



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**Caracterización de dos prácticas de aula en
el área de lenguaje en la Institución Sagrado
Corazón de Paz de Ariporo.
(Estudio de caso)**

Arnulfo García Torres

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas
Bogotá, Colombia

2018

Caracterización de dos prácticas de aula en el área de lenguaje en la Institución Sagrado Corazón de Paz de Ariporo. (Estudio de caso)

Arnulfo García Torres

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Magister en Educación con línea en Lenguajes y Literatura

Director (a):

PhD Ligia Ochoa Sierra

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2018

(Dedicatoria o lema)

Dedicado a Dios, mis hijos, mi esposa y a mi señora madre; pero sobre todas las cosas a mis estudiantes quienes me inspiran y aconsejan para que no desista en la búsqueda de la realización de mis sueños y, por supuesto, en la escritura de este trabajo.

Agradecimientos

En primer lugar a la Secretaría de Educación de Casanare por su apoyo financiero y por la generación de espacios para realizar los estudios de maestría.

A los directivos docentes: Licenciado Adenawer Parra. Floralba Mesa y a todas las docentes de básica primaria del Instituto Educativo Sagrado Corazón de Paz de Ariporo Casanare, quienes me apoyaron para el desarrollo de este trabajo de investigación.

A mi compañera y amiga Ángela Mireya Medina que con sus buenos consejos y aportes durante todo el tiempo de la escritura de este trabajo, no me permitió brindar espacio a la duda y a concebir la idea de abandonar el barco. A mis hijos y a mi esposa por la paciencia y el estar siempre dispuestos a apoyarme y hacerme creer en mis capacidades como docente y estudiante. A mi directora de tesis, Doctora Ligia Ochoa que me orientó en la formulación y desarrollo de todo este proceso de investigación haciéndome comprender mis aciertos y desaciertos.

Espero que mis avances y logros obtenidos en este trabajo les brinde aportes significativos a todas a aquellas personas que se interesen por continuar investigando y sistematizando experiencias en este campo de la práctica pedagógica.

Resumen

El propósito del presente estudio es caracterizar la práctica pedagógica para la enseñanza de lenguaje de dos educadoras de la institución Educativa Sagrado Corazón del Municipio de Paz de Ariporo, Casanare, en el grado cuarto de básica primaria a través de un estudio de caso. Una de las profesoras trabaja por medio de proyectos de aula y la otra emplea clases magistrales y se ciñe a los contenidos de los libros de texto para el desarrollo de sus clases. El proceso de caracterización de la práctica pedagógica se enfocó en la forma en que las docentes desarrollan las competencias de lectura y escritura teniendo en cuenta elementos propios de las mediaciones que adelantan, como los cuadernos de los niños, las previas (evaluaciones), el cómo conciben la práctica mediante una entrevista semiestructurada y el avance que desarrollaron los estudiantes durante un semestre a través de una prueba de comprensión de lectura y producción de textos al inicio y final del acompañamiento a las docentes.

Palabras clave: práctica de aula, mediación pedagógica, competencia de lectura y escritura, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The purpose of this study is to characterize the pedagogical practice for language teaching of two educators of the Sacred Heart Educational Institution of the Municipality of Paz de Ariporo, Casanare, in the fourth grade of primary school through a case study. One of the teachers works through classroom projects and the other uses master classes to the contents of the textbooks for the development of their classes. The process of characterization of pedagogical practice focused on the way in which teachers develop reading and writing skills taking into account elements of the mediations that they advance, such as children's notebooks, evaluations, how they conceive the practice through a semi-structured interview and the progress that the students developed during a semester through a reading comprehension test and the production of texts at the beginning and end of the accompaniment of the teachers.

KEYWORDS

classroom practice, pedagogical mediation, reading and writing competence, teaching-learning.

Contenido

	Pág.
Resumen	IX
Abstract.....	X
Lista de gráficos	XIII
Lista de cuadros	XIV
Introducción	1
1. Capítulo 1	5
1.1 El problema que orienta esta investigación	5
1.2 La relevancia del tema propuesto.....	9
2. Capítulo 2.....	13
2.1 Hacia un enfoque conceptual para analizar las competencias en lectura y escritura en la educación básica	13
2.2 Hacia un concepto de la competencia de la lectura en la escuela	15
2.3 Hacia un concepto de lo que se entiende por competencia de escritura en la escuela	19
2.4 Hacia un concepto de práctica de aula	23
2.5 El estudio de caso en esta investigación.....	27
2.6 Participantes.....	28
2.7 Prueba de entrada y salida para lectura-escritura	29
2.8 Encuesta semiestructurada	32
2.9 Diario de campo	34
2.10 Análisis de cuadernos y textos de estudiantes	34
2.11 Consideraciones éticas básicas para el estudio	37
3. Capítulo 3.....	39
3.1 Los hallazgos de la investigación	39
3.2 Descripción de práctica. Docente 1	39
3.2.1 Fase 0 Exploración de los intereses de los niños.	40
3.2.2 Fase 1. Definición y planeación del proyecto. Distribución de tareas y roles. .	42
3.2.3 Fase 2. Definición de los contenidos, aprendizajes y procesos de desarrollo a potenciar en todos los estudiantes.	43

3.2.4 Fase 3. Puesta en marcha del proyecto y construcción progresiva de los aprendizajes.	44
3.2.5 Fase 4: Socialización y revisión del proceso durante proyecto.....	52
3.2.6 Fase 5. Análisis colectivo e individual del desarrollo del proyecto.....	52
3.2.7 Fase 6. Seguimiento colectivo e individual del proceso de desarrollo de los aprendizajes.	53
3.3 Descripción segunda mediación (docente con metodología basada en libros de texto) 55	
3.3.1 Desarrollo del plan de área.	57
3.3.2 Desafíos de lectura.....	63
3.3.3 Desafíos de escritura.....	73
3.4 Resultados entrevista semiestructurada	86
3.4.1 Aspectos para tener en cuenta al momento de la planeación.	87
3.4.2 Bases teóricas en la planeación.	88
3.4.3 Ejecución o intervención educativa.....	89
3.4.4 Requisitos mínimos.	89
3.4.5 Utilización de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	91
3.5 Evaluación.....	91
3.5.1 Comparación de resultados prueba de lectura y escritura de entrada y de salida 93	
3.5.2 Resultados prueba de escritura, de entrada.....	93
3.5.3 Resultados prueba de escritura de salida.....	95
3.5.4 Prueba de lectura de entrada.....	97
3.5.5 Prueba de lectura de salida.....	98
3.6 Resultado del análisis de cuadernos y textos de estudiantes	100
3.6.1 Lo que revelan los productos de los estudiantes de D1	100
3.6.2 El seguimiento a los aprendizajes (la evaluación.) D1	104
3.6.3 Lo que revelan los cuadernos de los estudiantes de D2.....	106
3.6.4 El seguimiento a los aprendizajes (la evaluación) D2	109
3.7 Lo que muestran los resultados de los estudiantes inmersos en este estudio en la prueba saber del ICFES 2017.	112
4. Conclusiones.....	113
4.1 Conclusiones y recomendaciones	113
A. Anexo1: Prueba de lectura y escritura.....	121
B. Anexo 2: Formato ficha de lectura	129
Bibliografía	131

Lista de gráficos

.....	Pág.
Gráfico 1 Resultado prueba de escritura.....	94
Gráfico 2 Resultado prueba de escritura de salida	95
Gráfico 3 Resultado prueba de lectura de entrada	97
Gráfico 4 Prueba de lectura de salida	98
Gráfico 5 Actividades de ortografía abordadas por estudiantes de D1	100
Gráfico 6 Actividades de lectura abordadas por estudiantes de D1.....	101
Gráfico 7 Actividades de escritura abordadas por estudiantes de D1	102
Gráfico 8 Actividades de gramática abordadas por estudiantes de D1	102
Gráfico 9 Actividades abordadas sobre los contenidos abordados por los estudiantes de D1	103
Gráfico 10 Actividades de seguimiento a la adquisición de conceptos en estudiantes de D1	104
Gráfico 11 Actividades de seguimiento a la comprensión lectora de los estudiantes de D1.....	104
Gráfico 12 Actividades de seguimiento a la escritura en estudiantes de D1	105
Gráfico 13 Actividades de ortografía cuadernos D2	106
Gráfico 14 Actividades de lectura cuadernos de estudiantes D2	107
Gráfico 15 Actividades de gramática, cuadernos de estudiantes de D2.....	108
Gráfico 16 Actividades referentes a los contenidos abordados en los cuadernos de los estudiantes de D2.....	108
Gráfico 17 Actividades de evaluación referentes a los conceptos abordados por los estudiantes de D2	109
Gráfico 18 Actividades de Evaluación de la Comprensión de lectura en los estudiantes de D2.....	110
Gráfico 19 Actividades de evaluación abordada por estudiantes de D2.....	111
Gráfico 20 Resultados en prueba saber.....	112

Lista de cuadros

	Pág.
Cuadro 1 Rejilla de evaluación de textos, prueba escrita.....	31
Cuadro 2 Preguntas realizadas a docentes en entrevista semiestructurada	33
Cuadro 3 Rejilla para análisis de material de los estudiantes	34
Cuadro 4 Preguntas de interés de los estudiantes para el proyecto de aula.....	40
Cuadro 5 Índice general del proyecto de aula	42
Cuadro 6 Temas definitivos para el proyecto de aula.....	43
Cuadro 7 Plan de trabajo de D1	43
Cuadro 8 Rejilla de evaluación de textos de los estudiantes durante el proyecto de aula	46

Introducción

El sistema educativo formal en Casanare tiene sus orígenes en el siglo XVII con la llegada de los Jesuitas. Las primeras escuelas heredaron la metodología tradicional de enseñanza, que trajo consigo el uso de los libros de texto. Posteriormente, en la década de los noventa, los avances científicos permitieron introducir diferentes formas de abordar y desarrollar el conocimiento en la escuela. Todos estos aspectos condujeron a la formulación de la Ley General de Educación (1994). Con ella nacieron los Lineamientos Curriculares (1998) que más tarde dieron origen a los Estándares Básicos de Competencia (2006), presentados para asegurar en todo el territorio nacional un modelo que elevará el nivel académico de las instituciones educativas. De esa manera, la intención era minimizar de algún modo la proliferación de programas académicos de baja calidad y la falta de parámetros claros, tanto para la creación de programas de formación, como para la evaluación de los mismos.

Aunque la propuesta del Ministerio de Educación Nacional no descontextualiza las necesidades educativas del país, desafortunadamente, fue presentada con bombos y platillos en medios de comunicación e impresiones de coloridos ejemplares, sin que se socializara e interiorizara por los docentes en servicio. Se requería como mínimo un proceso de formación continua e integral por parte del magisterio. Esta desconexión entre el orientador de las políticas de la educación (MEN) y los ejecutores de la misma en la escuela (docentes) conlleva a entender por qué las prácticas tradicionales aún persisten en las aulas de clase.

Debido a los bajos resultados que en materia de educación ha obtenido el país y en búsqueda de una solución a esta problemática, el MEN desde el 2012 implementó, con el apoyo del gobierno de Juan Manuel Santos, el Programa para la Transformación y Excelencia Docente y Académica, Todos a Aprender, en adelante PTA 2.0, como una estrategia para llevar formación y actualización a los docentes en ejercicio.

Su propósito era mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas, en los establecimientos educativos que muestran un desempeño insuficiente. En consecuencia, se convocó a concurso de aptitudes y competencias a docentes que se desempeñan en el área de lenguaje, matemáticas, y en primaria, para ser nombrados como tutores. Mediante dicho concurso fui nombrado para acompañar a la Institución Sagrado Corazón de Paz de Ariporo, Casanare.

Durante los últimos tres años el programa ha implementado una estrategia de formación docente en aspectos disciplinares y de didáctica del área de lenguaje y matemáticas, la cual se lleva a cabo a través de los docentes-tutores que además de orientar los procesos de formación del programa, acompaña a los profesores en las etapas de planeación, desarrollo de la clase y retroalimentación de la misma, para analizar las fortalezas y debilidades que les permite proyectar planes de acción para superar las debilidades. Para adelantar tal seguimiento, el programa diseñó un instrumento mediante el cual se da cuenta de los aspectos que garantizan una buena práctica de aula, entre ellos: el clima de clase, la gestión de aula y la práctica pedagógica, que a su vez tiene en cuenta dos aspectos fundamentales: la enseñanza-aprendizaje y la evaluación formativa.

En este proceso son múltiples las razones por las cuales los avances de la Institución en materia de resultados no son los esperados y proyectados por el programa. Una de ellas es la constante resistencia de algunos docentes para integrar en su práctica los referentes de calidad emitidos por el MEN y las estrategias didácticas que se presentan en la formación que ofrece el programa. Si bien es cierto que la implementación de esta estrategia en la Institución ha permitido que los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, como la prueba SABER, muestran una leve mejoría, aún persisten debilidades en las competencias de lectura y escritura en el área de lenguaje; esto genera la necesidad de indagar las causas y caracterizar las prácticas de aula para dar cuenta de lo que realizan las docentes al orientar el aprendizaje de las competencias en lectura y escritura en los estudiantes y así contrastar en un trabajo futuro la coherencia entre lo que se pretende en las formaciones del programa y lo que realizan las docentes en sus prácticas.

La presente investigación tuvo, entonces, como objetivo caracterizar prácticas de aula en el área del lenguaje, mediante un estudio de caso a la luz de las mediaciones que adelantan dos docentes para orientar el aprendizaje de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes. Se intentó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué incidencia tienen dos tipos de mediaciones en el aula, relacionadas con el aprendizaje de las competencias de lectura y escritura en los niños de grado cuarto de básica primaria en la Institución Sagrado Corazón?

A título de hipótesis, se partió de la consideración de que la enseñanza por proyectos permite un mayor avance en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes, puesto que esta metodología dinamiza las prácticas y da sentido a lo que se aprende. Por el contrario, se considera que los estudiantes cuya mediación está basada solo en la clase magistral y en lo que proponen los libros de texto, no evidencia un avance significativo en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, pues es una estrategia que se torna en muchas ocasiones monótona y desmotivante, y que genera una tendencia a mecanizar procedimientos sin motivar una reflexión sobre los procesos que se requieren para leer y escribir de manera adecuada.

1.Capítulo 1

1.1 El problema que orienta esta investigación

El Municipio de Paz de Ariporo, Casanare, está ubicado al norte del Departamento de Casanare, a 92 km de la capital, Yopal. Cuenta con siete instituciones educativas; entre ellas, la Institución Educativa Sagrado Corazón, que presta el servicio a la comunidad con una población de 1080 niños y niñas aproximadamente y una planta docente en básica primaria de 18 maestras, que atienden a 544 alumnos de los grados transición a quinto.

La Institución Sagrado Corazón presta sus servicios a la comunidad desde el año 1.962 y en el desarrollo de esta labor ha sido administrada por diferentes estamentos. En sus inicios, por una comunidad de religiosas y en la actualidad por un rector y dos coordinadores no religiosos. La institución surge gracias a la necesidad de brindar el servicio de educación a los niños y niñas de áreas rurales muy alejadas del casco urbano del municipio que necesitaban de un internado para hospedarse. Con el paso de los años el internado desapareció y las instalaciones se adaptaron como aulas de clase.

En el Proyecto Educativo Institucional, (PEI) la Institución ha adoptado el modelo pedagógico constructivista: este debe, según lo planteado en el documento, orientar las prácticas pedagógicas en las aulas de clase. Lamentablemente, desde la perspectiva de los docentes y desde la observación directa en el acompañamiento de aula, dicho modelo está planteado tan sólo de manera teórica y como requisito frente a las directrices de la Secretaría de Educación. En la escuela persisten las prácticas tradicionales donde el adulto es el que enseña y los niños como “vasijas vacías” reciben lo que el docente les trasmite y les trae a la clase. Se muestra con esto una contrariedad entre lo que se dice en el PEI y lo que ocurre en el aula.

En este sentido, es importante preguntarse cuáles son los aspectos que han caracterizado las prácticas de aula para la enseñanza de lenguaje en las instituciones educativas. Al respecto, se encuentra que en Colombia ya se han adelantado investigaciones con este fin. Forero (2005) adelantó un trabajo de investigación denominado: “Caracterización de prácticas de enseñanza en el nivel preescolar”, cuyo problema abordado en términos de las dimensiones personal, didáctica y evaluativa fue: ¿cuáles son los rasgos que caracterizan las prácticas de enseñanza del nivel preescolar? Se trató de una investigación cualitativa (investigación-acción de manera colaborativa), basada en el análisis de las perspectivas biográficas y heterobiográficas. En la dimensión personal, las características se alineaban con el aprecio generalizado por el trabajo con niños. En cuanto a lo didáctico, la lúdica, la imitación y el análisis sobre el diseño de espacios y experiencias para que los niños quisieran regresar, fueron las características más relevantes. En cuanto a lo evaluativo, se determinó que la división entre fortalezas y debilidades era la herramienta más acertada para la misma. La continua evaluación de los niños, desde su cotidianidad, hace parte de las características del sistema pedagógico analizado. Entre las observaciones que hace la autora se rescata que para la aplicación eficaz de una didáctica en el aula de preescolar, es necesario que exista motivación intrínseca pero a la vez preparación y herramientas que aporten a la formación profesional; de igual manera, para el desarrollo de prácticas de enseñanza es necesario partir del interés del niño, reconocer las necesidades educativas que tiene cada uno de ellos y evaluar de acuerdo a las capacidades de cada estudiante para garantizar una coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Dentro de la literatura disponible también se encontró el trabajo de Beltrán, Quijano y Villamizar (2008). Los investigadores realizaron una caracterización acerca de las concepciones y prácticas de los profesores que enseñan ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. Mediante la observación de las prácticas docentes identificaron algunas concepciones que subyacen a la labor de la enseñanza. El aporte de este estudio se centró en determinar cómo en la mayoría de los casos los docentes no son conscientes de sus concepciones y de la relación entre su pensamiento y su acción, lo cual hace que en la práctica no exista coherencia entre una y otra. Este estudio ofrece aportes importantes en cuanto a la formulación de políticas académicas relacionadas con el planteamiento curricular respecto al papel que juegan

estas dos vertientes, lo teórico y lo práctico, en la formación integral del individuo y en la formación de docentes.

Ariza (2009), de la Universidad Industrial de Santander, adelantó un trabajo de investigación cuya problemática fue: ¿cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de Fisioterapia? El investigador usó una metodología cualitativa mediante el desarrollo de un estudio etnográfico basado en el seguimiento del comportamiento de los participantes y cómo interactuaban entre sí. Dentro de la investigación el autor logró la caracterización de las prácticas docentes de la institución en tres momentos: desde el hacer, a través de los hechos que ocurrían en la clase; desde el sentir, por medio de las relaciones existentes entre el docente-estudiante, el sentir de cada uno de ellos ante la clase, y el querer ser expresado en el anhelo de estudiantes y docentes por las clases y por lo que les gustaría que fueran. Sus aportes se basan en el análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje ocurrido en el aula, donde se da la participación de los estudiantes, con diferentes métodos y técnicas de enseñanza que permiten al estudiante enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir el conocimiento, desarrollar y construir su competencia profesional, lo que hace que se le vincula al pensamiento con la acción.

Lizcano (2009), de la Universidad de la Salle, adelantó un trabajo de investigación en el que abordó el problema: ¿Cómo están llevando a cabo las prácticas pedagógicas las docentes de cuarto y quinto de primaria, en la enseñanza de las matemáticas? La metodología utilizada para la investigación fue un estudio de caso múltiple que le permitió obtener una mayor profundización en el seguimiento de los docentes y en el posterior análisis de la información recogida. Los resultados se abordaron frente a los objetivos planteados para la investigación y se destaca que las docentes realizaron su intervención pedagógica de manera intuitiva y basadas en la experiencia y no según lo que las editoriales de libros de texto proponen, procurando enseñar la importancia y la aplicabilidad de las matemáticas en la vida cotidiana de los estudiantes. Frente al uso de distintos tipos de estrategias –especialmente discursivas– que ya han sido abordadas por estudiosos de la didáctica, ninguna de las docentes presenta en su práctica alguna estrategia que se pueda constituir como una novedad pedagógica. Con respecto al uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las matemáticas, se encuentra que las docentes son conscientes de la necesidad de involucrar estos recursos en su labor

cotidiana; no obstante, no están capacitadas para ello, no conocen los recursos existentes tanto a nivel de elementos video gráficos como virtuales, o no cuentan en la institución con los dispositivos adecuados para ello, tales como equipos de cómputo actualizados y mobiliario apropiado para los niños.

Novoa, Casas y Alba (2010), de la Pontificia Universidad Javeriana, adelantaron un trabajo de investigación con el objeto de caracterizar el uso de la lectura y la escritura en las prácticas de los docentes de la asignatura de ciencias naturales en los grados 7 y 8, del colegio José Francisco Socorras IED, de la localidad de Bosa. Las investigadoras analizaron la información tomada de las prácticas de los docentes, de las producciones escritas de los estudiantes y de la percepción que los estudiantes tienen frente a dichas prácticas. Sus resultados permiten corroborar que la lectura es un acto ligado a la escritura y a la expresión; que el distanciamiento teórico-práctico entre la implementación de la lectura y la escritura para la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento disciplinar afecta directamente el desarrollo de estas competencias en los estudiantes; que el aprendizaje significativo y la comprensión de textos es el primer paso para que los estudiantes entiendan, relacionen, asimilen y recuerden los conceptos específicos de cada área.

Duque, Vallejo y Rodríguez (2013), de la Universidad de Manizales, adelantaron la investigación “Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico”, en el cual indagaron sobre: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en el área de la salud y su relación con el desempeño académico visto desde dos universidades de la ciudad de Manizales,(Universidad Católica–Universidad de Manizales); esta es una investigación cualitativa mediante etnografía reflexiva, que busca describir costumbres y tradiciones de una población determinada y recrear de forma vívida el fenómeno estudiado. Dicho estudio se llevó a cabo con estudiantes y docentes de los programas de enfermería, bacteriología y medicina.

Los resultados arrojados dan cuenta de unas características pedagógicas abordadas por los docentes donde prima un modelo tradicional, conductista, basado en fijación de conocimientos y acumulación de aprendizajes, en el cual el docente se dedica a transmitir información. Dentro de la investigación, los docentes afirman que los conocimientos

teóricos son primordiales. Por tal razón para las prácticas pedagógicas, se preparaban muy bien, adquiriendo conocimiento científico, para realizar una clase sólida y abordar los contenidos temáticos de las asignaturas con profundidad. Al observar las exposiciones de los docentes, estas consistían en presentar un tema y si alcanzaba el tiempo se continuaba con otro. Así pues, el estudiante desempeña un rol pasivo de escucha, para acumulación de información, reproduciendo “un modelo transmisionista”, conductista, bajo la mirada del moldeamiento de la conducta productiva de los individuos. El desempeño académico es entendido como un estándar de medida, donde se reducen los procesos de enseñanza aprendizaje a una cifra numérica, es decir, el desempeño académico es concebido como un proceso cuantitativo, y la relación entre prácticas pedagógicas y la objetivación para un desempeño académico se desarticula, desde los docentes y los estudiantes (Duque, Vallejo y Rodríguez 2013, p. 134).

La realización de los mencionados estudios se centra en la observación y caracterización de las prácticas de los docentes así como la influencia de sus concepciones en el desarrollo de las clases. Aunque constituyen una base fundamental en relación con lo que se ha trabajado en la temática objeto de esta investigación, distan de la intención que se presenta a continuación ya que este tiene como elemento fundamental: la caracterización de dos prácticas en el área de lenguaje, mediante un estudio de caso a la luz de las mediaciones que adelantan dos docentes para orientar el aprendizaje de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes en la formación básica primaria.

1.2 La relevancia del tema propuesto.

Una de las tantas tareas que la sociedad le exige a la escuela está enfocada en la formación de individuos que sean capaces de desarrollar las competencias básicas de lectura y escritura, para un entorno que les reta y les persuade con los nuevos adelantos científicos y tecnológicos. Para alcanzar dicho propósito en la etapa de la básica primaria, el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos curriculares plantea los aspectos a tener en cuenta para abordar esta tarea desde las aulas de clase. Ya en la práctica del aula, esto contrasta con el deber ser, puesto que la falta de actualización de los conceptos en lectura y escritura no permite una evaluación efectiva del ejercicio y por

ende las prácticas de aula para orientar dichas competencias tampoco pueden ser optimizadas.

Es importante retomar en el contexto educativo la necesidad de comprender con amplitud los procesos comunicativos de leer y escribir, y no restringirlos al mero acto del deletreo de palabras sin fondo y sin forma, o en caso de la escritura a la mera inscripción de graffías sin orden ni contenido. Se pretende pues, alcanzar una mejor comprensión del acto comunicativo de leer y escribir que extrapole los muros de la escuela y deje de limitarlos vacuamente solo al acto de “adquirir conocimientos” y llevarlos a los estados de cotidianidad en donde estos son necesarios, como la casa, la calle y otros escenarios sociales, tanto como en el desciframiento de otras realidades en las que se desenvuelven nuestras cotidianidades. La experiencia humana lee muchas más cosas que solo los textos escritos, y los primeros resultan, en muchos casos, más importantes para la misma vida que los segundos.

Es así como la presente investigación resulta de gran importancia para el contexto local y regional, para que con lo hallado se pueda reflexionar frente al concepto de las competencias de la lectura y la escritura así como en las estrategias de mejora necesarias para garantizar prácticas de aula de calidad por parte de los docentes en la escuela, que ayuden a los estudiantes en el desarrollo de estos procesos tan importantes para la vida.

Dependiendo de los resultados de la investigación, en el contexto del plan de mejoramiento de la institución, será posible hacer aportes que permitan mejorar el nivel de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes y la labor de las docentes. Se espera que los resultados de esta investigación, permitan sustentar las virtudes del trabajo por proyectos como una estrategia que dinamice los procesos de aprendizaje y potencia las habilidades para leer y escribir de los estudiantes y tomar conciencia de que como docentes podemos ser orientadores del aprendizaje en los estudiantes, y por lo tanto, acompañantes en los procesos de lectura y escritura en la escuela, y no sólo transmisores y ejecutores de guías.

En consecuencia, nos propusimos responder a la pregunta: ¿Qué incidencia tienen dos tipos de mediaciones en el aula para orientar el aprendizaje de las competencias de lectura y escritura, en los niños de grado cuarto de básica primaria en la Institución educativa Sagrado Corazón? Para lo cual nos trazamos como objetivo general: Medir el impacto que tienen dos prácticas de aula en el área de lenguaje, mediante un estudio de caso en relación con los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Sagrado Corazón de Paz de Ariporo, Casanare, y cuyos objetivos específicos buscaron:

- Identificar las características de dos prácticas de aula del área de lenguaje del grado cuarto de la institución Sagrado Corazón.
- Describir los referentes de análisis y seguimiento al aprendizaje de los estudiantes que usan las docentes.
- Comparar los resultados obtenidos a través de cada una de las prácticas analizadas

2. Capítulo 2

2.1 Hacia un enfoque conceptual para analizar las competencias en lectura y escritura en la educación básica

Teniendo en cuenta los elementos que conforman esta propuesta de investigación y guiado por los objetivos planteados para la misma, se considera necesario partir de tres grandes ejes teóricos que permiten delimitar los conceptos que facilitan el posterior análisis de los datos que se obtuvieron. Estos ejes son: competencias de lectura, escritura y prácticas de aula.

La lecto-escritura se constituye en uno de los temas de mayor relevancia en el discurso educativo de todos los tiempos. Esto se debe, en gran medida, a que desde antaño se ha creído de manera equivocada, que el acceso al conocimiento y al mundo del saber se realiza exclusivamente en el contexto académico institucional, y específicamente en el de la escuela tradicional.

Han pasado ya muchos años desde que la Institución Educativa fue formulada, de la manera particular en la que se le conoce actualmente, dando respuesta a los requerimientos propios de la sociedad “moderna” y del posterior desarrollo industrial que experimentó el hombre del siglo XVIII y XIX. A pesar de que otras instituciones han cambiado, experimentando su transformación y evolución a partir de la dinámica propia del devenir humano, la escuela no ha podido aún generar un cambio paradigmático estructural que le permita dar una respuesta adecuada a los requerimientos propios de la cotidianidad, y a la idónea preparación de los nuevos ciudadanos que requieren las urbes de nuestros tiempos.

Esto salta a la vista, especialmente cuando fijamos la atención en algunas prácticas de dicho entorno, que en teoría habrían de garantizar el éxito de los procesos formativos, tales como la práctica educativa en sí misma, las metodologías de enseñanza y las ancestrales técnicas que aún en algunos lugares son utilizadas. Por más de que desde el Ministerio, Secretarías y otros organismos reguladores del sistema se han “implementado” planes, programas, modelos pedagógicos y técnicas evaluativas, muchos de estos intentos se han quedado apenas en el papel, y en lo fundamental, la escuela permanece casi incólume al diseño original con el que en el pasado se creó.

En cuanto a la definición de sus intereses, valoraciones y supuestos pedagógicos la realidad no ha podido aún ser radicalmente diferente. Se encuentra por ejemplo que, en relación con la importancia que se le ha concedido al proceso de la lectura y la escritura hay avances mínimos que no pasan en muchas ocasiones de ser meras especulaciones con poco fondo y carentes de trascendencia. No se ha podido aún abandonar la idea de que el proceso de aprendizaje y las capacidades aprehensivas y cognoscentes del ser humano van más allá de los simples procesos mecanicistas de leer y escribir. Y que estos no son los únicos vehículos por los que transita el saber, o mejor aún la información con la que se construye y configura el mundo del saber y el acceso a la ciencia y el conocimiento.

Es necesario zafarse de la vaga idea de que leer es deletrear, transliterar fórmulas y seguir un conjunto sistemático de normas sintácticas que permiten unir palabras y dar sentido a un

“texto” escrito a base de grafías y símbolos. Desde la perspectiva constructivista la razón de ser de la intervención pedagógica de los docentes es generar experiencias significativas a los estudiantes con las que ellos desarrollen las competencias básicas para la vida. El MEN en los Estándares Básicos de Competencia define a la competencia como el “*saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (2006, p.12), desde esta perspectiva se supone que se han de orientar todos los procesos que tienen lugar en la escuela.

La sociedad delegó la tarea a la escuela para garantizar el acceso al código escrito a los estudiantes como una manera de complementar la competencia comunicativa con la que naturalmente se nace. Esto implica orientar los procesos de aprendizaje de las competencias de lectura y escritura; es decir, que el niño va a la escuela a desarrollar estas competencias para que pueda desenvolverse naturalmente en un mundo letrado. Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso definir desde la mirada de algunos autores qué se entiende por leer y por escribir.

2.2 Hacia un concepto de la competencia de la lectura en la escuela

El concepto de lectura en la escuela es tan variado como la multiplicidad de docentes que laboran en las instituciones educativas; basta con echarle un vistazo a los cuadernos de los niños o dialogar con los estudiantes para comprender que no existe un criterio unificado sobre la lectura. Para este trabajo de investigación la lectura en la escuela es asumida como lo propone Lerner, (2001, p. 115): “leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”.

Según Fons (2008, p.20), “leer es un proceso mediante el cual se comprende el texto escrito”; lo anterior permite entender la diferencia que hay frente al mero conocimiento de las letras, sus nombres y formas de combinación como lo entiende la alfabetización. La estructura de la escuela tradicional está enfocada en la enseñanza meramente funcional de dicha actividad, olvidando el componente de comprensión e interpretación de los textos. Del mismo modo, para Goodman (1994, p. 27) “aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto”.

Por su parte para Kaufman (2007, p.7) “Leer es comprender el contenido de un texto: jerarquizar la información, seleccionar la importante y desechar la accesoria, establecer

relaciones entre diferentes datos, etcétera”. Esto implica un proceso de edición o de enfoque y descarte sobre el texto a mirar. A su vez implica un proceso de afinamiento en el criterio del lector que lo lleve poco a poco a identificar los elementos relevantes y a formular análisis más complejos sobre los textos que consume.

El MEN en los lineamientos curriculares define el acto de leer como:

(...) un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (1998, p. 2).

Se pone de manifiesto el intercambio activo entre el lector y la carga simbólica presente en el texto. En este intercambio, en donde la realidad del lector es importantísima para la apropiación del texto, es necesaria la intencionalidad al momento de presentar formas de acceder al conocimiento en un estudiante, con el fin de que este enriquezca su realidad y así mismo desarrolle un criterio superior frente a cualquier texto.

El acto de leer nos lleva a mirar los procesos mentales implicados. Goodman (1994, p.23) afirma que “la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de la información. El cerebro controla el ojo y lo dirige para que busque aquello que espera encontrar”. La lectura es un proceso que requiere de un lector que haya desarrollado las habilidades necesarias para hacer uso de los beneficios que le genera esta manera de adquirir conocimiento y desarrollar el pensamiento. Para alcanzar tal nivel se requiere que el lector aprenda las estrategias básicas para lograr la comprensión y no sólo se quede en la buena decodificación y adecuada sonorización de lo que representan las letras en un texto, como en muchas ocasiones es concebida la lectura en la escuela.

Serrano(2014, p.105) por su parte afirma que para “la elaboración del sentido, se requiere del lector el uso consciente y flexible de estrategias para activar, procesar,

inferir, interpretar y elaborar la información, reconstruir el conocimiento, tomar posiciones frente a él y reelaborar el pensamiento”; pero, ¿cómo lograr esto en la escuela con docentes que desconocen el valor de una estrategia de comprensión lectora? ¿Cómo desarraigar aquellas prácticas perpetuadas por la tradicionalidad que poco o nada contribuye a formar a los lectores que requiere la sociedad? Esto, indudablemente, puede servir para avivar la reflexión sobre los programas de licenciatura en nuestro país y su enfoque. Es necesario alinear la formación en universidades de los futuros docentes con las políticas que buscan un avance en el sistema pedagógico nacional.

Desde que se inicia, el acto de leer de izquierda a derecha pone en juego un conjunto de habilidades perceptivo-motrices que conllevan al lector a activar el pensamiento. Sin él, la lectura no sería sino una simple actividad mecánica de reconocimiento de palabras. El individuo debe tener cúmulos de ideas y experiencias que lo conduzcan a la interpretación y comprensión de los mensajes escritos. ¿Qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan; en este orden, la comprensión lectora se refiere a la capacidad del lector para entender y construir significados a partir del análisis, la asimilación, la interpretación y los conocimientos previos que el lector tiene sobre el texto.

En contraste con lo anterior, en el contexto colombiano, en muchas aulas, los docentes le llaman estrategias de comprensión lectora a un cúmulo de actividades rutinarias en su gran mayoría a partir de textos descontextualizados alejados de los intereses de los niños, que no van más allá de la selección de información explícita en el texto, y no logran guiar al niño a ejercitar habilidades metacognitivas que, como afirma Solé, le permitan analizar, representar y resolver problemas de manera flexible (1992). Por el contrario, lo que hacen es que el niño pierda el sentido y el interés por la lectura y se llene de angustia cada vez que se le pida dar cuenta de información explícita e implícita de un texto, terminar contestando por salir del paso o, en el peor de los casos, optando por no hablar.

Para darle el valor y la importancia del desarrollo de una estrategia de comprensión lectora es preciso retomar lo que afirma Solé (1992, p.69):

Las estrategias de comprensión lectora: Son un conjunto de habilidades, destrezas o acciones enfocadas en la consecución de los propósitos de lectura. Tienen como finalidad regular la actividad lectora, dado que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o desistir de una acción hasta lograr la meta propuesta. Estas estrategias se relacionan directamente con acciones metacognitivas como: reflexionar sobre nuestro conocimiento, pensar y planificar nuestras propias acciones y controlar y regular de forma inteligente nuestros actos. Las estrategias mencionadas implican acciones de pensamiento que no pueden ser tratadas como simples técnicas, recetas, procedimientos, o como habilidades específicas: el uso de estrategias metacognitivas implica analizar, representar y resolver problemas de manera flexible

Por tanto, como lo plantea Solé en la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora debe primar la “construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores problemas a situaciones de lectura múltiples y variadas” (1992, p.70). Para la comprensión se requiere la enseñanza y práctica de estrategias de comprensión, que se aplican a textos de todas las áreas del saber, pero que se enseñan en las clases de lenguaje. Las estrategias no son fines sino medios para ayudar al estudiante a comprender lo que lee. Trabasso y Bouchard, citados por Gutiérrez y Salmerón (2012, p.185), las definen como “herramientas de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material”.

Lo anterior implica que el docente adquiera y enriquezca el conocimiento y la habilidad para plantear interrogantes al estudiante que le permitan monitorear la capacidad para comprender lo que lee. En este proceso los niveles de lectura toman vital importancia ya que como lo plantean Los niveles de comprensión precisan los grados de profundidad y amplitud en la comprensión de un texto escrito, aunque no existen límites tajantes entre unos y otros (Niño, 2003, p.141). Estos niveles pueden definirse así: Comprensión literal: “En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis”. Para el MEN la primera hace referencia al reconocimiento de palabras y frases, con sus correspondientes significados y las asociaciones con su uso; la segunda hace referencia al parafraseo en palabras que se aproximan al texto. Comprensión

inferencial: Para el MEN la comprensión inferencial “se refiere a la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupaciones, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivas de todo texto”. Comprensión crítico-intertextual: El MEN (1998, p.113), plantea que en este nivel el lector está en capacidad de posicionarse críticamente frente al texto entendiendo de esta forma los juicios respecto a lo leído.

2.3 Hacia un concepto de lo que se entiende por competencia de escritura en la escuela

Según Fons (2008) escribir no es sólo transcribir o reproducir letras en un papel o en cualquier otra superficie; esta habilidad ha de entenderse como aquella capacidad que tienen las personas para hacer uso del código escrito mediante el cual emiten un mensaje con una intencionalidad definida en la que entran en juego las normas de su uso ya definidas por una comunidad letrada.

El proceso, protagonista del acto escritural, es alimentado por la intencionalidad de quien escribe. Y es durante el mismo que el autor esculpe y da forma en relación con su posible receptor. En este sentido la escuela lleva sobre sus hombros la responsabilidad de orientar a los estudiantes hacia el aprendizaje del uso de la escritura como una habilidad para comunicarse en el contexto en el que se desenvuelve y además dotar a los estudiantes de las herramientas cognitivas necesarias para la expresión de voces con sentido que den cuenta de sus realidades particulares. Para Amaya (2004, p. 92) escribir es:

Construir el lenguaje y el lenguaje se construye cuando reconstruye la realidad. Lo anterior evoca a que en el aula se trabaje desde la realidad del niño, desde su potencialidad cognitiva que ha ido adquiriendo a través de la experiencia en el compartir con sus padres, familiares y amigos. Escribir por tanto implica partir de lo que el niño quiere comunicar al otro no desde lo que el docente considera que se debe comunicar, como ocurre en la educación tradicional

Estos conceptos retan a los docentes a conocer la realidad de sus estudiantes y no limitarse a las guías preestablecidas de los sistemas educativos, obviando las subjetividades en el aula de clase y de este modo propiciar la adquisición de la escritura en los niños y niñas a partir de situaciones reales que representen un valor significativo para ellos. Por su parte, Maqueo (2007, p. 261), Afirma:

Escribir es un proceso de enorme complejidad. Escribir supone el dominio de un buen número de habilidades y conocimientos, simples algunos, incluso mecánicos, como el manejo de los espacios en la página, la letra, la segmentación de la palabras y oraciones, la gramática y la ortografía; complejos otros como generar las ideas, ordenarlas y relacionarlas, planificar la estructura de acuerdo al tipo de texto, decidir el lenguaje que se va a emplear, distinguir entre las ideas relevantes e irrelevantes, organizar el texto de manera que resulte cohesionado, coherente y adecuado

Lo anterior permite comprender que si el acto de escribir no se da en contextos que favorecen la significación de este proceso en sí mismo, la escuela y los docentes estarán contribuyendo a que cada vez más alumnos se muestren reacios a los procesos de escritura. De allí que en algunas escuelas, sobre todo las que adoptan prácticas tradiciones, sean tan pobres en procesos de producción textual, tanto de estudiantes como de los docentes. Ante esto se requiere la re significación de este concepto en todos los docentes que orientan el currículo en la educación básica y media.

Por lo tanto, el acto de escribir está ligado a la lectura pues como afirma Kaufman,(2007, p.138).

Los niños deben introducirse en el género elegido. Si van a escribir cuentos, deben leer muchos y bien escritos por buenos autores, que constituyan auténticos modelos para imitar. Si se trata de escribir noticias, es relevante un contacto prolongado y crítico con la prensa escrita. Si se proponen escribir notas de enciclopedia, deben leer numerosos textos de este tipo para desentrañar sus características básicas

De acuerdo con Amaya,(2004, p.89).

El niño aprende a leer y a escribir en la medida en que usa la lectura y la escritura para aprender, para comunicar, para conocer el mundo; es decir, para ser un ser social que ha aprendido y practica las formas de ser y pensar de la comunidad en la que ha nacido

Lo anterior permite comprender lo nocivo de asumir el concepto de escritura como una mera apropiación psicomotora en la que se favorecen los ejercicios repetitivos, las planas, los dictados, la transcripción del libro de texto al cuaderno y las reglas ortográficas impuestas fuera de un contexto aplicable. Acá el docente cumple básicamente el papel de corrector de lo sintáctico (la forma) sin fijarse en lo que el niño siente, cree, le gusta o entiende según la tarea de escritura que le pide el maestro. Por el contrario, ha de propiciarse una comunicación en el entorno en el que el niño se desenvuelve y una utilización práctica de las habilidades adquiridas en el aula en la cotidianidad del estudiante.

Al escribir un texto, es importante recordar que la tarea no se reduce a plasmar arbitrariamente todo aquello que se puede llegar a conocer respecto a un tema. El proceso de escritura implica una detallada selección de acentos y detalles que respondan de forma armónica con los propósitos conjuntos del escritor y del lector. Según afirma Mata (2000, p. 73) “la escritura involucra varios subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión”. La fase de la planificación corresponde a la pre-escritura en la que se aborda el problema retórico, atendiendo a los propósitos del escritor, dedicando tiempo a la organización del contenido e indicando las exigencias de la organización global del escrito, las expectativas del tema y del posible lector.

Para definir la fase de la planeación quien escribe ha de preguntarse: ¿Sobre qué se quiere escribir? para establecer con precisión el tema; ¿cuál es la intención comunicativa? Convencer, informar, aconsejar, mandar, emocionar. ¿Quién es el lector? Niños, adultos, público en general. ¿Cómo dirigirse al lector? En lengua culta, formal e informal. ¿Qué tipo de texto es el más conveniente? Informe, carta, ensayo, poema o cuento.

La segunda fase de la escritura es la textualización o primer borrador. Prevista la intención del autor, la clase de lector, el tema y el tipo de texto a utilizar, es conveniente que el escritor inicie el proceso teniendo en cuenta aspectos como los que se enuncian a continuación: la consulta de fuentes de información, la producción de ideas (preguntas de exploración, frases empezadas, escritura libre, lluvia de ideas) clasificación de ideas, y de el paso de la hoja en blanco con la elaboración del primer borrador.

La tercera fase en el proceso de escritura es la revisión. Para esta fase es necesario que el orientador del proceso favorezca acciones de revisión de los textos producidos por los estudiantes, a través de la adecuación de listas de chequeo fáciles de comprender y de diligenciar, ya sea por el propio autor (autoevaluación) o por algunos lectores - compañeros- (coevaluación). En esta fase es aconsejable que cada escritor lea el borrador en voz alta, ante un par y/o ante su docente, señalando y realizando los cambios que se consideren necesarios: corrección de la ortografía, organización del texto, coherencia y cohesión, entre otros.

En concordancia con lo anterior, Jolibert (1995, p. 15) sugiere que siempre que se trate de un proceso de escritura, los niños desarrollan una estrategia de producción, la cual se apoya en cuatro aspectos:

(1) Una capacidad de representación de la situación y del tipo de texto; (2) la competencia para escoger el tipo de texto conveniente a la situación (carta, afiche, tarjeta. Etc.); (3) una aptitud para administrar la actividad de producción, considerando los diferentes niveles de análisis de un texto (situación, superestructura, enunciación, microestructuras, gramática del texto, etc.), y (4) unas competencias lingüísticas generales (lexicales, sintácticas, ortográficas, etc.).

Lo anterior permite entender que la clase de lenguaje no consiste en dar a conocer los anteriores aspectos al estudiante de manera aislada. Por el contrario, la tarea es que ellos aprendan a escribir un texto poniendo en juego todos los elementos en y para situaciones de la vida real.

Si se pone en juego lo anteriormente dicho en contextos significativos y retadores para los estudiantes, la escuela estará cumpliendo su objetivo de desarrollar las competencias de lectura y escritura en los niños y en los mismos docentes. Esto nos invita a dar una

mirada al papel desempeñado por el docente y el cómo está orientando estos procesos en los niños a partir de las prácticas de aula, tema al que nos referimos en el siguiente apartado.

2.4 Hacia un concepto de práctica de aula

Para entender la práctica docente, se ha de contextualizar desde la perspectiva del modelo pedagógico en el que se ubica el docente para realizar su intervención pedagógica. En la actualidad existe una amplia gama de paradigmas impuestos por modelos pedagógicos que las instituciones educativas adoptan según las características propias de su entorno. Not (1983, p.7) afirma que los modelos pedagógicos se enmarcan en líneas de heteroestructuración (modelo tradicional), auto-estructuración (modelo progresista o activo) y de interestructuración. El modelo tradicional se enmarca dentro de la línea de la heteroestructuración. Not, la define como aquella en la que “la educación consiste en una especie de injerto en el alumno, de producciones externas destinadas a formarlo (1983, p. 8)”. Aquí el docente es quien decide todo el tiempo qué debe o no aprender el alumno; es decir, lo que debe aprender y la forma de hacerlo. En la línea de la autoestructuración, se encuentran todos aquellos modelos educativos que centran sus objetivos en el alumno y lo conciben como el artesano de su propio aprendizaje. Al respecto Not afirma: “No hay que tratar al alumno como un objeto al que se trataría de transformar; lo conducente no es enseñar, moldear, dar órdenes, modelar almas; la educación es un desarrollo; por tanto hay que permitir que el niño trabaje, actúe, experimente y así crezca y se cultive” (1983, p. 13).

La línea de la interestructuración fue propuesta por Not para nombrar una síntesis posible de las tendencias metodológicas opuestas y a primera vista insuperable; no para concebir la combinación de las dos líneas anteriores sino para reconocer el valor que en determinado momento representan para el docente. En esta línea se reconoce que la conducción del docente es necesaria y que su rol no puede ser impositivo, si busca una actitud autónoma, crítica y responsable en sus alumnos. Es preciso reconocer, entonces, la importancia de considerar los intereses del estudiante, sus capacidades, sus posibilidades, sus carencias y recursos de manera singular, pero también es necesario

reconocer el papel del docente en su rol de motivador, asesor, facilitador y promotor del pensamiento crítico.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de definir la práctica docente está relacionado con el lugar donde se materializa dicha práctica, es decir, el aula. En este sentido, el MEN (1998) concibe al aula como “un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una micro sociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales”; en esta se desempeñan los actores que dan vida a la escuela y en la que se puede o no favorecer el aprendizaje de las competencias para la vida, entre ellas la lectura y la escritura. Es ahí cuando la intervención del docente cobra suma importancia para llevar a cabo su práctica. En esta trilogía (docente, estudiante y aula) se desarrollan las prácticas a las que Duque, Vallejo y Rodríguez (2013, p.18) definen como “las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante”; en este sentido, el docente ejecuta acciones tales como: “enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa”.

Para la transformación de las prácticas de aula es necesario, como afirma Ventura (2008, p.5) “interpretar los deseos y necesidades de cambio de los docentes”, y así, diseñar e implementar metodologías educativas que vinculen la experiencia particular del docente y el contexto en el que desarrolla su práctica; todo esto a fin de fomentar la exploración y dotar de sentido el trabajo diario. Al integrar al docente de forma activa en los procesos de construcción de la Institución, él también es consciente de las herramientas que ha usado durante su práctica, quizá de forma mecánica, o tan solo como réplica de modelos antiguos. Al respecto, Ventura (2016, p. 92) afirma:

Aquello que las personas hacen y expresan, cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o de los otros se encuentra influido por sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. (...) En este sentido, la mayoría de los profesores enseñan de acuerdo a cómo esperan que sus estudiantes aprendan

Es entonces de vital importancia profundizar en investigaciones que permitan observar las concepciones de los docentes y cómo estas influyen en la práctica en el aula.

Para medir el impacto de una práctica de aula en Colombia el MEN (1998) establece algunos parámetros: cómo se aplican los referentes de calidad; los momentos de la clase (apertura, desarrollo y cierre) y los resultados, que se relacionan con el cómo se da el proceso de la evaluación basado en los aprendizajes y a partir de un conjunto de parámetros. En este sentido el programa PTA2.0 hace el acompañamiento a los docentes de las instituciones focalizadas en aras de que se dé cuenta de dichos parámetros en las prácticas de aula.

En este orden de ideas, las prácticas de aula han de monitorearse y seguirse en torno a lo que Bogoya (2003, p.178) propone:

Con el propósito de allegar información confiable, precisa, oportuna y suficiente, que incorpore consistencia a la evaluación, de manera orgánica también se han construido conceptos para las tareas de monitoreo y seguimiento. Monitoreo como observación juiciosa, objetiva y rigurosa, como el registro sistemático del valor de las variables de cantidad escogidas y de la percepción de quienes se designen para observar variables de calidad, pertinencia o coherencia; y seguimiento como interlocución permanente e incluso crítica-propositiva, apoyada en la construcción de las tendencias que señalan las series de valores registrados para cada variable en cuestión

García-Cabrero y Navarro (2001) plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. En este sentido, en la presente investigación se hizo el seguimiento a los tres niveles de la práctica de aula de las docentes.

En el contexto de una práctica de aula es necesario tener claro los conceptos de la planeación, intervención y la evaluación. Bajo estas condiciones, la planeación es entendida como la etapa mediante la cual el docente proyecta sus objetivos de enseñanza, diseña las estrategias didácticas para promover el aprendizaje en los estudiantes durante la ejecución de las mismas en el aula y elige el instrumento o la

metodología a aplicar para el seguimiento a los aprendizajes (la evaluación) (Danielson, 2013). Es decir, en la planeación se preparan todos los recursos que requieren los estudiantes para la apropiación del conocimiento y/ o desarrollo de las habilidades que se pretenda potenciar.

Teniendo claro y listo lo planeado el siguiente paso es el desarrollo de la misma en el aula; es decir, la etapa de la ejecución y/o intervención para Alzate, Gómez, y Romero (2005, p.70); esta se entiende como “el conjunto de acciones con finalidad planteadas con miras a conseguir en un contexto institucional específico (en este caso la escuela) los objetivos educativos socialmente determinados”. La etapa de la ejecución de la clase tiene como propósito que el docente ponga en acción un cúmulo de aspectos para jalonar el aprendizaje en los estudiantes; es lo que se vive en el día a día en el aula de clase con los estudiantes y cuando el docente es un líder dinamizador de los procesos para la generación de conocimiento.

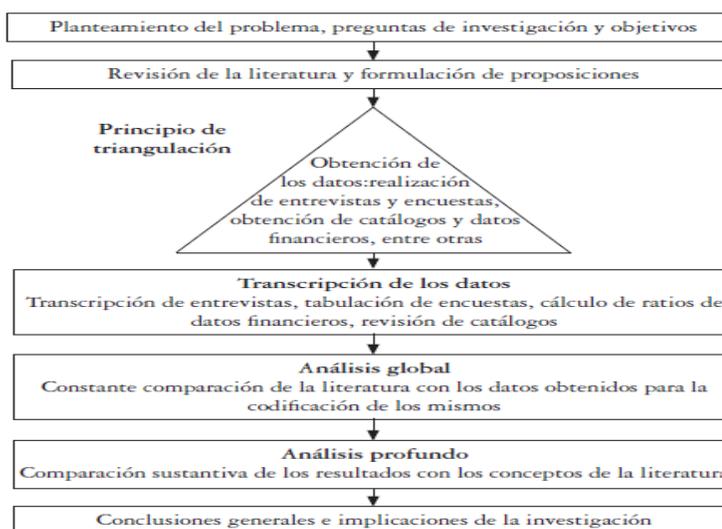
Las prácticas de aula de los docentes configuran la función de la escuela y manifiestan el fin de esta ante la sociedad. Según Cuervo, Lizarazo, y Pérez (2007, p. 10)”. “En el terreno educativo, la práctica es una forma más de consolidación de la cultura, es vista como una serie de acciones repetitivas desarrolladas por un individuo (docente) que hacen parte de la vida diaria orientada a la enseñanza, cuidado y dirección de otros (estudiantes) En esta dirección el éxito o el fracaso de una mediación docente depende en gran manera de la experticia que tenga para encontrar el equilibrio entre lo que debe enseñar, ajustado a las necesidades de los estudiantes. Es así como una buena práctica de aula, que favorezca el proceso de enseñanza–aprendizaje, ha de asumir la evaluación como un aspecto transversal que le permita monitorear, evaluar y validar los aprendizajes de los estudiantes, las estrategias didácticas y/o metodologías abordadas. Según Balbuena, Fuentes y Zorrillo (2013, p. 23)”. “La evaluación desde el enfoque formativo además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.

2.5 El estudio de caso en esta investigación.

La presente investigación se realizó en la institución educativa Sagrado Corazón de Paz de Ariporo (Casanare), específicamente con las docentes que orientan el área de lenguaje del grado cuarto A y cuarto B de básica primaria, quienes atienden a 30 niños cada una. Para la realización de la investigación se consideró un estudio de caso, que en términos de Monge “es un examen sistemático de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (2011, p. 117).

El estudio de caso permitió caracterizar las mediaciones desarrolladas por las docentes para la enseñanza-aprendizaje de las competencias de lectura y escritura en el área de lenguaje. Se usó un método mixto. Es decir se unieron lo cualitativo y cuantitativo, ya que parte del análisis de datos por medio de la estadística busca dar respuesta a la pregunta de investigación que la orienta, y el método cualitativo se aplica para realizar la descripción de los alcances y resultados obtenidos en la investigación.

Se procuró seguir la siguiente ruta metodológica



Propuesto por Martínez (2006, p. 182) siguiendo a Shaw (1999, p. 65) para la metodología en estudios de caso.

El estudio de caso se desarrolló a través del acompañamiento y seguimiento en el aula a las docentes anteriormente mencionadas. Una docente adelantó su mediación pedagógica en el área de lenguaje mediante el uso de libros de texto y la otra docente realizó la mediación a partir del desarrollo de un proyecto de aula. Para comparar el avance en las competencias de lectura y escritura que obtienen los estudiantes sujetos a estas mediaciones, se les aplicó una prueba de entrada al inicio del semestre y otra con el mismo propósito, al finalizar el mismo. De igual manera, se aplicó una entrevista semiestructurada a las docentes con el objetivo de indagar cómo entienden la lectura y la escritura, su práctica y didáctica.

Para evidenciar lo observado en el acompañamiento del aula se diligenció un diario de campo en el que se consignaron todas aquellas acciones encaminadas a desarrollar las competencias de lectura y escritura, que las docentes realizaron durante la clase. Para entender el proceso de los estudiantes mientras aprenden con la docente que siguió la metodología de libros de texto, se tomó una muestra de cuadernos, para analizar los apuntes y las pruebas escritas (previas). Un proceso similar se hizo con los productos del trabajo de la otra docente, dejando ver los diferentes momentos del proceso desarrollado.

Para el análisis de datos se siguieron las indicaciones de Taylor & Bogdan (1987) y clasificamos los resultados comunes obtenidos para cada instrumento, con el fin de integrarlos en un solo documento y así agrupar las características más importantes de la información recolectada.

2.6 Participantes

Las dos docentes de básica primaria con las que se realizó este trabajo son profesoras de planta del Departamento de Casanare, Colombia. Ellas hacen parte de un grupo de 18

maestras que trabajan en la sede A de la institución educativa Sagrado Corazón de Paz de Ariporo. En el año 2016 tenían a cargo los estudiantes del curso cuarto A y cuarto B. Se determinó que fueran estas docentes de dicho grado, porque se encontró que era en el único grado en el que se desarrollan proyectos de aula, y por lo tanto es factible comparar los dos grupos en igualdad de condiciones.

Por otro lado, en el estudio participaron 60 estudiantes que según del documento PEI de la institución, la mayoría pertenecen al estrato 1 y 2 del Sisben y un alto porcentaje pertenece a familias disfuncionales.

2.7 Prueba de entrada y salida para lectura-escritura

El objetivo de este instrumento es medir el impacto de las dos mediaciones de las docentes en los estudiantes frente al desarrollo de las competencias de lectura y escritura desarrollados durante la investigación. Se aplicó la misma prueba en el inicio y en el final (ver anexo 1). El objetivo era medir la capacidad de los estudiantes para contestar preguntas de nivel literal, inferencial y crítico intertextual.

Atendiendo a lo planteado en los Lineamientos Curriculares para el trabajo en Lengua Castellana, a continuación se presentan algunas consideraciones teóricas en relación con los niveles de lectura:

- **La lectura de tipo literal / comprensión localizada del texto.**

La comprensión local de un texto involucra la coherencia y la cohesión de la microestructura, que exige identificar y explicar las relaciones analizadas desde la sintaxis y el significado entre los componentes de un mismo párrafo u oración. En este sentido, en la lectura literal se recupera la información expresa en el texto. Tal nivel puede darse en: *Modo transcriptivo*: referido al reconocimiento de elementos mencionados directamente en el texto leído. *Modo de la paráfrasis*: corresponde a la traducción a través de términos similares o frases que expresen lo mismo, sin que se modifique el sentido original del texto.

- **Lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto.**

En este nivel se reconstruye el significado recuperando la información que no se expresa directamente en el texto, que se encuentra implícita en el mismo. Ello implica tener en cuenta saberes previos (conocimientos de la cultura, valores, experiencias) para poder interpretar las claves que presenta el texto. Los componentes integrantes de este nivel son: *Enciclopedia*: Experiencia del lector, su diccionario personal de la experiencia con el mundo. *Coherencia global – progresión temática*: entendido como la posibilidad de encontrar los hilos que enlazan las temáticas del texto, la posibilidad que tiene el lector de hacer seguimiento a ese hilo a lo largo de la lectura. *Coherencia global – cohesión*: Corresponde a la identificación de las relaciones lógicas y las formas como se enlazan los componentes del texto abordado.

- **Lectura crítica intertextual / Comprensión global del texto.**

Este nivel se relaciona con la abstracción del lector y la posibilidad de tomar posición, identificación de la estructura y su relación con la intencionalidad, la identificación de entornos y su vinculación con otros textos. Vincula los siguientes elementos: *Toma de posición*: el lector expresa su punto de vista y expone las razones que le mueven a dicha posición. *Contexto e intertexto*: A partir de la lectura del texto, el lector relaciona los entornos referidos en el texto, los cuales pueden ser sociales, históricos, políticos, comunicativos. Además, establece la relación que puede darse entre el texto leído y otros textos, bien sea por su contenido o su estructura. *Intencionalidad y superestructura*: El lector manifiesta la intención con la que se escribió el texto y reconoce la tipología a la cual pertenece el mismo. Hace parte de este nivel consideraciones relacionadas con el emisor, el destinatario y el contexto del acto comunicativo.

En escritura se buscaba reconocer la capacidad para resolver el problema retórico en la producción de un texto informativo-expositivo en el que se evidencien claramente los componentes semántico, sintáctico y pragmático en el texto.

Teniendo en cuenta los lineamientos adoptados por El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2017 p.19), se presenta a continuación una breve caracterización de los niveles semántico, sintáctico y pragmático de la escritura.

- a. Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.
- b. Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.
- c. Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, cuál es el propósito comunicativo, en función de la situación de comunicación.

Se pretendió entonces a través de la rejilla adaptada hacer seguimiento a cada uno de los componentes descritos.

La prueba de lectura pretende medir la capacidad que tienen los niños para interpretar textos escritos, después de leer un texto informativo-expositivo (ver prueba en anexos). El texto fue adaptado y tomado de la prueba Aprendamos del Programa Todos a Aprender del MEN, para grado cuarto. Por otro lado, la prueba de escritura tiene como objetivo medir la capacidad de los estudiantes para producir textos informativos que obedezcan a una macro y microestructura adecuada; para ello se pidió a los niños escribir un texto informativo-expositivo sobre la contaminación del medio ambiente.

Para el análisis de los resultados en la prueba de escritura se usó la siguiente rejilla de evaluación, la cual fue diseñada teniendo como base la propuesta que presentan los lineamientos curriculares del área de lenguaje.

Cuadro 1 Rejilla de evaluación de textos, prueba escrita

CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO- INFORMATIVO.				NIVEL DE DESEMPEÑO				
COMPETENCIA TEXTUAL	SINTÁCTICA DEL TEXTO	Organización formal y estructura coherente y cohesionada del texto.	Criterios	Características.	0-10 bajo	1,1-2,0 medio	2,1-3,0 alto	3,1-4,0 Superior
			Coherencia	El texto es cohesivo en su totalidad y entre sus partes				
				La introducción y el cierre del texto son adecuados				
				-Se maneja adecuadamente los mecanismos de cohesión: pronombres, marcadores, sustitución léxica, preposiciones, tiempos verbales.				

SEMÁNTICA DEL TEXTO	Teorización, reflexión y exposición de ideas, conceptos y concepciones	Cohesión	-Se manejan adecuadamente los párrafos y las oraciones (esquema completo de sujeto, verbo y complementos) en cuanto a su organización y extensión.				
		Argumentos	El texto es coherente en su totalidad y entre las partes				
			-Se desarrollan adecuadamente las ideas				
		Conceptualización	-La información presentada es veraz				
			-La información es suficiente				
		COMPETENCIA COMUNICATIVA	PRAGMÁTICA DEL TEXTO	Intención comunicativa y dialógica y perspectiva de escritura del texto	Tipo Textual	Emplea el tipo de texto adecuado a la situación comunicativa	
Posición crítica y relación intertextual	-Logra el propósito comunicativo que desea transmitir						
	- Tiene en cuenta las características del destinatario						
			-Se posiciona el autor adecuadamente como emisor				

Rejilla diseñada por Ligia Ochoa y adaptada para la investigación.

2.8 Encuesta semiestructurada

Se planteó una entrevista semiestructurada a las docentes para identificar aspectos relevantes de la concepción que tienen sobre su práctica pedagógica y cómo conciben la lectura y la escritura, para entender su quehacer en el aula al orientar los procesos de comprensión y producción textual.

Este instrumento se categorizó teniendo en cuenta aquellos aspectos que para las docentes son importantes en la planeación, la ejecución o puesta en marcha de la clase y la evaluación de la misma, planteando las preguntas que se relacionan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2 Preguntas realizadas a docentes en entrevista semiestructurada

Planeación	Ejecución	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué busca que los niños aprendan con la clase de lenguaje? • ¿Para usted qué sentido tiene la enseñanza en la comprensión y producción de textos? • ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de planear la clase de lenguaje? ¿Con qué frecuencia lo hace? • ¿Existe algún autor o teoría didáctica en que fundamente la enseñanza de la lectura y la escritura? • ¿Qué documentos orientan la enseñanza del área de lenguaje en la institución? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera motiva a sus estudiantes en la clase de lenguaje? • ¿Cuáles son requisitos mínimos para la clase en cuanto a la enseñanza de comprensión y producción de textos? • ¿Cómo orienta la comprensión de lectura y la producción textual?, qué procesos realiza? • ¿Qué tipo de estrategias utiliza para enseñar en el área de lenguaje? • ¿Cómo realiza el manejo de los problemas de comprensión y producción de textos de los niños? • ¿Utiliza usted algún tipo de medio tecnológico para la enseñanza del lenguaje? si es afirmativa la respuesta ¿cómo lo hace? • ¿Con qué frecuencia revisa el trabajo de los/las estudiantes? • ¿Qué les dice a quienes realizan las tareas y trabajos adecuadamente? • ¿Qué hace cuando no realizan las tareas adecuadamente? ¿Cómo les motiva? ¿Qué hace con quienes no entienden un ejercicio? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué les califica en el área lenguaje? • Cuando un estudiante obtiene una calificación baja ¿por qué sucede? • ¿Qué estrategias de evaluación utiliza? ¿Con qué sentido lo hace? • ¿Cómo identifica usted cuando un niño comprende y produce textos?

Preguntas diseñadas por el investigador

A continuación se describen las categorías según los referentes que permiten comprenderlas y que serán tenidos en cuenta en la presentación de los resultados y en la discusión de los mismos.

2.9 Diario de campo

Para dar cuenta de las acciones de las docentes al adelantar las mediaciones observadas durante la investigación, se desarrolló el diario de campo que consistió un cuaderno de apuntes en el que se registraron las acciones de las docentes durante las sesiones de clase acompañadas.

2.10 Análisis de cuadernos y textos de estudiantes

Con el objetivo de tomar evidencia de aquello que hacen los estudiantes se analizó el material consignado a partir de la rejilla, que presenta las categorías y subcategorías que se observaron en los mismos.

Cuadro 3 Rejilla para análisis de material de los estudiantes

REJILLA PARA ANÁLISIS DE MATERIAL DE LOS ESTUDIANTES.												
Ítem.	Categoría/sub categorías.	Unidades de trabajo							Tipos de ejercicio propuesto	Frecuencia.		
		Letra	Sílab a	Pala bras	Fras es	Oracio nes	Párraf os	Textos		Cuan do es nece sario,	Todo el tiemp o,	Nu nca
DE TRABAJO DE LENGUAJE.	Ortografía								Copiar			
									Hacer planas.			
									Responder Preguntas			

									Completar				
									Relacionar				
	Lectura									Copiar o transcribir			
										Seleccionar la pregunta (tipo ICFES)			
										Responder Preguntas			
										Completar			
										Hacer dibujos			
										Relacionar			
	Escritura									Planear el texto			
										Primer Borrador			
										Revisión			
										Reescritura			
										Edición			
	Gramática									Copiar			
										Crear			
										Responder Preguntas			
										Completar			
										Relacionar			
	Contenidos									Copiar			
										Escribir el concepto con palabras propias			
Responder Preguntas													
Completar													
Relacionar													
EVALUACIONES.	Conceptos o contenidos.								Aplicación del concepto a un contexto de escritura.				
									Reproducir el concepto copiado				
									Subrayar palabras				

	Procesos												
	De Lectura								Comprensión de Lectura.				
									Contestar preguntas				
										Subrayar palabras			
	De Escritura								Relacionar palabras completando palabras, oraciones o párrafos.				
									Primer Borrador				
									Revisión				
									Reescritura				
									Edición				
									Completar palabras, oraciones o párrafos.				
								Escribir oraciones o versos.					

Rejilla adaptada por el investigador en base a la propuesta por Cuervo, Lizarazo y Pérez (2007:37).

A continuación se describen las categorías de la rejilla.

Ortografía: Esta categoría recopila reglas y actividades de ortografía. Es decir: uso correcto de las letras en la escritura de las palabras.

Lectura: Esta categoría permite visualizar las actividades que sobre lectura desarrollan los estudiantes en el cuaderno.

Escritura: Permite entender los ejercicios de producción de textos solicitados por las docentes y consignados por los estudiantes.

Gramática: Comprende aquellos apuntes o acciones que ponen en juego las definiciones gramaticales, es decir, categorías, funciones, uso correcto de las palabras, etc...

Las categorías para las previas (evaluaciones escritas) son las siguientes:

Conceptos o contenidos: esta se refiere a qué y cómo evalúa; es decir, si busca la memorización de contenidos por parte del estudiante o la explicación del concepto del contenido abordado.

Procesos de Lectura: En cuanto a los procesos de lectura se busca identificar si los estudiantes realizan actividades de fluidez o de comprensión de lectura.

Procesos de Escritura: esta categoría busca identificar los pasos o acciones que el niño desarrolla para producir un texto solicitado en la clase.

2.11 Consideraciones éticas básicas para el estudio

Para garantizar el sustento ético de esta investigación, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones:

- Proporción favorable de riesgo/beneficio: los riesgos de los participantes de la investigación son mínimos y los beneficios son potenciales.
- Consentimiento informado: los individuos fueron informados acerca de la investigación y dieron su consentimiento antes de asumir el rol de participantes de la misma.
- Respeto para los seres humanos participantes: Los participantes en la investigación mantendrán protegida su privacidad.

3. Capítulo 3

3.1 Los hallazgos de la investigación

En el presente capítulo se realiza un análisis cualitativo de la investigación llevada a cabo a través de un trabajo de campo con dos grupos de estudiantes y sus dos respectivas docentes del grado cuarto (4A-4B), de básica primaria, con quienes se realizó un estudio de caso a partir de los siguientes instrumentos: una encuesta semiestructurada a las docentes, una prueba de lectura y de escritura de entrada y de salida, el análisis de los productos de los estudiantes reflejados en el cuaderno y en los cuadernillos del libro de texto que usa una docente, y el análisis de algunas evaluaciones que realizan las docentes. Los datos obtenidos se integran en el documento para identificar aspectos afines y así proceder a su categorización. Cabe anotar que para entender los resultados que arrojaron los instrumentos es necesario conocer de antemano el contexto en el que fueron aplicados; para ello se describieron las prácticas que a continuación se presentan.

3.2 Descripción de práctica. Docente 1

La pedagogía por proyectos persigue la construcción de conocimiento de parte de profesores y estudiantes, a través de un interés auténtico y de una estrategia consensuada para resolver el o los interrogantes que los participantes tienen sobre un objeto de la realidad. Esta metodología busca que los integrantes del proyecto (maestros-estudiantes) tengan un proceso de aprendizaje que involucre a su entorno. Dentro de las características de la pedagogía por proyectos se destaca la confluencia de los intereses

entre el contenido académico y el mundo real, y una motivación real por la solución del problema que los estudiantes han determinado trabajar.

La práctica se desarrolló durante todo el segundo semestre del año 2016, en la institución Educativa Sagrado Corazón, ubicada en el Municipio de Paz de Ariporo, Casanare, con el grado cuarto B, en la asignatura de. Para el desarrollo de dicha práctica, al iniciar el tercer periodo académico la docente decidió trabajar con los estudiantes el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de textos informativos-explicativos por medio de un proyecto en el aula con seis fases que permitieran el desarrollo del mismo y a partir de las cuales realizamos el análisis correspondiente. A continuación la descripción de cada fase:

3.2.1 Fase 0 Exploración de los intereses de los niños.

La docente inició así el proceso explicándoles a los estudiantes que para el segundo semestre académico ellos desarrollarían un proyecto de aula con el objetivo de potenciar la lectura y la producción de textos. Para esto, la docente ahondó en los intereses particulares de los escolares y les solicitó proponer de forma individual un posible tema. A partir de ese ejercicio se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadro 4 Preguntas de interés de los estudiantes para el proyecto de aula

1	¿Cómo nacen los niños?
2	¿Cómo se forman los gusanos?
3	¿Cómo nacen los niños prematuros?
4	¿Cómo nacen los conejos?
5	¿Cómo nacen las abejas?
6	¿Cómo se venden los jugadores de fútbol?
7	¿Cómo se reproducen los humanos?
8	¿Por qué se puede vivir sin un pulmón?
9	¿Cómo se estudian los planetas?
10	¿Cómo se reproducen las medusas?

11	¿Qué es un experimento científico?
12	¿Por qué la marihuana le hace daño al cuerpo?
13	¿Cómo se reproducen los caracoles?
14	¿Cómo se reproducen las babosas?
15	¿Por qué el humo del cigarrillo nos hace daño?
16	¿Dónde nació el deporte?
17	¿Por qué mueren los bebés en la etapa de gestación?
18	¿Por qué los delfines son rosados?
19	¿Cómo nacen los perros?
20	¿Por qué existe la celebración de la navidad?
21	¿Por qué los rayos del sol son dañinos?
22	¿Por qué el pelo y las uñas de una persona siguen creciendo aun después de muerto?
23	¿Cómo son los alienígenas?
24	¿Cómo hacen los televisores?
25	¿Cómo nacen los peces?
26	¿Cómo se creó la medicina?
27	¿Por qué el consumo de alucinógenos produce pérdida de la memoria?
28	¿Cómo nacen los grillos?
29	¿Cuántas especies de animales existen?
30	¿Existen los marcianos?

Una vez listados los temas, las inquietudes de los estudiantes se clasificaron en tres grandes grupos de la siguiente manera: Ciencias naturales, deportes y ciudadanía. Para la elección del tema, el grupo realizó una votación en la que hubo preferencia mayoritaria por las temáticas relacionadas con las ciencias naturales. Una vez elegido el tema se procedió a la siguiente etapa del proyecto:

3.2.2 Fase 1. Definición y planeación del proyecto. Distribución de tareas y roles.

A partir del tema se planteó en el tablero la pregunta: ¿Cómo lo vamos a desarrollar? Los niños y la docente plantearon los siguientes parámetros:

A través de consulta en internet

Consultado en los libros de la biblioteca

Consultando en los libros de la casa.

Conformando grupos de trabajo.

Haciendo una gran socialización de lo aprendido (mini feria del conocimiento)

Evaluando constantemente lo que vamos aprendiendo.

Una vez definidos los lineamientos del proyecto se acordaron las etapas y los productos de cada sub-etapa propuesta, como a continuación se muestra.

Cuadro 5 Índice general del proyecto de aula

Índice general del proyecto.			
Etapa	Fecha posible	Producto	Objetivos de cada producto.
Consulta	2 semanas	Lecturas para realizar	Realizar lecturas, a partir de una técnica de estudio. (La ficha de lectura).
Toma de apuntes	2 semanas	Registro de las fuentes bibliográficas	
Presentación del informe de lectura	4 semanas	Textos (informe)(esquema) E inicio de escritura de un texto informativo-expositivo	Realizar un proceso de producción oral y escrita haciendo uso de la información obtenida.
Revisión y corrección de los informes según rúbrica de evaluación.	3 semanas	Textos con sugerencias para corregir. Corrección y edición del texto.	
Preparación de la publicación y presentación de lo aprendido	3 semanas	Presentación (mini feria del conocimiento)	
Análisis individual y colectivo de la experiencia	3 semanas	Auto y coevaluación del proyecto.	

Enseguida se conforman los grupos de trabajo según las afinidades de aquellos estudiantes que no propusieron temas de ciencias naturales, así:

Cuadro 6 Temas definitivos para el proyecto de aula

1	¿Por qué nacen los bebés de forma prematura?
2	¿Cómo se estudian los planetas?
3	¿Por qué el humo del cigarrillo nos hace daño?
4	¿Qué son los alucinógenos?
5	¿Por qué los delfines de agua dulce son rosados?
6	¿Cómo nacen los perros?
7	¿Por qué los rayos del sol nos hacen daño?
8	¿Cómo se reproducen las abejas?
9	¿Por qué a los muertos les siguen creciendo el pelo y las uñas?
10	¿Cómo nacen los bebés?
11	¿Cómo se reproducen las babosas?
12	¿Cómo se reproducen las mariposas?

Finalmente, se formaron doce grupos. Ocho con tres integrantes y los cuatro restantes en parejas.

3.2.3 Fase 2. Definición de los contenidos, aprendizajes y procesos de desarrollo a potenciar en todos los estudiantes.

Para esta fase la docente plantea un plan de trabajo personal como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 7 Plan de trabajo de D1

¿Qué procesos y aprendizajes quiero potenciar en los niños y las niñas?	Contenidos de lenguaje	Contenidos de ciencias naturales.
	Lectura y escritura de Textos informativos-	Reproducción de los animales y del ser humano.

	expositivos	
Procesos de lectura, Procesos de producción textual y oral.	Coherencia y cohesión en la escritura.	Enfermedades y consecuencias del fumar y consumir alucinógenos
	Exposición oral y elaboración de esquemas.	¿Por qué a los muertos le siguen creciendo el pelo y las uñas? ¿Por qué los delfines de agua dulce son rosados?

3.2.4 Fase 3. Puesta en marcha del proyecto y construcción progresiva de los aprendizajes.

Para esta etapa, la docente pidió a cada grupo que recolectara información relevante según su tema y lo sintetizara en fichas para facilitar la visualización de las respuestas correspondientes a las preguntas formuladas. Al ver la necesidad de fortalecer el proceso de recolección de información confiable y pertinente para el proyecto, la docente estuvo atenta a las preguntas de los estudiantes y apoyó a aquellos grupos que no encontraban información relevante al tema de interés de su grupo. En la parte final de la sesión, durante la socialización del cierre, se acordó realizar una guía de consulta en la web en la siguiente clase.

En esta jornada se habilitó un equipo de cómputo con conectividad a internet para que los grupos de trabajo realizaran búsquedas de información bibliográfica. Se exploraron algunas páginas o bibliotecas digitales y finalmente cada grupo seleccionó un texto para leerlo a profundidad y así llenar la ficha de lectura (ver anexo 2) desarrollada por la docente. Una vez terminada esta actividad, se exploraron videos relacionados con los temas, para posteriormente ser analizados, teniendo en cuenta aspectos como: autores, direcciones electrónicas, temas y propósitos, objetivos y las descripciones detalladas de lo que observaron en cada video.

La docente adoptó el rol de interlocutora para dar solución a las preguntas e interrogantes de los estudiantes en cada grupo; también los apoyó en la búsqueda y selección de páginas de internet que les ofrecieran información confiable sobre los temas consultados. Aunque por momentos hubo dificultades entre los estudiantes para comunicar las ideas, destacamos que durante el proceso generaron y fortalecieron, bajo la moderación de la docente, los lazos de compañerismo y apoyo.

La siguiente sesión se inició con el objetivo de asignar un nombre formal al proyecto. Para eso la docente pidió a los estudiantes proponer opciones; estas se fueron escribiendo en el tablero. Cuando hubo tres se realizó una votación. La opción elegida fue: “Un proyecto de ciencias: una oportunidad para leer y escribir”. Una vez definido el nombre, la docente hizo una socialización del cronograma (índice) acordado, de lo que hasta ahora se había realizado, y recordó que con la información obtenida se elaboraría un texto informativo-expositivo. Posteriormente, la docente explicó la estructura y características de ese tipo de texto y presentó ejercicios de lectura y análisis de textos informativos-expositivos, con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con ese tipo de documentos para la siguiente actividad.

Una vez que la mayoría de grupos reunieron apuntes suficientes y recolectaron información relevante para dar respuesta a la pregunta planteada, la docente presentó a los estudiantes, de forma explicativa, las fases para producir un texto (planeación, primer borrador, revisión y reescritura) e invitó a los grupos a empezar con la estructuración y escritura de la planeación del texto a producir, a partir de las siguientes preguntas, ¿Para quién escribo este texto?, ¿cuál es el propósito de este texto?, ¿cómo lo escribo? (tipo de texto). Cada grupo desarrolló la actividad bajo la tutoría de la docente que apoyaba el proceso y estaba presta para aclarar las dudas durante el mismo.

En la siguiente sesión de clase la docente presentó algunas recomendaciones técnicas para dar comienzo a la escrituración de textos así:

- Lluvia de ideas: Es una técnica que consiste en tomarse unos minutos para escribir todo lo que se le ocurra al escritor sobre el tema a tratar. Son ideas

aisladas, no requieren organización formal. La clave es escribir todas las ideas posibles.

- Escritura libre: Escribir de manera constante (entre 5 y 10 minutos) todo lo que se le ocurra sobre el tema.
- Preguntas de exploración: Responder a preguntas sobre quién, cómo, dónde, cuándo, por qué, para qué, en relación al texto que se desea escribir.
- Frases empezadas: Se trata de escribir entre 5 y 10 frases que inicien con la frase “Lo más importante es...”, todas relacionadas con el tema a escribir.

La docente recomendó utilizar alguna de estas técnicas para organizar la información generada en la fase anterior, agrupar por temas los datos recogidos, usar un esquema de numeración decimal para categorizar temas y subtemas, elaborar mapas conceptuales y posteriormente iniciar la elaboración de borradores siguiendo estos pasos:

- Escribir el primer borrador del texto. Tener en cuenta que en este momento pueden surgir nuevas ideas. También se debe ajustar el escrito a la estructura según el tipo de texto que se está escribiendo.
- Leer el borrador en voz alta, releerlo críticamente. Implementar los cambios que se consideren necesarios y pertinentes.
- Corrección ortográfica, organización textual para garantizar coherencia y cohesión, estructuración de párrafos.
- Revisar hasta lograr la versión final del texto.

En la siguiente clase los estudiantes terminaron de estructurar las ideas para dar inicio al primer borrador. Estos textos fueron evaluados con los siguientes criterios:

Cuadro 8 Rejilla de evaluación de textos de los estudiantes durante el proyecto de aula

Criterios	Cumple	No cumple
-----------	--------	-----------

Tiene un título acorde al tema		
En el primer párrafo los autores dejan claro las ideas a desarrollar en el texto, es decir, es un párrafo introductorio.		
El texto presenta mínimo un párrafo por cada subtema abordado en la introducción		
El texto es claro y entendible		
El texto no presenta errores graves de redacción y de ortografía.		
El texto concluye el tema; es decir, tiene una conclusión		

Rejilla adaptada por D1

Los textos se transcribieron tal y como los escribieron los estudiantes y se les dio lectura ante todos los grupos con el objetivo de que en la medida que fueran socializados se hicieran explícitas las debilidades y los aciertos de cada texto para que todos los estudiantes fueran conscientes de los factores a mejorar.

Los textos se presentan a continuación:

Texto 1

Nombre = Luz Yilena laura monica

1 como se reproducen los perros **para crear este**

Nuevo ser el macho y la hembra tienen que unirse cuando

La hembra entra en **celos** el macho produce el **espermatozo**

ide y la hembra el ovulo.

2 los perros por la unión de seres

Comentario [e9]: No hay un párrafo de introducción donde se anuncie el tema y los subtemas que serán desarrollados en el texto.

Texto 2

Delis Dayana Ortiz –Sharith Acosta –Ricardo tenza

Primer borrador de mi texto

El presente texto tiene, como informarles sobre la reproducción de las

Babosas su alimentación, hábitat y clasificación.

Las babosas son hermafroditas las babosas se reproducen por medio de huevos una babosa es macho y hembra a la vez.

En cuanto la alimentación la mayoría de los cenogasteropodos

Son carnívoras. Así, existen hervívoros derivados tales como

Las familias Littorinidae (bigaros) colombellidae y cypracidae

(Las cipeiras)

Comentario [e4]: Explicar que es un animal hermafrodita

Texto 3

Por que los delfines de agua dulce son rosados

En el próximo texto les voy a aclarar porque el delfín de agua dulce es rosado. También la reproducción la alimentación el HabitaT las subespecies y en realidad que es el delfín rosado. {}

[La reproducción]

la reproducción es entre la unión de un macho y una Hembra la gestación del delfín rosado dura 315 días y dan una cría cada 4 años

[la alimentación]

la alimentación de los delfines rosado es cuando el delfín es BeBe se alimenta de leche de la madre cuando es adolescente ce alimenta de cangrejos y caracoles y cuando es adulto se conoce que ce alimenta de 53 especies de peces y tortugas.

[el habitaT]

el delfín rosado Habita en el amazonas y Orinoco en Colombia peru brasil

[subespecies]

existen 2 subespecies son inia Gesfferensis, inia geoffrensis hembestiana

que es el delfín

el delfín rosado pertenece a la familia de los seteceros a la como la bayena la horca el manatí

porque el delfín de agua dulce es rosado.

Algunos dicen que es por el color del agua otros por el conflicto entre evos y otros que es color varias entre edad pero en realidad es un misterio.

Comentario [e10]: Esto es una pregunta y deben haber signos de interrogación.

Comentario [e11]: Es importante hacer una oración que permita presentar el tema que se va a desarrollar, recuerde que un párrafo está compuesto por mínimo tres ideas o máximo cinco ideas que deben ir separadas por punto seguido.

Comentario [e12]: Este subtítulo sobra

Comentario [e13]: Este subtítulo sobra.

Comentario [e14]: Sobra

Comentario [e15]: Hay que ampliar este párrafo porque está compuesto solo por una oración.

Comentario [e16]: sobra

Comentario [e17]: sobra

Comentario [e18]: esto es una pregunta.

Con base en los comentarios y sugerencias realizadas, los estudiantes elaboraron la segunda versión de su texto de la siguiente manera:

Texto 1

Laura sofía, yulena cruz y monica naurela.

Muchos perros entran en celo por primera vez entre los 9 meses y el año de edad y en algunas razas de gran tamaño lo hacen a los 18 meses. Como normal general es mejor esperar el segundo celo para que la perra se desarrollen ya que haci estara mas madura. Su perra atrae a los perros durante 15 a 20 dias. A lo largo primero de 8 a 10 días de celo saldrá alguna dotas de un líquido sangíneo lento atrabes la bajina de la perra aunque ello puede pasar desapercibido porque hay perras que se limpian muy cuidadosamente y en tal caso y lo único que aparesera es que la vulva esta inflamada. Durante es primeros días la perra atraerá a los machos pero no los acentara

Introducción en el presente texto se busca informar sobre la reproducción del perro, la alimentación, y los cuidados que se deben tener al tener un perro como mascota.

Comentario [e24]: Falta introducción del texto.

Comentario [e25]: Este conector no va ahí. Favor cambiarlo.

Comentario [e26]: Ojo tercera persona y su es de segunda persona.

Comentario [e27]: Favor redactaria bien y continuar desarrollando los subtemas que enuncian en ella, frente al tema que están trabajando.

Texto 2

Falta titulo.

Muchos niños le tenemos miedo a las babosas, ha de ser por su aspecto o porque desconocemos muchas curiosidades de este tipo de animal. El presente texto tiene como objetivo informar sobre la reproducción de las babosas, su alimentación y su hábitat. Esperamos que esta información les sea de gran utilidad.

Una babosa deja un rastro de baba con aroma especial indicando que está en época de reproducción, otra babosa sigue el rastro ambas se suben a un árbol y empiezan a enredarse, juntas forman una sola masa de caricias y van bajando por un fuerte hilo de baba. Las babosas son hermafroditas es decir masculinas y femeninas, pero no al mismo tiempo las hormonas masculinas se activan en primer lugar luego tras una vuelta los órganos femeninos intercambian óvulos y espermatozoides, el desencadenamiento de estas dos fases de la actividad de reproducción es controlada por el sistema hormonal.

Sharith Juliana Acosta Cotinchara.

Comentario [e12]: Se debe buscar un conector que permita unir coherentemente el párrafo anterior con este.

Comentario [e13]: Aquí hace falta una oración que aclare que las babosas se pueden reproducir sin que estén presentes macho y hembra ya que son hermafroditas.

Comentario [e14]: Empezar a escribir un párrafo sobre la alimentación

Comentario [e15]: Escribir un párrafo sobre el hábitat.

Comentario [e16]: Hacer un párrafo de cierre o conclusión donde se sintetice toda la información resaltando lo más importante.

Texto 3.

¿Por qué el delfín de agua dulce es rosado?

Colombia es un país muy rico en flora y fauna especialmente en aquella que se desarrolla bajo el agua, siempre nos ha inquietado saber ¿Por qué el delfín de agua dulce es rosado? En esta búsqueda emprendimos una serie de lecturas que nos permitieron ampliar el conocimiento sobre dicho animal y tener claridad en aspectos como la reproducción, la alimentación, el hábitat y las subespecies de los cuales hablaremos en el presente texto.

Este animal se reproduce sexualmente mediante la unión de un macho y una hembra, las parejas no viven juntas cuando el macho fertiliza el ovulo, el macho se **ba** y la delfin hembra tiene que cuidar a su bebe delfin durante dos años, la gestación dura 315 días y se da una cría cada cuatro años.

La alimentación varía **entre** la edad cuando es bebe se alimenta de leche de la madre, cuando es adolescente come caracoles y cangrejos, y cuando es adulto se conoce que se alimenta de 53 especies de **peces**.

El hábitat de este animal esta en los ríos de agua dulce, en Colombia en el río Amazonas y Orinoco, en Bolivia en el río Beni y Negro y también en el río negro de **Brasil**.

Las 2 subespecies de este animal son muy diferentes la Inia Geoffrensis y Inia geoffrensis humboldtiana.

En el 2010 se encontró un espécimen albino **talbes** por la contaminación. La razón por la que el delfín de agua dulce es rosado nadie lo sabe exactamente, unos dicen que es el color del agua y otros por el conflicto que se da entre ellos en época de apareamiento, hay muchas teorías lo cierto es que a la fecha sigue siendo un misterio.

Diego Aguirre, Sharim Alejandra Zapata.

Comentario [a53]: Cambiar por según

Comentario [a54]: Complementar el párrafo con aspectos (cómo caza el alimento?)

Comentario [a55]: Este párrafo puede ser más amplio si describe un poco los ríos de Colombia, es decir el Amazonas y el Orinoco.

Comentario [a56]: Hacer un párrafo de cierre en el que concluya lo más importante del tema.

Reescritura y última versión de los textos.

¿Cómo nacen los perros?

Las babosas.

Muchos niños le tenemos miedo a las babosas, ha de ser por su aspecto o porque desconocemos muchas curiosidades de este tipo de animal. El presente texto tiene como objetivo informar sobre la reproducción de las babosas, su alimentación y su hábitat. Esperamos que esta información les sea de gran utilidad.

Una babosa deja un rastro de baba con aroma especial indicando que está en época de reproducción, otra babosa sigue el rastro ambas se suben a un árbol y empiezan a enredarse, juntas forman una sola masa de caricias y van bajando por un fuerte hilo de baba. Las babosas son hermafroditas es decir masculinas y femeninas, pero no al mismo tiempo, las hormonas masculinas se activan en primer lugar luego tras una vuelta los órganos femeninos intercambian óvulos y espermatozoides, el desencadenamiento de estas dos fases de la actividad de reproducción es controlada por el sistema hormonal.

En su alimentación las babosas comen hojas secas y verdes. Los gasterópodos incluyen todo tipo de régimen de alimentación herbívora y carnívora, aunque la mayoría son herbívoros de ellos se alimentan artrópodos y otros animales como los peces, aves y mamíferos, incluso ellos también sirven como huéspedes intermedios a muchas especies de artrópodos.

Existen diferentes hábitats para estos animalitos que van desde el medio acuático hasta el terrestre en todos sus pisos térmicos, encontramos babosas en las profundidades del mar o en la mayoría de los jardines de nuestras casas. Las babosas se adaptan a cualquier ambiente que les provea alimento y comodidad.

En síntesis aunque no nos parezcan animales agradables por su aspecto baboso, la ciencia ha descubierto que estos animalitos poseen propiedades curativas con su baba, para el acné, las cicatrices, arugas, estrías y quemaduras. También es cierto que debemos tener cuidado para entrar en contacto con ellas porque hay unas especies venenosas. Los invitamos a conocerlos consultado sobre ellos y a no propiciar su desaparición en los ambientes en los que no causan ningún daño.

Sharith Juliana Acosta Cotinchara,
Denís Dayana Ortiz,
Ricardo Tenza,

En Colombia casi todas las familias tienen perros como mascotas. En el presente texto queremos informar sobre la reproducción, alimentación y cuidados del perro. Esperamos que esta información sea de su interés.

Este animal se reproduce sexualmente, esto significa la unión de un macho y una hembra que debe ser de la misma especie, para que la hembra tenga perritos tiene que entrar en calor, cuando la perra consigue la pareja, el perro dura con la hembra 15 días mientras termina el calor, después de eso la perra tiene una camada de 9 a 10 perritos. La gestación de la hembra dura 68 días aproximadamente.

Muchos perros entran en celo por primera vez entre los 9 meses y el año de edad y en algunas razas de gran tamaño lo hacen a los 18 meses. Es mejor esperar el segundo celo para que la perra se desarrolle ya que así estará más madura. Una perra atrae a los perros durante 15 a 20 días. En los primeros 8 a 10 días de celo saldrán algunas gotas de un líquido sanguíneo a través de la vagina, aunque ello puede pasar desapercibido porque hay perras que se limpian muy cuidadosamente y en tal caso lo único que aparecerá es la vulva inflamada.

Para tener tu mascota canina bien alimentada, es recomendable usar purina. La purina cuando la hembra está en gestación y lactancia garantiza que el animal reciba todos los nutrientes que necesita y a la vez trasmite a sus crías una dieta balanceada. El perro es un animal carnívoro lo que significa que en su dieta incluye vegetales y carnes o sus derivados. De una buena alimentación depende la sanidad y vigorosidad de un perro, así que alimentar bien a tu mascota es la mejor opción para que tenga buena salud y bienestar.

Algunos perros necesitan cuidados como bañarlos, inyectarlos para evitar las enfermedades, jabón para las pulgas y garrapatos, querelos, cuidarlos con mucho cariño. Algunos perros viven en la calle por eso se crearon las perreras para llevar allí a todos los perros de la calle, algunos perros viven en las fincas, algunos perros son maltratados por los dueños.

Los perros son los mejores amigos del hombre por eso hay que cuidarlos para que esta especie no se extinga y siga siendo nuestra mejor amiga.

Laura Sofía, Yulena Cruz y Mónica Naurela.

¿Por qué el delfín de agua dulce es rosado?

Colombia es un país muy rico en flora y fauna especialmente en aquella que se desarrolla bajo el agua, siempre nos ha inquietado saber ¿Por qué el delfín de agua dulce es rosado? En esta búsqueda emprendimos una serie de lecturas que nos permitieron ampliar el conocimiento sobre dicho animal y tener claridad en aspectos como la reproducción, la alimentación, el hábitat y las subespecies de los cuales hablaremos en el presente texto.

Este animal se reproduce sexualmente mediante la unión de un macho y una hembra, las parejas no viven juntas cuando el macho fertiliza el óvulo, el macho se va y la delfín hembra cuida a su bebe delfín durante dos años, hasta cuando ya se puede cuidar solo, la gestación dura 315 días y se da una cría cada cuatro años.

La alimentación varía según la edad, cuando es bebe se alimenta de leche de la madre, es decir es mamífero como el ser humano, cuando es adolescente se alimenta caracoles y cangrejos, y cuando es adulto se conoce que se alimenta de 53 especies de peces, que caza con su hocico en su propio hábitat.

Existen 2 subespecies de este animal la inia Geoffrensis y inia geoffrensis humboldtiana. Cuyo hábitat de agua dulce es perfecto para desarrollarse. Se le encuentra en los ríos de Colombia como el río Amazonas y el Orinoco, en Bolivia en el río Beni y Negro y también en el río negro de Brasil.

Como todos los animales expuestos a las nefastas consecuencias del impacto del hombre en los ecosistemas, el delfín rosado sufre alteraciones en el hábitat, que afecta a esta especie y su normal desarrollo. En el 2010 se encontró un espécimen albino tal vez por la contaminación. La razón por la que el delfín de agua dulce es rosado nadie lo sabe exactamente, unos dicen que es el color del agua y otros por el conflicto que se da entre ellos en época de apareamiento, hay muchas teorías lo cierto es que a la fecha sigue siendo un misterio.

Diego Aguirre, Sharim Alejandra Zapata.

3.2.5 Fase 4: Socialización y revisión del proceso durante proyecto.

Para esta etapa del proyecto se decidió tener como invitados especiales al grado cuarto A, cuarto C, primero C, segundo A, segundo B y tercero C, junto con la coordinadora de la sede. Los estudiantes vinculados al proyecto, tuvieron la oportunidad de compartir lo aprendido durante la experiencia en lo que se denominó una “mini feria del conocimiento” en el aula múltiple de la institución, a través de la organización de 12 stands, donde cada grupo de trabajo expuso los productos desarrollados durante el proyecto. A la llegada de los visitantes (los cursos invitados mencionados) se les pedía se organizaran en grupos de tres o cuatro integrantes para que por espacio de cuatro minutos visitaran un stand. Transcurrido el tiempo sonaba una alarma como señal de que debían pasar al siguiente stand hasta completar el recorrido.

En cada stand los visitantes encontraban una exposición a partir de un esquema resumen según el tema de consulta para dar respuesta a la pregunta inicial que los motivó a desarrollar el proyecto. Del mismo modo, en todos los stands se expuso el texto informativo-expositivo escrito por los estudiantes y algunos llevaron animales, como el caso del perro y las babosas, apoyados de igual manera por carteleras con imágenes relevantes a los temas elegidos.

3.2.6 Fase 5. Análisis colectivo e individual del desarrollo del proyecto.

Para esta fase se dispuso el aula de clase de tal manera que los estudiantes pudieran verse mutuamente para generar un diálogo a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cumplimos los objetivos? ¿Qué nos faltó? Los estudiantes fueron levantando la mano y uno a uno afirmó que se habían sentido muy satisfechos con el trabajo realizado y con los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo del proyecto. Manifestaron que al revisar

el plan de trabajo no quedó ningún proceso pendiente. La docente manifestó que si bien era cierto el proyecto había sido interesante, era susceptible de ser perfeccionado. Dentro de las observaciones por parte de la docente se destacan: algunas actividades se hubiesen podido ejecutar mejor. Para próximas ocasiones se puede realizar un mejor uso del tiempo y de los materiales bibliográficos disponibles; es necesario mejorar el comportamiento y la actitud para el trabajo en grupo y realizar un evento de socialización de mayor alcance.

Finalmente, la docente al terminar la sesión de clase preguntó a los estudiantes ¿qué actividad les había gustado más? Ellos señalaron que el evento de socialización fue su predilecto, porque pudieron demostrar su nivel de apropiación de los temas al ser capaces de explicárselos a los otros compañeros.

3.2.7 Fase 6. Seguimiento colectivo e individual del proceso de desarrollo de los aprendizajes.

En esta fase la profesora preguntó a los estudiantes ¿Qué aprendimos? Ante esto, cada grupo tomó la palabra y argumentó sus respuestas dando respuesta ante los compañeros a su pregunta de consulta. También argumentaron que en esta ocasión aprendieron la estructura básica para escribir un texto informativo–expositivo en el que se debe hacer evidente la introducción, el desarrollo y la conclusión. Luego formuló la pregunta ¿Cómo nos fue tomando decisiones en grupo? Los estudiantes contestaron que es todavía difícil conciliar y tomar decisiones en grupo porque cada uno quiere que se hagan las cosas como las dice y de eso depende en gran parte el estancamiento para desarrollar las tareas del grupo, que después de pelearse y no poder avanzar, les tocó terminar haciendo lo que un tercero les dijo que hicieran.

Continuó la docente preguntando a los estudiantes ¿Qué sentimos que nos faltó explorar o conocer? En esta pregunta los estudiantes que conformaron los grupos que más dificultades presentaron para conseguir material de consulta tomaron la palabra y

manifestaron que en el caso de ellos fue difícil encontrar dónde leer, dónde observar videos. Los del grupo ¿Por qué el pelo y las uñas siguen creciendo después de muerto? señalaron que los hubiese gustado haber contado con el apoyo de los padres para ir a consultarle al fontanero del pueblo, a personas antiguas del pueblo, para escuchar sus testimonios y haber podido corroborar las teorías que se encontraron en el poco material recogido. La docente terminó esta fase con la pregunta, ¿cuándo se presentaron dificultades en el proyecto? y ¿Cómo lo resolvimos? Ante esto los estudiantes contestaron que al principio discutieron y dándole las quejas a la profesora para que ella les dijera cómo resolver el problema que los aquejaba; después ya discutían y se ponían de acuerdo, en algunos casos cediendo ante alguna de las propuestas por las que presentaba la diferencia. En cuanto a los materiales siempre trataron de dividir los costos y conseguir los materiales entre todos.

Finalmente, la docente hizo un balance general de los aprendizajes alcanzados durante el desarrollo del proyecto para concluir que, en esta oportunidad, se avanzó más en el proceso de la escritura de un texto informativo-expositivo. Se destaca la profundización de los estudiantes en los conocimientos previos. Por su parte, la docente aprendió a hacer seguimiento a los procesos de lectura y escritura respetando el nivel y el avance de cada grupo de trabajo. La docente afirma que “el desarrollo de proyectos de aula permite dar la palabra a los niños en la medida que se apropian del conocimiento que les interesa para después socializarlo ante las demás personas que los rodean”.

Si bien es cierto que la anterior experiencia no se enmarca en un gran mega proyecto, al dar un vistazo al concepto de la pedagogía por proyectos se pudo corroborar que la docente, efectivamente desarrolla la mediación de la lectura y la escritura a partir de esta, la cual dista de una simple secuencia didáctica en la que se da una serie de actividades para consultar unos temas que serán consignados en el cuaderno, de pronto socializados en clase, para dar una calificación a quien la realizó. En esta experiencia el trabajo se desarrolló a partir de los intereses de los estudiantes, desde el abordaje de diferentes fases y sin importar el estricto cumplimiento de las temáticas que están consignadas en el plan de área que les entrega a todos los docentes el Establecimiento Educativo sino respondiendo al objetivo de dar respuesta a los interrogantes planteados; por el contrario, con la mediación de D2 se da estricto cumplimiento a los contenidos programados para los dos periodos, como se describe a continuación. En resumen, los estudiantes durante

todo el proceso estuvieron buscando la solución a al problema planteado al inicio del proyecto para desde ahí plantear unos objetivos que les orientaron para el desarrollo de la experiencia.

3.3 Descripción segunda mediación (docente con metodología basada en libros de texto)

La presente práctica se desarrolló en el Colegio Sagrado Corazón en el Municipio de Paz de Ariporo, Casanare en el grado 4^a, durante un semestre académico. Este apartado describe las acciones realizadas por una docente que utiliza los libros de texto que el programa Todos a Aprender, entrega a docentes y estudiantes para el área de lenguaje. Como punto de partida, los cuadros A y B, contienen los planes de estudio del área de lenguaje que corresponde al grado cuarto, según el Proyecto Educativo de la institución educativa.

El programa Todos a aprender plantea a los docentes desarrollar las competencias de lectura y escritura a partir del material Entre Texto (libros de texto). En él se combinan estrategias didácticas que son trabajadas con los docentes en la STS (Sesiones de Trabajo Situado), en las que se enfatiza el desarrollo de la comprensión lectora y procesos de producción textual en los niños, usando las fases de planeación, primer borrador, revisión, reescritura, relectura y edición. Sin embargo, la práctica que ejecuta la docente incluye el desarrollo de competencias de lectura y escritura con el uso de los libros La Edición Clave y Amigos del Lenguaje (Editorial Santillana), y finalmente inicia el desarrollo de los libros de Entre Texto que le propone PTA. 2.0, según la estructura del plan de estudios.

Cuadro 1 Plan de área de lenguaje tercer periodo

Tercer Periodo.			
ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	SABERES

<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>LITERATURA.</p> <p>MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Producción textual. Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos. Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción etc. Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas. 	<p>DESEMPEÑO SUPERIOR</p> <p>Reconoce e identifica perfectamente elementos y características de un texto lírico.</p> <p>DESEMPEÑO ALTO.</p> <p>Reconoce e identifica elementos y características de un texto lírico.</p> <p>DESEMPEÑO BÁSICO.</p> <p>Reconoce e identifica con alguna dificultad elementos y características de un texto lírico.</p> <p>DESEMPEÑO BAJO.</p> <p>Se le dificulta reconocer e identificar elementos y características de un texto lírico.</p>	<p>Identifica los elementos básicos a tener en cuenta en un texto lírico.</p> <p>Compara diferentes textos líricos.</p> <p>Haya diferencias y similitudes entre un texto escrito en verso y uno escrito en prosa.</p> <p>Interpreta y comprende diferentes textos líricos.</p> <p>Crea y recrea diferentes textos líricos que responden a la estructura propia de un texto lírico.</p> <p>Es responsable con sus deberes y compromisos académicos dentro y fuera del aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué elementos y características debo saber para comparar y escribir un texto lírico? (DBA, 8,6,9,4) Ejes temáticos sugeridos. Texto lírico. Lenguaje figurado. Poemas en prosa (partes de un poema) Comparación y símil. Representaciones orales Esquema – organización de un texto. Sinónimos y antónimos La métrica Aumentativos y diminutivos
--	---	--	--	--

Tomado del plan de estudios de la institución Sagrado Corazón 2016

Cuadro 2 Plan de área de lenguaje cuarto periodo

CUARTO PERIODO.			
ESTÁNDARES.	DESEMPEÑOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	SABERES

<p>PRODUCCIÓN TEXTUAL</p> <p>LITERATURA.</p> <p>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos. • Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí. • Tengo en cuenta en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales. 	<p>D. SUPERIOR</p> <p>Reconoce y usa perfectamente los elementos y características de un texto dramático.</p> <p>D ALTO</p> <p>Reconoce y usa los elementos y características de un texto dramático.</p> <p>D. BÁSICO</p> <p>Reconoce y usa con dificultad los elementos y características de un texto dramático.</p> <p>D. BAJO</p> <p>Se le dificulta reconocer y usar perfectamente los elementos y características de un texto dramático.</p>	<p>Identifica los elementos y características de un texto dramático.</p> <p>Transforma textos narrativos en guiones.</p> <p>Elabora diálogos coherentes entre personajes.</p> <p>Escribe e interpreta diferentes diálogos teatrales.</p> <p>Cumple con sus deberes y compromisos académicos dentro y fuera del aula.</p>	<p>¿Qué elementos y características de un texto dramático debe tener en cuenta para identificar, comparar y escribir un texto de ese tipo? (DBA 5, 8, 9)</p> <p>El género dramático.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El teatro • Elementos de un texto dramático. • Los diálogos coherentes entre personajes. • Exposición oral
--	--	---	--	--

Tomado del plan de estudios de la institución Sagrado Corazón 2016

3.3.1 Desarrollo del plan de área.

En la primera clase la docente dictó a los estudiantes el tema: El poema. A partir de esto les explicó que es una manifestación del género lírico cuyo propósito es “permitir al autor expresar su sentir haciendo uso de figuras literarias como la metáfora, el símil y comparación, epíteto, hipérbole, personificación y prosopopeya”, cuyo concepto fue tomado del libro de texto denominado amigos del lenguaje.

Para acercar a los estudiantes a este concepto:

Aplicó un taller escrito fotocopiado de figuras literarias (recopilación de actividades de varios libros de texto) que presentó a cada uno para que los estudiantes desarrollaran de manera grupal. Al terminar, socializaron las respuestas y la docente hizo una evaluación escrita (previa), con las siguientes preguntas que formuló la docente:

1. Escriba cuáles son las figuras literarias más utilizadas:

2. Marque con una equis (x) la respuesta correcta:

La personificación o prosopopeya es:

- a. palabras con dos formas de acentuación
- b. cada una de las partes que conforma un escrito
- c. consiste en atribuir cualidades y actitudes propias del ser humano a los animales y a los objetos inanimados.

En la siguiente sesión abordó los siguientes subtemas del poema cuyos conceptos fueron tomados del libro guía y dictados por la docente para que los estudiantes los copiaran en el cuaderno, así:

Versos: grupo de sílabas que componen cada línea del poema.

La estrofa: Es un conjunto de versos de una estrofa que puede tener dos, tres cuatro o más versos.

Para identificar estos elementos dictó el poema Colores. Posteriormente, dictó del libro de texto, los elementos del poema (la rima, el ritmo y el tono):

La rima es uno de los elementos que otorgan musicalidad a un poema es la rima.

Ejemplo:

El rey con toda su **pena**

Fue a ver a un famoso **mago**

Esta pena me enven**ena**

¿Me dirás que es lo que **hago**?

El ritmo

Es la musicalidad del poema y permite que lo recuerden con mayor facilidad.

El tono.

Es la información con que se pronuncian las palabras dentro de cada verso y está dado por los signos de puntuación y los acentos de las palabras. Es importante tener presente el tema del poema, es decir, el sentimiento que expresa el autor.

Luego, la docente planteó a los estudiantes que escribieran palabras que rimaran con las siguientes palabras: tormenta, quiero, brinco, palma, vino, Blanca y corazón.

Dejó como tarea la siguiente actividad que se presenta el libro de texto.

Completa los versos con las palabras del recuadro

--

Mi papá va tan _____

Cuando por la casa yo _____

Que hoy se me quedó _____

Y se pegó con la _____

Ay mi papá que _____

Por estas de mi _____

Olvidó mirar al _____

¡Y se ha roto la _____!

Del mismo modo pidió que copiaran un poema y lo memorizaran para el 20 de Julio.

La siguiente clase la inició revisando la tarea. Escuchó declamar los poemas de quienes se los aprendieron y de los demás, escuchó su lectura. Posteriormente la docente dictó del libro de texto el siguiente título para que fuera consignado en los cuadernos:

Tipos de rima.

Existen dos tipos de rima, rima asonante y rima consonante.

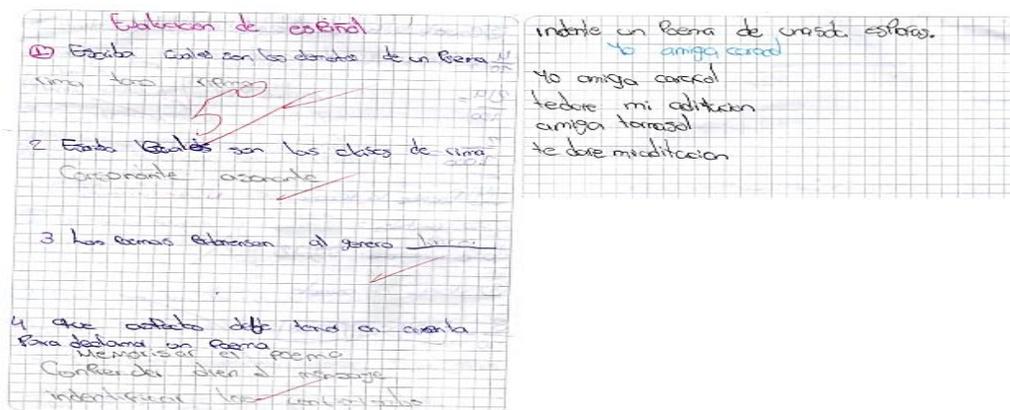
La rima asonante es cuando la última palabra de dos o más versos contiene las mismas vocales a partir de la sílaba acentuada. Ejemplo: tormenta, leyenda, o alma, jornada

Rima consonante es cuando en la última palabra de dos o más versos se repiten las mismas vocales y consonantes, a partir de la sílaba acentuada.

Finalizó la clase haciendo un repaso general de lo visto hasta ese momento de manera oral y aplicó las siguientes preguntas como evaluación (previa escrita) del tema, las cuales fueron propuestas por la docente.

1. Escriba cuáles son los elementos de un poema
2. Escriba ¿cuáles son la clase de rima?
3. Complete: Los poemas pertenecen al género _____
4. Qué aspecto debe tener en cuenta para redactar un poema:
5. Invente un poema de una sola estrofa.

Aquí una evaluación de un estudiante.



Con este ejercicio de evaluación implementado por la docente se puede entrever que en esta clase se favorece la adquisición de conceptos de memoria para ser reproducidos por los estudiantes. A partir de estos, la docente califica y suma los resultados en su planilla de calificaciones, para dar la valoración final del área la cual es entregada a los padres al finalizar cada periodo. No obstante, este ejercicio de seguimiento a los aprendizajes no da cuenta de un proceso claro e informado a los estudiantes sino que se da de manera espontánea en el día a día en el aula.

En la siguiente clase abordó el tema de las palabras sinónimas y antónimas. La clase inició dando la bienvenida por parte de la docente a los estudiantes y presentando la pregunta ¿Qué son las palabras sinónimas? Los niños la definieron como antónimos hasta que al fin una niña dijo: “son aquellas palabras que tienen significado parecido o sirven para referirse a lo mismo, pero se escriben de manera diferente”; entre tanto otra niña definió qué son las palabras homónimas. La docente preguntó luego ¿Qué son las palabras antónimas? Algunos niños respondieron que “son aquellas palabras cuyo significado se usa para referirse a lo contrario, como viejo-joven”

Posteriormente pidió a los estudiantes que se organizaran en grupos de 3 y les entregó un taller escrito, para que abordaran una lectura y encontraran los sinónimos y antónimos. Pidió que leyeran inicialmente en silencio la lectura propuesta y que se preparasen para leerla en voz alta. Se leyó en voz alta, cediendo el turno a algunos estudiantes y siguiendo el orden de las filas. Una vez abordada la lectura pidió que contestaran las preguntas de la lectura expuesta en el taller que fue entregado a cada grupo. Entre tanto los estudiantes trabajaron casi en silencio y la docente atendió a los niños que levantaron la mano para pedirle explicación.

A medida que los grupos fueron terminando, la profesora calificó el trabajo grupo a grupo en la hoja que les había entregado con el taller y en la que lo resolvieron, que posteriormente pidió que guardaran en la carpeta de trabajos en el aula.

Luego pidió que se organizaran en las filas habituales del salón y que tomaran el cuaderno de evaluaciones, pues el tema era un repaso de contenidos vistos en grados anteriores. Procedió a dictar lo siguiente:

1. Marca con una x (equis) la respuesta correcta.

a) Un sinónimo de la palabra aula es:

__ aura, __ salón, ___ habitación,

b) Un antónimo de la palabra honestidad es:

__ cortesía, ___ honor, ___ corrupción

c) Un sinónimo de la palabra resplandeciente es:

__ brillante, ___ oscuro, ___ colorido.

2. Reemplaza la palabra subrayada por el sinónimo correspondiente:

María estima, _____ a sus compañeros de trabajo.

María colabora, _____ a Diego con su tarea

Después de que los estudiantes terminaron, procedió a resolver las preguntas de la previa en el tablero para que las contrastaran con sus respuestas. Finalmente, dictó la tarea que consistió en la siguiente pregunta para que profundizaran en la casa: ¿Qué son sinónimos y antónimos?

Una vez que la profesora termina la lista de temas planteados en el plan de área brindado por la coordinadora de la institución, inicia el trabajo con los libros *Entre texto*, que el programa PTA.2.0 les entrega. En este, cada estudiante recibe dos cuadernillos (semestre A y semestre B) de trabajo. Para el semestre en el que se desarrolló la caracterización los niños trabajaron en el cuadernillo B. Este material se caracteriza porque propone una ruta didáctica para el trabajo en cuatro momentos a saber: exploración, estructuración, transferencia y refuerzo, en los cuales se plantea el

desarrollo de desafíos conformados por retos, que favorecen los procesos de lectura y escritura, si el docente atiende a las sugerencias en la guía del profesor. Teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, a continuación se describe el desarrollo de algunos desafíos en los que se identifican actividades de lectura y de producción textual, propuesta en los libros de texto (Entre textos) que entrega el MEN a través de PTA 2.0.

3.3.2 Desafíos de lectura.

- Desafío 49.

Lo que plantea la guía del docente.

Exploración

- Invite a compartir la tarea para la casa. Pida que compartan brevemente en voz alta las referencias de relatos que pudieron recopilar. Escríbalos en el tablero.

Estructuración

- Invite a escuchar el texto, sin mirar sus cuadernos de trabajo. Léalo en voz alta, modelando un relato fluido y otorgando distintos énfasis según el contenido. Procure dar un matiz de suspenso al relato para estimular el goce de la lectura. De tanto en tanto, realice contacto visual con su curso.
- Formule preguntas literales para monitorear la comprensión oral: ¿Dónde ocurre la historia? (En el lago Cucao, en Castro, Chiloé). ¿A quién esperan las almas? (Al barquero y su balsa). ¿Cuál es el propósito de las almas que esperan? (Ser trasladados hasta la orilla opuesta). También formule preguntas inferenciales: ¿Por qué el hombre se disfrazó de muerto? (Porque quería demostrar que la historia era falsa). ¿Por qué se dice que el hombre rogó “en vano” que el barquero lo trasladara? (Porque el barquero nunca lo trasladó). ¿Por qué el barquero no quiso trasladar al hombre cuando murió? (Porque se había burlado de la muerte). Comente las respuestas.
- Pida que formulen preguntas sobre lo leído y anime al curso para que respondan en conjunto.
- Para acercar a niñas y niños a identificar las características de la leyenda, pregunté: ¿Había elementos mágicos o sobrenaturales en esta lectura? ¿Cuáles? (Las almas de difuntos llamando al barquero, el barquero que traslada las almas, el líquido pestilente que arrojó el

barquero al hombre y que le causó la muerte, etc.).

- Invite a leer el texto nuevamente y asigne párrafos para que lean en voz alta. Recuérdeles la importancia de respetar la puntuación del texto. Si es necesario, interrumpa la lectura para clarificar el vocabulario que desconozcan.
- Pida que desarrollen el Reto 2, escribir el significado de las palabras en el texto. Anímalos a trabajar en parejas, para que se consulten mutuamente y discutan los significados, siempre a partir del contexto de lectura. Muestre cómo aproximarse al significado a partir de las raíces de las palabras. Por ejemplo: “mortaja” suena parecido a “mortal” o “muerte”, por lo tanto, puede tener relación con la muerte o con los muertos. Complemente con la información aportada por el texto: en la leyenda se dice que se envolvió en una mortaja y se subió al árbol de las almas para llamar al barquero. Esto quiere decir que se “disfrazó” de muerto, es decir, una mortaja es una tela en la que envuelven a los difuntos. Anímalos a comprobar los significados propuestos utilizando el diccionario. Registre las palabras nuevas en la cartulina.
- Reflexione con el curso en torno al Reto 3. La leyenda, ¿contiene información real o cuenta hechos que no se pueden comprobar? Orientarlos para que comprendan que los acontecimientos narrados no se pueden verificar y forman parte de las creencias de un pueblo.
- Invite a completar la tabla del Reto 4. Algunas respuestas probables pueden ser:

Inicio	Problema (desarrollo)	Desenlace
Se dice que las almas de los difuntos se trepan a un árbol en la orilla del lago Cucao para que el barquero los traslade a la otra orilla.	Un hombre no creía en la leyenda y se disfrazó de muerto, llamando al barquero. El barquero lo descubrió y le lanzó un líquido pestilente.	Tres días después el hombre murió y el barquero no quiso trasladarlo hasta el otro lado, porque se había burlado de la muerte.

Revise copiando el cuadro en el tablero y completándolo con los aportes del curso. Pida que se imaginen el relato con un problema y un desenlace diferentes. Pregunte: ¿Qué hubiera pasado si el hombre hubiera logrado engañar al barquero?

- Pida que desarrollen el Reto 5 en sus cuadernos de Lenguaje, escribiendo un nuevo problema y un nuevo desenlace, respondiendo la pregunta planteada. Pida que revisen la tabla entregada para que conozcan los criterios con los que deben escribir el texto. Pueden trabajar en parejas o en grupo. Monitoree y una vez escrito el texto, pida que lo revisen con la tabla entregada y realicen las correcciones necesarias.

Transferencia

- Una vez reescritos los textos, organice una ronda de lectura. Señale que si esos relatos se

transmitieran de generación en generación, llegarían a transformarse en leyendas. Invite a realizar comentarios sobre los relatos creados, pregunte si les gustó la leyenda y si creen que los hechos narrados son reales. Comente que las leyendas tratan de explicar fenómenos naturales y también comunican las creencias.

Refuerzo

- Dibujar en sus cuadernos de Lenguaje lo que más les gustó de la leyenda leída.
- Narrar a sus familiares la leyenda “El balseo de las almas”.¹

Tomado del Libro de texto Entre textos, guía del docente.

La docente inició la clase pidiendo a los estudiantes que realizaran el reto 1 que consistía en realizar la lectura en silencio de la siguiente leyenda:

El balseo de las almas
(Leyenda chilota)

Se dice que en Castro las almas de los muertos deben esperar a orillas del lago Cucao que llegue la balsa de un barquero fantasma, encargado de **balsearlas** hasta la orilla opuesta, hacia el lado de la montaña. Mientras esperan al barquero, las almas de los muertos se trepan a la copa de un gran árbol que crece en el bosque cercano. Desde allí llaman al barquero y sus voces semejan el lúgubre sonido del viento.

Pues bien, sucedió que hace un tiempo vivía por allí un chilote totalmente **incrédulo**. Él se negaba a creer que fuera cierto que un barquero **acarreará** las almas de los muertos.

Y así tuvo la idea de demostrar que la historia era falsa. Se envolvió en una **mortaja** y, desde lo alto de un árbol de aquel bosque, comenzó a llamar al barquero como si fuera el alma de un difunto. Cuál no fue su asombro al ver que este se apareció al instante, como siempre que se requerían sus servicios. De inmediato, el barquero se dio cuenta de que el amortajado era un hombre vivo que había querido burlarlo y, alejándose de allí, hizo un gesto con sus manos. De sus dedos salió con violencia un chorro de líquido **pestilente** que cubrió totalmente al bromista.

El sorprendido chilote bajó del árbol para lavarse en el lago, pero el mal olor persistía. El **hedor** era tan insoportable que todos aquellos con quienes se topó en su regreso se tapaban las narices. Al tercer día después de este inexplicable suceso, el hombre murió. Su alma, desalojada de su incrédulo cuerpo, se reunió con las de otros difuntos; sin embargo, el barquero no le permitió subir a la balsa.

Y allí ha quedado para siempre, gimiendo sin esperanza y rogando en vano al barquero que lo traslade hasta la otra orilla para por fin descansar en paz: este es el castigo que recibió por burlarse de la muerte.

Texto basado en www.chileparaninos.cl



Tomado del libro de texto Entre textos cuadernillo del estudiante

Posteriormente pidió a algunos estudiantes que leyeran en voz alta mientras los demás los seguían en silencio. Una vez realizada la lectura, solicitó a los estudiantes que

resolvieran el reto 2. Omitiendo con esto lo que propone la guía del docente en la que, como se observa, se debieron plantear preguntas de comprensión oral así: *¿dónde ocurre la historia? ¿A quién esperan las almas? ¿Cuál es el propósito de las almas que esperan? Formulación de preguntas inferenciales: ¿Por qué el hombre se disfrazó de muerto? ¿Por qué se dice que el hombre rogó “en vano” que el barquero lo trasladara? ¿Por qué el barquero no quiso trasladar al hombre cuando murió? Tomado del Libro de texto Entre textos, guía del docente.*

Este reto presentó una actividad de indagación sobre los conceptos contenidos en el texto leído. Aquí dos maneras como los estudiantes lo resolvieron.

Reto 2

Completa el cuadro.

Palabra	¿Qué significa en el texto?
balsear	llevar a un lugar a otro
incrédulo	que no cree lo que debe
acarrear	transportar
mortaja	vestidura en que envuelve el cadáver
pestilente	maloliente
hedor	olor desagradable

Reto 2

Completa el cuadro.

Palabra	¿Qué significa en el texto?
balsear	subir
incrédulo	bajar
acarrear	abansar
mortaja	disfrazar
pestilente	uele mal
hedor	es tan insoportable

Formato tomado del libro de texto Entre textos, cuadernillo del estudiante.

Las respuestas de los estudiantes permiten observar que la docente no revisó, corrigió ni puso en común el significado de las palabras. Tampoco fueron agregadas a la “cartelera de nuevas palabras”, como lo propone el material de Entre textos.

Siguiente reto:

Reto 3

La historia leída, ¿contiene información real o cuenta hechos que no se pueden comprobar? Comenta.

Para esta actividad la docente formuló de manera oral la pregunta al curso y algunos estudiantes respondieron en voz alta, “cuenta hechos que no se pueden demostrar” La docente intervino para explicar a los estudiantes que el texto “Balseo de las almas” es una leyenda, pues explica el origen de la creencia sobre los muertos de las personas en México, constituyéndola, a la luz de la ciencia, en un hecho ficticio.

Luego pidió resolver el reto 4, en el que los estudiantes respondieron según se muestra a continuación:

Caso 1

Reto 4
Resume y organiza el contenido de la leyenda en la tabla:

Inicio	Problema (desarrollo)	Desenlace
a las orillas de río cucao llega un bolicofantasma para llevar cosas	cuando el barquero hecha un chorro pestilente al bromista	que este es el castigo de ave recibió por burlarse de la muerte

Caso 2.

Reto 4
Resume y organiza el contenido de la leyenda en la tabla:

Inicio	Problema (desarrollo)	Desenlace
En Castro las almas de los muertos deben esperar en la orilla del lago pa ser transportados	había un hombre totalmente incrédulo y burla al barquero haciéndose pasar por muerto	finalmente el hombre murió y el barquero nunca lo transporta allí quedo penando para siempre.

Formato tomado del libro de texto Entre textos, cuadernillo del estudiante

Algunas respuestas probables que podían ser planteadas según la guía eran:

Inicio	Problema (desarrollo)	Desenlace
Se dice que las almas de los difuntos se trepan a un árbol en la orilla del lago Cucao para que el barquero los traslade a la otra orilla.	Un hombre no creía en la leyenda y se disfrazó de muerto, llamando al barquero. El barquero lo descubrió y le lanzó un líquido pestilente.	Tres días después el hombre murió y el barquero no quiso trasladarlo hasta el otro lado, porque se había burlado de la muerte.

Cuadro tomado del libro de texto Entre textos, guía del docente

Tras la observación, se identifica un alto grado de disparidad en las respuestas de los cuadernillos. Esto obedece a que la docente no puso en común el desarrollo del reto escribiendo en el tablero el consenso de todos los estudiantes para que luego lo consignaran en sus cuadernillos de trabajo. En ese momento se acabó la clase y no se desarrolló el reto 5. Una vez más tampoco se desarrolló la actividad propuesta para el momento de la transferencia ni el refuerzo que recomienda la guía del docente. De igual manera, se puede observar que la forma evaluar de la maestra está ligada a los conocimientos de memoria que pueda tener el estudiante. Se evalúan las definiciones y las características de los temas estudiados, pero estos no se ponen en un contexto propio del alumno en el que se pueda ver si hay un proceso de aprendizaje acentuado.

- Desafío 51.

Lo que plantea la guía del docente.

Exploración

- Pida que compartan la tarea. Invite a leer en voz alta sus relatos desde el punto de vista del tlacuache.

Pregunte: ¿Recordaban con claridad la historia del tlacuache y el fuego? ¿Por qué el tlacuache ofreció ir en búsqueda del fuego? ¿Qué pidió a cambio?

- Pida que describan el tlacuache. El relato en primera persona hará evidentes algunos rasgos característicos del personaje. Dibuje en el tablero una tabla para sistematizar las características del tlacuache.

Verifique que las características mencionadas tengan sustento en la lectura. Algunas respuestas podrían ser las siguientes:

¿Cómo era el tlacuache?	¿Cómo se refleja en el texto?
Pequeño	Los habitantes se rieron debido a su tamaño.
Preocupado por su familia	Pidió que no se lo comieran ni a él ni a los suyos.
Valiente	No temía ir a buscar el fuego donde la bruja.
Ingenioso	Elaboró un plan para que la vieja lo dejara ingresar a su choza.

- Cuente los objetivos de la clase.

Estructuración

- Pida que lean nuevamente el texto en silencio. Luego, desarrollan el crucigrama del Reto 1. Las respuestas correctas son: 1) pelada; 2) lumbre; 3) pequeño; 4) bruja; 5) tlacuache; 6) vieja; 7) piedra; 8) cola. Compartan las respuestas en voz alta.
- En el Reto 2 deben responder preguntas relacionadas con la leyenda.
- En el Reto 3 deben unir acciones y consecuencias. Modele a partir del ejemplo.
- Muestre cómo comprobar las respuestas a través de ciertos conectores. Por ejemplo: El tlacuache dijo a la vieja que tenía frío, por eso logró ingresar a la choza. Si es pertinente, muestre también el proceso inverso:

El tlacuache logró ingresar a la choza porque dijo a la vieja que tenía frío. Indique cómo reconocer la causa y la consecuencia en cada caso. Revise las respuestas en voz alta:

- El tlacuache metió la cola en la fogata, por eso/ por esta razón / por lo tanto hoy tiene la cola pelada.
- La vieja no tenía miedo a nada, por eso/ por esta razón / por lo tanto se acercó a la piedra de fuego y se llevó la lumbre.
- El tlacuache era un animal pequeño, por eso/ por esta razón / por lo tanto la gente se burló y no creyó que pudiera obtener el fuego.

Transferencia

- Lea en voz alta el cuadro del Reto 4. Completen y comenten.

¿Qué son las leyendas?

Las leyendas son historias *ficticias* que intentan explicar *fenómenos*. Por ejemplo:

Pueden explicar fenómenos de la naturaleza como la lluvia, los truenos, los temblores, el día y la noche, las estaciones del año, etc.

También pueden explicar características de animales o plantas: el canto de los pájaros, la trompa del elefante, las espinas de los cactus, etc.

Las leyendas también transmiten creencias propias de un pueblo, por ejemplo: cómo se fundó la ciudad, qué ocurre si se atraviesan ciertos paisajes en fechas especiales, etc.

Siempre tienen un componente mágico o sobrenatural.

Las leyendas, como los cuentos y fábulas, tienen tres partes: inicio, *desarrollo (o problema)* y *desenlace*.

- Muestre cómo se reflejan estas características en las leyendas leídas.
 - “El día y la noche”: explica el origen del día y la noche.
 - “El balseo de las almas”: comunica las creencias de un pueblo sobre la muerte.
 - “El tlacuache y el fuego”: explica una característica de un animal (la cola).
- Muestre que las leyendas tienen muchas semejanzas con los cuentos. Lo importante es que comprendan que las leyendas generalmente explican fenómenos naturales y forman parte de la cultura de los pueblos. Estos relatos siempre tienen un contenido mágico o sobrenatural, es decir, que no se explica desde la realidad o la ciencia. Muestre cuál es el componente mágico de las leyendas leídas.
- Complete el cuadro de textos con los nuevos títulos leídos.

Texto	Títulos	Propósito
Leyenda	<i>El día y la noche</i> <i>El balseo de las almas</i> <i>El tlacuache y el fuego</i>	Contar una historia ficticia que explica un fenómeno natural o transmite las creencias de un pueblo.

Refuerzo

- Narrar a sus familiares la leyenda del tlacuache.

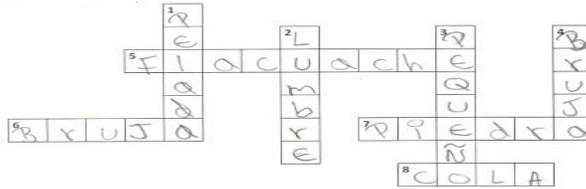
Tomado del Libro de texto Entre textos, guía del docente.

La docente no realizó las actividades para el momento de la exploración, como se expone en la guía del docente. Para este reto I condujo a los estudiantes a identificar en

el contexto a un tlacuache, o zarigüeya, como un fara¹, ratón o una chucha. Luego propuso a los estudiantes desarrollar los retos del desafío, de manera individual, a los que ellos respondieron así:

Reto 1

Completa el crucigrama con la información del texto leído.



VERTICALES ↓

1. ¿Cómo es actualmente la cola de un tlacuache?
2. ¿De qué otra forma se nombra el fuego?
3. ¿De qué tamaño era el tlacuache?
4. ¿Cómo era la vieja?

HORIZONTALES →

5. ¿Qué animal protagoniza la leyenda?
6. ¿Qué personaje hizo una fogata en su casa?
7. ¿Qué objeto cayó del cielo en el pueblo?
8. ¿Dónde cargó el fuego el tlacuache?

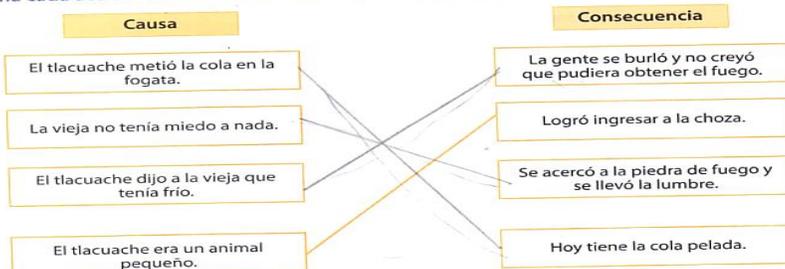
Reto 2

¿Qué característica física o fenómeno natural intenta explicar la leyenda? Pinta.

El origen del fuego.	La cola pelada del tlacuache.	El uso de fogatas en México.
¿Qué demostró el tlacuache al conseguir el fuego?	Que no era insignificante.	Que podía engañar a la vieja.
	Que también podía burlarse de la gente.	

Reto 3

Una cada acción con su consecuencia. Sigue el ejemplo.



¹ Fara ratón: término usado en el llano para referirse a una Zarigüeya

Reto 4

Lee con tu profesora o profesor y completa.

<p>¿Qué son las leyendas?</p> <p>Las leyendas son <u>fenómenos</u> ficticias que intentan explicar <u>Relatos</u>. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Pueden explicar fenómenos de la naturaleza como la lluvia, los truenos, los temblores, el día y la noche, las estaciones del año, etc.• También pueden explicar características de animales o plantas: el canto de los pájaros, la trompa del elefante, las espinas de los cactus, etc. <p>Las leyendas también transmiten creencias propias de un pueblo, por ejemplo: cómo se fundó la ciudad, qué ocurre si se atraviesan ciertos lugares en fechas especiales, etc.</p> <p>Las leyendas, como los cuentos y fábulas, tienen tres partes: inicio, <u>desarrollo</u> y <u>final</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo• Fenómenos• Relatos• Final
--	--

Tomado del libro de texto Entre textos, cuadernillo del estudiante.

Como se puede observar en el reto tres y cuatro el niño tiene errores en algunas opciones de respuesta. La docente no retroalimenta el desarrollo de los mismos con todo el curso para verificar que todos los estudiantes corrigieran sus respuestas. Tampoco desarrolló las actividades que se plantean en la guía del docente para los momentos de la transferencia y el refuerzo. Acabó la clase pidiendo a los estudiantes que guardaran el material y haciendo un llamado a los que les correspondía hacer el aseo del salón.

En el desarrollo de los desafíos de lectura que propone el material de “Entre textos” la docente no desarrolla ninguna estrategia de comprensión lectora, en la que favorezca los momentos del antes, el durante y el después. Tampoco muestra el seguimiento a la comprensión de los estudiantes de los textos que aborda a partir de preguntas literales, inferenciales y crítico intertextuales a pesar de que el material propuesto por el programa PTA.2.0 le provee algunas orientaciones al respecto en la guía del docente.

El material de Entre texto plantea el desarrollo de variadas secuencias didácticas para potenciar en los estudiantes los procesos de lectura, escritura y oralidad descritos metodológicamente en la guía del docente. Del mismo modo, el libro de texto presenta un cuadernillo para el estudiante subdividido en módulo A y B, que a la vez se fragmenta en desafíos compuestos por retos (actividades) para los cuatro bimestres del año. La metodología didáctica está diseñada para que desde el abordaje de un texto (narrativo,

lírico, expositivo, informativo, instructivo, infografía, argumentativo) los estudiantes aborden diferentes lecturas modeladas por el docente en el aula, desde la cuales se plantean a la vez desafíos de producción de texto escrito y oral que dan cuenta de las fases de planeación, escrituración (primer borrador) revisión (plantea las rejillas) y reescritura. El material deja, a libre albedrío del docente, conducir a los estudiantes hasta el proceso de edición final del texto. Sin embargo, el material presenta algunas inconsistencias en cuanto a la descontextualización de las necesidades comunicativas e intereses de los estudiantes, toda vez que es una fiel copia de una propuesta desarrollada en Chile. Es necesario que los docentes lo reestructuren y adapten a los contextos escolares.

3.3.3 Desafíos de escritura.

- Desafío 60.

Lo que plantea la guía del docente.

Exploración

- Invite a socializar la tarea para la casa. Formule preguntas para enlazar un diálogo en torno a la experiencia de narrar la leyenda: ¿A quién o quiénes narraron la leyenda? ¿Conocían sus familiares la leyenda? ¿Qué les pareció la historia que narraron?

Estructuración

- Invite a leer la noticia nuevamente. Lea las instrucciones del Reto 1 y explique que deben transformar la leyenda de la bola de fuego en una noticia, como si los hechos hubieran ocurrido recientemente y tuvieran la labor de informar a la población. Si lo desea, permita que trabajen reunidos en parejas o en grupos, para facilitar la discusión en torno al contenido del texto, siempre que cada niño o niña elabore su propia noticia.
- Estimule a incluir elementos creativos en la elaboración de la noticia, como entrevistas o intervenciones de los personajes involucrados o agregar aportes de “testigos” de los hechos noticiosos. Cualquier elemento podrá ser incluido, siempre que mantenga coherencia con la historia contenida en la leyenda original.

- Para desarrollar la actividad, deben planificar lo que escribirán. Pregunte: ¿qué tipo de información debe contener una noticia? ¿Cuáles son las preguntas que toda noticia debe responder? Pida que desarrollen la primera parte del Reto 1, organizando el contenido de la leyenda de modo que responda a cada una de las preguntas propuestas. Monitoree el desarrollo de la planificación. Permítales volver a la leyenda cada vez que lo requieran. Si es necesario, refuerce los contenidos asociados a la noticia y sus características utilizando el Texto escolar.
- Pida que definan el titular de la noticia. Diga que el titular refleja el hecho más importante de la noticia y usualmente responde a la pregunta ¿qué ocurrió? Comente que el titular debe permitir a los lectores saber de qué se trata la noticia.
- Indique que escriban la primera versión del texto en el Reto 2. Pida que consideren:
 - Escribir un titular apropiado.
 - Agregar una ilustración alusiva al contenido de la noticia y un pie de fotografía. Recuerde que el pie de fotografía describe la imagen de la noticia o bien, entrega información complementaria a esta.
 - Utilizar al menos cuatro palabras aprendidas de la lectura (pueden estar relacionadas con cualquiera de las lecturas del período) y los conectores que sean necesarios para vincular las ideas. Copie en una cartelera distintos tipos de conectores que puedan utilizar como herramientas de escritura. Si lo desea, reproduzca la tabla de la Clase 57, Reto 2.
 - Incluir la información planificada: qué, cuándo y dónde ocurrió; también quiénes participaron y cómo ocurrieron los hechos.
 - Tildar correctamente las palabras y hacer concordar sujetos con verbos y sustantivos con adjetivos.
- Monitoree la escritura de la primera versión de la noticia. Sugiera que otorguen nombres de ficción a los protagonistas.

Transferencia

- Comente que durante la próxima clase revisarán el texto que escribieron a través de una tabla.
- Pregunte: ¿Cuál es la información que generalmente contienen las noticias? ¿Qué elementos las caracterizan? ¿Cómo debe ser el lenguaje utilizado en la escritura de noticias?

Refuerzo

- Busquen en el periódico una noticia de su interés para compartirla en clase.

Tomado del libro de texto Entre textos guía del docente.

La docente inició la clase dando lectura a la siguiente leyenda

La bola de fuego
(Leyenda del Llano)

Una de las creencias más populares del llano lo constituye la bola de fuego; podría decirse que no existe un llanero que no haya escuchado hablar de este fenómeno sobrenatural.

Son muchos los habitantes y caminantes que han tenido su tropiezo y otros que están familiarizados de tanto verla, que ya ni miedo le tienen.

El fenómeno consiste en una luz que se desplaza a lo largo de la sabana; este resplandor se presenta en forma de circunferencia grande por lo que se observa dando vueltas como si fuera una rueda. Cuando se ve cerca, fácilmente pueden distinguirse los ojos, la boca y otras partes del cuerpo como si fuera un esqueleto humano.

Hay gente que asegura haber visto dos “bolas” de fuego juntas correteando por encima de los montes y llegar a los copos de palmas reales, lo mismo en las matas de corozo y prender candela en tiempo de verano y sobre todo en Semana Santa cuando el espanto sin rumbo anda suelto.

Dicen que cuando ese aparato aparece es necesario decirle groserías para que se aleje, de lo contrario se viene encima y quema.

Diversas versiones se tejen sobre el origen de la bola de fuego. Unos dicen que se trata de un obispo, quien por haber pecado anda en pena, otros que fueron dos madres que se pelearon y se lanzaron maldiciones, o el espíritu de una mujer que fue mala hija, o simplemente se trata de espíritus errantes que deambulan en el llano

Ministerio de cultura. (14 de noviembre de 2006). <http://www.colombiaaprende.edu.co>. Recuperado el 9 de Diciembre de 2015, de <http://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/ColCulturalBusca.aspx?AREID=3&SECID=8&IdDep=81&COLTEM=212>

Tomado del libro de texto Entre textos cuadernillo del estudiante

Cuando terminó la lectura les informó a los estudiantes que este desafío plantea la escritura de una noticia con base a la información de la anterior leyenda. Les ordenó abrir los cuadernillos del estudiante en la página 33, dio lectura al enunciado del reto 1 y les hizo una breve charla sobre los elementos de una noticia diciendo:

“Recuerden que una noticia tiene los siguientes elementos:

Titular: (o título), se utiliza para presentar el tema de la noticia, es decir, de qué se trata.
Cuerpo: se utiliza para desarrollar la información, señalando *qué, cuándo, dónde y cómo* ocurrió el hecho noticioso.

Fotografía: ilustra parte de la información entregada en la noticia, en este caso, consiste en el afiche que publicita la exposición. A veces se acompaña de una descripción llamada pie de fotografía”, según mencionaba la guía.

Y finalizó diciendo: “acuérdense hijitos de la noticia que trabajamos en el desafío 7 en segundo periodo que se llamaba, Expo Hormigas: Comunicación y Sociedad”. Seguidamente les pidió que se reunieran en grupo de a tres integrantes y desarrollaran los retos planteados en el desafío. Algunos de los resultados fueron los siguientes:

Caso 1

Reto 1

Transforma la leyenda en una noticia. Imagina que los hechos narrados ocurrieron recientemente y que eres el reportero que debe informarlos a la población. Puedes incluir elementos creativos como una entrevista breve a algún personaje o testimonios de los habitantes del pueblo. Para planificar, responde las preguntas típicas de una noticia:

¿Qué ocurrió? — en las llanas orientales un fenómeno natural solo asustó a los llaneros

¿Dónde ocurrió? — en el puro centro del llano.

¿Cuándo sucedió? — el 19 de diciembre.

¿Quiénes participaron? — los dos bolas de fuego

¿Cómo sucedió? — su sedio en el monte.

C

¿Cuál será el titular de la noticia?
 se busca las dos bolas de fuego.

Caso dos.

Reto 1

Transforma la leyenda en una noticia. Imagina que los hechos narrados ocurrieron recientemente y que eres el reportero que debe informarlos a la población. Puedes incluir elementos creativos como una entrevista breve a algún personaje o testimonios de los habitantes del pueblo. Para planificar, responde las preguntas típicas de una noticia:

¿Qué ocurrió? — que salieron dos bolas de fuego

¿Dónde ocurrió? — en los cerros

¿Cuándo sucedió? — en semana santa

¿Quiénes participaron? — la bola de fuego y los llaneros

¿Cómo sucedió? — que la bola de fuego se llevó los llaneros

¿Cuál será el titular de la noticia?
 la bola de fuego se llevó los llaneros en semana santa

Reto 2

Escribe la primera versión de la noticia. Agrega una ilustración y un pie de fotografía donde se explique la imagen. Utiliza al menos cuatro palabras aprendidas con las lecturas y los conectores que sean necesarios.

Carlos (armarse asustado)

Tres amigos que viajaban en las llanas orientales. vieron cuando una gran luz salió dentro de los matorrales. ver algo impresionante. lo que vimos estamos muy asustados.

hicieron cuando una gran luz salió dentro de los matorrales. ver algo impresionante. lo que vimos estamos muy asustados. salieron corriendo sin mirar atrás.



Reto 2

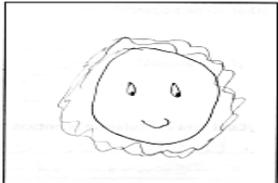
Escribe la primera versión de la noticia. Agrega una ilustración y un pie de fotografía donde se explique la imagen. Utiliza al menos cuatro palabras aprendidas con las lecturas y los conectores que sean necesarios.

la bola de fuego

que de los cerros salieron la bola de fuego. se llevaron los llaneros que se llevó los llaneros. se llevaron los llaneros que se llevaron los llaneros.

de tanto ver que se llevaron los llaneros.

son muchas las llaneros y llaneros que se llevaron los llaneros y otros que se llevaron los llaneros.



Con estos retos se desarrolló el ejercicio de escritura y como se observa en el caso 1 la planeación no corresponde a lo que los niños escribieron en el texto. A pesar de eso el texto presenta algunos elementos de una primera versión de una noticia; lamentablemente la docente no retroalimenta el proceso de los niños y este texto se quedó en esa versión. En la retroalimentación pudo haber trabajado sobre los textos para que los estudiantes reforzarán los conceptos teóricos aprendidos en clases anteriores y así verlos aplicados en los ejercicios de escritura

En el caso 2 se observa al igual que en el caso anterior que el texto no refleja en su totalidad lo planeado por los niños. Por otro lado, el texto de los niños tiene elementos que lo hacen un texto narrativo más que una noticia. Es decir, los niños procuraron modelar la leyenda leída al inicio de la clase.

En el caso tres, este grupo realizó la planeación del texto en el aula. Durante la clase no trabajó en la escritura del texto y para cumplir con la tarea, a última hora copiaron una noticia de un periódico que tenían en el pupitre.

En el caso 4 se observa cómo los niños transcribieron una gran parte de la leyenda leída al inicio de la clase y cómo el ejercicio de la planeación no fue tenido en cuenta para este ejercicio de escritura. Y en la siguiente actividad la profesora pidió que leyeran las noticias escritas entre ellos mismos en cada grupo y que desarrollaran el reto 1 del desafío 61 en el que se presenta la rejilla como base para realizar la fase de la revisión del primer borrador de la noticia:

Reto 1

Revisa la noticia que escribiste utilizando la siguiente tabla:

	Sí	No
¿Tiene como propósito informar?		
¿Escribí un titular que da a conocer el hecho más importante?		
¿La noticia está basada en la leyenda de la bola de fuego?		
¿Mencioné qué, cuándo y dónde ocurrió?		
¿Mencioné quiénes participaron y cómo ocurrieron los hechos?		
¿Incluí una imagen o ilustración relacionada con los hechos?		
¿Tildé correctamente las palabras?		
¿Hice concordar sujetos con sus verbos y sustantivos con adjetivos?		
¿Utilicé correctamente las mayúsculas en nombres propios y al iniciar una oración?		
¿Utilicé al menos cuatro palabras aprendidas con las lecturas?		
¿Utilicé conectores para vincular las ideas?		

Tomado del libro de texto, Entre textos cuadernillo del estudiante.

A continuación se presentan los registros del diligenciamiento de la rejilla para los casos anteriormente presentados:

Caso 1.

Revisa la noticia que escribiste utilizando la siguiente tabla:	Sí	No
¿Tiene como propósito informar?	✓	
¿Escribí un titular que da a conocer el hecho más importante?	✓	
¿La noticia está basada en la leyenda de la bola de fuego?		✗
¿Mencioné qué, cuándo y dónde ocurrió?	✓	
¿Mencioné quiénes participaron y cómo ocurrieron los hechos?	✓	
¿Incluí una imagen o ilustración relacionada con los hechos?	✓	✗
¿Tildé correctamente las palabras?		✗
¿Hice concordar sujetos con sus verbos y sustantivos con adjetivos?	✓	
¿Utilicé correctamente las mayúsculas en nombres propios y al iniciar una oración?	✓	✓
¿Utilicé al menos cuatro palabras aprendidas con las lecturas?	✓	
¿Utilicé conectores para vincular las ideas?		✓

Caso

2

Revisa la noticia que escribiste utilizando la siguiente tabla:	Sí	No
¿Tiene como propósito informar?	✗	
¿Escribí un titular que da a conocer el hecho más importante?	✗	
¿La noticia está basada en la leyenda de la bola de fuego?	✗	
¿Mencioné qué, cuándo y dónde ocurrió?	✗	
¿Mencioné quiénes participaron y cómo ocurrieron los hechos?	✗	
¿Incluí una imagen o ilustración relacionada con los hechos?	✗	
¿Tildé correctamente las palabras?	✗	
¿Hice concordar sujetos con sus verbos y sustantivos con adjetivos?	✗	
¿Utilicé correctamente las mayúsculas en nombres propios y al iniciar una oración?	✗	
¿Utilicé al menos cuatro palabras aprendidas con las lecturas?	✗	
¿Utilicé conectores para vincular las ideas?	✓	

Caso 3

caso 4

Revisa la noticia que escribiste utilizando la siguiente tabla:		Sí	No	Revisa la noticia que escribiste utilizando la siguiente tabla:		Sí	No
¿Tiene como propósito informar?		X		¿Tiene como propósito informar?		X	
¿Escribí un titular que da a conocer el hecho más importante?		X		¿Escribí un titular que da a conocer el hecho más importante?		X	
¿La noticia está basada en la leyenda de la bola de fuego?			X	¿La noticia está basada en la leyenda de la bola de fuego?		X	
¿Mencioné qué, cuándo y dónde ocurrió?		X		¿Mencioné qué, cuándo y dónde ocurrió?		X	
¿Mencioné quiénes participaron y cómo ocurrieron los hechos?		X		¿Mencioné quiénes participaron y cómo ocurrieron los hechos?		X	
¿Incluí una imagen o ilustración relacionada con los hechos?		X		¿Incluí una imagen o ilustración relacionada con los hechos?		X	
¿Tildé correctamente las palabras?		X		¿Tildé correctamente las palabras?		X	
¿Hice concordar sujetos con sus verbos y sustantivos con adjetivos?		X		¿Hice concordar sujetos con sus verbos y sustantivos con adjetivos?		X	
¿Utilicé correctamente las mayúsculas en nombres propios y al iniciar una oración?		X		¿Utilicé correctamente las mayúsculas en nombres propios y al iniciar una oración?		X	
¿Utilicé al menos cuatro palabras aprendidas con las lecturas?		X		¿Utilicé al menos cuatro palabras aprendidas con las lecturas?		X	
¿Utilicé conectores para vincular las ideas?		X		¿Utilicé conectores para vincular las ideas?		X	

Tomado del libro de texto, Entre textos cuadernillo del estudiante.

Las preguntas están diseñadas para que el estudiante reflexione sobre su ejercicio de escritura y de vea si los elementos teóricos fueron tenidos en cuenta a la hora de la construcción del texto. De igual manera, sirven para hacer un control personal sobre los puntos débiles de cada estudiante, para que con ayuda del docente puedan ser fortalecidos. Este ejercicio se realizó para llenar la rejilla que trae el cuadernillo, mas no como un acto consciente en el que los estudiantes y la docente detectan oportunidades de mejora de los textos para volver a ellos y reescribirlos. Cuando los estudiantes terminaron de diligenciar las rejillas, la docente les pidió continuar el desarrollo del siguiente reto en el que se plantea resolver otra rejilla, pero está sobre la fluidez de la lectura de la misma noticia. Desarrollado este ejercicio se dio por terminada la sesión de clase.

- Desafío 89

Lo que plantea la guía del docente.

Exploración

- Invite a compartir en torno a la tarea para la casa. Formule preguntas como: ¿Revisaron lo

aprendido sobre la obra dramática y el teatro? ¿Qué conceptos han aprendido sobre el teatro? ¿Cómo se llaman los textos que cuentan historias para ser dramatizadas? ¿Cómo están estructurados esos textos? ¿Qué es una escena? ¿Qué partes podemos distinguir en la acción de una obra dramática? ¿Qué es una acotación y para qué se utiliza? ¿Qué es una obra de teatro? ¿Cuál es la función de un director?

- Comente que la tarea que realizaron les facilitará la investigación sobre las obras dramáticas y el teatro.
- El artículo informativo escrito deberá ser evaluado a partir de una rúbrica (ver rúbrica al final de la Guía). Los resultados de esta evaluación serán ingresados a la plataforma asociada al Plan Apoyo Compartido, lo que permitirá realizar un seguimiento a los desempeños de escritura.

Estructuración

- Invite a realizar una investigación para escribir un artículo informativo sobre las obras dramáticas y el teatro. Para este fin, lea en voz alta las indicaciones del Reto 1 y pida al curso que siga la lectura en sus Cuadernos.
 - Para facilitar la búsqueda de la información, muestre el esquema propuesto, donde se precisan los contenidos que se deben investigar. Considere que la profundidad de la investigación debe ser proporcional a lo que han aprendido durante el período a través de sus lecturas. No espere que emplee terminología poco familiar o desarrollen una búsqueda exhaustiva de información. Bastará con que recuerden y organicen de modo coherente lo que han aprendido durante el período. Si algunos(as) estudiantes desean agregar algún dato curioso o llamativo sobre el teatro, permítalo.
 - Diga que el texto escolar, sus cuadernos de Lenguaje y los Cuadernos de trabajo también constituyen fuentes de consulta y pueden utilizarlos.
 - Según las posibilidades de la Institución Educativa, promueva una visita a la biblioteca para que se documenten sobre el tema. Es necesario que usted averigüe previamente la disponibilidad de recursos que permitan llevar a cabo esta investigación: ¿Existe información sobre el tema en la biblioteca?
- ¿En qué textos? También es posible desarrollar la investigación consultando fuentes confiables de Internet. Lo ideal es que los estudiantes vivan la experiencia de buscar las fuentes y seleccionar la información. De todas maneras, mantenga disponibles impresiones de documentos alusivos al tema, provenientes de distintas fuentes, de manera que tengan dónde buscar información si no disponen de tecnología o libros pertinentes.

- Antes de visitar la biblioteca, pregunte: ¿Qué fuentes consultarán para obtener la información que necesitan? Pida que marquen las fuentes seleccionadas en el Reto 1. ¿En qué sección podremos encontrar información útil sobre el tema? (En la sección de textos informativos, enciclopedias, etc.). Dé orientaciones para buscar información en Internet: ¿Qué palabras clave debemos ingresar para la búsqueda?
- Pida que registren los datos útiles en la tabla del Reto 2. Enfatice que esta tabla tiene los contenidos separados por párrafos. Recuerde al curso que un artículo informativo contiene una introducción, un desarrollo y una conclusión. Refuerce la estructura de párrafos, si es necesario.
- Para optimizar la utilización de los recursos de la biblioteca, sugiera que se reúnan en grupos. Recuerde que si bien la documentación puede realizarse de manera grupal, cada integrante debe registrar en su cuaderno los datos que le sirvan.
- Pida que escriban un título adecuado al tema que desarrollarán, y que decidan qué imagen o ilustración pueden incluir para apoyar el contenido del texto.

Transferencia

- Comente que durante la próxima clase escribirán el texto planificado.
- Recoja las impresiones sobre la investigación que realizaron: ¿Qué datos nuevos aprendieron sobre la obra dramática y el teatro? ¿Les gustó investigar? ¿Qué fue lo más difícil de realizar? ¿Qué palabras nuevas aprendieron?
- Revisen si se cumplieron los objetivos de la clase.

Refuerzo

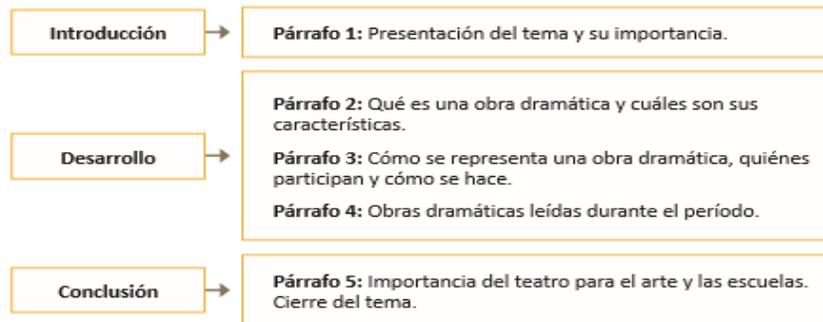
- Escribir en sus cuadernos de Lenguaje cuál es la importancia del teatro para el arte y las instituciones Educativas.

Tomado del libro de texto Entre textos.

La docente inició la clase informando a los estudiantes que debían escribir un artículo sobre el teatro. Les propuso que leyeran la información de la página 93 del cuadernillo del estudiante:

Reto 1

Escribe un **artículo informativo** donde resumas y expreses todo lo que aprendiste sobre el teatro.



¿Qué fuentes pueden servir para elaborar el texto?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Texto escolar | <input type="checkbox"/> Libros de cuentos |
| <input type="checkbox"/> Textos informativos | <input type="checkbox"/> Sitios de Internet |
| <input type="checkbox"/> Enciclopedias | <input type="checkbox"/> Cuaderno de trabajo |

Tomado del libro de texto, Entre textos cuadernillo del estudiante.

Continuó diciendo que esa es la estructura que debe tener un artículo informativo, así que como el tema ya estaba definido y en el periodo ya habían visto las características y elementos del teatro, la tarea propuesta les sería fácil. Los niños por su parte leyeron las siguientes actividades propuestas en los retos 1 y 2. A continuación se presenta algunos ejemplos de lo realizado por los estudiantes (la docente no realizó la consulta en la biblioteca ni en ninguna otra fuente de información, como lo propone la guía).

Caso

uno

Reto 2
Escribe los datos que encuentre para escribir el artículo informativo.

Párrafos y temas	Información encontrada
Presentación del tema y su importancia.	el cine, hay más posibilidad de ver obras y películas en el teatro de los diamantes...
Obra dramática y sus características.	debería ser una posibilidad distinta para ver películas con los niños
Representación, quiénes participan y cómo se hace.	los niños y los jóvenes
Obras dramáticas leídas durante el período.	el viaje de gala, el teatro de los diamantes el niño y el mundo.
Importancia del teatro para el arte y las escuelas.	que lesen mucha más enseñanza para los niños y jóvenes
Cierre del tema.	para ir a ver películas para ver...

• Escribe un título adecuado para el texto:

• ¿Qué imagen o ilustración puedes agregar para apoyar el contenido del texto?

Reto 1
Con la información recopilada la clase anterior, escribe el borrador del texto.

- Recuerda:**
- Utilizar conectores cuando sea necesario.
 - Utilizar al menos dos adverbios de lugar, tiempo, cantidad o modo.
 - Escribir correctamente las terminaciones -aba de los verbos.
 - Incorporar algunas palabras nuevas aprendidas en clases.

el teatro de los niños
los niños hicieron un teatro
significar a la naturaleza
es posible todos los niños
de la profesora cubise y ganaron
el primer lugar

Caso

dos.

Reto 2
Escribe los datos que encuentre para escribir el artículo informativo.

Párrafos y temas	Información encontrada
Presentación del tema y su importancia.	invitar a que a vean la película que esta muy buena
Obra dramática y sus características.	se trata de divertirse un festival interrogacional de cine
Representación, quiénes participan y cómo se hace.	personas y niños
Obras dramáticas leídas durante el período.	el Divergence
Importancia del teatro para el arte y las escuelas.	muy buena porque aprenden
Cierre del tema.	

• Escribe un título adecuado para el texto:

• ¿Qué imagen o ilustración puedes agregar para apoyar el contenido del texto?

Reto 1
Con la información recopilada la clase anterior, escribe el borrador del texto.

- Recuerda:**
- Utilizar conectores cuando sea necesario.
 - Utilizar al menos dos adverbios de lugar, tiempo, cantidad o modo.
 - Escribir correctamente las terminaciones -aba de los verbos.
 - Incorporar algunas palabras nuevas aprendidas en clases.

el Divergence
están invitadas a la película
al cine esta del año 2012 de ser
tiempo la película salió en un
guay y ya salió en Colombia la
película esta en Bogotá se
está divirtiendo.

Caso tres.

Reto 2
Escribe los datos que encuentre para escribir el artículo informativo.

Párrafos y temas	Información encontrada
Presentación del tema y su importancia.	el certamen cuenta un tema internacional.
Obra dramática y sus características.	Durante esta edición de super cine.
Representación, quiénes participan y cómo se hace.	está dedicado el cine para todos.
Obras dramáticas leídas durante el período.	en la mañana el cine paraíso
Importancia del teatro para el arte y las escuelas.	es importante para la cultura
Cierre del tema.	

• Escribe un título adecuado para el texto:

• ¿Qué imagen o ilustración puedes agregar para apoyar el contenido del texto?

Reto 1
Con la información recopilada la clase anterior, escribe el borrador del texto.

- Recuerda:**
- Utilizar conectores cuando sea necesario.
 - Utilizar al menos dos adverbios de lugar, tiempo, cantidad o modo.
 - Escribir correctamente las terminaciones -aba de los verbos.
 - Incorporar algunas palabras nuevas aprendidas en clases.

Aprendiendo más rápido
el certamen cuenta un tema
internacional.
Durante esta edición de super
cine
está dedicado el cine para
todos.
en la mañana con cine paraíso
es importante para la cultura.

Caso 4.

Escribe los datos que encuentres para escribir el artículo informativo.

Párrafos y temas	Información encontrada
Presentación del tema y su importancia.	Saber que importante es el tema para poder explicarlo
Obra dramática y sus características.	Saber como es la dramática la historia para poder explicarlo
Representación, quiénes participan y cómo se hace.	El nombre de los personajes y la función que van a cumplir cada uno.
Obras dramáticas leídas durante el periodo.	algunos textos
Importancia del teatro para el arte y las escuelas.	como concierne a los niños (a) de lo importante del arte y el teatro
Cierre del tema.	

• Escribe un título adecuado para el texto:
"El cuidado de nuestros ríos"

• ¿Qué imagen o ilustración puedes agregar para apoyar el contenido del texto?
Una imagen de un río, cuidado

Con la información recopilada la clase anterior, escribe el borrador del texto.

Recuerda:

- Utilizar conectores cuando sea necesario.
- Utilizar al menos **dos** adverbios de lugar, tiempo, cantidad o modo.
- Escribir correctamente las terminaciones - **aba** de los verbos.
- Incorporar algunas palabras nuevas aprendidas en clases.

El cuidado de nuestros ríos

Debemos empezar a tomar conciencia todos para cuidar nuestros ríos y no contaminarlos tanto.

Recogiendo todos los desechos y basura cuando vamos a el río, tratar de dejarlo limpio para cuidar nuestro planeta, nuestro medio ambiente.

Todos debemos poner un poquito de nuestro parte, llevando bolsas de basura y recoger toda, apagando las hogueras que hacemos y dejando toda en completo orden.

También organizando una obra de teatro con nuestros compañeros de salón para así, cada uno hacer discursos con material desechable, para enseñarle a todos lo importante que es cuidar nuestro hermoso mundo, y los ríos que dan vitalidad para nuestros vidas.

Valeky Piñero

Tomado del libro de texto, Entre textos cuadernillo del estudiante.

De los ejemplos anteriormente presentados se ve claramente cómo la docente no orientó a los niños en la consulta y recolección de información clave y pertinente para producir un texto como el solicitado en este reto. De ahí se entiende las respuestas un poco desenfocadas de los estudiantes en el cuadro del reto 2 del desafío. Del mismo modo la docente no orientó a los niños a planear el texto que debían producir, esto explica el porqué de la incoherencia y simplicidad de los tres primeros textos. El caso cuatro es una excepción porque pertenece a una niña recién llegada a la Institución, que de una u otra manera trató de hacer su primer borrador del artículo solicitado.

Lo anterior permite entender que para la docente los procesos de escritura no se desarrollan en el aula sino que busca ejercicios para desarrollar en casa con la colaboración de los padres. Esto permite inferir que son ellos (los padres) quienes orientan la escritura hacia la producción de textos narrativos que seguramente son dictados a sus hijos simplemente para cumplir con el requisito de la tarea.

Aunque los niños y niñas escribieron textos, como se observa, estos no obedecen a un proceso, como es propio de la escritura por fases, en el que se parte resolviendo el problema retórico de la tarea de escritura, es decir, la primera fase: la planeación del texto. Durante el desarrollo de la mediación de la docente al orientar el material de “Entre texto”, en los desafíos que proponen producción de textual, los estudiantes en ningún caso hicieron un primer borrador, que se sometiera a revisión a conciencia, en aras de encontrar sugerencias de mejora por parte de un par o de la docente. En contraste, los textos de los niños mueren en la primera versión a pesar de que la guía del docente le invita a revisar y motivar a los niños a mejorar sus producciones, pues ella se limita a calificarlos y a seguir con el desarrollo de manera superficial, según los retos que proponen los diferentes desafíos del material de “Entre textos”.

Aunque la docente usa variados libros de texto para orientar los contenidos que aborda con los estudiantes (entre estos el material de Entre textos), sus acciones no dan cuenta del desarrollo de procesos de lectura y escritura como competencia. Con los desafíos descritos anteriormente se puede concluir que aún no ha comprendido el desarrollo de las secuencias didácticas que guía el trabajo docentes, cuyo propósito es potenciar los procesos de lectura y escritura, es más la docente observada, ni siquiera los consulta en el proceso de planeación de las clases. En la práctica solamente orienta el desarrollo de las actividades planteadas en el cuadernillo del estudiante, lo que conduce a muchas inconsistencia en las respuestas dadas por los estudiantes.

3.4 Resultados entrevista semiestructurada

A continuación se analizan los resultados obtenidos a partir de la encuesta semiestructurada aplicada en esta investigación, contrastando las respuestas dadas por dos (2) docentes de la institución frente a las preguntas realizadas con el objetivo de comprender el cómo conciben (o piensan) los procesos de enseñanza-aprendizaje de la

lectura y la escritura. Se presenta el análisis realizado en cada categoría: La planeación, la ejecución y la evaluación.

La docente D1 (Pedagogía por proyectos) empezó a enseñar tras graduarse del bachillerato académico. Después de capacitarse en un curso vacacional terminó la escuela normal superior. Es licenciada en educación física. Hace 18 fue trasladada al municipio Paz de Ariporo. Obtuvo una especialización en lúdica y recreación.

La docente D2 (Libro de texto) tiene 44 años de experiencia en el área de la educación. Tras culminar sus estudios en la escuela normal superior fue nombrada para el ejercicio docente. Es licenciada en Ciencias Religiosas y durante un tiempo enseñó sobre esta área. Luego obtuvo una especialización en Lúdica y recreación. En 1974 empezó a ejercer como docente de primaria en el Municipio Paz de Ariporo.

3.4.1 Aspectos para tener en cuenta al momento de la planeación.

En el análisis del instrumento se observó que estas docentes llevan a cabo la planeación de las clases que orientan, teniendo en cuenta el objetivo del área. Al respecto, la docente 1 (en adelante D1), afirma que su objetivo es: "...que los niños aprendan a leer y a escribir de forma coherente y que aprendan a seleccionar lecturas o textos que sean de su agrado. Que aprendan explorando, consultando y que manejen más el vocabulario aprendido".

La docente 2 (en adelante D2) afirma que su propósito es: *"incentivar el gusto por la lectura para el desarrollo de sus habilidades de pensamiento a través de actividades como la observación, la interpretación, la organización y síntesis a través de la lúdica, utilizando diferentes herramientas y estrategias"*.

Esto nos permite inferir que para las docentes es claro el sistema de planeación y su relevancia como punto de partida para la ruta del conocimiento que diseñan. Estos aspectos son de vital importancia a la hora de orientar el proceso de enseñanza-

aprendizaje de las competencias de lectura y escritura, porque apuntan al logro de la misión del área a nivel nacional.

Al indagar por las herramientas de producción y motivación que priorizan a la hora de planear la clase de lenguaje, y la frecuencia con que les hacen seguimiento las docentes afirmaron:

D1: “para abordar los temas, suelo iniciarlos con un cuento o una lluvia de ideas con referencia al contenido desarrollado. Hay un énfasis en el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo, que se planteen actividades en las que participen todos. Se planea semanalmente”.

D2: “hay un enfoque en los temas curriculares del programa de la institución, también los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) y los contenidos propuestos por el material guía (libros de texto) del Programa Todos a Aprender. Se planean las clases cada 8 días”.

Las respuestas de las docentes permiten entrever diferencias en la manera de promover el fortalecimiento de competencias en los estudiantes entre una y otra. D1 implementa el aprendizaje cooperativo, mientras que D2, no enuncia ninguna metodología propia, sino el seguimiento del programa establecido en los libros de texto propuestos por el Programa Todos a Aprender (PTA) y otros. Ambas mencionan que planean sus programas semanalmente.

3.4.2 Bases teóricas en la planeación.

Al indagar por la existencia de algún autor o teoría didáctica en que se fundamente la enseñanza de la lectura y la escritura,

D1 afirma: *“No tengo autor o teórico de referencia. Programo mi clase como considero que mis estudiantes aprenden mejor”.*

D2 afirma: *“Me guió por los libros de texto “Entre Texto del programa Todos a aprender del MEN, Amigos del lenguaje y las claves del grado cuarto de Santillana”.*

Este aspecto muestra cómo D1 desarrolla una planeación más intuitiva y no tan estructurada para su ejercicio docente. Quizá si fuese consciente de que esta estrategia obedece a unos referentes teóricos, podría enriquecer la reflexión de su propia práctica.

D2 se acoge a la metodología tradicional del uso y aplicación de los libros de texto como “Santillana, Amigos del Lenguaje”, los cuales traen consigo la secuencia didáctica a implementar en el aula. Estos se relacionan constantemente en los planes de aula (parceladores) que las docentes aplican para demostrar la planeación de su quehacer en el aula.

Podemos concluir que ambas docentes no tienen, al menos de forma consciente, un marco teórico referencial con el que contrastar y basar su práctica.

3.4.3 Ejecución o intervención educativa.

Al respecto de esta etapa, en la entrevista se indagó por elementos que permitieran comprender el cómo conciben la fase de ejecución en la práctica y los elementos que permiten desarrollar las competencias de lectura y escritura.

3.4.4 Requisitos mínimos.

Veamos las respuestas a la pregunta sobre los objetivos mínimos para la clase en cuanto a la enseñanza de comprensión y producción de textos en la práctica.

D1 responde: *“Escribir y comprender textos cortos, leer textos sencillos y realizar el resumen. Identificar ideas principales y resolver talleres.*

D2 afirma: *Que comprendan y analicen pequeños textos. Que produzcan y creen textos a partir de imágenes.*

Las respuestas a estos interrogantes dejan claro que para D1 la prioridad es la escritura y comprensión de textos cortos, aplicando algunas estrategias de selección de la información relevante a través de talleres. D2, también lo denota pero desde el método de la modelación a partir de las imágenes como herramienta pedagógica.

Al indagar por el cómo orientan la comprensión de lectura, la producción textual y qué procesos realizan, las docentes afirman:

D1: *Realizando diferentes lecturas. Cuentos, mitos, información, curiosidades, etc. Haciendo preguntas, permitiendo la participación. Algunas veces se realizan lluvias de ideas sobre el tema que se va a leer o se lee y se realiza un panel. O se hacen preguntas sobre qué pasaría si... luego consultamos y (los estudiantes) escriben en los cuadernos sus propios conceptos.*

D2: *“Se plantean actividades variadas que faciliten la comprensión y producción de textos y el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes. (Primero) determinar el propósito de la lectura, comprender el objetivo de la lectura para activar los conocimientos previos”.*

Al respecto se deduce que D1 Utiliza variedad de textos y afirma que ofrece un espacio de participación a los estudiantes para que según su interés se seleccionen los textos a abordar en el aula. En tanto, D2 menciona que realiza actividades que permite a los estudiantes determinar el propósito y el objetivo de la lectura y de este modo activar el

conocimiento previo sobre el tema que tienen los estudiantes, no da cuenta de cómo adelanta el proceso de producción de texto con los estudiantes.

3.4.5 Utilización de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se indagó a las docentes por la utilización de algún tipo de medio tecnológico para la enseñanza del lenguaje.

D1 afirma: “*Si, algunas veces cuando el colegio lo puede proporcionar (el acceso tecnológico)*”.

D2 afirma: *A veces por medio del DVD y el televisor.*

Las respuestas indican que las docentes no hacen uso muy seguido de estos recursos tecnológicos en sus aulas de clase, además de que no explican cómo las utilizan ni cómo les pueden contribuir en la práctica para generar el aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, es importante observar que para D1 la ayuda de portales web de búsqueda fué importante, para el proyecto, pues para la investigación de los temas los estudiantes debían hacer uso de nuevas tecnologías.

3.5 Evaluación.

“La evaluación desde el enfoque formativo además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.” (Balbuena, Fuentes y Zorrillo, 2013, p. 23)

La evaluación es un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza–aprendizaje por la importancia que representa para monitorear, estimar y validar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas y/o metodologías abordadas en la tarea de jalonar el aprendizaje en los estudiantes. En tal sentido, se pregunta a las docentes por las estrategias de evaluación que utilizan y el para qué evalúan. Al respecto afirman:

D1: *“Se evalúa la participación, el trabajo en clase, el trabajo cooperativo, para que el niño entienda y aprenda”.*

D2: *“Preguntas estilo ICFES, preguntas abiertas y preguntas de selección múltiple.*

Aunque las respuestas destacan lo que las docentes hacen en la práctica, se infiere que el concepto de la evaluación formativa y el cómo llevarla a cabo para direccionar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún obedece a la metodología tradicional de encontrar maneras de calificar el desempeño de los niños en términos de descriptores cuantitativos para emitir una nota.

Al realizar la pregunta ¿Qué les califica en el área lenguaje?

D1 afirma: *“Comprensión y análisis de la lectura, desarrollo de talleres, organizadores gráficos y resúmenes. Mapas conceptuales, creación de textos, conceptos de los temas vistos en clase y controles de lectura (aula y casa)”.*

D2 responde: *“Participación, actitud, trabajo, colaboración, investigación o consulta”.*

En este caso, D1 evalúa según las competencias propias del lenguaje y las evidencias de las mismas en tanto que D2 hace referencia a otro tipo de competencias, más de orden social, que relacionadas con las habilidades en lectura y escritura. Solo al final, D2 menciona dos habilidades que responden a competencias académicas, pero que en sí mismas no serían suficientes para evaluar el nivel de comprensión y producción de textos.

Entendiendo que en el área de lenguaje se desarrollan las habilidades básicas para alcanzar las competencias de la lectura y escritura, se indagó a las docentes por el cómo identifican cuándo un niño sabe leer comprensivamente y produce texto.

D1: *Cuando es capaz de: socializar su trabajo, hablar de él con seguridad, sacar ideas principales y secundarias de un texto y plasmar por escrito un resumen del texto abordado.*

D2: *Cuando le gusta dibujar y luego escribe, fortalece el hábito de la lectura en el aula y en la casa, le gusta crear textos. Crea textos a partir de imágenes con facilidad, por la facilidad que lo hace por medio de la expresión escrita y la observación.*

Lo anterior muestra que el concepto de lectura y escritura que tienen las dos docentes es diferente, dado que D1 se centra en el nivel de apropiación que el estudiante revela frente al tema propuesto, en tanto que D2 menciona otros procesos creativos, como dibujar, crear textos, pero no se menciona ningún proceso que asegure la comprensión del texto.

3.5.1 Comparación de resultados prueba de lectura y escritura de entrada y de salida

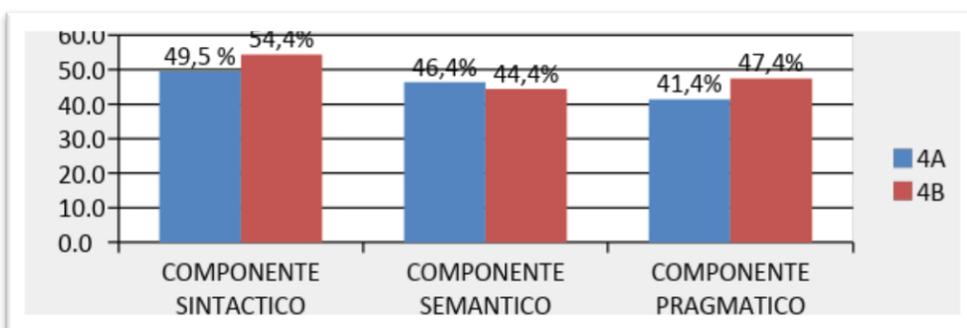
El presente instrumento se aplicó para medir el avance de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes y comparar los resultados al inicial el proceso de inmersión y al terminar el mismo; para ello se desarrolló una prueba de lectura y escritura con entrada y salida del acompañamiento a las aulas de clase en las que se adelantaron los dos tipos de mediaciones para abordar la enseñanza-aprendizaje de las competencias de lectura y escritura.

Al revisar los textos escritos por los estudiantes, a la luz de una rejilla (ver anexo 3), se puede concluir lo siguiente:

3.5.2 Resultados prueba de escritura, de entrada

En el siguiente gráfico se compara el porcentaje total obtenido por grado en cada componente de la competencia de escritura evaluada (sintáctica, semántica y pragmática), teniendo en cuenta que los textos se categorizan en niveles (bajo 0 a 1, medio 1,1 a 2, alto 2,1 a 3 y avanzado 3,1 a 4), siendo 4 la máxima ponderación, es decir el cien por ciento. En consecuencia, se valoraron los textos por componente, encontrando que el grado 4A en el componente sintáctico alcanza una valoración de 1.98, es decir, un 49,5% de la valoración total, frente a 4B que obtiene en este componente una valoración 2.18, es decir, un 54.4% de la valoración total, marcando una diferencia de 4.9 % de 4B sobre 4A. Recapitulando, para la competencia sintáctica se tuvo en cuenta la organización formal, estructural y coherente del texto; para la semántica la teorización, reflexión y exposición de ideas, y en la pragmática la intención comunicativa y dialógica, junto con la perspectiva estructural del texto.

Gráfico 1 Resultado prueba de escritura



Información recabada por el investigador.

En cuanto al componente semántico se observa que el grado 4A obtuvo una valoración de 1.86, es decir 46.4% de la máxima valoración frente al grado 4B que obtuvo 1.77, es decir, 44.4% de la máxima valoración, mostrándose aquí una diferencia de 2% en este componente de 4A sobre 4B.

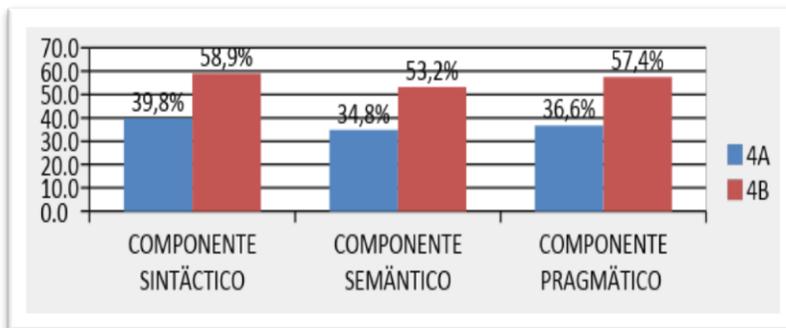
Del mismo modo en el componente pragmático se puede observar que el grado 4A obtuvo 1.66 que corresponde al 41,4% de la máxima valoración, frente a 4B que obtiene 1.90, lo que equivale a 47,4 %, notándose una diferencia de un 6% de 4B sobre 4A.

Lo anterior permite ver que de entrada existe una leve diferencia entre un grado y el otro en cuanto a la producción de textos informativos-expositivos como el que se les planteó escribir en la prueba, lo cual permite inferir que se debe al tipo de mediación usada por una docente y la otra, para la enseñanza-aprendizaje de las competencias de la lectura y la escritura.

3.5.3 Resultados prueba de escritura de salida.

El siguiente gráfico permite analizar los resultados obtenidos en la prueba de escritura de salida, así:

Gráfico 2 Resultado prueba de escritura de salida



Información recabada por el investigador

En el componente sintáctico el grado 4A obtuvo 1.59 puntos en la escala de valoración de 0 a 4 lo que corresponde al 39.8%, como se observa en el gráfico, frente a 2.36

puntos, es decir 58.9% que obtuvo 4B, marcándose una diferencia de un 19.1% entre 4B sobre 4A.

En cuanto al componente semántico se tiene que 4A obtuvo 1.39 puntos, es decir. el 34.8% sobre la escala máxima de valoración asignada frente a 2.13, que equivalen al 53.2%, con una diferencia de 18.5% entre 4B y 4A respectivamente.

En el componente pragmático se observa que el grado 4A alcanzó 1.47 puntos que equivalen al 36.6% sobre la escala máxima de valoración de 4. Frente a 4B que obtuvo 2.3 puntos, es decir, un 57, 4% sobre la misma escala, marcando una diferencia porcentual del 20.8% de 4B sobre 4A.

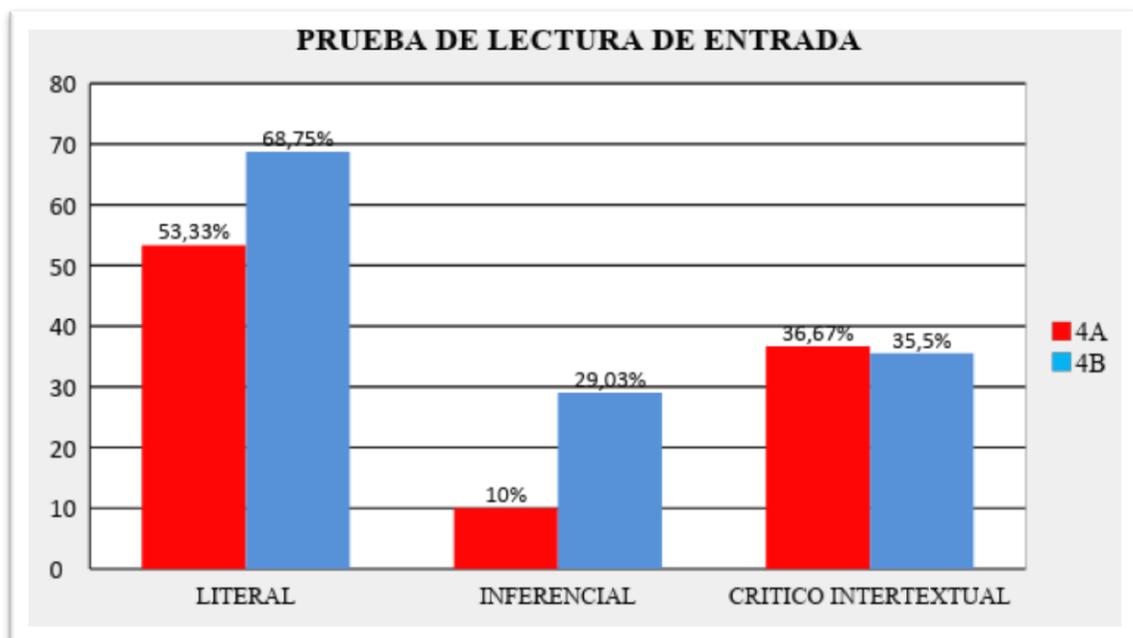
Para la recolección y sistematización de dichos resultados se utilizó la rejilla de evaluación en la cual se califica cada una de las competencias y sus características de forma detallada (que se puede observar en el cuadro 1. Rejilla de evaluación de textos, prueba escrita en este documento). Se especifican los componentes a evaluar de las competencias sintácticas, semánticas y pragmáticas y se evalúan según su desarrollo en una escala.

Lo anterior permite afirmar que en el desarrollo de la competencia de escritura sí se observa una diferencia marcada entre un curso y el otro, lo que es propiamente efecto del tipo de mediación con el que la docente abordó la enseñanza-aprendizaje de esta competencia en el aula. En efecto, la D1 de 4B, adelanta la mediación a partir de un proyecto de aula que parte de los intereses de los niños y desde los cuales se aborda lo que leen y escriben los niños, al contrario de lo que ocurre en 4A con D2 que se limita a desarrollar las lecturas y actividades que propone un libro de texto.

3.5.4 Prueba de lectura de entrada

La prueba pretendió medir los tres niveles de la lectura (literal, inferencial y crítico intertextual), desde los cuales se pudo monitorear la capacidad que los estudiantes tenían para extraer información explícita (nivel literal), información implícita (nivel inferencial) e información que permita la identificación de la estructura y su relación con la intencionalidad, la identificación de entornos y su vinculación con otros textos (nivel crítico-intertextual). En este contexto la prueba estuvo compuesta por cinco preguntas de tipo literal, 4 preguntas para medir el nivel inferencial y 2 preguntas para el nivel crítico intertextual (Ver prueba anexo 1). Los resultados se exponen a continuación:

Gráfico 3 Resultado prueba de lectura de entrada



Información recabada por el investigador

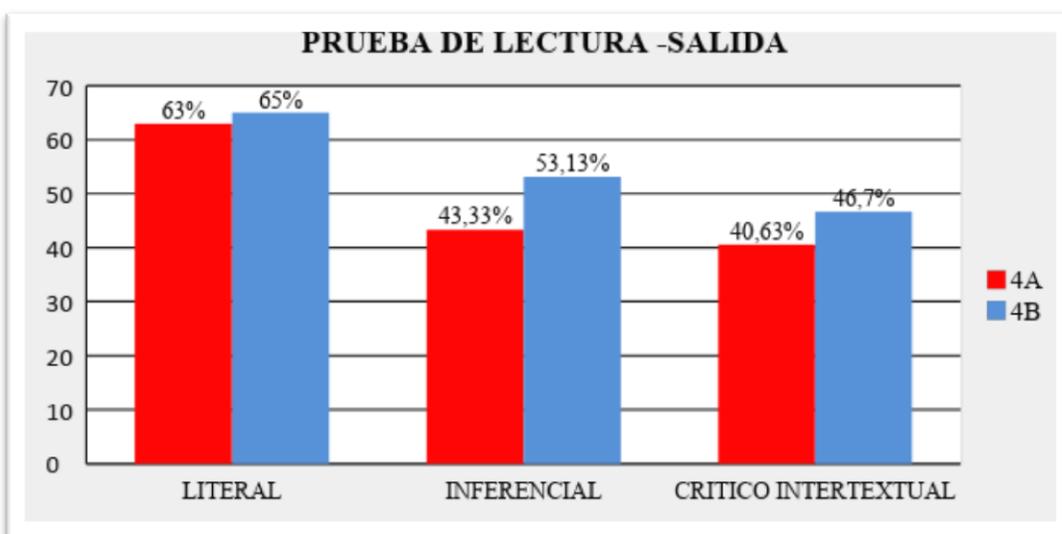
Al comparar los resultados obtenidos por los estudiantes de 4A y 4B se observa que el 53,3% de los estudiantes de 4A contestaron de manera correcta las preguntas del nivel literal, y el 68,75% de los estudiantes de 4B lo hicieron correctamente. En cuanto al

nivel inferencial se puede observar que en el grado 4A solo el 10% de los estudiantes contestaron de manera correcta las preguntas de este nivel, frente al 29.03% de los estudiantes de 4B, marcando una diferencia de 19.03%, lo que indica que hay cierta homogeneidad en este nivel en los dos cursos. Esto permite comprender que si bien es cierto en 4B el porcentaje fue casi dos décimas más que 4A, un alto porcentaje de estudiantes de ambos grados no recuperan información implícita en los textos que leen.

En cuanto al nivel crítico intertextual se puede observar que en el grado 4A solo el 36.67% de los estudiantes contestó de manera correcta las preguntas de este nivel. Frente al grado 4B en el que 35.5 % de los estudiantes contestaron acertadamente las preguntas que median este nivel en la prueba. Lo que demuestra que un alto porcentaje de los estudiantes no identifican la estructura del texto y su relación con los protagonistas del acto comunicativo.

3.5.5 Prueba de lectura de salida

Gráfico 4 Prueba de lectura de salida



Información recabada por el investigador

Teniendo en cuenta que se aplicó la misma prueba de entrada, en la salida del estudio, al analizar los resultados se obtuvo que en el nivel literal el 63% de los estudiantes de 4A contestaron acertadamente las preguntas de este tipo de la prueba, frente al 65% de los estudiantes de 4B que lo hicieron de manera acertada. Como se observa no hay una diferencia significativa entre los dos grados.

En cuanto al nivel inferencial, como se puede observar en el gráfico el 43.3% de los estudiantes de grado 4A contestaron acertadamente las preguntas de este nivel, mientras que el 53.13% de los estudiantes del grado 4B contestaron acertadamente; lo cual permite inferir que los estudiantes mejoraron su capacidad para identificar información implícita en el texto.

En cuanto al nivel crítico intertextual los resultados muestran que el 40.63% de los estudiantes de 4A contestaron acertadamente las dos preguntas que median este nivel en la prueba, frente a 4B en el que el 46.7% de los estudiantes contestaron acertadamente las mismas preguntas que median este nivel.

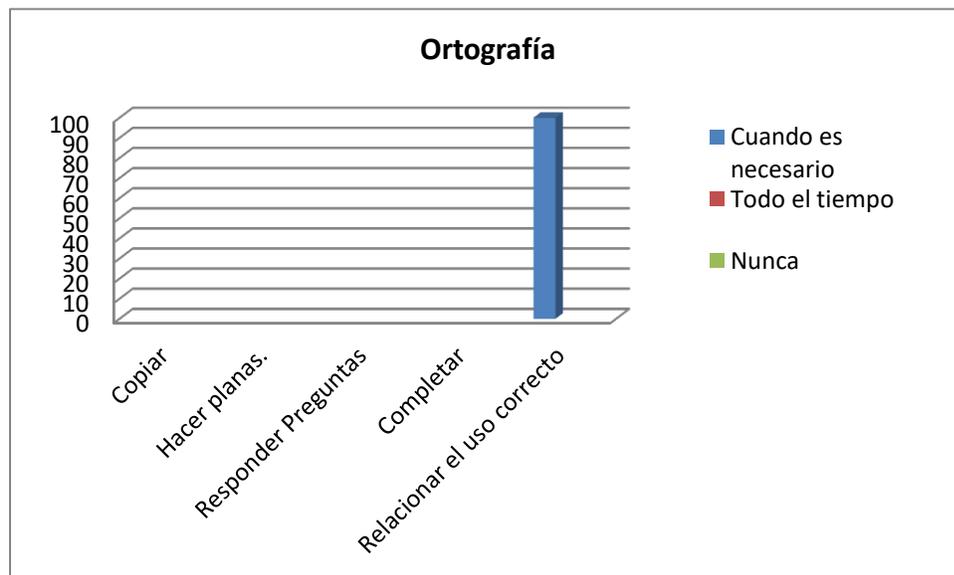
Los resultados expuestos permiten observar que una de las razones por la cual los estudiantes tienen debilidades en la competencia de lectura es la pedagogía aplicada por las docentes para la enseñanza en el área de lenguaje (libro de texto versus proyectos de aula). A pesar de que en ambas mediaciones los estudiantes leen diferentes textos, las docentes aún abordan la lectura desde un nivel básico y se enfocan en mejorar la fluidez y el silabeo, habilidades propias del método tradicional con el que adquirieron la capacidad para decodificar las consonantes y las vocales en grados inferiores, pero, no trabajan de manera secuenciada en estrategias de comprensión lectora que permita a los estudiantes elegir y desarrollar sus propias herramientas cognitivas para comprender lo que leen al enfrentar una prueba o un texto aislado del sistema académico.

3.6 Resultado del análisis de cuadernos y textos de estudiantes

3.6.1 Lo que revelan los productos de los estudiantes de D1

Para comprender los siguientes gráficos se debe tener en cuenta que para la comparación de productos con lo encontrado en los cuadernos de los estudiantes de D2, se aplicó la misma rejilla en aras de encontrar la frecuencia (Cuando es necesario, Todo el tiempo, Nunca) con el fin de analizarla y presentar la manera como se materializaron las categorías de análisis, a través de lo que realizaron los estudiantes en las fichas de lectura, y en la producción de los textos durante las 15 semanas en la que se desarrolló el proyecto. Por ello se buscó dar una valoración a cada frecuencia, en porcentajes con relación al número de sesiones o de grupos de trabajo como se explicará en cada gráfico.

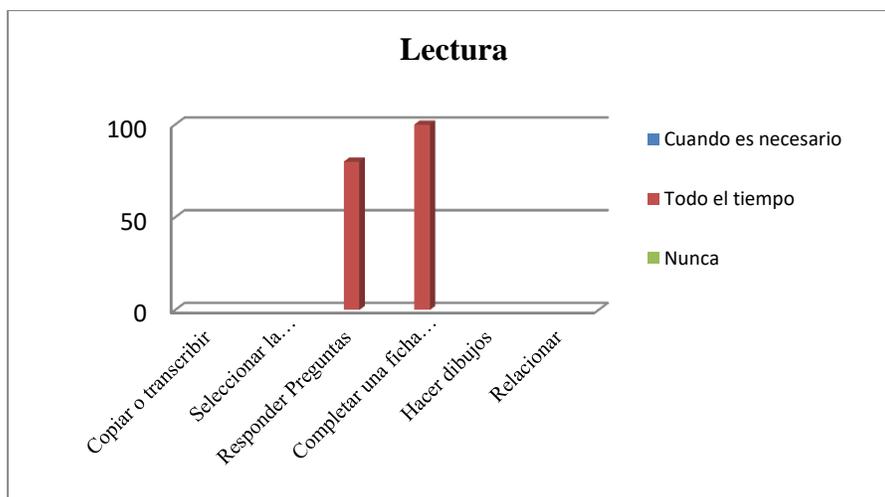
Gráfico 5 Actividades de ortografía abordadas por estudiantes de D1



Información recabada por el investigador

En esta categoría se encontró que en la actividad propuesta durante todas las sesiones de trabajo, las solicitudes de la docente, en cuanto a la ortografía, consistían en pedir a los niños que relacionaran la escritura correcta de las palabras dentro del texto que estaban trabajando a través del uso del diccionario. Para ello les subrayaba la palabra mal escrita y los niños se encargaban de consultarla en un diccionario o verificar cómo está escrita en otro documento. Posteriormente la escribían correctamente cada vez que fuera necesario.

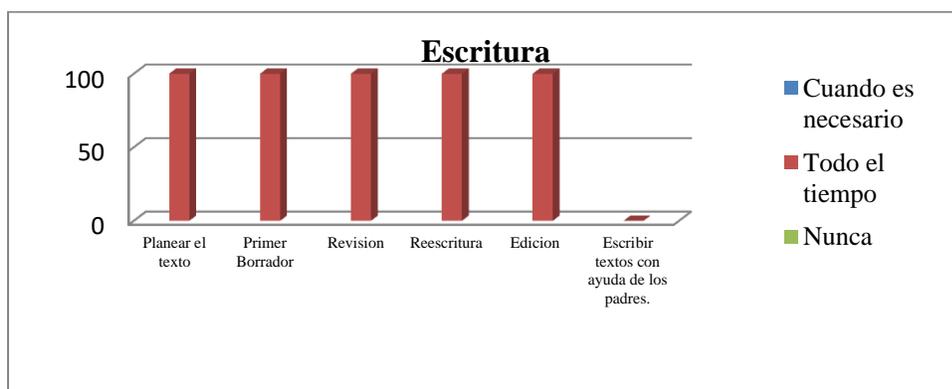
Gráfico 6 Actividades de lectura abordadas por estudiantes de D1



Información recabada por el investigador

En esta categoría las actividades puntuales que favoreció la profesora consistieron en un 80% en leer para contestar la pregunta que escogió cada grupo de trabajo para el desarrollo del proyecto; en este caso los estudiantes abordaron textos que les brindaron información sobre el tema de consulta y desde los cuales el 100% de los equipos debieron completar una ficha de lectura con la información clave para ser consultada y relacionada posteriormente en el proceso de escritura enmarcado en el índice del proyecto.

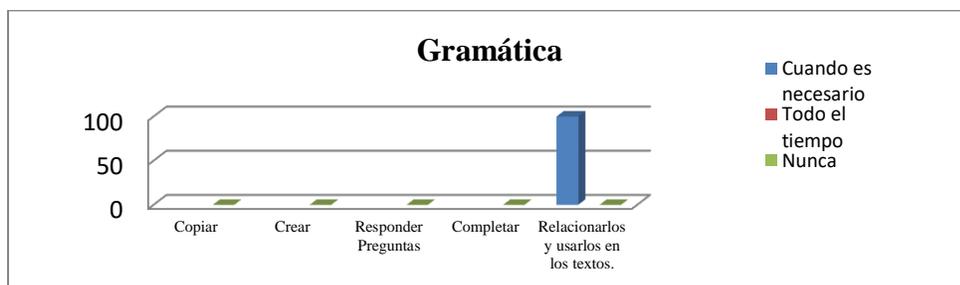
Gráfico 7 Actividades de escritura abordadas por estudiantes de D1



Información recabada por el investigador

En esta categoría se observó que el 100% de los grupos de trabajo, planearon el texto a escribir, realizaron el borrador de cada párrafo, los cuales fueron revisados por la docente y retroalimentados por todos los estudiantes. Del mismo modo, todos los grupos de trabajo reescribieron cada texto atendiendo a las sugerencias de mejora que se hicieron en la fase de revisión. En la fase de la edición el ejercicio consistió en digitalizar el texto en la sala de informática en una primera versión; esto propició que la experiencia fuera más agradable pues los estudiantes pudieron agregar animaciones y variados estilos según el tema de cada uno. Los estudiantes en ningún momento llevaron tareas de escritura para la casa.

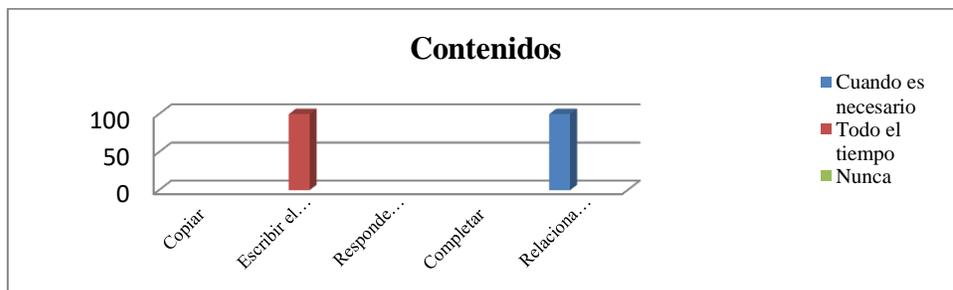
Gráfico 8 Actividades de gramática abordadas por estudiantes de D1



Información recabada por el investigador

Las actividades que la docente favoreció en cuanto a la gramática en la construcción colectiva de los textos trabajados durante el proyecto de aula se enfocaron en un 100% en relacionar el uso correcto de las palabras como sustantivos, verbos, adjetivos, tiempos verbales de acuerdo al tiempo y el género enunciados en la oración como un todo para que lo que querían comunicar fuera coherente. En este sentido no se copian dichos conceptos en cuadernos sino que se explican en simultaneidad con la elaboración y producción de los textos.

Gráfico 9 Actividades abordadas sobre los contenidos abordados por los estudiantes de D1

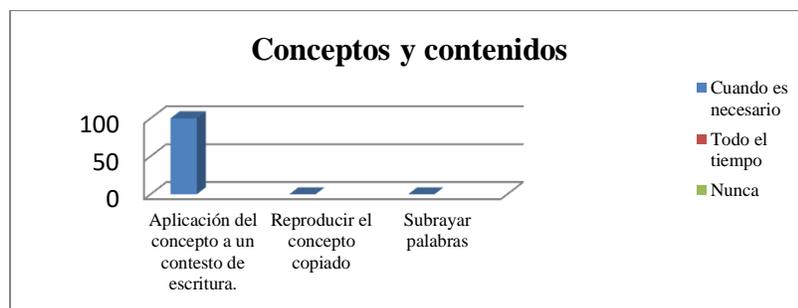


Información recabada por el investigador.

En cuanto a los contenidos abordados durante el periodo, se obtiene que analizaron contenidos propios del área del lenguaje como: texto informativo-expositivo, técnicas de elaboración de esquemas y tipos de esquemas, preposiciones y conjunciones, coherencia en la escritura de un texto, al igual que las fases y técnicas para la producción de un texto expositivo. En cuanto a las ciencias naturales, se trabajaron los temas relacionados con cada grupo así: reproducción de los perros, de las babosas, de las abejas, de las mariposas, del ser humano, el nacimiento de los bebés prematuros y de los delfines rosados; ¿qué son los alucinógenos?, consecuencias del consumo del cigarrillo, qué son los rayos ultravioleta y cuáles son sus consecuencias para la salud y ¿por qué se dice que a los muertos les crecen las uñas y el pelo? Las actividades consistieron en leer, documentarse y escribir con sus propias palabras los conceptos e ir relacionándolos en el texto producido durante el tiempo de observación.

3.6.2 El seguimiento a los aprendizajes (la evaluación.) D1

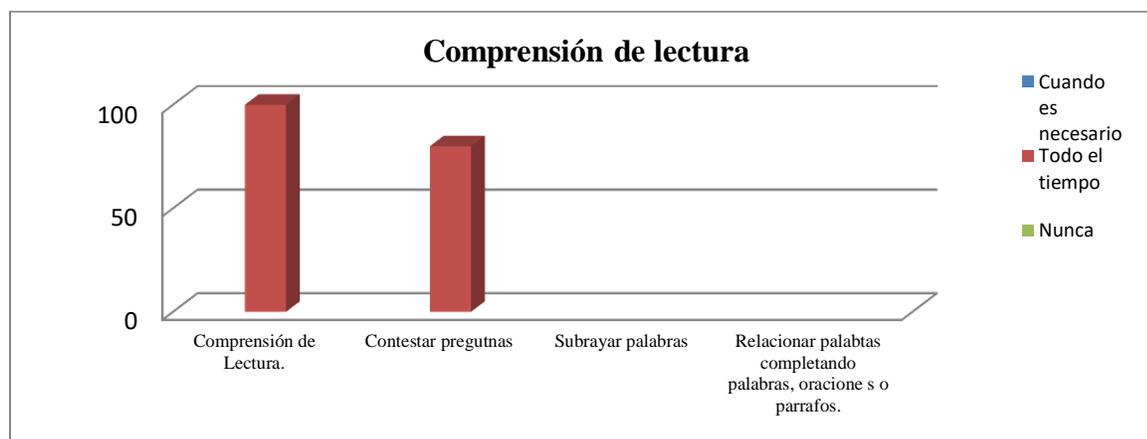
Gráfico 10 Actividades de seguimiento a la adquisición de conceptos en estudiantes de D1



Información recabada por el investigador

En cuanto a esta categoría de la evaluación, se observa que la docente favoreció la evaluación de los conceptos abordados en el proyecto mediante la aplicación de los mismos en el contexto de escritura, es decir, la producción del texto explicativo. En esta etapa no se realizaron “previas” escritas en los que los estudiantes debieran dar cuenta de los conceptos de manera memorística.

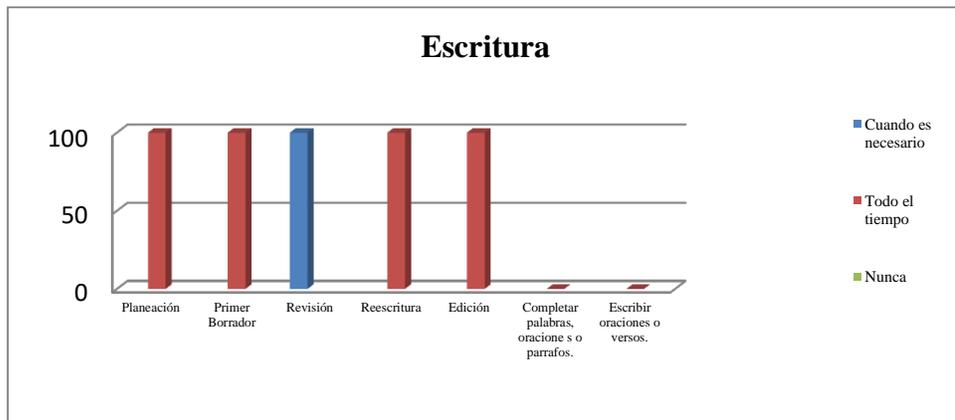
Gráfico 11 Actividades de seguimiento a la comprensión lectora de los estudiantes de D1



Información recabada por el investigador

En el seguimiento a los procesos de lectura, la profesora en un 100% favoreció la interpretación de los textos leídos a través de la extracción de la información relevante para el proceso de escritura; es decir, los niños leían con un propósito claro y en busca de respuestas a las preguntas que la ficha de lectura les planteaba. En este orden de ideas la docente en un 80% de los casos abordaba a los niños con preguntas que les permitieran entender y encontrar la información que debían adquirir sobre el tema de interés de cada grupo.

Gráfico 12 Actividades de seguimiento a la escritura en estudiantes de D1



Información recabada por el investigador

El seguimiento al proceso de escritura se hizo de manera continua y durante todo el proceso, enfocado en los objetivos a desarrollar en los estudiantes. De esta manera la docente estuvo atenta a identificar las debilidades de los estudiantes e implementar las acciones que consideró pertinentes en cada momento para que los estudiantes alcanzaran el objetivo del aprendizaje trazado. En la fase de revisión se tomó el tiempo que fue necesario para ayudar a los estudiantes a mejorar sus producciones.

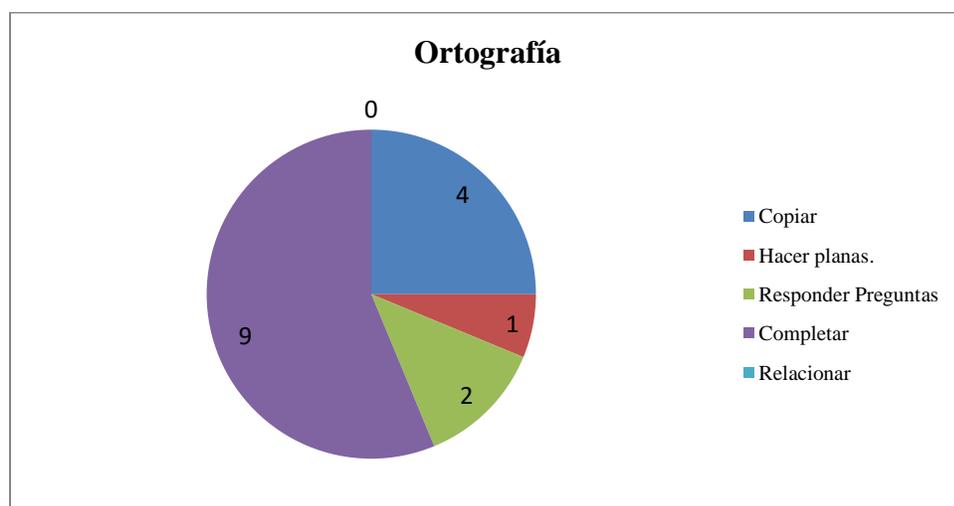
En este sentido la docente aplicó la evaluación formativa en la medida que la usó para ayudar al estudiante a identificar las fortalezas y a trabajar en las debilidades y de este modo potenciar los conocimientos de los estudiantes a su cargo. La evaluación se

materializó con la puesta en escena de los estudiantes en la “mini feria del conocimiento” ante los demás compañeros invitados, toda vez que los alumnos pudieron expresar la transformación del conocimiento previo con él, que empezaron con cada uno de los temas del proyecto. Del mismo modo se evaluó el proceso a través de la autoevaluación y coevaluación en las fases cinco y seis descritas anteriormente en este informe. Por medio de preguntas orientadas por la docente, los estudiantes evaluaron su desempeño frente al proyecto desarrollado y expresaron los puntos de mejora para el futuro.

3.6.3 Lo que revelan los cuadernos de los estudiantes de D2

La rejilla se aplicó al material que llevaban los estudiantes durante las clases. En este sentido los estudiantes de D1 no consignaron información en un cuaderno como tal. Ellos registraron el proceso de los textos leídos en fichas de lectura y para el proceso de escritura desarrollaron los borradores de los textos que se produjeron durante el periodo. Por el contrario, los estudiantes de D2 sí llevaron un cuaderno de apuntes de lenguaje y uno de evaluaciones escritas (previas) para todas las áreas, entre ellas para las del área de lenguaje. Al aplicar la rejilla para D2 se encontró lo siguiente.

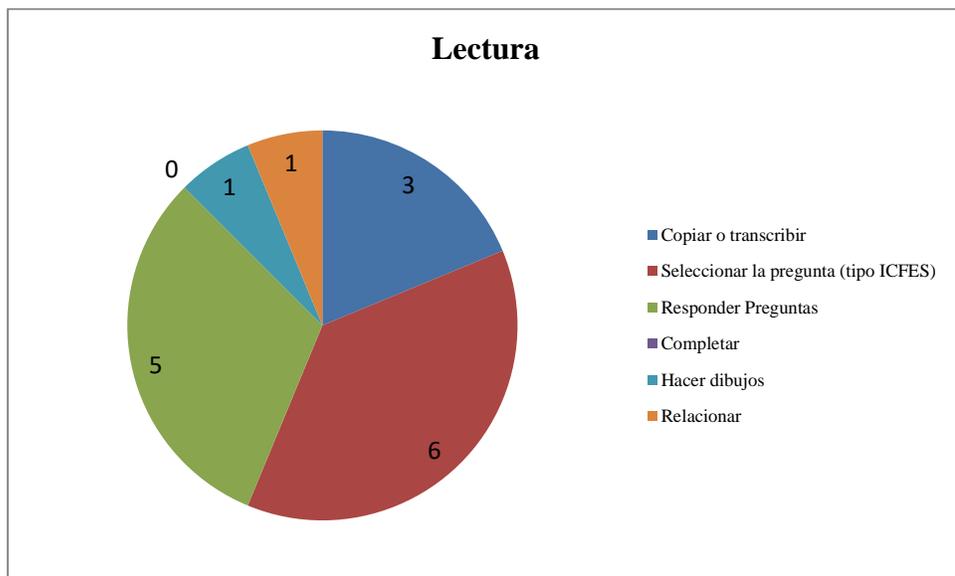
Gráfico 13 Actividades de ortografía cuadernos D2



Información recabada por el investigador

En cuanto a esta categoría, se encontró que la docente planteó 16 actividades de las cuales 4 consisten en copiar el concepto de reglas ortográficas, una de hacer media plana con palabras, 2 actividades donde era necesario responder preguntas y 9 de completar palabras y oraciones.

Gráfico 14 Actividades de lectura cuadernos de estudiantes D2



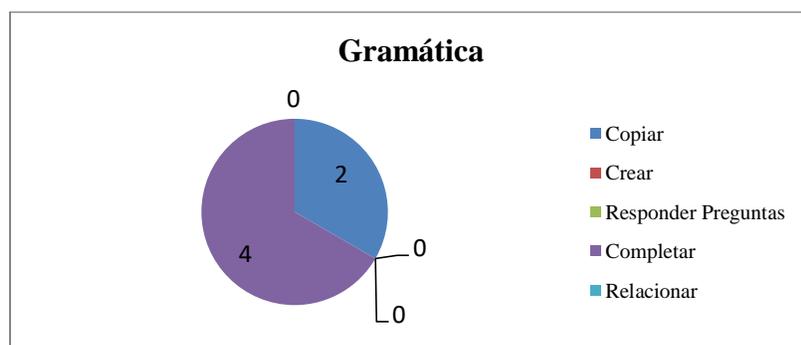
Información recabada por el investigador

En esta categoría el cuaderno de los estudiantes ilustra que se desarrollaron dieciséis actividades de copiar y transcribir, una lectura de tipo narrativo, tres actividades de selección múltiple (tipo ICFES); seis actividades con preguntas abiertas y literales, cinco en donde se solicitaba hacer un dibujo sobre la lectura y una en donde se pedía relacionar la respuesta dada con el concepto correspondiente.

En esta categoría se encontró que durante los dos periodos la docente pidió a los estudiantes escribir cinco textos en la casa con los familiares y/o padres. De este proceso se desconoce la manera como se resolvió la tarea de escritura. Es decir, no aparecen los

momentos de planeación del texto, el primer borrador, ni la revisión a partir de una rejilla o instrumento que permita retroalimentar el texto en aras de mejorarlo en la fase de la reescritura. Estos textos fueron calificados por la docente y mayoritariamente les asignó una nota y en el texto los calificó con un *V.B* (visto bueno).

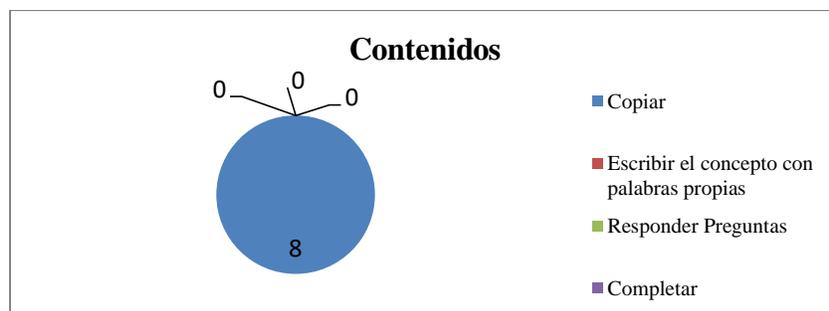
Gráfico 15 Actividades de gramática, cuadernos de estudiantes de D2



Información recabada por el investigador

En esta categoría se desarrollaron 6 actividades descritas de la siguiente manera: dos se enfocaron en copiar las definiciones de las palabras diminutivas y aumentativas, conjunciones y preposiciones. A partir de estas actividades posteriormente se plantearon cuatro actividades para completar palabras y oraciones dentro de un párrafo con las definiciones que se habían transcrito en el cuaderno.

Gráfico 16 Actividades referentes a los contenidos abordados en los cuadernos de los estudiantes de D2



Información recabada por el investigador

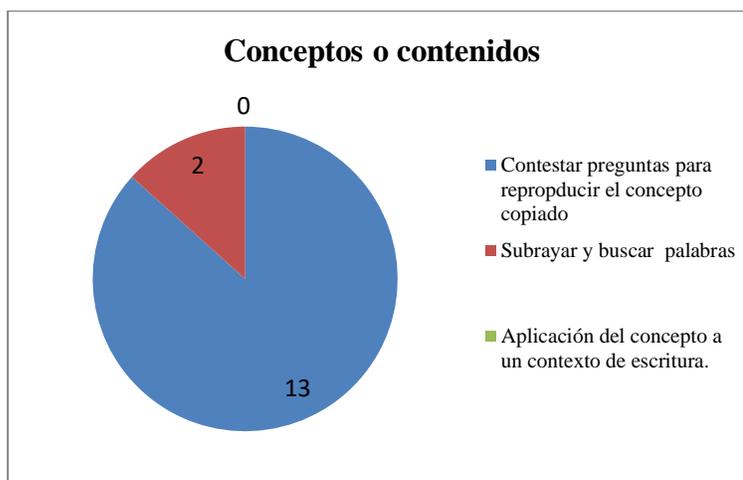
En esta categoría se encontró que se trabajaron ocho definiciones propias del área de lenguaje (*el poema, el símil y la metáfora, la historieta, las onomatopeyas, los jeroglíficos, los pictogramas, aumentativos, preposiciones y conjunciones*) y la actividad que se desarrolló fue copiar del tablero o libro de texto al cuaderno dichas definiciones.

En la rejilla se planteó la categoría de escritura, con las subcategorías de las fases de la escritura (planeación, primer borrador, revisión, reescritura, y edición) pero no se encontraron actividades de este tipo en el cuaderno.

3.6.4 El seguimiento a los aprendizajes (la evaluación) D2

El objetivo del presente apartado es hacer seguimiento al cómo adelanta los procesos de evaluación la docente.

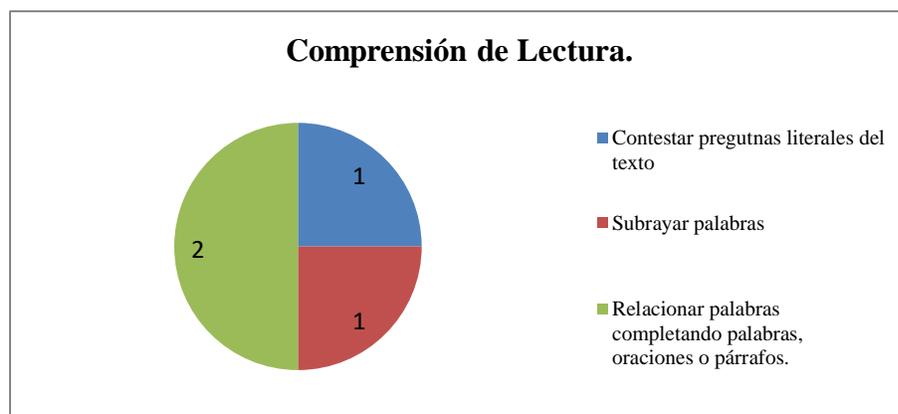
Gráfico 17 Actividades de evaluación referentes a los conceptos abordados por los estudiantes de D2



Información recabada por el investigador

En el anterior cuadro se identifican las actividades que la docente plantea a los estudiantes para hacer el seguimiento a los aprendizajes del aula. En él se observa que de quince elementos analizados, trece de ellos corresponden a preguntas en las que los estudiantes deben contestar de memoria las definiciones consignadas durante la clase. En menor cantidad planteó actividades relacionadas con la identificación de palabras inmersas en un texto o en una sopa de letras.

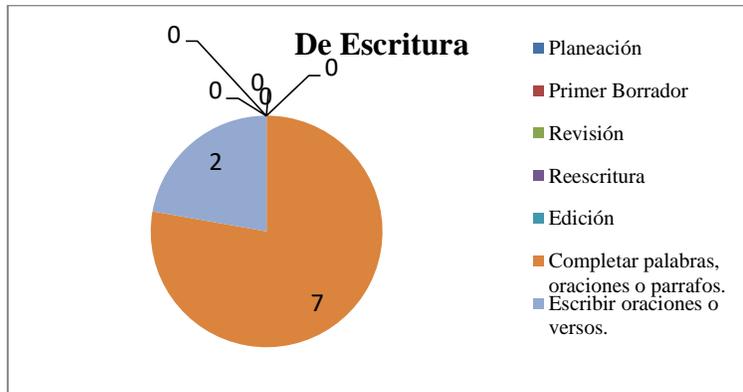
Gráfico 18 Actividades de Evaluación de la Comprensión de lectura en los estudiantes de D2



Información recabada por el investigador

En la subcategoría de las actividades planteadas para hacer seguimiento a la competencia de lectura, denominada comprensión de lectura, se encontró que solo se realizó una previa en la que se plantearon dos preguntas para relacionar palabras y en la que se debían completar oraciones o párrafos. Una pregunta para subrayar palabras como preposiciones y /o conjunciones y una pregunta de tipo literal del texto abordado.

Gráfico 19 Actividades de evaluación abordada por estudiantes de D2



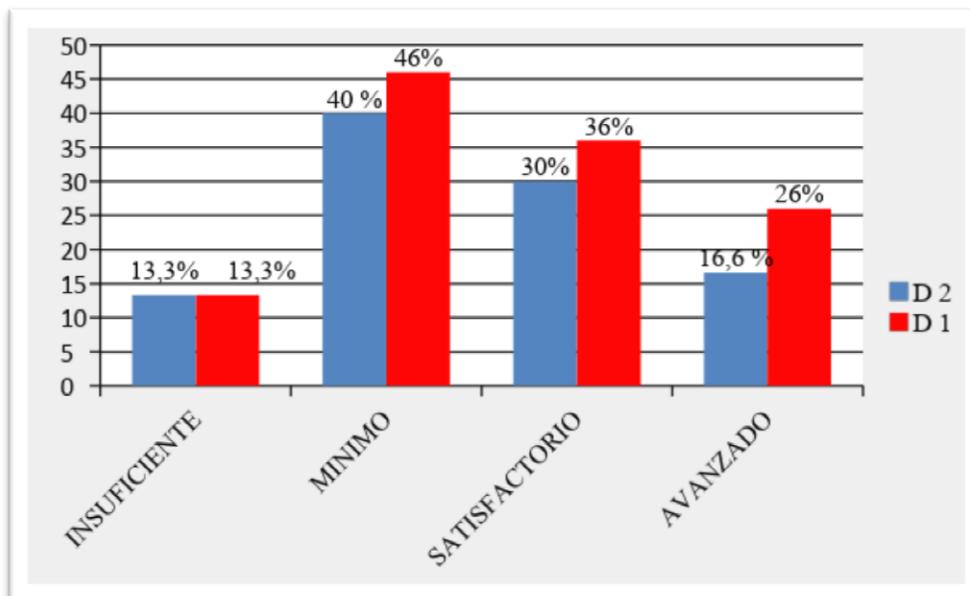
Información recabada por el investigador

En esta categoría se encontró en el cuaderno de evaluaciones que la docente planteó ejercicios para evaluar la escritura así: 2 actividades en las que pidió a los niños que escribieran oraciones o versos, a partir de un tema determinado por ella, y 7 actividades en las que les dio palabras oraciones o párrafos para que a partir de ellas el niño creará un fragmento de texto ya sea con otra oración o complementando el párrafo dado por la docente.

A continuación se presentan los resultados que obtuvieron los estudiantes en la prueba de estado del año 2017.

3.7 Lo que muestran los resultados de los estudiantes inmersos en este estudio en la prueba saber del ICFES 2017.

Gráfico 20 Resultados en prueba saber.



El gráfico anterior muestra que el 13.3 % de los estudiantes de las dos docentes están en nivel de desempeño insuficiente, el 40 % de los estudiantes de D2 están en mínimo frente al 46 % de los estudiantes de D1, el 30 % de los estudiantes de D2 están en satisfactorio frente al 36% de los estudiantes de D2 y el 16.6% de los estudiantes de D2 están en avanzado frente al 26% de los estudiantes de D1. Esto permite observar que los estudiantes de la docente que adelanta la mediación para la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de la pedagogía por proyectos obtuvieron mejores resultados frente a los estudiantes de la docente que lo hace a partir del desarrollo de libros de texto.

4. Conclusiones

4.1 Conclusiones y recomendaciones

Recordemos que el objetivo de este estudio era la caracterización de la práctica pedagógica para la enseñanza de lenguaje, de dos docentes de la institución Educativa Sagrado Corazón, del grado cuarto de básica primaria, por medio de un estudio de caso. Una de las profesoras trabajó con la pedagogía por proyectos y la otra empleó la clase magistral y el uso del libro de texto como metodología de enseñanza.

Para la entrevista se usaron los niveles propuestos para García-Cabrero y Navarro (2001), esto es: macro, meso y micro. Así, en la entrevista se indagó por tales niveles, dentro de los cuales se incluyen las metas y creencias acerca de la enseñanza, así como las rutinas típicas de actividades utilizadas por las profesoras; en tal sentido las docentes dieron cuenta de lo que creen y hacen en la práctica de aula en cuanto a la planeación, la ejecución y la evaluación. A niveles meso y micro, en relación con el análisis de los productos y/o cuadernos de los estudiantes y lo que hacen las docentes (descripción de las prácticas), se analizaron las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso, así como la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

En cuanto al desarrollo de las competencias de la lectura se puede observar que los resultados no coinciden con lo propuesto por Solé (1992), porque las docentes no hacen uso de los momentos de la lectura (antes, durante y después) al abordar un texto en las clases, ni acogen o desarrollan una estrategia de comprensión lectora para que los estudiantes aprendan a abordar un texto de manera comprensiva. En esta categoría los

resultados tampoco evidencian una estrecha relación con lo que propone Niño (2003) en cuanto al trabajo por parte de las docentes sobre los niveles de lectura.

En cuanto al desarrollo de la competencia de escritura, los resultados permiten observar que la mediación de D1 coincide parcialmente con lo planteado por Mata (1997) en virtud a que esta docente garantiza que los alumnos realicen la producción de un texto a partir de las fases de la planeación, la escrituración o primer borrador, la revisión y la reescritura. Mientras que los resultados en esta misma categoría con D2 no coinciden debido a que la docente no desarrolla procesos de escritura en el aula con los estudiantes. Si bien es cierto el material que le provee el programa le plantea secuencias didácticas encaminadas a desarrollar la producción textual, ella no las asume como tal.

Aunque en las pruebas formales no sobresale la brecha enorme en los resultados obtenidos, sí hay una propuesta distinta por parte de la D1, que se materializó en la “feria del conocimiento” organizada con su grupo. Este es otro elemento que se podría analizar a futuro dependiendo de la continuidad del mismo. Quizá este espacio sirva como un motivador de la investigación autónoma de los estudiantes y a largo plazo se convierta en una herramienta que fortalece la adquisición de conocimientos relevantes, propio de la pedagogía por proyectos.

En cuanto a los procesos de comprensión e interpretación de la lectura que requieren del desarrollo de habilidades en el docente para brindar herramientas cognitivas y procedimentales al estudiante, en aras de fortalecer la habilidad de dar cuenta de información explícita e implícita de un texto a partir de preguntas de tipo literal, inferencial y crítico intertextual, podemos observar una brecha muy marcada entre lo que recomiendan los autores y lo que hacen las docentes, toda vez que las docentes solo favorecen en un alto porcentaje las preguntas de tipo literal y las actividades de fluidez y mejoramiento de la sonorización de la lectura, dejando de lado la realización de preguntas de tipo inferencial y crítico intertextual.

Por otra parte, según los objetivos planteados para la investigación, se puede concluir que frente al desarrollo de las competencias de lectura y escritura, teniendo en cuenta los procesos que estas implican, y al compararlos con el marco teórico, se hallaron inconsistencias entre lo que las docentes conciben en la teoría, con lo que realmente hacen en el aula.

Lo anterior se sustenta al comparar lo que las docentes afirmaron hacer para desarrollar los procesos de lectura y escritura, frente a lo que se encontró y expuso en la descripción de las prácticas. Esto permite entrever que las docentes carecen del dominio y el horizonte teórico para promover los procesos implicados en la formación progresiva de un lector y escritor competente en el contexto en el que se desenvuelven. Por el contrario, solo repiten actividades, muchas de ellas perpetuadas en la escuela por la tradicionalidad. Las docentes no favorecen los momentos del antes, durante y después de la lectura que Solé (1992) propone para desarrollar en los niños los procesos de interpretación y comprensión de los textos que se abordan en el aula, tampoco se observa que las docentes implementen una estrategia de comprensión de lectura mediante la cual potencien los procesos metacognitivos del niño para que sea consciente de los pasos que ha de adoptar mental o procedimentalmente cuando se enfrenta a un texto de cualquier tema.

En cuanto a las bases teóricas con las que orientan la práctica se observa que ninguna se acoge a una teoría o reflexión periódica que les permita construir de forma coherente su praxis. No hay referencias a autores que les sirvan para el ejercicio de autorreflexión, que les permita mejorar su práctica e incursionar en otros caminos que les lleve a cualificarse y avanzar en su práctica docente. También hay un desconocimiento de los referentes de calidad que el MEN plantea, para el desarrollo de las competencias en los niños y niñas que asisten a la escuela; por ejemplo lo que se declara en el decreto 1860, de 1994, o lo que se expone en los lineamientos curriculares (1998) y en los estándares básicos de competencia (2006). Posiblemente, con una mejor fundamentación y una continua reflexión sobre el quehacer docente, puede lograrse una mayor transformación en las prácticas de aula.

Frente a los procesos de evaluación desarrollados por las docentes, se encontró que D1 se acerca más al concepto de la evaluación formativa, en la que se valora al estudiante a partir de las fortalezas para que desde ellas se haga consciente de sus propias debilidades y en conjunto con el docente el estudiante trabaje en la superación de las mismas. De esta manera, como se puede observar, esta docente no realiza evaluaciones escritas en las que pida a los estudiantes dar cuenta de definiciones gramaticales de manera memorística. Por el contrario D2 sí lleva a cabo evaluaciones escritas para hacer seguimiento a los conceptos que se trabajan en el aula, lo que permite entrever una oportunidad de mejora en la docente D2 para cambiar la manera de hacer el seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes.

Lo anterior permite comprender que en gran medida el problema de la enseñanza-aprendizaje de las competencias de la lectura y la escritura está directamente relacionado con el perfil profesional de los docentes y el área en el que se desempeñan. Como se dijo en algún apartado anterior de este informe las docentes inmersas en este estudio no son formadas en lenguaje y esto afecta directamente la comprensión de los ejes curriculares del área. De allí la falta de intencionalidad y pertinencia de las actividades que proponen a los niños para el desarrollo de las competencias. Esto amerita de un estudio minucioso de las facultades de formación docente y de las mismas normales en cuanto a los pensum y componentes básicos que imparten hacia los futuros maestros que tendrán la responsabilidad el área de lenguaje de nuestro país.

Es también importante mencionar el poco uso que ambas docentes hacen de las bibliotecas o de las nuevas tecnologías para el aprendizaje en el aula, lo que podría facilitar el acceso a información y con ello producciones que con más material de consulta hubiesen sido de mayor calidad. Esto a su vez nos lleva a pensar en posibles nuevas investigaciones derivadas. ¿Existe alguna diferenciación en los resultados de las pruebas de estado según el tipo de metodología utilizada? ¿De qué manera el cuerpo docente de las instituciones apartadas de la capital puede obtener capacitación y actualización eficaz para el desarrollo de sus prácticas? ¿A largo plazo cómo afectan el uso de distintas mediaciones el desempeño y producción de los estudiantes?, ¿Cómo

contrastar en un futuro la coherencia de lo que se orienta en las formaciones del programa Todos a Aprender frente a lo que realizan las docentes en sus prácticas de aula?

En cuanto la importancia de los aportes de esta investigación para apoyar los procesos de transformación de las prácticas pedagógicas a las que deben apuntar los directivos docentes, se tiene que la institución debe revisar y adaptar un modelo pedagógico que dé cuenta de lo que sucede en el aula, y no solo en el PEI donde reposa como requisito para los requerimientos en las revisiones de la Secretaría de Educación; se sugiere acoger la pedagogía por proyectos para abordar de manera integral la orientación de las diferentes competencias que se han de desarrollar en la escuela con los estudiantes; por otro lado, ha de optimizarse las estrategias, materiales y acompañamiento del PTA para mejorar los procesos académicos en todos los niveles de la educación preescolar, básica y media que ofrece a la comunidad el establecimiento educativo.

Tras desarrollar la metodología propuesta se puede concluir frente a la hipótesis planteada lo siguiente: en cuanto a si es mejor o peor una u otra mediación, se puede afirmar que teniendo en cuenta los resultados de los estudiantes y lo que hacen las docentes el problema no radica en los libros de texto acogidos por D2, ni el desarrollo de proyectos adoptado por D1, lo que hace que los estudiantes desarrollen o no las competencias de lectura y escritura, sino que son las posturas de las docentes frente a su deber ser como docente y la falta de una comprensión profunda de los enfoques pedagógicos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El impacto que han traído consigo los materiales, guías, formatos, pruebas y libros de texto en los últimos cuatro años, se evidencia según los funcionarios del programa en la mejora de los resultados de las Pruebas Saber; sin embargo, detrás de esa simple evaluación hay un trasfondo que solo los que están en contacto con las realidades de las instituciones pueden percibir. Lo primero es que las guías y formatos se han convertido en una carga más para el docente que debe cumplir con los requerimientos del tutor, el

formador y los rectores, por lo que son diligenciados para cumplir con la tarea y fechas estipuladas. En cuanto al uso de material de libros de texto, el panorama no es tan alentador porque al ser una propuesta que es una fiel copia del modelo Singapur para matemáticas y de Chile para lenguaje, estas distan mucho de las realidades de la escuela tradicional Colombiana y por tanto ha sido complicado hacer entender a los docentes las rutas didácticas incluidas.

Respecto a los libros de texto que entrega el programa se destaca que estos no traen inmerso un índice donde subdividen los aprendizajes en subtemas categoriales de gramática como se observa en los libros de texto que se encuentran en cualquier biblioteca de un aula tradicional; por el contrario centran el trabajo a partir de secuencias didácticas para mejorar los procesos de lectura, escritura y oralidad. Lo anterior trae consigo la mayor dificultad por que como se dijo en el informe de la práctica de D2 los docentes solo plantean a los estudiantes las actividades que viene en el cuadernillo del estudiante y no toman en cuenta las diferentes sugerencias didácticas que describe el material en la guía del docente, para cada desafío y así se logren los aprendizajes que se propone el MEN a través del material.

En cuanto a las diferentes pruebas que se han implementado con el programa. Estas han permitido que los estudiantes se ejerciten en la presentación de este tipo de instrumentos para la mal llamada evaluación y seguimiento a los aprendizajes que desde un escritorio muchos funcionarios del MEN pretende que se desarrollen en las aulas en cada uno de los rincones de la periferia Colombiana. En cuanto a los docentes se espera que ellos hagan uso pedagógico de los resultados para generar planes de acción que tristemente se quedan en los formatos que más tarde son entregados al programa para evidenciar su efectividad, pero que lamentablemente no se ejecutan ni se les hace el seguimiento pertinente.

En conclusión considero que el programa PTA. 2.0 no alcanzó el impacto esperado porque sencillamente es un programa que el Ministerio en el gobierno del presidente

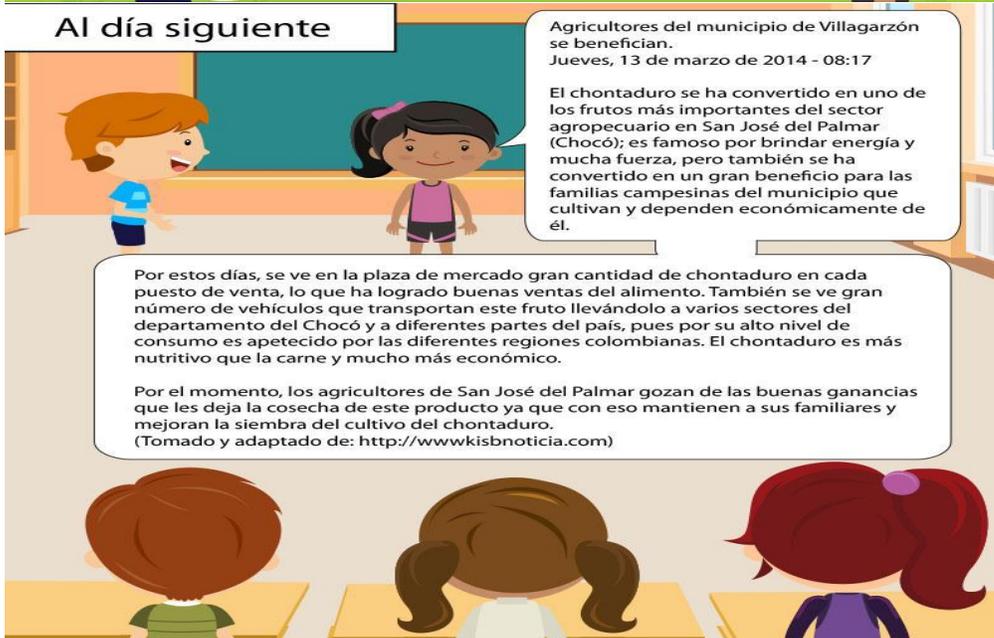
Santos impuso en los colegios sin ningún sustento jurídico que exija a los docentes y los directivos docentes brindar el apoyo que se requiere para que por ejemplo aquellos docentes que están en su zona de confort se vean en la necesidad de transformar sus prácticas de aula e incluyan en una construcción colectiva de saberes lo que han adquirido con tantos años de experiencia y las propuestas que trajo consigo el programa.

A. Anexo1: Prueba de lectura y de escritura

Pregunta 1



Al día siguiente



La expresión “mucho más económico” quiere

- A. resaltar ventajas del chontaduro.
- B. exagerar propiedades del chontaduro
- C. comparar el chontaduro con otra fruta.
- D. causar curiosidad por el chontaduro

2. En el texto, se presenta

- A. una opinión acerca del chontaduro.
- B. la historia de familias en el Chocó.
- C. el procedimiento para obtener un buen cultivo del chontaduro.
- D. la descripción del chontaduro y su importancia.

3. Según el texto, las ventajas del chontaduro consisten en que

- A. es un producto con pocos clientes.
- B. se cultiva en el Chocó y sus alrededores.
- C. se han logrado buenas ventas del alimento.
- D. es más nutritivo que la carne y mucho más económico.

4. Para las familias campesinas, el chontaduro es

- A. una fuente de energía rica en vitaminas.
- B. un recurso que beneficia a la población
- C. un producto desconocido que hasta ahora está entrando.
- D. un problema para el Chocó, porque desplaza otros alimentos.

5. Ahora lee el siguiente texto



¡A comer chontaduro!



Nutrientes

Minerales, fósforo, hierro, calcio, magnesio y vitaminas A y C.

Propiedades

Excelente para los que sufren de anemia, falta de apetito normal, problemas digestivos y caída de cabello.

Formas de consumo

Este delicioso y nutritivo fruto (tiene muchos tonos de anaranjado) y puedes consumirlo con sal, miel de abejas, leche condensada o gotitas de limón, en sopas y jugos.

Tomado y adaptado de:

<http://caliescribe.com/gastronomia/2013/08/10/4825-chontaduro-componenteeseencialnuestraculturadelpacificocolombiano#sthash.ZmLYDimX.dpuf>
 Imagen tomada de: <https://circulosolar.wordpress.com>

En el texto anterior, el lector se entera de

- A. características, usos y preparación.
- B. preparaciones, colores y componentes.
- C. cultivo del fruto, recetas y formas de venta.
- D. propiedades, recetas y formas de cultivarlo.

6. El título del texto indica que el tema es

- A. el cultivo del chontaduro.
 - B. la venta del chontaduro.
 - C. la distribución del chontaduro.
 - D. el consumo del chontaduro.
7. Con el texto se tiene la intención de promover la idea de que
- A. existen diferentes tipos de frutas
 - B. el chontaduro se come con cáscara.
 - C. el hierro y el calcio quitan el apetito.
 - D. el chontaduro es delicioso y nutritivo.
8. En la oración “(tiene muchos tonos de anaranjado)”, los paréntesis sirven para
- A. hacer una pausa en la lectura.
 - B. presentar el diálogo de un personaje.
 - C. agregar información adicional sobre el tema.
 - D. llamar la atención del lector porque la fruta es deliciosa.



Jugo de chontaduro



Ingredientes

- Una (1) bolsa de leche de un litro.
- Seis (6) chontaduros pelados cocinados.
- Miel.
- Azúcar.

Preparación

Se parten los chontaduros y se desecha la pepa, se licua la pulpa de los seis chontaduros con la leche, la miel y azúcar al gusto.

Nota: también se puede hacer solamente con agua. Personalmente, lo prefiero con leche; así es más cremosito.

Tomado y adaptado:
<http://caliescribe.com/gastronomia/2013/08/10/4825-chontaduro-componente-esencial-nuestra-cultura-del-pacifico-colombiano#sthash.ZmLYDimX.7UMh4k9.dpuf>

9. Al leer este texto, el lector puede concluir que es
- A. un cuento.
 - B. un afiche.
 - C. una receta.
 - D. una noticia.
10. La abuela de Sara piensa que el jugo de chontaduro.
- A. es más dulce con miel.
 - B. es más nutritivo con avena.
 - C. es más cremoso con leche.
 - D. es más refrescante con agua.
11. Si el lector duda acerca de qué agregarle al jugo, debe leer nuevamente
- A. el título.
 - B. la nota.
 - C. la preparación.
 - D. los ingredientes.

Tomado de prueba aprendamos grado cuarto del programa Todos a aprender 2.0 (2016)

PRUEBA DE ESCRITURA.

A continuación te invito a escribir texto informativo sobre la **contaminación del planeta**.

Para cumplir con esta tarea ten en cuenta los siguientes parámetros.

1. Haz un esquema en el que te respondas a las siguientes preguntas:

¿Para quién escribo este texto?	
¿Cuál es el propósito de este texto?	
¿Cómo lo escribo? (tipo de texto)	

2. Ahora escribe tu texto sobre el tema propuesto.

B. Anexo 2: Formato ficha de lectura

Título:	Autor:	Fecha del documento:	Tema abordado:
---------	--------	----------------------	----------------

Tipo de texto:

Anote aquí la pregunta o las preguntas a las que espera dar respuesta al leer este texto.
Propósito del autor: (ideas principales e ideas secundarias)
Haz un resumen en este espacio sobre la lectura:

Anota conceptos clave usados en la lectura:	Anota qué conceptos no quedaron claros en esta lectura:	Anota los autores citados por el autor de esta lectura.
Preguntas por contestar:	Anota las preguntas que si fueron contestadas al realizar esta lectura:	Reflexión personal sobre lo leído en el texto.

Formato adaptado y propuesto por la docente (D1)

Bibliografía

- Alzate Piedrahita, M. V., Arbeláez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. A., & Romero Loaiza, F. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Papito.
- Amaya Vásquez, J. (2004). *El docente de Lenguaje (segunda edición)*. Bogotá: LIMUSA S.A.
- Ariza García, C. L. (2009). *Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de fisioterapia de una institución de educación superior privada*. Bucaramanga (Tesis de Maestría): Universidad Industrial de Santander.
- Balbuena Corro, H., Fuentes Cardona, G., & Zorrillo Fiero, M. (2013). *El enfoque formativo de la evaluación*. México D F: Secretaría de Educación Pública.
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom ediciones.
Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/215401918/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-DANIEL-S-BEHAR-RIVERO>
- Bogoya, D. (2003) (compilador). *Trazas y miradas evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Castells, M. (2001). *La Era de la Información*. (Vol. I: La sociedad red). México: Siglo XXI editores.
- Cuervo Mondragón, C. I., Lizarazo Beltrán, Y., & Pérez Maldonado, N. (2007). *La enseñanza de la escritura en la educación básica en Colombia*. Bogotá (Tesis de Maestría): Pontificia Universidad Javeriana.
- Danielson, C. (2013). *The Framework for teaching Evaluation Instrument*. Princeton, Nueva Jersey: Danielson group.org.
- Duque, P. A., Vallejo A, S. L., & Rodríguez R., J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño*. Manizales (Tesis de Maestría): CINDE.
- El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017). *Guía de orientación*. Bogotá: MEN.
- Esteve, M. F. (2008). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: GRAO.
- Forero, M. A. (2005). *Caracterización de prácticas de enseñanza en el nivel preescolar*. Bogotá (tesis de Maestría): Pontificia Universidad Javeriana.
- García Vera, N. (2006). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área del lenguaje. *Enunciación*, 79-93.

- García Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Revista internacional de Investigación*, 4(9), 685-707.
- García, Cabrero, & Navarro. (2001). *La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente*. En M Rueda, F Díaz Barriga y M Díaz Potones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: CESU-UAM.
- Garica., C. L. (2009). *Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de fisioterapia de una institución de educación de una institución superior privada*. Bucaramanga (Tesis de Maestría): Universidad Industrial de Santander.
- Goodman, K. (1994). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*, en Ferreiro, E y Gómez Palacios, M (comps) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 13 a 28.
- Hernández, F. H. (07 de julio de 2010). Trabajo por proyectos. (M. D. Coscollola, Entrevistador) recuperado de http://youtube.com/watch?v=NsTIPwTW_s
- Hernández, F., & Ventura, M. (1992). *La organización del Currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.

- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación*. Venezuela: Instituto universitario de Tecnología.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de texto*. Santiago de Chile: Hachette.
- Jurado Valencia, F. (2011). La pedagogía por proyectos vs. La pedagogía según programas estandarizados. *Ruta maestra*, 9-24.
- Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lizcano, L. H. (2009). *Análisis de la práctica pedagógica de los docentes de matemáticas de los grados 4º y 5º. De primaria de la Institución educativa distrital Restrepo Millán*. Bogotá (Tesis de Maestría): Universidad de la Salle.
- Maqueo, A. (2007). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: LIMUSA S.A.
- Mata, F. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.

- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia Metodológica de la investigación científica. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* , 182.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Monge Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Niño Rojas, V. (2003). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Novoa Zuluaga, M. A., Casas Melo, G. T., & Alba Arévalo, G. (2010). *Caracterización de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales en los grados 7° y 8° del colegio Francisco Socarras IED*. Bogotá (Tesis de Maestría): Pontificia Universidad Javeriana.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Archidona: Aljibe. Barcelona
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *En lenguajes 42 (1)*, 97-122.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado a partir de <http://201.147.150.252:8080/xmlui/handle/123456789/1216>.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). *Teaching readers how to comprehend text strategically*. In C. C. New York: Guilford Press.
- Vega, M. T. (2013). *Prácticas docentes de los médicos especialistas en el hospital universitario clínica San Rafael*. Bogotá (Tesis de Maestría): Universidad Nacional de Colombia.
- Ventura, M. (2008) *Asesorar es acompañar*. Universidad de Barcelona. Barcelona
- Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL2.pdf>
- Ventura, A. (2016) *¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del*

Profesorado universitario. Revista Aula Abierta, Vol. 44, Argentina.

Disponible

en:<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277316300129>