas, incluso como la gramática te permiten decodificar los textos y entender por qué están tejidos de esta manera. También me canta enseñar a leer la corporalidad, al leer la gestualidad, bueno, como mostrar el mundo desde la lectura y me gusta mucho tratar de provocar a la lectura -lectores, que se empiecen a formar lectores entonces también me gusta mucho. (...) Se limitan a abordar específicamente el estándar, lo que hace que se aborde de manera estructural la malla, fragmentado. Entonces, no se piensa en proyectos globales, sino por partes.

PREGUNTA 10: ¿Cómo se enseña la lectura en la institución?

RESPUESTA: Yo veo que es un enfoque muy cognitivo. Entonces, el colegio se enfoca en las pruebas y le dan mucha relevancia. Entonces, el enfoque es llevar al estudiante a que sea consciente de qué estrategias puede aplicar a la hora de leer, para comprender el texto. Entonces, creo que es la comprensión más que el disfrute de la lectura. También puede ser una crítica y es que cuando se forma el lector que disfruta la lectura, pues entre más práctica y se acerca a los textos, pues va a fortalecer (como en el gimnasio) el cerebro para leer. Pero claro, al ser tan cognitivista, pues claro, tienen unas muy buenas estrategias y hay un programa muy interesante respecto a esto, pero de pronto gasta un poco el gusto por la lectura; al ser tan estructural el programa, puede castrar un poco. Pero, sí tiene unas herramientas que, si el estudiante es consciente, pues bien. Pero sabemos que en el aula a veces lo logran 5 o 6 estudiantes que le sacan mucho provecho. Pero, yo creería que eso requiere una formación del gusto por la lectura antes, cosa que diga: “estas estrategias me sirven para determinada acción”, entonces, sería más consciente. Pero el enfoque es muy cognitivo, muy estructural, muy de la codificación del texto.

PREGUNTA EMERGENTE: Tú mencionas que trabajan con base a un programa, ¿podrías explicar un poco qué es eso de programa o a qué te refieres con programa?

RESPUESTA: respecto a la dinámica de la enseñanza de español, todos los grados tenemos una división y es que español está dividido con otra materia que se llama “Lectores”, entonces, esta asignatura no tiene la misma carga horaria que español, pero se enfoca en las habilidades comprensión y de producción. Entonces, se abordan a través de unas prácticas que están enfocadas en una tipología textual que lo que hacen es dividir por fases de lectura los textos y orientan unas estrategias para abordar ese tipo de texto al estudiante. Entonces, lo que te digo, o sea, está muy bien elaborada, muy bien pensada, pero tiene que ser el estudiante muy consciente de cuánto provecho le puede sacar y pues realmente saber que esta generación a veces lo que hace es tener una aversión a lo estructurado y son muy pocos los que le sacan el provecho realmente.

PREGUNTA 11: ¿Cómo se enseña la escritura en la institución?

RESPUESTA: pues como te cuento, esta asignatura que es “Lectores”, entonces si bien en español se realiza un proceso de producción, digamos que sí está mucho más estructurado en “Lectores”, aunque se replica de alguna manera en español; en español se centran un poco más en la gramática y en esas otras líneas, pero en “Lectores”, pues, después de las prácticas de lectura, uno se centra en uno de esos textos que leyó, por ejemplo, un texto informativo. Y, también se hace una guía que es una práctica de escritura. Tiene tres momentos: uno de planeación, como de en idea sobre el

texto o cómo empezar a indagar; otro de **textualización**, que se enfoca más en el fondo del texto y; un último de **revisión y corrección**, para los temas de sintaxis, de ortografía, de estilo, en fin.. ese es un proceso a grandes rasgos. Y pues **lo más importante es cumplir con las prácticas de lectura y escritura para asegurar el proceso.**

Preguntas de evaluación:

PREGUNTA 12: ¿Cómo se evalúa la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: bueno eh... **la lectura** y la escritura se evalúan o bueno, no hay un acta de evaluación como tal, como de comprensión, aunque tenemos la posibilidad de hacer **ejercicios de pruebas Saber o alineados a estas**, porque cada trimestre sí se hace un **ejercicio de prueba tipo ICFES** que aquí es la **prueba Pensar**. Entonces, ese es como la evaluación en términos de comprensión de lectura. Respecto a **la escritura**, ah bueno, también hay elementos ya establecidos, unas **rúbricas de evaluación** respecto a las habilidades de lectura y escritura que se esperan en el estudiante y ya. Pero en escritura sí **es el maestro quien, bajo esas rúbricas, hace su evaluación.** Pero **para lectura lo que mayor peso tiene es esa prueba Pensar que las realiza un evaluador externo** y que se efectúa cada trimestre y que va mostrando el **nivel de progreso** de cada estudiante.

PREGUNTA 13: ¿De qué manera la evaluación complementa o dificulta el alcance de la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: pues bueno, yo creo que a **nivel general es importante**, pues alineado a los objetivos que hayan estado en la institución, porque puedes tener un panorama que además es externo. Sin embargo, también **creo que el hecho de que la prueba está diseñada por un por agentes externos, a veces no se alinea a lo que se está viendo siempre en el aula de clase o e esa asignatura “Lectores”.** Entonces, digamos que el maestro es quien tiene que hacer ese trabajo de decir bueno realmente **la prueba cuánto está midiendo lo que yo evaluó en clase.** Porque de pronto **a veces puede que no haya correspondencia entre los resultados de las prácticas de lectura y esta prueba.** Sin embargo, lo que te digo, creo que es necesaria de una manera general y ojalá cada vez esté más alineada respecto a lo que se hace. Ahora bien, saliéndome de la dinámica del colegio, pues yo creo que la evaluación es obvia que tiene un **rasgo de subjetividad** y de la forma en la que quien la construye pues lee y entonces, en ese sentido, creo que a veces uno se encuentra con que hay estudiantes que son buenos lectores, o que son críticos y reflexivos, pero a la hora de enfrentarse al texto, tienen complejidades. Entonces, creo que por eso se generan estrategias en el aula, para que bueno, cada vez pueda él superarse. Entonces, **creo que enseñar a leer para pruebas es enseñarle a la gente que debe comprender la manera en que alguien plantea una pregunta y por ende, su comprensión demuestra que leyó el texto.** Entonces, a veces creo que eso es, que se convierte en ese trabajo. Pero, puede complementar en la medida que me aleja de la subjetividad, pero la dificulta cuando solo considero que la estandarización es la medida de evaluación perfecta.

Preguntas propositivas:

PREGUNTA 14: ¿Qué aspectos considera que pueden ser mejorados en la manera cómo se aborda la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: Yo creo que podría trabajarse en fortalecer, en formar lectores; que primero haya una relación con el texto, un **vínculo con la lectura**; que exista un vínculo o una vinculación con el texto que no genere rechazo, porque suele pasar que él **(el estudiante) llega de una vez prevenido**, porque viene trabajando la lectura desde esta **concepción estructurada, sistemática y que puede coartar el gusto por la lectura**, pues yo creo que debería haber un **programa muy fuerte y robusto en los primeros grados** en el que el estudiante logre vincularse al texto de una manera menos estructural y más por el **gusto** o por lo que puede encontrar en los textos o del mundo aquí. Una vez se haya establecido este vínculo, luego ya le sea más fácil entrar a leer y construir textos e implementar estrategias. En cuanto a la escritura, creo que lo mismo, si el estudiante en un primer momento recibe **la escritura como un mecanismo para comunicarse**, para trabajar sus ideas, luego podrá ir dándole mayor peso a la escritura, mayor peso a las formas y estructuras.

PREGUNTA 15: Si tuviera que hacer un ajuste a los lineamientos curriculares que existen ahora, ¿qué modificaría para fortalecer la enseñanza de la lectura y de la escritura?

RESPUESTA: pues mira que **yo creo que los estándares están bien pensados**, pero algo que pasa en Colombia es que en los documentos todo queda tan lindo y tan bien escrito que **es complejo luego llevarlo a práctica**. Entonces, yo creería que, si realmente se pudiera hacer una **consciencia de las necesidades de la población estudiantil** y, cuando digo necesidades, son las necesidades comunicativas, la cultura o la práctica diaria de los estudiantes. Entonces yo optaría por **atterizarlos un poco más**, modificarlos un poco más y pensar pues que, yo creo que en los lineamientos está la libertad para que el docente aplique al aula y a las necesidades del aula. Entonces, yo creo que es eso, que se genere una **mayor vinculación** y bueno, porque también hay un tema de formación de profesores, pero esa es otra tela para cortar después.

PREGUNTA 16: ¿Cómo considera que se puede potenciar el interés de los niños en la lectura y la escritura?

RESPUESTA: bueno, aquí me voy a extender un poquito, porque yo creo que en nuestro país hay un problema de formación respecto a la **cultura escrita**. Y a mi me gusta más ese concepto, más que la lectura y la escritura, la cultura escrita en el que lleva varios teóricos han dicho: **“tú lees para escribir y también escribes para que te lean”**, es decir para que haya **un proceso de comunicación**. ¿Por qué digo que la cultura?, porque si bien he dicho ya que leer no es sólo leer un texto impreso, pues finalmente **en la academia se termina reduciendo o tiene más relevancia la lectura de cierto tipo de textos** y la escritura de cierto tipo de textos. Sin embargo, **nuestra población de estudiantes en su gran mayoría casi nunca se ven enfrentados en su casa o en sus primeros años antes la motivación respecto a la cultura, la mente**, la cultura. Entonces, yo creo que puede ser muy utópico, pero yo lo compruebo cuando conozco estudiantes que son **lectores por formación**, porque en su casa tuvo la cultura de la lectura y de la palabra, es decir, la palabra tuvo relevancia, porque la lectura de muchos textos tuvo mucha importancia en su contexto, porque vuelvo a decir, puede ser utópico, pero el **uso del lenguaje, el juego con el lenguaje en sus primeros contextos** tuvo mucha importancia. Entonces, yo creo que solo cuando hay esta base en el en los primeros grados y en la casa, luego se pueden presentar a los estudiantes otros textos que va a querer abordar y que va a tener unas herramientas para abordar. Sin embargo, también creo que cuando el estudiante

encuentra que lo que lee o lo que escribe tiene una **función en el mundo** o le va a servir para algo entonces está relacionado con sus prácticas (no quiero decir con esto que tenga que ser divertido, porque creo que esa palabra también tiene una complejidad y una problemática ahora), porque qué es lo divertido, pero sí que tenga una funcionalidad; si yo le digo es que mire, usted cuando vaya a ir a la universidad le van a servir estas y estas herramientas, pues **el estudiante de pronto se vincula un poco mejor con los textos que lee y que escribe**. Entonces, yo creo que ese eso; por un lado, una **fundamentación con el lenguaje, con la palabra en los primeros años que luego permitan tejer un puente con las producciones textuales y los textos que se lean y que deben ser útiles para la vida práctica de los estudiantes y que entienda por qué es funcional y le sirve para la vida.**

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo 11: Transcripción entrevista profesor 2



SALUDO: Bueno... buenos días. ¿Me escuchas bien?

PROFESOR 2: Te escucho perfectamente

ENTREVISTADORA: Te agradezco mucho que me hayas concedido esta entrevista y de antemano agradecerte también por el tiempo; sé que estás en vacaciones, pero que me hayas permitido acceder a tu conocimiento y a tu experticia es una honra para mí. En ese sentido, quiero preguntarte como primera medida si estás de acuerdo en participar en la entrevista y si estás de acuerdo en que el insumo que se guarden este en este chat se use con fines investigativos. Asimismo, quiero hacerte saber que en el trabajo de investigación no aparecerás con tu nombre, sino que aparecerás con el seudónimo “profesor 2”.

PROFESOR 2: Buenos días, Laurita, claro que sí acepto tu invitación y me siento complacida de que quieras conocer mi experiencia.

ENTREVISTADORA: *Preguntas sociodemográficas*

Bueno, muchas gracias. Entonces, para comenzar voy a hacerte 2 preguntas socio demográficas y luego continuamos con la siguiente parte de la entrevista: primero, me gustaría conocer ¿cuál es tu nivel de estudios?; segundo, ¿hace cuántos años tú ejerces como docente de español? Y; tercero, ¿hace cuánto tiempo estás vinculada con el colegio Cambridge?

PROFESOR 2: *Respuestas sociodemográficas*

Ok. Yo realicé mis estudios hasta el **pregrado**, llevo ya **25 años en esta labor** y en el colegio **Cambridge 8**.

PREGUNTA 4: De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es leer?

RESPUESTA: Ok. Leer puede tener muchos significados teóricos y ejecutorios, mecánicos... pero, de acuerdo a la experiencia, **para mí leer es acceder a un mundo de posibilidades**; cuando tú lees **no es solamente decodificar** qué es lo que se aprende de chiquitos, pero saber leer, poder leer y más aún **leer lo que uno quiere** te brinda... te abre las puertas... es como **abrir un portal al mundo es toda una intención comunicativa**.

PREGUNTA 5: ¿Cómo cree que es comprendida la lectura en la Institución educativa?

RESPUESTA: Bueno. Afortunadamente en el lugar donde trabajo, es un lugar donde **se le da importancia a todos los procesos de lectura y escritura**, de hecho, hay **un programa transversal**. Entonces, es muy importante y el sentido que tiene es tener la herramienta para desenvolverse para comprender y entender el mundo en cualquier situación que se le presente. No en vano está el **programa PLEA** que permite que todos los docentes se sientan docentes de lengua. Y quizá tiene ese propósito, aunque la verdad es un poco más **mecánica, entonces, se convierte en un proceso muy mecánico**. No es como como aceptar la lectura o asumir la lectura para comprender y para interpretar y para **llegar a unos resultados**, a veces inmediatos, pero que también se propone que sea a largo plazo, **que se puedan desenvolver bien en la universidad, en el trabajo**; que puedan

comprender bien la lectura, esa sería tal vez la diferencia; aunque **yo lo asumo para la vida**. Entonces, no es malo que se vea como un proceso, pero tan mecánico y académico puede cansar.

PREGUNTA 6: De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es escribir?

RESPUESTA: Bien. Siendo un poquito coherentes con la metáfora anterior, si leer es abrir la puerta para conocer el mundo, escribir entonces para mí **sería devolverle a ese mundo todo lo que el ser humano tiene para dar**. Y es que, así como recibe, entonces **damos a otros alguna idea** o algún mensaje específico.

PREGUNTA 7: ¿Cómo cree que es comprendida la escritura en la Institución educativa?

RESPUESTA: Bien. Ya en unos términos más conceptuales, más académicos, **escribir** en el colegio **es producir**, es hacer la **producción textual** y para ello, pues son importantes todas las **herramientas lingüísticas, las herramientas gramaticales** y todo lo que conceptualmente se conoce y se está en ese **proceso**. Entonces, escribir es un **proceso comunicativo** que se da como respuesta a ese deseo de entregarle algo a otra persona.

PREGUNTA EMERGENTE: de acuerdo con esto entiendo que enseñan a partir de configuraciones didácticas, pero de pronto no es muy claro, ¿qué es una configuración?, ¿podrías profundizar un poco más a qué te refieres con configuraciones y qué relación tienen las configuraciones con los estándares?, por favor.

RESPUESTA: claro que sí, Laurita, mira: **una configuración didáctica es una forma de planear un proceso**. Entonces, por ejemplo, existen varias como la unidad que es la que mayormente se utiliza (para planear clases), es decir, **un proceso en el que se desarrolla la competencia**, todas las competencias a trabajar. En este caso, tenemos, por ejemplo, actividades permanentes que son aquellas que tienen una constante, que se hacen con cierta frecuencia, como un hábito. Aquí en este colegio tenemos las AI (planeaciones) permanentes para los procesos de literatura, para los procesos de plan lector. Eventualmente existieron, ya casi no, las actividades independientes que eran un proceso de principio a fin, que se hacía esporádicamente con un fin específico. Por ejemplo, había una actividad independiente de oralidad enfocada específicamente a trabajar (una actividad muy bonita, por cierto) que se lleva a cabo en el día del idioma que se llamaba **"lectura compartida"**, pero era una sola vez al año. Entonces, en esta actividad independiente, de principio a fin, las actividades, el proceso, la teoría... estaban **enfocadas a trabajar la lectura oral**, la ejecución de la lectura oral para que finalmente cuando llegara la actividad se trabajará de la mejor manera posible que tuviera éxito total y la persona que fueran ya sabe como lee, porque se supone que esto es algo mecánico, pero a veces lo olvidamos. Entonces, estaba esa partecita. Otro tipo de configuración es la secuencia didáctica, la secuencia didáctica también hace parte de las tantas metodologías que tiene como ventaja que involucra otros saberes y otras puede involucrar otros saberes y otras áreas. Entonces, pues como su nombre lo indica "secuencia" es que va consecutivamente llevando un proceso hasta lograr su finalidad. La secuencia didáctica, por ejemplo, se ha usado para oralidad, se había usado también para **Lectores**, que es una **asignatura anexa**, por decirlo así, **que trabaja específicamente la lectura y la escritura** en este colegio; valga decir también que **estas configuraciones fueron** como un plus, **algo innovador** sobre todo en los

grados pequeños; en el preescolar, en los grados de primaria. Después, se vio que, sí, era necesario, pero tenía cierta desventaja sobre todo para los niños grandes **porque de pronto no estaban entendiendo todo como un conjunto**, sino que de pronto veían todo por separado y entonces **no lo podían integrar** y asumían como si estuvieran viendo partes y participantes que de pronto no los llevaba a un producto global. Entonces, pues, se fueron como cambiándose, fueron como mirando donde sí aplicaba, donde no aplicaba y pues así llevamos el proceso. En ese colegio son muy importantes eso sí; es algo que no vi en ningún otro colegio anterior, porque todos lo demás habían trabajado unidades o planeador normalito, en cambio aquí se lleva a cabo así y es importante, es como una directriz, como algo que, aunque ya no es tan innovador (porque lleva varios años), sí es muy importante, **es trascendental, casi que determina el éxito de llevar a cabo el currículo adecuadamente**. Personalmente, me parece que evidentemente tiene unas ventajas, sin embargo, si esas ventajas las puede lograr el estudiante estaría perfecto, ¿sí? no... no creo que sea el método más plausible, el que no falla, el infalible, porque también entiendo las ventajas de la unidad. En ese sentido, sí se trabajan así, pero ya los resultados y el éxito de que se trabaje así esos procesos depende de cómo lo suma estudiante también.

Preguntas de enseñanza:

PREGUNTA 8: ¿Cómo es la dinámica de la enseñanza del español (asignatura) en la institución?

RESPUESTA: En esta institución el español está de la mano, está alineado con los **estándares**. Entonces, digamos que este es **el eje que prima: los estándares**. De ahí parte el diseño del currículum que sí, claro, toma los procesos de lectura y escritura, de ética la comunicación, de la literatura (como en la mayoría de los currículos colombianos). Sin embargo, hay una pequeña diferencia y es que en esta institución para diseñar, para planear estos procesos hay una dinámica diferente para cada uno de ellos. Tal vez estamos acostumbrados a que pues, sí, las áreas son una sola y se diseña como como una unidad, pero **allí hay un proceso diferente para cada competencia, para cada estándar** y es por eso que **no tenemos una unidad**, sino que tenemos son **configuraciones didácticas diferentes para cada proceso**.

PREGUNTA 9: ¿Qué es lo que más disfruta de la enseñanza del español (asignatura) en el aula?

RESPUESTA: ¡Que linda pregunta! Se me vienen a la cabeza muchas anécdotas, pero digamos que en términos globales y generales **yo me siento satisfecha cuando un estudiante me confronta**, puede parecer irónico, pero cuando me cuestionan lo que estoy trabajando o lleva más allá o pone en otro contexto algo que se ha trabajado en otro lugar o incluso en otra asignatura, eso me gusta, eso me dice que ha entendido y eso me dice que me sigue la cuerda, que hay una persona allí que está trabajando en su parte crítica y que no come entero. Entonces, sé que va a seguir siendo una persona muy analítica.

PREGUNTA 10: ¿Cómo se enseña la lectura en la institución?

RESPUESTA: **Adicional a las horas de español está una asignatura que en el colegio se ha llamado “Lectores”;** otras instituciones lo llaman “taller de comprensión de lectura”, incluso algunos lo llaman “de ortografía” o sencillamente “comprensión”. Entonces, es otro espacio que se ha procurado que sea (ocurra) con el mismo docente titular de del área de español, en el que

específicamente **se trabaja la lectura y la escritura**, (ya las otras competencias que se adicionan en español quedan un poquito relegadas, pues para eso está español), pero con el enfoque de trabajar en las estrategias sí es lograr la comprensión. Finalmente, como yo lo he entendido, siempre es lograr el nivel literal, inferencial y crítico, que todos conocemos, (sin que tenga que ser en ese orden) con cualquier tipo de texto, a través de unas estrategias. Al respecto, hay varias **estrategias**, pero en el colegio se ha determinado las **de Cassany** en el antes, durante y después de la lectura. Entonces, se trabajan... casi que bueno... la palabra puede sonar fea pero, mecánicamente esas estrategias, para poner al niño a trabajar y habituarlo en el uso de esas estrategias para la comprensión.

PREGUNTA 11: ¿Cómo se enseña la escritura en la institución?

RESPUESTA: en la escritura igualmente se pasa por el **proceso** de: **primero planear**, luego hacer uno dos borradores, para finalmente tener un **producto**, en teoría, **versión final** perfecto. Sin embargo, es importante recalcar que los niños a veces en la **mecanización de las estrategias**, para algunos es simplemente eso y de pronto le sirve solamente para esa clase, mientras que lo que se busca es que si tiene ese **hábito**, en algún momento de su desarrollo o de su vida escolar entienda y asuma autónomamente todas esas estrategias que estuvo practicando (a veces hasta inconscientemente), para que les sirva para algo y que sea capaz de **elegir qué estrategia usa** y por qué la usa, cual le gusta o como la combina, como la renueva o como la reinventa como dicen por ahí. Pero sí, el ideal es que los estudiantes puedan ser lectores y escritores autónomos, pero para ello, pues sí, al menos al comienzo de su desarrollo el colegio se la juega a que ese tipo de estrategias le sirvan y, de ahí la importancia de esta asignatura. Así que es un **proceso muy significativo que va por fases** para asegurar la comprensión y realización.

Preguntas de evaluación:

PREGUNTA 12: ¿Cómo se evalúa la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: respecto a la evaluación nosotros realizamos un serie de ejercicios que se diseñan de acuerdo con los **estándares**, por la ley nacional. Digamos que también hay 2 tipos de evaluaciones; una **evaluación cualitativa o formativa y la evaluación cuantitativa la evaluación sumativa, pero busca dar cuenta de la realización y alcance de los ejercicios**. Asimismo, el área de español se ha acogido también muy de la mano de todos los procesos del bachillerato internacional (IB) en el uso de **rúbricas casi para todo**, (rúbrica para el proceso de habilidad, rúbrica para un debate, rúbrica para una mesa redonda, rúbrica para el desarrollo de una entrevista, hasta para hacer unos esquemas tenemos rúbricas). Entonces, hay rúbricas para cada tipo de texto a la hora de presentarlo por escrito y hay unos **indicadores mediante preguntas de selección múltiple** para verificar la comprensión en los 3 niveles que habíamos mencionado anteriormente. CLaramente esas preguntas de selección múltiple existen, porque hay un evaluador externo que aplica las Pruebas Pensar y debemos prepararlos para eso. Pero... también juega mucho la evaluación formativa- cualitativa en donde a través de otras actividades se pueden ver el **desarrollo de las competencias**, por ejemplo, una obra de teatro, una representación que dé cuenta de una lectura y al mismo tiempo ponga en juego los saberes del género dramático que haya una elaboración; de una revista, una elaboración de un periódico donde se recree además de poner en juego pues la

comprensión y la producción, se ponga también la creatividad, pero en la propuesta del estudiante muchas veces prima más la evaluación, hay que decirlo, prima más la evaluación en su matriz. Lo anterior, ya que de todas maneras el colegio tiene unos números y unos desempeños y así es como la ley de educación lo indica.

PREGUNTA 13: ¿De qué manera la evaluación complementa o dificulta el alcance de la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: esta pregunta es muy importante, de lo mucho se habla del tema, creo que la evaluación es uno de los temas coyunturales entre los docentes porque muchos dicen que debe ser continuo y hay un sinnúmero de características que se debe mirar al momento de ejecutarse. Pero lo que se busca es ir respondiendo, ir resarcido los vacíos casi que de inmediato, pero pues definitivamente pertenecemos a un sistema en el que hay unos tiempos, hay unos límites, hay unos derroteros y pues cada institución también tiene sus mecanismos para lograr esto. En ese sentido, a veces se procura, (yo sé que el docente desde su mejor voluntad, desde su esencia) pretende que la evaluación sea eso, para lo que sirve la evaluación, para que pongan una balanza de lo que tiene de fortaleza y lo que falta por mejorar en los procesos de algún estudiante, sin embargo, esa misma evaluación nos limita con números donde a veces un tres punto algo o un cuatro o un cinco es la valoración del trabajo, pero no logra representar por completo el proceso del estudiante. A veces sí se convierte en un obstáculo, en un arma de doble filo, pero que definitivamente en el sistema en el que estamos hay que usarlo, porque ya no depende de la experiencia del docente, ni del amor a su vocación, sino que facilita el poder decir que un niño es competente o no.

Preguntas propositivas:

PREGUNTA 14: ¿Qué aspectos considera que pueden ser mejorados en la manera cómo se aborda la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: Bien. No sé si es muy aventurado, pero yo creería que se podría mejorar si en los primeros años esté (la lectura y la escritura) fuera casi que el único proceso de desarrollar. De seguro, los expertos dirán que necesitan lo demás: el bilingüismo, las matemáticas, los procesos de ciencias y claro que sí, pero con la lectura y la escritura accedería con un excelente proceso en estas dos herramientas a todo lo demás. A veces le damos mucho tiempo a lo teórico, a lo teórico, a lo teórico y se nos van quedando en el camino esas otras cositas. Por eso fortalecer la lectura y la escritura, darle prioridad en los primeros años, en el preescolar sobre todo en los primeros años por ahí está tercero de primaria, que se lograra consolidar el código muy bien en el nivel estándar que se quisiera sería una muy buena base.

PREGUNTA 15: Si tuviera que hacer un ajuste a los lineamientos curriculares que existen ahora, ¿qué modificaría para fortalecer la enseñanza de la lectura y de la escritura?

RESPUESTA: me parece que, por ejemplo, en la asignatura de Lectores que se tienen estas prácticas específicas para leer y para escribir, se podría mejorar si partiéramos de los intereses de los estudiantes, es decir, que ellos pudieran decir qué tipo de texto trabajar al trimestre o al año; que partiera de sus intereses, porque así de pronto quizá podríamos potenciar estos procesos. No para todos, así como no le gusta la matemática, no a todo el mundo se sabe para para otro idioma,

no a todo el mundo le gustan los experimentos y aquellas cosas, de pronto no para todos no es fácil acceder a un producto escrito; y, si eso escrito, ese texto escrito además es con una estructura, con una intención y con un lenguaje que no motiva para nada al estudiante, entonces va a ser más difícil todavía. Por decir algo, que queremos por decir algo o partiendo también del de la edad y del grado estos niños están en tales y tales edades entonces más o menos de acuerdo al **desarrollo cognitivo** y al desarrollo emocional tales y tales son los intereses, vemos pues que en el ambiente la moda están, entonces veamos este tipo de textos que de pronto les van a llegar más al corazón y de pronto van a verlo con mayor utilidad, eso podría ser un pequeño cambiecito.

PREGUNTA 16: ¿Cómo considera que se puede potenciar el interés de los niños en la lectura y la escritura?

RESPUESTA: Bueno, además de todo lo que se hace allí, con toda la mejor intención del mundo, también es bueno algo que hemos olvidado a veces y es **el ejemplo**. Uno a veces les dice a los niños: “hay que leer”, “hay que...”, pero **ellos rara vez lo ven a uno leyendo o ven a sus profes escribiendo**. Entonces, **sería interesante llevarlos, por ejemplo, algo (no el autor especializado) sino algo que usted escribió**. Entonces, a veces les exigimos cosas que nosotros mismos no podemos dar. Entonces, aparte de motivarlos y trabajarles y despertarles el interés, también sería bueno **dar ejemplo**.

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo 12: Transcripción entrevista profesor 3



ENTREVISTADORA: buen día ya que bueno te agradezco por el tiempo que destinas para pues para este ejercicio investigativo la idea es poder realizarte algunas preguntas con el fin de conocer tu percepción frente a algunos temas académicos relacionados con la lectura y la escritura es importante pues que tú sepas que se trabajará bajo un seudónimo, por lo que se guardará tu identidad. Asimismo, este ejercicio se trasladará a un documento Word donde no se expondrá directamente la entrevista sino únicamente los resultados que surgen luego de hacer toda la tabulación, ¿estás de acuerdo?

PROFESOR 3: Hola, ok, de acuerdo.

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS: ¿cuál es tu nivel de estudios?, ¿cuántos años llevas ejerciendo como docente de español? Y ¿hace cuánto tiempo estás vinculado con la institución educativa donde hoy te encuentras laborando?

RESPUESTAS: bueno, yo soy licenciado en español lengua castellana con un **magíster en escrituras creativas** y llevo **6 años ejerciendo** como docente de español, de los cuales **dos años** llevo como profesor del colegio donde estoy actualmente.

PREGUNTA 4: De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es leer?

RESPUESTA: bueno digamos que, **leer es el proceso de decodificación de un código escrito, a partir de unos conocimientos previos** que tiene cualquier ser humano. Este proceso se lleva a cabo a partir de la configuración de un código en construcción **a partir de una imagen mental que es sugerida por el texto**. También, es la construcción de un **significado entre ese texto escrito y el proceso que hizo el lector**. Sin embargo, leer también es un proceso complejo que toma tiempo, **por lo que se divide en 3 niveles como los son el literal, inferencial y crítico; es un estado placentero, pero de mucho esfuerzo**.

PREGUNTA 5: ¿Cómo cree que es comprendida la lectura en la Institución educativa?

RESPUESTA: el proceso lector para los estudiantes depende, ¿no?, si me enfoco en los estudiantes, pues dependiendo del estudiante **es un proceso que puede ser angustiante** para él; es un **proceso** que puede ser **no grato y un poco impositivo**, (no para todos, pero sí para una rama de los estudiantes). Además, en el colegio es muy **mecánico** ese ejercicio y generalmente tiene una única función **académica**. Pero, hay otra rama de los estudiantes que tienen el gusto por la lectura, les gusta mucho leer novelas. Entonces, tienen una concepción como **un ejercicio agradable**, ¿no?, como algo que les gusta. Entonces, yo lo llamaría, dependiendo del estudiante y nosotros los profesores tendríamos una concepción diferente, ¿no? y es que este **proceso** se debe realizar y (quiero resaltar la palabra **debe realizarse como algo impositivo**), porque para permitir el desarrollo intelectual del estudiante acorde con unas competencias que establece el ministerio de educación de Colombia.

PREGUNTA 6: De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es escribir?

RESPUESTA: Bueno, la escritura para mí es como un **proceso a partir de un código** que es el de la lengua, la lengua escrita. Además, es el **proceso** por el cual se hace **una construcción mental** que pasa a ser plasmada en una hoja de papel o en una hoja digital lo que implica muchas cosas ¿no?, porque **implica expresiones, implica la construcción de conocimiento, implica también formas de comunicación individuales e íntimas, pero también sociales**. Porque, pues, nadie escribe totalmente para sí mismo, sino que **escribe para los demás**, para un otro que puede ser leído así sea la misma persona desdoblada, pero se lee como un otro. De manera que guarda toda una intención.

PREGUNTA 7: ¿Cómo cree que es comprendida la escritura en la Institución educativa?

RESPUESTA: en el colegio también lo tenemos como que es **un ejercicio que se debe hacer** y (quiero resaltar nuevamente el **debe hacerse**) como un **proceso de construcción mental** donde el

estudiante deposita informaciones que está recibiendo por parte del docente o también tiene una producción intelectual que puede ser enfocado hacia la creación literaria o bien puede ser enfocado hacia la producción de conocimiento, en este caso la producción ensayística o la producción cuentística o de poemas que también se trabajan en el colegio. Pero en sí, es un **proceso estrictamente académico**, porque por más libertad que se tenga en la escritura, hay unos parámetros que siempre son académicos y coercitivos. Lo que sí es afortunado es el hecho de que se comprende como **fases**, entonces, el estudiante aprende muy bien ese **proceso** porque cada fase enseña algo específico y perfecciona el **entregable**.

Preguntas de enseñanza:

PREGUNTA 8: ¿Cómo es la dinámica de la enseñanza del español (asignatura) en la institución?

RESPUESTA: bueno en el colegio tenemos **3 ramas de enseñanza**: la primera, es como una parte histórica **de la historia le literatura** que sea abarca en diferentes períodos, entonces el romanticismo y el clasicismo, bueno los diferentes las diferentes etapas del desarrollo de la en la literatura, pero quiero hacer énfasis que **estos movimientos se enseñan desde el concepto europeo**, euro centrista, ¿no?, porque no se analiza desde el punto latinoamericano, ni africano, ni de otros lados. La segunda parte, eh... tenemos un componente de escritura y que se está trabajando a partir de un **modelo comunicativo**, donde el estudiante se supone que a partir de sus necesidades de escritura y quiero resaltar **(necesidades impositivas)**, escribe ¿sí? Entonces, se supone que ya conoce el lenguaje, que ya conoce las normas de la gramática, las estructuras semánticas, pero uno supone que ya conoce porque es un modelo comunicativo y; la tercera, el tercer nivel, que es el **nivel lector** y que se trabaja a partir del plan lector y a partir de las competencias de comprensión lectora. En el plan lector leemos una obra literaria, también un poquito impositiva, porque no **(el estudiante no escoge y creo que nosotros tampoco)** y tenemos otra parte que es la parte que es **desarrollo de competencias** que pretende que el estudiante adquiera las habilidades para responder a partir de textos, es decir, que sepa contestar a partir de diferentes tipos de texto. En ese sentido, que pueda inferir porque al final todos **los procesos de comprensión lectora terminan en inferencias**, así se diga que si estas más habilidades, todo son inferencias. También hay unas **prácticas de lectura** que regulan la forma en la que se enseña la escritura porque además de ser un **proceso mecánico**, exige que la lectura sea solo comprensión y ya. Que el estudiante llegue al punto de que ojalá pueda evaluar el texto, pero no se enfatiza en el goce estético, por ejemplo.

PREGUNTA 9: ¿Qué es lo que más disfruta de la enseñanza del español (asignatura) en el aula?

RESPUESTA: yo creo que disfruto de todo un poquito, pero digamos que lo que me gusta más o bueno, **me gusta enseñar es la parte literaria**, porque se analiza el contexto histórico y se analizan las obras. Por ejemplo, este año hicimos el ejercicio de controvertir el canon, porque si tenemos que leer las obras que son europeas, que son del romanticismo o del romanticismo europeo entonces podríamos cuestionar eso. Entonces, me parece muy interesante como ejercicio. Y, en segunda medida, yo disfruto el ejercicio que al estudiante le tortura más (risa) y es **escribir**. Yo lo disfruto más, porque me parece interesante el reto para mí, como profesor, de vender o plasmar ese gusto por la escritura en el estudiante y, **los estudiantes disfrutan mucho la escritura narrativa**, aunque

tampoco saben escribir un cuento, ya que es tan complejo como escribir un ensayo, pero en definitiva es eso lo que más disfruto.

PREGUNTA EMERGENTE: *has recalcado varias veces en que en Colombia se enseña la literatura desde la visión europea, ¿por qué crees que ocurre eso?*

RESPUESTA: *Porque nuestro currículo está diseñado a partir de los estándares europeos. Nosotros al ser como “hijos de España” nos regimos mucho tiempo por el modelo de allá, el modelo español. También, con relación a la enseñanza de la lengua, nosotros, por ejemplo, hacemos muchos énfasis en las estrategias de Daniel Casany y él es español. Entonces, ocurre que todo el mundo estandariza y por ejemplo, en una época se pensaba que el mejor inglés era el de Inglaterra, desconociendo pues que en Estados Unidos hay otras formas del inglés. En nuestro caso, nosotros por mucho tiempo nos regimos a que el español bien hablado es aquel que se habla en Europa y ahorita, pues, está controvertido esto, porque hay otras formas del español que también son válidas. Sin embargo, en nuestro modelo, nuestro currículo en Colombia, todavía está muy ceñido como a esa visión europea, euro centrista y sobre todo española que, por ejemplo, cuando se enseñan las diferentes escuelas literarias, siempre se hace mucho énfasis en los escritores españoles. Entonces, por ejemplo, cuando aborda una escuela es como: “el modernismo nace en España y en América” cuando el modernismo fue solo en América y en España se exportó. Entonces, nosotros, por ejemplo, tenemos géneros literarios que, como no sabemos clasificarlos, pues decimos que son del romanticismo, pero puede ser otra cosa totalmente diferente, sin embargo, tenemos todavía esa visión muy eurocéntrica que nos hace creer que todo es de ellos.*

PREGUNTA 10: ¿Cómo se enseña la lectura en la institución?

RESPUESTA: bueno en nuestro colegio, bueno, nosotros tenemos nuestro modelo que es “enseñanza para la comprensión”. El modelo pedagógico lo que pretende es que el estudiante aprenda a partir del **hacer**. Entonces, sí, tenemos un componente teórico, pero tenemos también un componente fuerte donde el estudiante tiene que hacer. Y eso se lleva a cabo a partir de las prácticas. Entonces, tenemos las prácticas de lectura y tenemos **prácticas** de escritura y continuamente estamos haciendo evaluaciones de acuerdo al modelo tipo Pensar. Entonces, las aplicamos tanto con un agente externo que evalúa, como nosotros también las podemos proponer durante los trimestres. A su vez también podemos en nuestras propias clases, (muy voluntariamente no es impositivo), podemos traer una pregunta con respecto a un tema que se esté trabajando. Entonces, estamos hablando del modernismo, entonces, yo puedo traer un texto del modernismo y puedo **aplicar preguntas de selección múltiple**, donde el estudiante vaya poniendo en práctica lo aprendido. Esta es nuestra forma de enseñar.

PREGUNTA 11: ¿Cómo se enseña la escritura en la institución?

RESPUESTA: **Igual que de la forma en la que se enseña la escritura, realmente; prácticas y fases.**

Preguntas de evaluación:

PREGUNTA 12: ¿Cómo se evalúa la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: bueno, nosotros partimos de primero de que la lectura se evalúa a partir de las mismas **pruebas**, es decir, de un **evaluador externo**, porque él es el que tiene un gran porcentaje y; por el otro lado, nosotros tenemos la **libertad de evaluar** a partir de quices, a partir de evaluaciones de selección múltiple, y, a su vez, también se evalúa a partir de la argumentación, donde el estudiante tiene momentos de conversatorios sobre las diferentes obras que se leen. Para eso se diseñan una rúbricas muy claras que facilitan la objetividad. En cuanto a **la escritura**, la evaluamos a partir de las **prácticas** donde se supone que el estudiante hace un **ejercicio de preescritura, escritura y corrección de textos** y, digamos que podemos llegar hasta cierto resultado más o menos óptimo, por lo que el estudiante tiene una rúbrica muy bien elaborada por parte de nosotros que **él ya conoce**. En ese sentido, él sabe que, si tiene tantos errores, él sabe cómo le va, porque, por ejemplo, en mi caso, **yo bajé puntos por errores ortográficos, y hago énfasis en los errores sintácticos que me parecen delicados**; el hecho que un estudiante no sepa construir un párrafo me parece delicado. Entonces, **la rúbrica es como el norte para el estudiante y para nosotros evaluar**.

PREGUNTA EMERGENTE: me surge una duda, ya que me hablabas de unas pruebas y de un evaluador externo, ¿me podrías profundizar un poco más acerca de esto? Por favor.

RESPUESTA: bueno, el colegio tiene un contrato con un evaluador externo que es Milton Ochoa esta entidad es la que realiza pruebas estandarizadas, a partir del modelo del país, pero ahí y quiero hacer un énfasis, porque me resulta interesante que ese modelo también está diseñado con base al marco europeo y es que evalúa las pruebas PISA. Y es que en Colombia siempre hay gente que dice que nos va mal en las pruebas PISA, pero pues hombre, partamos de que aquí no vemos pruebas PISA o no nos preparamos realmente para eso. Entonces, son cosas un poco contradictorias. Retomando, el evaluador externo, tiene como base el realizar la evaluación, a partir del desarrollo de competencias y él realiza la evaluación y nos da como unas sugerencias que nosotros debemos empezar a aplicar para la siguiente prueba. Entonces, nos dice: “bueno esta pregunta tiene el componente semántico” y a partir de esto hay que trabajar en fortalecer esa competencia. Sin embargo, no nos dice el modo, pero sí nos dice qué debemos fortalecer. Entonces, se puede optimizar en la medida en que se aplique como esos componentes que el evaluador externo determina. Sin embargo, en otros colegios donde yo he podido trabajar, cuando existe este evaluador externo se suscita una disonancia, porque al estudiante le podía ir bien con este evaluador, pero le podía ir mal con una prueba que hace el profesor (risa). Entonces, aquí en este colegio es afortunado en cierta medida que haya sólo una forma estandarizada de evaluaciones, porque se podría generar una disonancia entre lo que el profesor evalúa y el resultado que arroja la prueba. Pero, eso me lleva a otro problema y es que el evaluador externo parte de los componentes curriculares que hay en el país y que están de manera estandarizada nuestro colegio pues tiene el currículo en español y literatura avanzado frente a otros colegios entonces se va el grado noveno está evaluando 11. Entonces, tiene otra forma muy distinta de evaluarse y esto sería complicado si el estudiante se va a otro colegio y sería complicado y también se vuelve a complicar en la medida en que el estudiante es evaluado por el profesor a partir de lo que él dicta. Por lo tanto, no debería generarse una disonancia, pero sí la hay y yo la he visto creo que en todos los colegios que he trabajado.

-Bien. ¿Por qué crees que ocurre eso porque esa disonancia puede ser tan notoria?

-Pienso que el agente interno tiende a ser más estricto en la forma de evaluación o también puede ocurrir que los colegios no tienen una forma estandarizada de crear las pruebas. En ese sentido, sería muy valioso que el evaluador externo enseñe cómo hace las pruebas para que haya una sintonía, es decir, que todos trabajemos sobre la misma base. Entonces, el evaluador externo podría decir: “esta prueba se hace este modo” cosa que estemos todos acordé. Pero se da por hecho que el profesor debería saber, pero en esto también quisiera hacer énfasis, ya que nosotros aprendemos a hacer pruebas en el camino, nosotros en el pregrado no vemos una asignatura que se llame “cómo hacer pruebas estandarizadas”. Entonces, lo que hacemos es aprender en el camino o simplemente bajamos pruebas que se hayan realizado anteriormente y las adaptamos y más o menos le cambia cosas para que quede como una prueba. Entonces, digamos que en eso hay una disonancia grande, porque no sabemos hacer pruebas. Ahora bien, yo no desconfiaría de la entidad externa y no desconfiaría a ellos, porque supone que son profesionales, que están 8 horas diarias diseñando pruebas o al menos eso supondría yo. Entonces, pienso que los colegios que tienen esto como único evaluador y no obliga a los docentes a diseñar otras pruebas, pues... es una fortuna.

-También mencionabas algo acerca de “las prácticas”, ¿qué es eso de “las prácticas” ?, ¿podrías profundizar un poco al respecto? Por favor.

-Bueno, eh... tenemos 3 prácticas: dos de lectura y una de escritura por trimestre. De hecho, las prácticas están acomodadas de acuerdo con las tipologías textuales que se evalúan en las pruebas externas y me refiero tanto al evaluador externo como las pruebas que hace como tal el ICFES, o al menos eso creo yo. Entonces, se supone que están organizadas para que el estudiante conozca las estructuras de los textos y logre resolver de manera satisfactoria las pruebas. Pero lo interesante es que una de las tipologías que se abordan al trimestre, se escoge para ser producida por el estudiante. Entonces, el estudiante, por ejemplo, está viendo crónica periodística y está viendo historieta argumentativa entonces produce crónica. Entonces, una crónica a partir de lo que ya hizo en el ejercicio de leer, comprender e inferir y a partir de la estructura le hacen una producción textual acorde con esta tipología.

PREGUNTA 13: ¿De qué manera la evaluación complementa o dificulta el alcance de la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: bueno, digamos que siento que la institución está pensada por diferentes agentes que están ahí, ellos necesitan un sistema para tener el control y conocer el proceso lector y el proceso intelectual del estudiante. Entonces, la forma en que se mide es a partir de las pruebas y un alto porcentaje en las pruebas determina si se está haciendo bien el proceso intelectual, pero eso es un espejismo realmente, porque nosotros nos encontramos con estudiantes a quienes les va mal en la prueba, pero son muy buenos argumentando ¿sí? y otros estudiantes que son displicentes con la prueba y dicen: “ay no es que las pruebas no me importan” y les va bien. Por ejemplo, este año me ocurrió que era muy bueno argumentando que se le notaba un nivel de pensamiento complejo en la forma en que argumenta, pero le va mal en las pruebas. Entonces, la prueba no me está mostrando realmente su proceso intelectual. Sin embargo, tengo otros estudiantes a los que les va a regular y sí se refleja lo regular en sus procesos. Hay otros que son muy buenos y la prueba le

está reflejando también es un proceso intelectual. En ese sentido, el sistema de evaluación en el mundo entero, yo pienso que es un sistema caduco, porque es muy difícil medir una persona y más por una forma cuantitativa y es que es muy difícil decir: “este proceso de argumentación 5.0, porque cumplió con este estándar” sin embargo, ocurrirá que unos no cumplen el estándar, pero argumentan muy bien, pero tiene un proceso diferente. Entonces, es muy difícil poder hacer que la evaluación de cuenta de ese proceso intelectual. Pero, **tampoco veo otra forma en la que pueda hacerse, otra forma en que podamos evaluar el estudiante.** En Colombia algún tiempo se probó un modelo que pretendía ser cualitativo y eran evaluaciones a partir de letras, pero eso era muy chistoso porque los profesores decían: “esto ya es cualitativo” entonces es “una nueva pedagogía”, sin embargo, usted de cinco saca 4 y si saca entre 4.8 y 5.0 entonces usted es excelente. Entonces, se quedó en lo mismo, o sea, no se cambió nada de la mentalidad. Por eso, yo creo que **la evaluación no da cuenta de los procesos intelectuales.** Aunque también lo entiendo, porque nadie puede entrar en el sistema nervioso y el sistema cerebral del estudiante y ver todas las células y ver el mapa que el niño está imaginando, para decir: “perfecto, el niño sabe mucho” entonces es complejo, es muy complejo.

Preguntas propositivas:

PREGUNTA 14: ¿Qué aspectos considera que pueden ser mejorados en la manera cómo se aborda la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: hay un aspecto importante en la lectura y **sería traer otro tipo de textos al aula**, no digo que nos pongamos a leer los libros de los youtubers, no, pero podríamos leer partes y comparar. Por ejemplo, yo en algún colegio hice un ejercicio en el que veíamos lo que decía Quevedo y Góngora, pero también leíamos a Maluma. Entonces, fue chévere, porque ellos decían: “Ay, Maluma hizo una metáfora y aquí una anáfora” (risa), pero entonces como que bueno, sería muy interesante, aunque no digo que el colegio deba tomar todo lo que hay en el mundo externo, pero sí podemos tomar diferentes elementos que nos pueden ayudar a acercarnos a eso. También, hay que **diversificar la lectura**, hay **que traer lecturas que sean cercanas al estudiante** y salir de ese academicismo que siempre determina que solamente los que saben escribir son los escritores que están encumbrados por la academia. Entonces, hay poetas que no son Góngora ni Quevedo, pero que también son buenos. Entonces, ese sería un primer elemento. Ahora bien, nosotros estamos en un momento de transición fuerte, porque **lo visual es muy fuerte** en la actualidad y lo sintético. Entonces, tenemos la minificción y traer minificción sería muy interesante, porque el estudiante lee **Twitter y ve TikTok** y muchas veces sus lecturas serán la descripción de un de una imagen en Instagram y solamente ese párrafo. Entonces, podemos traer los **escritores que escriben breve** también al aula y esto sería muy interesante; pienso que eso diversificaría y ayudaría muchísimo. Pero con esto no digo abrir la escuela totalmente al mundo, porque **la escuela debe ser una alternativa al mundo**, pero si podemos traer elementos a la escuela que nos permitan eso y el proceso de producción escritural sí debe arrancar desde más atrás, porque si el **estudiante desde pequeño** no escribe es muy difícil en los grados sexto, séptimo, octavo que adquiere el hábito. **Y no hay que desechar de todo el modelo antiguo de enseñanza de la de la gramática, porque el modelo comunicativo ya mostró que el estudiante no aprende leyendo.** Por ejemplo, yo tenía estudiantes que leían muy bien y que tenían un libro súper gordos, pero tenían unos errores de

escritura muy grandes. Entonces digo: “los libros que leen están mal” y no, ellas no aprenden la gramática infiriéndola de un texto, eso es algo que ya hay que sacar, porque no está mal enseñar: “aquí en tal parte se coloca la tilde, aquí se coloca la coma”, yo pienso que no está mal. Entonces, por qué no se vuelva enseñanza un poquito tradicional, un poquitico, ¿por qué no? Y es que si este modelo no funciona, pues podría complementarlo y eso también tiene un aspecto interesante. Y más si se hace desde los cursos pequeños y retomar un poquito y a veces sería interesante quitar tantos tópicos y hacer énfasis en cosas que sean más relevantes, porque nosotros sí nos sirve que el estudiante lea a Góngora y a Quevedo, pero también nos sirve que el estudiante sepa escribir un ensayo, porque es lo que le van a pedir en la universidad. El estudiante no necesita conocer el siglo de oro español, aunque también chévere que lo conozca.

PREGUNTA 15: Si tuviera que hacer un ajuste a los lineamientos curriculares que existen ahora, ¿qué modificaría para fortalecer la enseñanza de la lectura y de la escritura?

RESPUESTA: los lineamientos vistos desde la malla curricular, bueno, yo empezaría por modificar la manera como se aborda la literatura, porque sería puramente literatura. Y esto lo digo, porque **necesitamos una literatura que realmente sea universal**. Entonces, nosotros tenemos que leer África, tenemos que leer Asia, tenemos que leerlos a nosotros mismos. Entonces eso sería el primer elemento que modificaría. También, empezaría a ver cuáles son los movimientos literarios que realmente existen y la **pertinencia** de abordarlos como se abordan en la actualidad. Aunque pienso que eso sería una lucha académica muy fuerte, porque para la academia es más fácil decidir: “este no podemos encasillarlo fácil. Entonces, de seguro es del romanticismo”. Un ejemplo de esto es Silva y es que todo el mundo nos dice: “ese señor es del romanticismo”, pero él escribía muy distinto a Edgar Allan Poe o al mismo Bécquer. Entonces, **tendríamos que preguntarnos si lo que consideramos dentro de la malla es relevante** o es cierto en literatura. Y, en cuanto a las producciones textuales, específicamente en la parte de producción textual, creo que también haría modificaciones, (obviamente la malla que tenemos en el colegio intenta hacer un ejercicio progresivo), pero nosotros tenemos un reto muy grande y es que el estudiante no va a acordarse un año a otro lo que vio. Entonces, **nosotros damos por sentado** que, si en sexto vio, no sé, la crónica (por decir cualquier cosa) el estudiante la recordada en séptimo y no, no necesariamente. Entonces, eso nos implica replantearnos si realmente podemos tener esa **secuencialidad** o necesitamos reformular la estrategia. Ahora bien, en cuanto a la lectura por lo menos buscaría que nos fuéramos a lo más elemental y no dar por sentado que el estudiante ya sabe. Entonces, porque lo vio en octavo ya lo saben, no. Entonces, eso es algo que debemos replantearnos para que tengamos nuestros propios estándares. Aunque, **si enfatizo en los estándares, la verdad no podría darte una respuesta muy clara**. Tendría que leerlos a más profundidad, porque no sé si están actualizados o si tienen presente las nuevas dinámicas de la sociedad, la educación digital, nuestros estudiantes como nativos digitales, en fin... la sometería a revisión, porque los desconozco y me gustaría saber si son pertinentes.

PREGUNTA 16: ¿Cómo considera que se puede potenciar el interés de los niños en la lectura y la escritura?

RESPUESTA: bueno, como te dije hace un ratito, pienso que lo primero que tendríamos que hacer es **acercar la escuela un poco al contexto de ellos**. Y con esto yo no digo que no se deba leer a Borges o no sé, que no se deba leer a Cortázar, (aunque Cortázar siempre gusta, en cambio Borges no), pero no digo que no sea leer los clásicos, pero, por ejemplo, pienso que los estudiantes leyendo el Quijote como se ve en otras instituciones... (gesto de desaprobación) no están en nada. Es decir, es muy interesante que lo conozcan, pero leerlo en a clase, no sé... Entonces, pienso que hay que **acercarnos a los intereses de los estudiantes**. Porque una falla es que **desde lo académico menospreciamos lo que escriben nuestros estudiantes, lo que les gusta a los estudiantes**. Pero nosotros podemos darnos cuenta, por decir un ejemplo, **en los grados sextos y séptimos a los estudiantes les gustan mucho los cuentos de ciencia ficción**, sí, les encantan; todo lo que tenga que ver con el espacio, **en quinto o sexto grado, les encanta porque disfrutan del espacio y les gusta soñar con otros mundos**. Entonces, porque no traemos escritores de esos mundos a ellos. Y **en el caso de los grandes, a ellos les gusta la literatura erótica, les gusta la literatura con violencia**, porque no acercamos escritores de estos a ellos. Otra opción, simplemente podemos **ser nosotros**, porque una crítica que yo siempre he hecho es que los profesores se quedaron con los 10 libros que leímos en el pregrado y ya, nunca se dieron cuenta que habían otras cosas. Entonces, yo recuerdo escuchar a una profesora decir que ponía a los estudiantes a leer “La Manuela” y lo leía con estudiantes de cuarto de primaria, ¡por Dios santo! “La Manuela” sí hay que leerla, obvio, ¡pero hombre! eso no tiene sentido con unos niños tan pequeños, los aburren, los espantan. Entonces, yo pienso que eso sería un **primer acercamiento**.

Por lo anterior, considero que los profesores, **nosotros mismos tendríamos que leer las obras y nosotros tendríamos que conocer las obras** y así no nos gusten y así tengamos que leer a Andrés Caicedo, está bien, está muy bien, pero el estudiante de pronto se acerca más a Andrés Caicedo que a Borges. Entonces, **debemos tratar de mediar con eso nosotros mismos**. Otro punto que me parece importantísimo es retomar lo **audiovisual**, porque nosotros también estamos negados, no vemos cine, no vemos cortometrajes o vemos el mismo **cine** que ven estudiantes. Entonces, tampoco le brindamos una opción diferente y **hay mucho cine que puede ser educativo** o que podemos enfocarlo de manera educativa a los estudiantes en cualquier edad. Por ejemplo, en todos los grados que he trabajado, a los niños les gustan los cómics, les encantan los cómics. Entonces, a algunos les gustan los superhéroes a otros les gustan los cómics de terror, otros les gustan los comics de violencia o los cómics históricos, pero los cómics en si son ese tipo de lenguaje que debería acercarse a la escuela. Esto podría iniciar por adaptarlo a todas las edades, que los profesores lo involucren en sus clases. Entonces, puede ser progresivo, en un grado leer cómic de aventura, en el otro leer terror, en el otro clásico, etc. También podríamos **invitar a los autores** que hacen comics y es que hay muchos niños dibujan, aún en los cursos superiores dibujan, porque no acercamos el lenguaje del cómic a la escuela. Pero eso se frena, porque estamos muy enfocados en el tema del desarrollo de las competencias, para contestar preguntas de evaluativas y bueno, está bien eso, está muy bien, pero también hay más en el mundo.

Ahora bien, **frente a la escritura** siento que el ejercicio es un poquito más complejo porque al estudiante le gusta la narrativa, aunque escribe horrible, pero le gusta. Sin embargo, escribir un texto que le implique un reto intelectual es más difícil. Entonces, ahí tendríamos por lo menos que

mediar con ellos frente a sus intereses para que incluso hacer un ensayo sea agradable para ellos. Por ejemplo, podría hacer una deconstrucción del discurso de un youtuber que esté de moda y, a partir de eso, escribir un ensayo literario; el comparativo entre Las cuatro babys y un poema de Borges (risa) a ver qué pasa, de pronto el estudiante dirá: “uy que horrible la letra de esa canción” y valorarán un poco más la poesía. Pero, mira que ese ejercicio yo lo hice alguna con un curso 10º y fue interesante, porque muchos estudiantes concluían: “esto es muy pailas” y bueno, volviendo como al tema de la de las obras, yo tuve alguna vez un estudiante que me dijo: “profe a mí me gustan mucho los vampiros, pero es que yo leí crepúsculo y no me gustó”. Entonces, yo le dije: “bueno, porque no vas a la raíz y lees Drácula”. Entonces, ella lo leyó y dijo: “ay sí, me gustó, me gustó mucho”. Entonces, yo chévere, porque no fue simplemente decirles: “crepúsculo” pues ya ella llegó a la fuente y ya ahí tenemos un lector que rescatamos de consumir “Crepúsculo”.

Entonces pienso que la crítica deberíamos hacérsela nosotros, los profesores, porque nosotros sí acusamos al estudiante de que no escribe, pero ellos nunca leen una producción escrita hecha por nosotros; ellos no leen un poema que uno escriba, no leen un cuento escrito por uno y uno sí le exige al estudiante que tenga que avergonzarse; él sí tiene que despojarse de su pudor y escribir y mostrarnos el cuento horrible, el poema horrible, del ensayo horrible, pero yo no le muestro mi cuento horrible, el texto que me salió horrible. Entonces, la posición de nosotros como educadores es muy cómoda y siento que también va muy ligado al modelo que tenemos en el colegio de “enseñanza para la comprensión” que es un modelo constructivista, donde el estudiante tiene que aprender a partir del ejercicio de hacer. Pero yo solo digo: “Hagan” y califico y ya, sencillo, pero no escribo, simplemente tome su una nota suerte. Pero el estudiante no me ve escribiendo y no vea mi texto bueno el ejercicio de escribir, corregir y cambiar que yo hago. Aunque en la lectura sí modelamos ese proceso, porque debemos enseñarle a identificar la Idea Principal (I.P). Entonces, eso sí lo hago, pero en la producción escrita no, yo no lo hago, o sea, yo lo hago y no se lo muestro al estudiante para yo también someterme a su juicio. De esa manera yo rompo el pudor de escribir para mí y entonces él entra a sentirse un sujeto de confianza y entra en un ejercicio que puede ser interesante. Entonces, se me ocurrió ahora que pues, ese es un ejercicio donde se tome confianza a partir de ver que su maestro también escribe y que su profesor, así como escribió este párrafo horrendo, horrible, horripilante, también lo va a escribir posteriormente bien hecho. Entonces, el estudiante sabrá que él también puede pasar por ese proceso de fases y llegar a un buen producto. Entonces, si los profesores no empezamos por nosotros mismos a romper todos los tabúes, y me incluyo, romper todos los tabúes que tenemos frente a la producción textual, pues nada podemos estar exigiendo al estudiante. Y es que para mí es fácil evaluarlo, pues yo tengo la rúbrica y listo: “tome su nota” y puede ser que aprendió o puede ser que no, pero pues, ya cumplió con lo de la rúbrica.

Por eso pienso que en nuestro colegio debemos empezar a depurar tantos textos, hay que hacer menos textos y que estos textos que sea abordan que no sean tantas tipologías. Y al momento de escribir que también sean pocas tipologías, porque eso permite corregir y hacer textos más elaborados. Entonces, no vamos a hacer que el estudiante escriba, escriba y escriba, sino que podemos decirle: “corríjalo”, “vuélvalo a corregir”, “vuélvalo a corregir” ... pienso yo que eso podría ser interesante. Ahora bien, he conocido colegios donde hay cero producciones, entonces al

menos en el colegio se escribe y eso es muy valioso. Pero con tantos textos y no se especializan en ninguno, después entran a la universidad y no saben hacer ensayos y dicen: “es que en el colegio no le enseñaron”, pero bueno, afortunadamente en nuestro colegio sí tenemos el ejercicio de producción textual bien marcado. Ahora, también tendríamos que ver como ese ejercicio se vuelve también grato al estudiante y también nos vamos como aproximando a otras formas de escritura, por ejemplo, la escritura en redes sociales, la escritura digital, la escritura en blogs, la escritura en libros digitales, la escritura híbrida que es narrativa, pero también es ensayística... porque hacia allá va tendiendo la evolución de la escritura así no nos guste, así los profesores digan: “todos tenemos que escribir como en el siglo de oro”, pero es que ahora hay tipologías textuales que son híbridas; entre el ensayo y la narrativa; entre la fotografía y el ensayo; entre el video y el ensayo; el ensayo y la poesía... y es que hacia allá tiende el mundo y nosotros todavía llenamos el tablero y escribimos en tablero y estamos haciendo los esquemas que hacían nuestros papás el siglo pasado. Entonces, no digo que hay que rechazar lo antiguo, pero si digo que debemos ver cómo adaptamos toda la escuela tradicional y la mezclamos con lo moderno, con los juegos, con lo que es cercano a ellos. --¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo 13: Transcripción entrevista profesor 4



ENTREVISTADORA: Buen día, profesora. De antemano agradezco el tiempo que dedicas a esta entrevista. Para comenzar quiero comentarte que para este ejercicio investigativo la idea es poder realizarte algunas preguntas con el fin de conocer tu percepción frente a algunos temas académicos relacionados con la lectura y la escritura es importante pues que tú sepas que se trabajará bajo un seudónimo, por lo que se guardará tu identidad. Asimismo, este ejercicio se trasladará a un documento Word donde no se expondrá directamente la entrevista sino únicamente los resultados que surgen luego de hacer toda la tabulación, ¿estás de acuerdo?

PROFESOR 4: Sí, por supuesto y gracias por invitarme a este ejercicio tan enriquecedor.

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS: ¿cuál es tu nivel de estudios?, ¿cuántos años llevas ejerciendo como docente de español? Y ¿hace cuánto tiempo estás vinculado con la institución educativa donde hoy te encuentras laborando?

RESPUESTA: Bueno, actualmente estoy terminando mi **segundo estudio post gradual** justamente en educación y evaluación. En cuanto a los años de experiencia, llevo ya **9 años ejerciendo como profesora** de español. Finalmente, en cuanto a la **antigüedad** en el colegio, llevo **dos años**.

PREGUNTA 4: De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es leer?

RESPUESTA: Bueno, Laura, esa pregunta es enorme, pero intentando ser muy pragmática pienso que es un **proceso complejo** que requiere de la comprensión y el conocimiento de unas **estructuras** que facilitan la **comprensión**. En ese sentido, leer es **comprender e interpretar el mundo**, pero también es la acción se **escudriñar y profundizar en el entendimiento de una información**.

PREGUNTA 5: ¿Cómo cree que es comprendida la lectura en la Institución educativa?

RESPUESTA: En el colegio tal vez hay muy buenas intenciones y se evidencia un interés por enaltecer este proceso, pero honestamente considero que es un **ejercicio muy mecánico**; a los estudiantes se les entregan guías y guías y ellos deben resolverlas a veces **sin sentido alguno**. Por eso, pienso que puede haber una **reducción en cuanto a lo que realmente significa leer**, pero entiendo que es **una mecánica académica** que debe trabajarse con rigurosidad y, a pesar de ser así, pues **puede ser dinamizada**, pero esa será una labor de los docentes.

PREGUNTA 6: De acuerdo con su práctica y preparación académica, para usted, ¿qué es escribir?

RESPUESTA: Pues... la escritura es un **proceso comunicativo** innegable en la construcción de significados en la sociedad. Yo considero que es, además, en este tema de la cultura escrita que está boom en este momento, **tejer significados**. Porque no podemos negarnos al hecho de que la escritura es un **acto social** y demanda de una rigurosidad que me lleva a mí a conocer que como voy a compartir esa idea con otros, no puedo salir con cualquier cosa. Pero sí, es un proceso social que construye el mundo que habitamos.

PREGUNTA 7: ¿Cómo cree que es comprendida la escritura en la Institución educativa?

RESPUESTA: Es importante contextualizar el hecho de que la escritura está dividida en **fases de producción**, por lo que es comprendida como eso, como un **conjunto de fases que me llevan a un producto final**. Entonces, qué es la escritura en el colegio, un **grupo de fases** y cómo la comprenden los estudiantes como **un grupo de fases**. Eso es muy positivo, porque uno evidencia que **los chicos antes de escribir algo, se sientan a planearlo o cuando van a realizar una intervención, primero piensan lo que van a decir y luego ahí sí se mandan al ruedo. Lo malo es cuando se les pide que realicen un ejercicio espontáneo, porque evidentemente les cuesta**. Sin embargo, si lo pienso a la luz de lo que les van a pedir en la universidad, pues es un **proceso útil** para ellos, porque ya tienen la **herramienta** necesaria para la escritura académica y es la planeación y organización de ideas. Así que puede ser una **herramienta que les ayude a ellos a construir su futuro académico**. Pero en sí, son **fases rigurosas** y a veces un poco **rígidas** que les permiten llegar a un fin específico.

Preguntas de enseñanza:

PREGUNTA 8: ¿Cómo es la dinámica de la enseñanza del español (asignatura) en la institución?

RESPUESTA: Bueno, en el colegio es muy interesante esa parte porque se enseña como si fueran **procesos divididos**. De hecho, se planean como si cada uno de los **lineamientos curriculares se fortalecieran de manera individual**. Entonces, se trabaja comprensión lectora en un **formato** y se planea medios de comunicación en otro y no de manera integral. De manera que se le apunta específicamente al **desarrollo por competencias**, pero nuevamente digo, **de manera segmentada**. Entonces, se cumplen con unos **estándares** que apuntan a unas **competencias**, pero todo esto de **manera separada**.

PREGUNTA 9: ¿Qué es lo que más disfruta de la enseñanza del español (asignatura) en el aula?

RESPUESTA: Honestamente todo. A mí me encanta poder llegar al aula e interactuar con los chicos. Trabajar el español como un proceso cercano a ellos, porque es finalmente la única asignatura que es realmente transversal. Tú necesitas el español para todo en Colombia, para leer, escribir, interpretar, desenvolverte en el mundo. Entonces, siento que enseño la asignatura más indispensable y completa, por lo que busco a veces la manera de cometer mis pecaditos y salirme de la norma para ir más allá de lo que se pide.

PREGUNTA 10: ¿Cómo se enseña la lectura en la institución?

RESPUESTA: Te responderé que se enseña tal y como se enseña el español. Entonces, lo mismo que contesté ahorita es lo que representa la lectura en la institución.

PREGUNTA 11: ¿Cómo se enseña la escritura en la institución?

RESPUESTA: Prácticamente igual que como la comprenden, como fases.

PREGUNTA 12: ¿Cómo se evalúa la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: Pues... la lectura y la escritura se evalúa a partir de ejercicios por aquello de las Prácticas de lectura y escritura. Entonces, se diseñan unas rúbricas que responden a las habilidades o competencias que se espera desarrollar y se mide el nivel de progreso de los estudiantes en esa dinámica. Adicional, hay unas Pruebas Pensar que se aplican cada trimestre y los estudiantes deben contestar lo mejor posible, por lo que el puntaje en esas pruebas es demasiado importante, porque además tiene un peso importante en su nota final. Entonces, lo que hacemos es diseñar también actividades que respondan y se alineen a esas pruebas para que el resultado del estudiante sea óptimo.

PREGUNTA 13: ¿De qué manera la evaluación complementa o dificulta el alcance de la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: Bueno, en la medida en que se realiza de manera constante, yo pienso que puede facilitar que haya un seguimiento del avance del estudiante, por lo que, siento que la evaluación complementa muy bien ese proceso. Además, si yo mido el nivel de avance de mi estudiante con una rúbrica clara, pues el ejercicio deja de ser subjetivo y refleja la realidad que es posible evaluar y digo posible, porque también es importante considerar que cuando evalúo de una sola manera, pues también estoy cerrándome al hecho de que hay ritmos y maneras de aprendizaje diferentes. Entonces, puedo identificar en qué medida el estudiante alcanza o no una competencia, pero no puedo saber si es realmente bueno en esa competencia aplicada en la vida o solamente sabe superar el tipo de evaluación que estoy aplicando.

PREGUNTA 14: ¿Qué aspectos considera que pueden ser mejorados en la manera cómo se aborda la lectura y la escritura en la institución?

RESPUESTA: Pues, lo primero que quisiera manifestar es que sé que el colegio se ha actualizado año a año en el abordaje del español. Por esta razón, puedo decirte que, aunque hay muchas cosas

por mejorar, **el logro del área en cuanto a actualización curricular ha sido enorme.** Sin embargo, aún **tenemos el área muy fracturada en el sentido de que se abordan cada una de las competencias del lenguaje de manera independiente** y no sé qué tan bueno sea esto para los estudiantes, porque considero que pueden interpretar el **lenguaje de manera fragmentada**. Por esa razón, un aspecto que se puede mejorar es la integración de las competencias en la enseñanza. Para eso, se podría **hacer uso de un solo planeador y no tantos formatos**, porque desde ahí ya se refleja la dificultad para hacer de cada proceso una unidad.

PREGUNTA 15: Si tuviera que hacer un ajuste a los lineamientos curriculares que existen ahora, ¿qué modificaría para fortalecer la enseñanza de la lectura y de la escritura?

RESPUESTA: Bueno, esa pregunta está compleja, porque abarca más de lo que de pronto he pensado. Quizás el hecho de focalizar mis estudios hacia la literatura antes que hacía la educación o la planeación curricular me hace sentir un poco insegura a la hora de contestar esto, pero puedo decirte que al igual que lo mencionado anteriormente, yo no fragmentaría tanto el lenguaje. Desde los lineamientos se abordan 5 competencias diferentes que deberían trabajarse de manera conjunta; tú no puedes escribir sin haber leído primero. Entonces, la escritura no está separada de la lectura, ¿sí? Y aquí en Colombia, al parecer, creen que una cosa es cuando escribes y otra cuando lees. Entonces, suponen que se abordan y trabajan de manera independiente. De hecho, en una sola actividad se puede evaluar la lectura, la escritura y la capacidad de comunicarse. Bueno, eso pienso a grandes rasgos, pero lo que te digo, ¿sí? No soy tan conocedora del tema.

PREGUNTA 16: ¿Cómo considera que se puede potenciar el interés de los niños en la lectura y la escritura?

RESPUESTA: **Leyendo y escribiendo.** **Si no les damos la oportunidad a los niños de acercarse a la lectura y la escritura no va a ser posible que desarrollen amor por esos dos procesos.** Entonces, no creo que pueda haber otra forma de lograr conectar a los niños con la lectura. Por eso, **cuando abordamos un libro y no lo evaluamos, sino que solo nos enfocamos en el goce estético, qué interesantes los resultados que eso deja.** Además, sí o sí los papás deben leer y los niños deben visitar las bibliotecas, pero eso no ocurre muy seguido. Ahora los padres no tienen tiempo y no los culpo, pero sí lo lamento cada vez que hablo con mis niños acerca de **lo que hacen los fines de semana y jamás hablan acerca de leer, escribir, visitar un teatro, jamás.** Siempre dicen: ir al centro comercial, ver televisión, jugar videojuegos y ya. Y **si no se hace de la lectura y la escritura algo cercano a los estudiantes, no es posible fomentar o potenciar el interés,** como tú dices (risa suave).

¡Gracias por tu participación!

Anexo 14: Formato de planeación institucional

TALLER^{§§} TLL GRADO XXXX	
PLANEACIÓN	
Título	Señale el título del taller
Proceso	Señale el proceso al cual se orienta el taller
Fecha	Señale fechas del trimestre en el cual se desarrollará el taller
Estándares	Señale los estándares básicos según la malla curricular.
Competencias y componentes	Señale las competencias y componentes según la malla curricular.
DBA Asociado	Señale el DBA asociado según la malla curricular y partir del grado transición.
Meta de aprendizaje	Señale la meta de aprendizaje que los estudiantes lograrán a partir de la implementación de este taller.

^{§§} Elaboró: Martha Salgado. Fecha actualización: Enero 2022

Elementos teóricos y prácticos	Señale que aspectos teóricos y prácticos se desarrollarán con el taller.		
Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.	Señale las estrategias cognitivas y metacognitivas según corresponda al saber proceso del Taller. Para el caso de preescolar usar la malla de habilidades de lectura PLEA y para escritura las fases de planeación, textualización y revisión con sus respectivas estrategias y preguntas metacognitivas.		
DESARROLLO			
Descripción de las actividades que se llevarán a cabo.	ACTIVIDADES	EVIDENCIA	RECURSOS
	Señale las actividades que se desarrollarán en el taller. Describa detalladamente qué se hará, cómo, señale anexos.	Señale la evidencia (s) relacionadas con el DBA. Evidencia en infinitivo y numeradas para poder relacionarlas con las tareas.	Señale recursos o anexos que se requieren.
	CIERRE		
Evaluación y mecanismos de seguimiento	Señale los productos que se obtendrán a partir del desarrollo del taller. Señale los mecanismos, instrumentos y criterios de evaluación.		