



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN**

**CIENCIA Y TECNOLOGÍA “UMECIT”**

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004**

**Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN VIRTUAL**

**PROGRAMA DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en  
Estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga  
de Oro.**

**Tesis doctoral como requisito para optar al grado de Doctora en Ciencias  
de la Educación, con énfasis en Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos**

Presentado por:

**YADITH SALEME NEGRETE**

Director de Tesis

**Dr. Jorge Valencia Valencia.**

**Panamá, abril, 2018**

**Estrategia Multisensorial para la Mediación Diáctica de la Lectoescritura en  
Estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga  
de Oro.**

YADITH SALEME NEGRETE

---

Autora

Email. [yaditsalemenegrete@gmail.com](mailto:yaditsalemenegrete@gmail.com)

---

Dr. JORGE VALENCIA VALENCIA  
Director de la Tesis  
C.C.

**Jurado Evaluador**

---

---

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Montería, Febrero de 2018

## **Dedicatorias**

A Dios en su infinita sabiduría.

A mi familia y en especial, a mi madre, inspiración fundamental en mi vida.

A Fredi, mi fiel amigo y compañero, en este viaje hacia el conocimiento.

A Ángela, Aura, Carlota, Eduardo e Indira, amigos de siempre y apoyo en todo momento.

## **Reconocimiento**

Al Dr. Jorge Valencia, por sus invaluable apoyo para el desarrollo de esta Investigación.

A la Dra. Magdy De las Salas, Directora del Doctorado, por su disposición y ayuda en momentos requeridos.

A los Docentes, que participaron en la Investigación y a los Directivos de las Instituciones Educativas San Francisco de Asís Fe y Alegría, San José Berastegui, Institución La Draga Sede Los Cocos, Institución San Pedro Claver, Institución Francisco José de Caldas Sede Roblecito, Institución Educativa Betulia, por el apoyo brindado para que esta Investigación se realizara.

A las Directivas de ADEMACOR, por permitir desde el convenio realizado con la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT) a través de la Fundación ESESCO.

A todos aquellos que contribuyeron de diferentes formas para que este Proyecto se concretara.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Resumen	12
Abstract	13
Introducción	14
Momento I: Definición de la situación a investigar	18
1.1 Exploración de la situación.	18
1.2 Pregunta de la investigación	27
1.3 Propósitos de la investigación	28
1.3.1 Propósito General	28
1.3.2 Propósitos Específicos	28
1.4 Razones de la investigación	28
1.5 Pertinencia institucional de la investigación	31
1.6 Descripción del escenario de la investigación	32
Momento II: Teorías de entrada para la construcción del fenómeno	33
2.1 Antecedentes de la investigación históricos e investigativos	33
2.2 Conceptos definidores y sensibilizadores	45
2.2.1 Enfoques de Lectura.	45
2.2.2 Enfoques de Escritura.	48
2.2.3 Enfoques de la Lectoescritura	51
2.2.3.1 Aportaciones del enfoque sociocultural y constructivista a la enseñanza de la lectura.	55
2.2.3.2. Aportaciones de Van Dijk: el texto como unidad de Comunicación.	57
2.2.3.3 Aportaciones del Aprendizaje Significativo de la Lectoescritura.	60
2.2.3.4 Aportaciones del enfoque psicolingüístico a la enseñanza de la lectura.	62
2.2.4 Evaluación: evaluación censal.	69
2.2.4.1 Desempeño escolar.	73

2.2.5. Metodología y propuesta didáctica	75
2.2.5.1 Metodología.	75
2.2.5.2 Didáctica.	76
2.2.5.3 Concepto de Estrategias.	85
2.2.5.4 Propuesta didáctica.	86
2.2.5.5 Perspectiva Multisensorial de la Enseñanza de la Lectoescritura	87
2.2.5.6 De la Neuroeducación hacia la lectura Multisensorial	92
Momento III: Recorrido metodológico	99
3.1 Enfoque paradigmático.	99
3.2 Elección de la tradición cualitativa.	105
3.3 Método de la Investigación	106
3.3.1 Método: Estudio de caso.	106
3.3.2 Criterios de selección de los informantes clave.	109
3.3.2.1 Selección del Caso.	109
3.3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	111
3.3.3.1 El cuestionario.	114
3.3.3.2 Entrevista en profundidad.	116
3.3.3.3 Grupo de Discusión.	117
3.3.3.4 Análisis de Contenido.	119
3.3.4 Validez y confiabilidad del instrumento.	121
3.3.4.1 Validez.	121
3.3.4.2 Confiabilidad.	124
3.3.5 Consideraciones éticas.	125
Momento IV: Análisis y descripción de los datos	131
4. Categorización de la información	131
4.1 Análisis e interpretación de los resultados.	131
4.1.1 Cuestionario sobre lectoescritura.	132
4.1.2 Cuestionario sobre Metodologías y Estrategias.	156
4.1.3 Entrevista en Profundidad.	168

4.1.4 Grupo de discusión.	184
4.1.5 Análisis Documental.	203
	224
Momento V: Teoría sustentada en los datos	
5.1 Constructo teórico. De los datos cualitativos a la teoría.	224
5.2 Matriz de Categorías. Estrategia Multisensorial para la Mediación Diáctica de la Lectoescritura en Estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro	227
	229
5.3 Matriz Epistémica	230
5.4 Voces de los informantes	234
5.5 Conclusiones	240
5.6. Recomendaciones	
	243
Momento VI. Propuesta	
6.1. Propuesta de Lectoescritura Multisensorial	243
6.2 Presentación	245
6.3 Objetivos	246
6.3.1 Objetivo General	246
6.3.2. Objetivos Específicos.	246
6.3 Justificación	247
6.4 Capítulo 1: La Neuroeducación como dimensión de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.	249
6.5 Capítulo 2. Lectoescritura Multisensorial.	255
6.6 Capítulo 3. Lectura y emoción: encontrarse consigo mismo.	266
6.7 Capítulo 4. Dime qué contexto te rodea y te diré que lector eres.	272
6.8 Aportes teóricos, didácticos y metodológicos.	277
6.9 Estructura de la Guía Didáctica.	278
Referencias Bibliográficas	331
Anexos	326

## LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. El proceso de los métodos fonético y silábico.	54
Cuadro 2. Estructura y unidades de análisis de contenido.	121
Cuadro 3. Estructura y unidades de análisis de contenido.	203
Cuadro 4. Cuadro Comparativo Resultados Prueba SABER3° 2013–2016.	214
Cuadro 5. Cuadro Comparativo Resultados Prueba SABER por Institución Educativa 2013-2016	218

## LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Índice de lecturas.	275
Gráfico 2. Bibliotecas por ente territorial. Desarrollado en Tableau.	275

## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Cuestionario Lectoescritura.	344
Anexo 2. Cuestionario Metodologías y Estrategias.	347
Anexo 3. Entrevista en Profundidad.	349
Anexo 4. Formato de Análisis Documental.	352
Anexo 5. Grupo de Discusión.	353
Anexo 6. Carta de Solicitud de Validación de Instrumentos.	355
Anexo 7. Juicio de Expertos.	356
Anexo 8. Respuesta Evaluación.	367

## Resumen

Esta investigación se centró en la didáctica que emplean los docentes para desarrollar las competencias lectoras y textuales de los Caso 1- Municipio de Ciénaga de Oro y Caso 2 Municipio de Momil –Córdoba, Colombia; y la relación de estos enfoques con los desempeños de los estudiantes en pruebas SABER 3°. Por ello, el propósito general fue evaluar la mediación didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de primer ciclo básico. Como propósitos específicos, diagnosticar los procesos de enseñanza de lectoescritura y las mediaciones didácticas. Así mismo, analizar la relación entre las metodologías y estrategias de enseñanza de lectoescritura frente a los resultados de la prueba SABER 3°. De igual manera, nos centramos en el análisis de los niveles de desempeño y competencias en el área de lenguaje grado 3°. Finalmente elaborar una estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. En cuanto al paradigma de investigación, este es de carácter cualitativo, con respecto al grado de profundidad, clases de resultados a lograr y en concordancia con los objetivos de este estudio, se asumió entre los tipos de investigación, el de carácter proyectivo. Como método se contempló el estudio de caso. De acuerdo a este diseño se establecieron técnicas o herramientas de recolección tales como: cuestionarios, entrevista en profundidad, el grupo de discusión y el análisis de contenido. Una vez aplicados estos instrumentos y triangulados, estas develaron que las mediaciones didácticas implementadas por los docentes de los dos caso en estudio, no se ubican desde el modelo por competencias, el cual promueve el MEN de Colombia. Se concluye que no se evidencia en la mayoría de los docentes de ambos casos, una apropiación teórica y epistemológica de los enfoques de lectoescritura. Producto de esta investigación emergieron dos nuevas categorías, el compromiso docente como factor esencial de éxitos para el aprendizaje, así mismo, la afectividad como aspecto clave que influye en la motivación hacia el proceso lectoescritor.

**Palabras clave:** mediación didáctica, enfoques de lectoescritura, estrategias metodológicas, evaluación censal.

## Abstract

This research focused on the didactic used by teachers to develop the reading and textual competences of Case 1- Municipality of Ciénaga de Oro and Case 2 Municipality of Momil - Córdoba, Colombia; and the relationship of these approaches with the performances of students in SABER 3 tests. Therefore, the general purpose was to evaluate the didactic mediation of the Literacy in students of the first basic cycle. As specific purposes, diagnose the processes of teaching literacy and mediation didactics. Likewise, analyze the relationship between the methodologies and strategies for teaching literacy versus the results of the SABER 3 test. Compare the levels of performance and competences in the area of 3rd grade language. Compare the levels of performance and competences in the area of 3rd grade language. Finally, elaborate a Multisensory strategy for the Teaching Mediation of the Reading and Writing in students of the First Basic Cycle. Regarding the research paradigm, this is of a qualitative nature, with respect to the degree of depth, classes of results to be achieved and in accordance with the objectives of this study, the projective nature was assumed among the types of research. As a method, the case study was contemplated. According to this design, collection techniques or tools were established such as: questionnaires, in-depth interviews, the discussion group and the content analysis. Once these instruments and triangulations were applied, they revealed that the didactic mediations implemented by the teachers of the two case studies are not located from the competency model, which promotes the MEN of Colombia. It is concluded that it is not evident in most of the teachers of both cases, a theoretical and epistemological appropriation of literacy approaches. As a result of this research, two new categories emerged: teacher commitment as an essential factor of success for learning, as well as affectivity as a key aspect that influences the motivation towards the reading and writing process.

**Key words:** didactic mediation, literacy approaches, methodological strategies, census evaluation.

## Introducción

En el marco de las políticas educativas actuales, las exigencias internacionales y la meta de una sociedad cada día más educada, implican llevar a cabo múltiples acciones con el fin de mejorar la calidad de la educación. Y con esta finalidad, el sistema educativo, currículos y prácticas educativas enfrentan una serie de retos en la formación integral y contextualizada de los estudiantes del país. En este contexto, la Revolución Educativa emprendida a nivel nacional, ha situado el desarrollo de las competencias comunicativas como una de sus políticas banderas, mediante una política nacional de lectura (PNLE - Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2011), la definición de referentes de calidad, y recientemente la definición de los (DBA-Ministerio de Educación Nacional MEN, 2015), del área de lenguaje desde los niveles iniciales hasta la Educación Media.

De acuerdo a este contexto, esta investigación se suscribe en esta línea y horizonte, en la que el lenguaje y el desarrollo de estas competencias adquieren relevancia a nivel académico, profesional y laboralmente. Por esta razón, el propósito general de este estudio es evaluar la mediación didáctica de la lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de caso en los municipios de Momil y Ciénaga de Oro.

Así mismo, esta investigación se estructura en seis momentos. El momento I: contempla la definición de la situación a investigar, cómo se manifiesta la problemática de la lectoescritura en el contexto de estudio. De igual modo, se establecen los propósitos y la justificación del mismo. El II momento, comprende la estructuración teorías de entrada para la construcción del fenómeno, es decir la perspectiva desde la cual se aborda la lectoescritura, sus diferentes enfoques, la mediación didáctica y la perspectiva multisensorial y neuroeducacional. El III momento expone y justifica el recorrido metodológico. El IV momento hace referencia al análisis y descripción de los datos, es

decir, expone los resultados de los dos casos investigados; y el V momento se refiere a las teoría sustentada en los datos, así mismo las conclusiones y consideraciones finales elaboradas. Finalmente, el VI momento contempla la propuesta.

En el primer momento se describe la problemática relacionada con la enseñanza de la lectoescritura. Esta descripción se sustenta en estudios internacionales, regionales y nacionales que dan cuenta de los desempeños de los estudiantes en esta dimensión. Se presenta de manera general algunas observaciones directas sobre las prácticas pedagógicas y didácticas que emplean los docentes de ambos casos. También se expone como los resultados en las pruebas internacionales ubican en bajos desempeños a los escolares Colombianos. Igualmente, se particulariza el desempeño de los estudiantes frente a las pruebas externas como la Prueba SABER, la cual evidencia los niveles y básicos en que se concentra la población escolar evaluada.

También en este acápite se consignan los propósitos específicos de la investigación, entre los cuales se pretende diagnosticar los procesos de enseñanza de la lectoescritura y mediaciones didácticas en los municipios de Momil y Ciénaga de Oro del departamento de Córdoba. De igual forma, analizar la relación entre las metodologías y estrategias de enseñanza de la lectoescritura frente a los resultados de la prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro. Del mismo modo, se busca comparar los niveles de desempeño y competencias en el área de lenguaje y la distribución de resultados de acuerdo a los componentes de la prueba de grado 3°, obtenidos por los estudiantes de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro del departamento de Córdoba. Y como producto de esta investigación está la elaboración de una estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico de formación teniendo en cuenta las particularidades del contexto.

El segundo momento, corresponde a la construcción del marco teórico de la investigación. Es decir, la perspectiva teórica desde la cual se asume la lectura y la escritura, la cual remite a los postulados consignados en los lineamientos curriculares del lenguaje del Ministerio de Educación. Específicamente los conceptos aportados por autores como (Van Dijk, T., 1994), citado por (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998) y una concepción de la lectura y la escuela desde (Carlino, P. , 2005) consideran, que aun cuando la lectura es reconocida como una herramienta fundamental para el aprendizaje, la escuela no tiene capacidad para desarrollar y potenciar una adecuada competencia lectora. Esta autora plantea un concepto no solo estructural de la lectura sino que lo contextualiza a la escuela y a las condiciones que rodean la práctica pedagógica. En este mismo momento, se esgrime la postura didáctica de la lectoescritura, desde lo multisensorial y los fundamentos de la neuroeducación. Los cuales, se constituyen en bases teóricas, pedagógicas y didácticas de la propuesta.

Con respecto al tercer momento, en éste se define y estructura el diseño metodológico de la investigación, la cual es de carácter cualitativo. Puesto que la asunción de este enfoque en la presente investigación obedece a la necesidad pragmática de consolidar una visión integral del fenómeno de estudio. Al respecto, Taylor y Bogdan (1994), citado por (Marín, G. J. D., 2012): valoran de este enfoque desde su flexibilidad, al decir, “más que ser un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico” pero sobre todo el mundo de la experiencia social y humana. En este sentido, las categorías de investigación como enfoques, mediaciones didácticas, lectoescritura, evaluación censal, estrategias didácticas, se asumen desde este ámbito, desde esta postura que se vale de diferentes métodos y técnicas para comprender las diversas experiencias sociales. En cuanto al método de investigación se optó por el estudio de caso. Se precisa conceptualmente que: “el estudio de casos es un diseño mediante el cual se describen y

analizan con profundidad, unidades, procesos y entidades sociales, delimitadas y únicas”. Gil, P. (2004. P.65). Por tanto, la descripción de las prácticas educativas de los docentes, sus didácticas y estrategias, permitirán analizar en profundidad cómo es el accionar didáctico de los participantes, bajo que enfoques enseñan la lectoescritura, si hay secuencia didáctica y cómo estos enfoques se relacionan con los resultados de la Prueba Saber de grado 3.

El cuarto momento, comprende el análisis e interpretación de datos. Presentación que está sujeta al estudio de caso. En este sentido, se presentan los resultados que arrojan los diferentes instrumentos de investigación. Los cuales son presentados a manera de Caso 1- Ciénaga de Oro y Caso 2-Momil. Así mismo, entre los casos se da una relación comparativa a partir de sus semejanzas, diferencias, concurrencia y particularidades.

El quinto momento, presenta las teorías sustentadas en los datos, en la cual se contaron con categorías iniciales, y emergieron dos nuevas categorías, a saberse: el compromiso docente y la afectividad. También se presentan las conclusiones de la investigación y las recomendaciones que la investigadora considera pertinentes a los actores, procesos y entes partícipes de esta investigación.

Finalmente, esta investigación concluye con una propuesta didáctica sobre la lectoescritura desde la perspectiva multisensorial, la cual tiene entre sus fundamentos la neurodidáctica. También se atiende las particularidades de la población objeto de investigación como el de las tendencias didácticas de la lectura y la escritura en el país.

## **Momento I: Definición de la situación a investigar**

### **1.1 Exploración de la situación.**

En los procesos de formación, los ciclos iniciales como el preescolar y la básica primaria, se constituyen en niveles fundamentales en los que se sientan las bases cognoscitivas, las habilidades y tipos de inteligencia que ha de desarrollar el individuo tal vez a lo largo de su existir. Claro está, que estas también se pueden desarrollar en otras etapas, pero no es lo mismo en edad tardía que temprana. Ahora bien, si bien es cierto que los primeros niveles escolares son medulares, lo es aún más, el desarrollo de las competencias comunicativas, sobre todo la competencia lectora y la competencia textual. Por consiguiente, la manera como se ha codificado el mundo, las interacciones y los saberes; conllevan a que los individuos desarrollen un tipo de competencias que le permitan comunicar esos saberes, los sentimientos, el acervo cultural y el sistema de creencias de una determinada sociedad. Por tanto, el dominio de estas competencias puede ser una ventaja social, y el carecer de la misma, se constituye en un obstáculo.

Sin embargo, esta problemática no es reductible a las prácticas pedagógicas, puesto que, según estudios de la (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO, 1993): Una de las principales deficiencias de los sistemas educativos de la región, es considerar la lectura y escritura como técnicas o materias de estudio sin una función comunicativa real. Esto desmotiva y dificulta el aprendizaje de la lengua escrita en aquellos sectores que más necesitan de la escuela para desarrollarlo... En otras palabras, hasta ahora se ha enfatizado el aprender a leer y ha faltado poner énfasis en el leer para aprender. Esto explica, en parte, los altos índices de repetición, los bajos logros y los modestos niveles de comprensión lectora. (p.3) Como se desprende de este estudio, la problemática de la lectoescritura es

generalizada, de tal manera, que los sistemas educativos latinoamericanos no han respondido de manera adecuada a la dimensión de este problema. También la concepción teórica sobre estas habilidades comunicativas, tienen gran incidencia en los desempeños de los estudiantes de los diferentes niveles de formación.

En el nivel de análisis de esta problemática, tanto los estudios de los años noventa como los recientes estudios, en este caso 2012, confirman que: los logros del aprendizaje en la educación primaria de los países estudiados son bajos. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE muestra que un promedio de 36% entre los alumnos de los países analizados del 3er grado de la educación primaria aún no alcanzan los niveles básicos de comprensión de lectura. En el 6to grado hay un promedio de un 23,3% que aún no cumplen con lo mínimo en lectura que correspondería para este nivel educativo. (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO, 2012). Estos resultados a nivel regional, si se comparan estos resultados con otras regiones del mundo, evidencian que las brechas se ensanchan mucho más: “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés Programme for International Student Assessment) prueba que mide los logros de aprendizaje de estudiantes de 15 años. En el año 2009 participaron nueve países de la región. El estudio muestra que un promedio de 48,4% de los alumnos entre estos países ni siquiera alcanza un nivel básico en lectura” (p.20). Este resultado frente a los países asiáticos y europeos, muestra lo rezagado que se encuentra la región en cuanto a estas habilidades.

Por su parte, a nivel nacional, y sin aminorar la importancia de las demás competencias, la competencia lectora y escritural, son competencias de la cotidianidad, y que en el contexto escolar, son transversales a los diferentes procesos y situaciones escolares. Son de alguna manera, competencias que facultan el acceso a la información, al conocimiento y a los discursos elaborados

de la ciencia y la academia. Por ello, es de gran valía no solo desarrollar estas competencias, sino que además, se tenga claridad conceptual y didáctica para su enseñanza. Lo que nos indica inicialmente este problema, es que en los estudiantes, estas competencias no se están desarrollando satisfactoriamente. Por ejemplo, en el informe PISA 2012, en cuanto a las habilidades comunicativas señala que: en lectura, el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar (2013. p.9).

Con respecto a los resultados de la Prueba PISA 2016, se evidencia en el componente de lectura un avance significativo, con respecto a los resultados de años anteriores: 385,2006; 413,2009; 403,2012 y 425, 2015; sin embargo, el informe no detalla cada resultado. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2012).

Así mismo, en la dimensión de este problema, es importante presentar los hallazgos y conclusiones de un estudio realizado por (Rojas, R., 2014), en las que encontró que, el mejor rendimiento de los estudiantes de las cinco instituciones (cinco instituciones educativas distritales en la ciudad de Bogotá, Localidad de Engativá, categorizadas en el año 2010 en tres niveles de desempeño, según el rango utilizado por el ICFES) para valorar el desempeño institucional se dio en la competencia interpretativa y en el componente configuración del sentido global del texto. En

contraste, los bajos resultados se presentaron en la competencia argumentativa y en el componente del sentido del texto hacia otros textos. (p. 32) Los resultados de este estudio de caso no se pueden generalizar pero guardan mucha relación con la realidad de los resultados en materia de prueba SABER con el resto del país, en especial, con el contexto de estudio. Siguiendo con estos datos a nivel nacional, este estudio establece que en el campo de las competencias evaluadas en el aula, puede afirmarse que los criterios de evaluación en lenguaje en las instituciones son distintos a los contemplados por la prueba de Estado. Esto implica que la formación dada por los colegios abarca una serie de contenidos, habilidades, procedimientos, operaciones mentales y actitudes de las cuales no da cuenta la prueba de Estado, por lo que no es posible establecer una correlación significativa entre los resultados que obtienen los estudiantes en la evaluación interna con aquellos provenientes del orden externo (p.33). Las conclusiones de este estudio, como se dijo, no necesariamente implica que esto se presente de igual forma en otras instituciones. Sin embargo, ponen de manifiesto la desarticulación entre pruebas internas y externas, en las que la institución presenta fortalezas (saber ser) y en las que muestran debilidades (saber y saber hacer).

Si bien, la problemática en el panorama latinoamericano y nacional es preocupante, se agudiza mucho más a nivel local, puesto que, detallando un poco más los resultados de estas habilidades comunicativas, podemos observar que en el área de lenguaje de 5° grado, solo el 8% de nuestros estudiantes es capaz de relacionar textos y realizar inferencias; en los EE rurales es más alta la proporción de estudiantes que ni siquiera realizan una lectura literal de los textos. El 22% de los estudiantes se ubican en un nivel insuficiente de competencia lectura, al igual que en el componente semántico. En el grado 9, los promedios son más altos que en el quinto grado pero tampoco son satisfactorios. (Informe Prueba SABER-2009-2012, 2013).

Estos resultados, se desmejoran más a nivel del departamento de Córdoba, y las brechas se ensanchan más entre zonas urbanas y rurales. Tal es el caso de los resultados de la Prueba Saber de Lenguaje grado tercero en los cuales se evidencian que entre las instituciones educativas oficiales urbanas y rurales se presentan estas diferencias significativas: nivel insuficiente en urbana 35% y rural 45%, nivel mínimo en urbana 37% y rural 32%, nivel satisfactorio urbano 23% y rural 17%, en cuanto al avanzado urbano 6% y rural 5% ICFES (2013). Esto es lo que muestra los análisis más recientes del Ministerio de Educación Nacional, a través de las pruebas aplicadas desde el año 2005 hasta 2012. De igual forma, estos bajos niveles, coinciden con los bajos resultados en lenguaje que al respecto ha tenido el país con relación a la Prueba PISA 2013.

Con respecto a los municipios en los que se ubican las Instituciones Educativas e informantes claves, en el caso de Momil, departamento de Córdoba; el comparativo de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país en lenguaje, tercer grado presenta los siguientes resultados. Desempeño insuficiente: Momil (20%) el país (19%). Desempeño mínimo: Momil (35%) el país (29%). Desempeño satisfactorio: Momil (31%) el país (32%); y avanzado Momil (15%) el país (20%). En cuanto a Ciénaga de Oro, departamento de Córdoba el comparativo de porcentajes según niveles de desempeño en el municipio y el país en lenguaje, tercer grado presenta los siguientes resultados. Desempeño insuficiente: Ciénaga de Oro (42%) el país (19%). Desempeño mínimo: Ciénaga de Oro (33%) el país (29%). Desempeño satisfactorio: Ciénaga de Oro (20%) el país (32%); y avanzado Ciénaga de Oro (5%) el país (20%). ICFES (2015). En primer lugar, los municipios contexto de estudio frente a resultados pruebas SABER 3°, están por debajo de la media nacional, cada ítem de valoración de la prueba evidencia los bajos niveles de desempeño. También es evidente que el 50% y más de este porcentaje se ubican en escalas insuficientes o mínimo. Lo que implica un gran reto institucional para cerrar estas brechas;

otro aspecto a tener en cuenta en esta descripción es que entre los municipios de estudio quedan expeditas las diferencias en cuanto a desempeños en prueba SABER 3°, dato en el cual Momil muestra mejores resultados que Ciénaga de Oro, sin embargo ha de tenerse en cuenta otros factores como número de estudiantes, número de instituciones, sector rural, materiales didácticos, entre otros.

No obstante, la perspectiva de este estudio no toma como informantes claves al estudiante y sus resultados. Puesto que, en el caso de los estudiantes son determinantes otros factores como el acompañamiento familiar, las condiciones socioeconómicas, entre otras. Por tal motivo, esta investigación se centra en la didáctica que emplean los docentes para desarrollar las competencias lectoras y textuales. Y se toma la población docente, por ser considerada, al igual que el currículo, como componentes incidentes en el éxito escolar. Por consiguiente, la problemática de estudio estriba en la relación de las prácticas docentes y los enfoques de enseñanza de la lectoescritura, adoptados por estos participantes, y las incidencias de estas decisiones en los desempeños de los estudiantes en las pruebas externas. Si bien, las pruebas, no son el único mecanismo para comprender y establecer la eficacia de un enfoque y estrategia de enseñanza, si se constituye en una dimensión e indicador de aciertos o incongruencia entre lo que se enseña, la manera cómo se hace y cómo se evalúa, en relación a las exigencias de las pruebas censales y lo que en esta materia busca medir y evaluar el gobierno.

De ninguna manera, se pretende concebir y afirmar que, los currículos tienen que ser un reflejo de los componentes de la evaluación censal o pruebas externas. Sin embargo, el alejar o desligar el currículo y los enfoques de enseñanza, de los criterios y objetivos de la evaluación censal, pudiesen ser contraproducente. Puesto que, tanto la prueba como el currículo toman como referente unos lineamientos, componentes y competencias establecidas. También pudiese suceder,

que el asumir los lineamientos, no necesariamente garantice unos buenos resultados, o que en su efecto, el desconocerlo y relegarlos agudice la problemática. En razón de esto, el objeto de estudio está en la valoración de estas categorías, su reciprocidad, su dependencia, la manera como se comportan en los casos seleccionados.

En este sentido, se observa en la población docente de la básica primaria de los municipios de estudio, que los docentes con perfil en áreas de lenguaje son pocos. Y la manera como se distribuye la carga docente, no obedece a perfiles docentes, sino por distribución de grados o grupos. En consecuencia, independiente de la formación disciplinar un maestro imparte todas las áreas. Y desde luego, esto tiene sus efectos no sólo en pertinencia y eficacia de la didáctica que emplean los docentes, sino que los resultados de las pruebas externas evidencian estas falencias estructurales.

Así mismo, es importante describir las circunstancias en que se desarrolla la enseñanza de la lectoescritura. En este caso, las seis instituciones educativas donde se desarrolla la investigación cuentan con un modelo pedagógico claramente definido. Dentro de esta estructura se cuenta con planes de asignatura de lengua castellana desde los niveles iniciales hasta grado 11. En este punto hay que señalar que lo que se pretende es establecer la existencia de tales documentos o lineamientos y su pertinencia y contextualización. En cuanto, al desarrollo de la práctica pedagógica en el área de lenguaje se observa de manera general que en lo referente a la planeación y seguimiento en esta área, la mayoría de las instituciones se cumple con la planeación y no se realiza seguimiento a las mismas. Salvo el caso de una de las instituciones educativas donde se realizan los dos procesos de manera articulada.

Mediante observación directa de la investigadora, también se pudo percibir en estas instituciones que, con respecto a los recursos didácticos: libros, diccionarios, guías; y los espacios

físicos y proyectos que fomenten el hábito lector, son procesos prácticamente inexistentes. Esta información es fundamental en la comprensión del fenómeno de estudio, debido a que, estas instituciones carecen de libros, de espacios idóneos, de proyectos que promuevan el hábito lector y lleven a cabo las políticas educativas nacionales en materia de lectura y escritura. Cabe destacar que, las políticas del gobierno no son políticas integrales, porque la realidad de las escuelas colombianas distan de condiciones mínimas y básicas para la realización de una práctica pedagógica trascendente y efectiva frente a las competencias y necesidades de formación de los estudiantes de esta región.

Sin embargo, dicha problemática es aún más compleja, si bien el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con la resolución 2343 de 1996, plantea indicadores de logros en las diferentes áreas, entre ellas, la de lenguaje; con los Lineamientos curriculares de lenguaje de 1998 sustenta conceptualmente los indicadores, y ofrece un panorama disciplinar, pedagógico y didáctico de las competencias comunicativas, gran parte de los docentes desconocen la concatenación de estas políticas y sus intenciones pedagógicas. A lo sumo, solo se reconocen algunos estándares de lenguaje y los indicadores de desempeño por grado, es decir, solo se conoce una de las aristas de estos documentos pedagógicos y didácticos. Esto, se evidencia en la construcción y diseño de los planes de asignaturas, en los que solo se tienen en cuenta los referentes estandarizados, pero no se maneja los enfoques actuales desde los cuales se está asumiendo las acciones comunicativas o los fenómenos del lenguaje.

Ahora bien, en lo referente a las didácticas que emplean los docentes participantes a las prácticas pedagógicas, en acercamiento inicial con la población objeto de estudio, se pudo observar a grosso modo que la enseñanza de la lectoescritura se imparte desde enfoques tradicionalistas para la enseñanza del lenguaje. En los que se privilegia procesos de memorización mecánica, énfasis en

las normas del lenguaje y su conocimiento estructural. Este tipo de enseñanza de las competencias lectoras y textuales evidencia desconocimiento de las orientaciones consignadas en los lineamientos curriculares del lenguaje, que en lo que respecta a políticas educativas sobre currículo, es considerado como uno de los logros más significativos en esta materia. Así mismo, no se evidencia coherencia entre las acciones didácticas que emplea el docente en el aula. Es decir, no hay concordancia entre los componentes de la clase. Puesto que, el desarrollo del proceso educativo suele conjugar enseñanza tradicional, con el uso de recursos significativos, pero con evaluaciones que se basan en la capacidad de memorizar. También se pudo observar que algunos docentes implementan estrategias y secuencias didácticas que ofrece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, pero este tipo de acciones didácticas son esporádicas y no son generalizadas en la población participante de la investigación. Esta situación, pudiese manifestarse, debido a la falta de unificación de criterios didácticos, es decir, no se siguen unos lineamientos claros, reconocidos y compartidos por el cuerpo docente.

Por consiguiente, más que remitirse a los resultados de pruebas externas, en esta investigación, se enfatiza en la importancia de reconocer la didáctica desde la cual los docentes conciben la enseñanza del lenguaje. Es en este punto medular, desde donde se puede dilucidar cómo inciden estos procesos de enseñanza en el aprendizaje de la lectoescritura. También es relevante la investigación porque plantea otro lugar de análisis a este tipo de problemáticas. No se trata de sumar otra evaluación más al maestro, sino de valorar sus prácticas educativas con respecto a las competencias lectoras y textuales. Consideramos que centrarse en la didáctica puede ser un punto de análisis hacia el futuro en cuanto a los resultados, y hacia atrás por evidenciar si los docentes se han venido actualizando en cuanto a las áreas de formación y de desempeños.

Con respecto a las motivaciones para realizar esta investigación, en primer lugar en el rol de orientadora escolar, son muchos los casos que se presentan, en lo que se evidencia bajos niveles de lectura. En la que el estudiante decodifica pero no comprende y sus competencias comunicativas y textual son insuficientes y básicas. Esto se ve reflejado en los resultados de las pruebas externas o censales que hace el Estado, en donde los niveles de desempeño de los estudiantes se sitúan en un alto porcentaje en insuficiente. Este fenómeno es generalizado y los docentes constantemente manifiestan su preocupación por los bajos niveles de lectura, de comprensión y de producción textual. Esto que sucede a nivel regional pudiese ser una dimensión de lo que se presenta a nivel nacional en lo referente a la lectoescritura. Por ello, la realización de esta investigación, y su materialización en el análisis, conclusiones, hallazgos y aportes mediante diseño de una estrategia didáctica innovadora que pretende mejorar los niveles de lectoescritura en los primeros años de formación, los cuales son base fundamental para el desempeño escolar del estudiante durante su vida académica. Otro resultado esperado en esta investigación es el análisis metacognitivo de las prácticas escolares por parte de los docentes participante de este estudio.

## **1.2 Preguntas de la investigación**

¿Cómo diseñar una estrategia multisensorial para la mediación didáctica de la lectoescritura en estudiantes de primer ciclo básico. Estudio de caso en los municipios de Momil y Ciénaga de Oro?

### **1.3 Propósitos de la investigación.**

#### **1.3.1 Propósito General**

Diseñar una estrategia de mediación didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de primer ciclo básico, estudio de caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro.

#### **1.3.2 Propósitos Específicos**

Diagnosticar los procesos de enseñanza de la lectoescritura y las mediaciones didácticas en los municipios de Momil y Ciénaga de Oro del departamento de Córdoba.

Analizar la relación entre las metodologías y estrategias de enseñanza de la lectoescritura frente a los resultados de la prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro.

Comparar los niveles de desempeño y competencias en el área de lenguaje y la distribución de resultados de acuerdo a los componentes de la prueba de grado 3°, obtenidos por los estudiantes de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro del departamento de Córdoba.

Elaborar una estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico.

### **1.4 Razones de la investigación**

Sobre estrategias de enseñanza de la lectoescritura, existen diferentes modelos, así mismo se reconoce la importancia de abordar pedagógicamente estas habilidades comunicativas en los primeros años. De igual modo, es indispensable precisar que esta investigación se suscribe al énfasis de “Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos”. Específicamente

a la línea de investigación de Educación y Sociedad de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología “UMECIT”. Puesto que el objeto y propósitos de esta investigación se corresponden con la concepción de esta línea referida a la “valoración de la educación como el principal factor auspiciador del desarrollo de la sociedad, tomando en cuenta que, a través de su praxis se configura el conjunto de conocimientos aplicables a la creación de soluciones dignas a las principales necesidades y expectativas del hombre”. Este constructo muestra el camino y el recorrido epistemológico y metodológico de esta investigación.

Así mismo, se establece, en este delineamiento de la línea de investigación que el área y eje de desarrollo de la línea se enmarca en el área “Docencia y Currículo”. Y concretamente se identifica con los ejes temáticos de “Herramientas didácticas, ambientes y recursos para el aprendizaje” y “Evaluación de los aprendizajes”.

Por consiguiente, esta propuesta investigativa es relevante en la medida en que, enfatiza en la importancia de reconocer cuáles son los enfoques y mediaciones didácticas desde los cuales los docentes conciben la enseñanza del lenguaje. Es en este punto medular, desde donde se puede dilucidar cómo inciden estos enfoques, qué tan pertinentes o eficaces son los mismos, no solo frente a las expectativas educativas internas, sino también frente a indicadores de calidad como lo es la Prueba SABER en sus modalidades de básica primaria y secundaria. También es trascendente, porque plantea otro lugar de análisis a este tipo de problemáticas. No se trata de sumar otra evaluación más al maestro, sino de valorar sus prácticas educativas con respecto a las competencias lectoras y textuales. Se reflexiona que centrarse en un estudio sobre las didácticas de la lectoescritura y su relación con los resultados de la prueba externa, es importante en la medida que en los primeros años de formación el desarrollo de estas habilidades cuenta y son decisivas en el desempeño general del estudiante.

En esta medida, estudiantes, docentes, directivos docente y comunidad educativa en general se verán beneficiadas con el desarrollo de esta investigación y el aporte teórico, metodológico y experiencial que implica este tipo de estudio. Por consiguiente, los resultados de esta investigación servirían de referente diagnóstico en cuanto permite identificar la pertinencia y eficacia de las didácticas utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. Y con base a éstos, evidenciar los de mayor eficacia en la enseñanza lecto-escritora. También permite una autoevaluación del maestro, mediante la cual evalué su desempeño y reconozca sus debilidades y fortalezas en sus prácticas educativas.

Sin embargo, también se debe tener presente que los niveles de apatía hacia la lectura y la escritura se manifiestan tanto en la población de estudio como a nivel general. En este sentido, al igual que hay un aporte teórico al conjugar epistemológicamente categorías como didáctica, lectoescritura, pruebas externas y se suma a ello una perspectiva desde la enseñanza multisensorial. Es preciso recalcar esta perspectiva, puesto que en otros campos del saber, como en las ciencias, lo multisensorial ha tenido resultados satisfactorios.

La inserción de una perspectiva multisensorial de la enseñanza de la lectoescritura, ya ha sido empleada en otros contextos con otras finalidades y en otros campos del saber, como en las ciencias. Sin embargo, a nivel nacional y regional no se ha incursionado por esta vía, más bien se ha insistido desde un modelo cognitivo en la enseñanza de estas habilidades comunicativas, desconociendo las demás dimensiones del ser y el contexto en que este se desenvuelve. Por ello, lo multisensorialidad se constituye en un enfoque novedoso para esta investigación, debido a que, el diseño de una propuesta fundamentada en el método multisensorial, utiliza más de uno de los sentidos del niño en el aprendizaje. “La mayor parte de la enseñanza en escuelas se realiza a través de la vista escuchando la información del profesor (sensaciones auditivas). El niño utiliza la vista

para la lectura de la información, mirando diagramas o cuadros, o leyendo lo que está en la pizarra. El sentido del oído se usa para escuchar lo que dice el profesor”. (Bradford, J., 2000).

### **1.5 Pertinencia institucional de la investigación.**

La presente investigación es pertinente, por cuanto responde a necesidades en el campo didáctico y pedagógico evidenciado en los casos seleccionados y en sus respectivos participantes. Así mismo, guarda relación con el énfasis de investigación “Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos”. Específicamente a la línea de investigación de Educación y Sociedad de la UMECIT, y con las políticas educativas de Colombia, en las que se pretende potenciar y desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes de la educación básica y media, puesto que los resultados de las pruebas censales nacionales y las internacionales han demostrado falencias. Ante lo cual, el docente, su práctica pedagógica y didáctica tiene un papel central en las metas de mejoramiento de la calidad educativa, específicamente, las referidas a la potenciación y desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.

Por ello, a la luz de las entidades rectoras en materia educativa de Colombia, esta investigación resulta conveniente, porque mediante este estudio exhaustivo, objetivo, situado y participativo, se obtendrán informaciones, datos significativos y estadísticas que permitirán comprender mejor el fenómeno de estudio. Y sin duda, lo referente a las competencias lectoescriturales y mejorar los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, son uno de los objetivos que persigue el Estado Colombiano en materia de calidad educativa.

De igual modo, resulta pertinente y relevante para las autoridades del nivel meso y micro contar con los resultados, hallazgos y conclusiones de esta investigación. Puesto que, es a partir de estudios objetivos que las autoridades podrán tomar decisiones o replantear las rutas hacia la excelencia que han emprendido. Por ello, es importante compartir estos resultados y que los

diferentes participantes de los dos casos de estudios, asuman una actitud reflexiva frente a las conclusiones y recomendaciones consignadas en esta investigación.

## **1.6 Descripción del escenario de la investigación**

La investigación: “Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro”, se realiza en Córdoba – Colombia, específicamente en la zona denominada medio y bajo Sinú, en los cuales están ubicados tanto el Caso 1, Ciénaga de Oro y Caso 2, el municipio de Momil.

Con respecto a la ubicación geográfica de los estudios de Caso, se tiene que el Caso 1 – Municipio de Ciénaga de Oro, se encuentra ubicado en la zona norte de Colombia, Departamento de Córdoba, en la denominada zona Sinú Medio. Se halla ubicado a los 8° 52’ 41” de Latitud Norte y 75° 37’ 27” de Longitud al Oeste del Meridiano de Greenwich. Limita al Norte con los municipios de San Andrés de Sotavento y Chimá. Al Sur con los Municipios de Pueblo Nuevo, al Oeste con Cereté y San Carlos y al Este con Chinú y Sahagún. Y tiene una población de 66.703 habitantes.

El Caso 2- Municipio de Momil se encuentra ubicado en la zona norte de Colombia, Departamento de Córdoba, en la zona denominada bajo Sinú. Los límites del municipio son: norte: Departamento de Sucre y Municipio de Purísima. Este: Municipios de Chimá y San Andrés de Sotavento. Sur: Municipios de Lorica y Chimá. Oeste: Municipios de Lorica y Purísima. Y tiene una población de 15.074 habitantes. DANE (2016).

En este orden de ideas, se tiene que el estrato de la población de estudio, en su mayoría es de estrato 1. Aunque existan familias nucleares, gran parte de los estudiantes viven en familias disfuncionales, monoparentales y extensas.

## **Momento II: Teorías de entrada para la construcción del fenómeno**

A manera de introducción de este momento, ha de tenerse en cuenta que previo a la estructuración y orientación teórica de la investigación, se planteó y describió la problemática relacionada con los enfoques de lectoescritura que emplean los docentes y su relación con los resultados de la Prueba Saber de grado 3 de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro. En este apartado, se ubicaron datos y cifras del orden internacional, nacional y local con referente a los desempeños de los estudiantes en lectoescritura. De igual forma, se establecieron los propósitos de investigación, la justificación y alcances de la misma. Con respecto al Segundo momento, este contempla los antecedentes o estudios que han tratado este mismo objeto de investigación. Adicionalmente, se define la postura teórica desde la cual se abordan las categorías de investigación. De igual modo, a la par de estudiosos del tema, se tienen en cuenta los juicios de expertos.

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

Los antecedentes de esta investigación titulada “Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro. Se estipula de acuerdo a las categorías definidas

tales como didáctica, lectoescritura, evaluación y lo multisensorial. Por ello, es oportuno establecer que dentro de estos criterios están los niveles de formación en que se haya hecho el estudio, las investigaciones novedosas en este campo y estudios clásicos y significativos sobre lo multisensorial.

En este orden se cita la investigación “Práctica pedagógica de la lectura y formación docente”, desarrollada por Reina de Caldera de Briceño (2009). Estudio que se presentó ante la Universidad de los Andes-Venezuela. Dicha investigación tuvo como objetivo analizar la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica. El estudio se llevó a cabo con treinta (30) docentes en servicio de la Unidad Educativa Bolivariana «Santa Rosa», ubicada en Trujillo, Venezuela.

Como referente teórico se fundamentó desde el constructivismo, en este sentido, (Vygotsky, L.S., 1977); (Vygotsky, L.S, 1979) fue el marco teórico que fundamentó la investigación en el sentido de que contribuyó al análisis, explicación e interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura que se desarrolla en la escuela. Se trató de comprender cómo los estudiantes aprenden a leer y cómo los docentes pueden influir sobre este proceso, facilitándolo y encauzándolo hacia un aprendizaje significativo. Otro referente es tomado desde la metacognición (Heller, M. y Thorogood, L., 1995); (Morles, V., 1997) citado por Briceño, R, Escalante, D & Teran, M (2010), en el cual se plantea que: los lectores eficientes se caracterizan por utilizar estrategias metacognitivas, acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la comprensión de la lectura. La metacognición puede entenderse como la captación consciente de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron la comprensión,

situación que ayuda a transferir los conocimientos y a disminuir la dependencia del azar o la suerte (Klinger, C. & Vadillo, G., 2000).

La metodología seleccionada fue la investigación en la acción, la cual se desarrolló en cuatro fases: 1) Diagnóstico de las realidades y necesidades de los docentes en el área de la lectura; 2) Planificación de actividades de lectura, materiales y recursos para su aprendizaje y evaluación; 3) Ejecución de la acción transformadora para mejorar o cambiar la situación existente; y 4) Evaluación de la experiencia para resolver problemas y registrar logros y dificultades. El análisis cualitativo de las observaciones de clase, las entrevistas, los materiales de lectura y las grabaciones de audio y video, se sometieron a un proceso de triangulación para ser codificados y categorizados.

Las conclusiones que se infieren de estos resultados son: la práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura. Así mismo, la actualización del docente en lo relativo a las concepciones contemporáneas de la comprensión de la lectura y estrategias para su enseñanza pueden modificar de manera positiva su práctica pedagógica en esta área. En la medida en que el docente esté capacitado teórica y estratégicamente para conducir la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela, los estudiantes tendrán una visión distinta de la lectura y se acercarán a ella con herramientas adecuadas. La formación del docente como lector enriquece su personalidad e influye en la capacidad para comprender e interpretar el acto de lectura propio y de sus estudiantes.

En segundo lugar, se cita la tesis doctoral titulada “Aplicación de las Actividades Lúdicas en el Aprendizaje de la Lectura en Niños de Educación Primaria” Presentada por Teresita Reyes León, en la Universidad Nacional Abierta Universidad de Córdoba Doctorado en Innovación Curricular Práctica Socioeducativa. Venezuela, año 2015. Como propósito general se fijó en diseñar un Plan Estratégico para promover el uso de los juegos didácticos como recurso para la

enseñanza y reforzamiento de la lectura en los niños y niñas de 4º Grado, con edades comprendidas entre 9 y 10 años, de cuatro (4) secciones de la Escuela Nacional Bolivariana (E.N.B.) “Antonio María Martínez” del sector Los Conejeros, Municipio Mariño del Estado Nueva Esparta.

Con referencia a las bases teóricas, se presenta un panorama de la lectura a nivel internacional. Así mismo, expone las diferentes teorías y perspectivas sobre la lectura. En ese orden, la teoría conductista, teoría constructivista, enfoque interactivo. También expone la importancia de la motivación en el proceso lector, los niveles y dificultades que se presentan en dicho proceso. De igual modo, presenta una perspectiva interdisciplinar de la lectura y como los aportes de la psicología por ejemplo, han fortalecido y ampliado la concepción y práctica de la lectura.

A la par de la categoría de juego, la investigadora conceptúa sobre el juego y lo dimensiona desde diferentes perspectivas teóricas. Resalta en este sentido, la importancia del juego como elemento lúdico y de formación.

En lo atinente al diseño metodológico, la autora ubica el paradigma cuantitativo, específicamente en la modalidad de un Proyecto Factible, la cual se define como: “la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones de grupos sociales.” Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011, p. 16). Entre las técnicas que se emplearon está, la observación participante y la encuesta.

Entre las conclusiones más significativas se extraen las siguientes: los docentes en su mayoría manifestaron poseer conocimientos acerca de los juegos didácticos en la enseñanza de la lectura. Sin embargo, durante la praxis pedagógica emplearon actividades rutinarias y metódicas. Ello significa que al docente no le basta con conocer la teoría sino que debe ser capaz de reflexionar

y actuar de manera crítica de acuerdo a cada contexto. Igualmente, se apreció en los docentes una resistencia al cambio en la forma de desarrollar la clase, empleando estrategias metodológicas tradicionales.

Otra de las conclusiones es que, el tipo de lectura más empleada por los niños y niñas de 4º Grado de ambos sexos en la E.N.B. “Antonio María Martínez” es palabra por palabra. Por eso, es importante que los docentes implementen estrategias y actividades lúdicas motivadoras que permitan a los educandos ir superándose hasta lograr el nivel alfabético, más acorde al grado académico que cursan.

Como se puede observar, la tesis doctoral, antes citada, se relaciona con la investigación aquí desarrollada, en la medida que la categoría de lectura es compartida y en el nivel en que esta se desarrolla. También, hay afinidades en el diseño de una propuesta, en el caso que se acota, basada en el juego.

Otro de los antecedentes, que guarda relación con el objeto de esta investigación, es la tesis doctoral titulada “Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos”. Presentada por Isabel Martínez Álvarez, ante la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Básica, año 2012. Como propósito diseño de un programa para enseñar a leer y a escribir para aprender desde los niveles iniciales y la evaluación rigurosa de los resultados que con él se podrían alcanzar.

Con respecto a la orientación teórica, la investigadora plantea tres conceptos esenciales, como lo es la lectura, la escritura y los procesos de lectura. No se inclina por un autor en particular, más bien ofrece un panorama general, aunque establece un diálogo entre los diferentes teóricos y el grupo de investigación del cual hace parte la autora, y como en este grupo se confirman algunas

concepciones sobre las variables de investigación. En cuanto al método de investigación, se empleó un diseño cuasi experimental pre-post con un grupo control. La variable independiente que manipulamos fue la aplicación o no del programa de intervención. Midió tres variables dependientes: 1) los procedimientos de lectura y escritura puestos en marcha durante la realización de las tareas de síntesis, 2) la calidad de los productos escritos que elaboraron los alumnos participantes en el estudio y 3) las ideas de las tutoras sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y la valoración del programa de la profesora que lo aplicó.

Entre las conclusiones, se destacan las siguientes: no negamos que el método tradicional de enseñanza que se sigue en las escuelas tenga un impacto positivo sobre el aprendizaje de los contenidos. Sin embargo, como hemos puesto de manifiesto, el programa de intervención diseñado promueve en mayor medida un tipo de aprendizaje que fomenta en los alumnos la realización de inferencias y la integración de informaciones procedentes de distintos lugares o momentos.

La valoración de la intervención realizada por la profesora del grupo experimental que aplicó el programa en el estudio 1 fue muy positiva, lo que resulta muy alentador ya que permite pensar que, si se forma adecuadamente a los profesores, éstos probablemente sean capaces de cambiar de manera progresiva sus ideas y sus prácticas cuando enseñan a los alumnos.

En resumen, por todo lo expuesto en este apartado de discusión y conclusiones, se puede apreciar que la intervención diseñada en este trabajo ha aportado novedosos avances en el campo del uso integrado de la lectura y la escritura para aprender en el nivel de 6º de Educación Primaria.

De la misma forma, otro de las tesis doctorales que se constituyen en antecedentes de este estudio, es la denominada “La Enseñanza de la Lectura y su Repercusión en el Desarrollo del Comportamiento Lector. Trabajo desarrollado por Rosemary Duarte Cunha, en la Universidad de Alcalá. Departamento de didáctica. Año 2012. Como objetivo general se estableció conocer las

prácticas de lectura desarrolladas por los profesores a la construcción de un comportamiento lector en los alumnos del 1° Ciclo de Aprendizaje de las escuelas públicas municipales de São Luis – MA.

Entre las preocupaciones investigativas, la autora resalta la necesidad de caracterizar el comportamiento lector en la práctica pedagógica de los profesores comprometidos con la formación ciudadana de alumnos lectores, y centrar la visión en la necesidad de cambios urgentes en la escuela, ya que generalmente el rendimiento escolar no ha sido satisfactorio en los últimos años a pesar de las inversiones en la formación continua de profesores.

En lo tocante a las bases teóricas, la investigadora plantea la conceptualización de lectura desde diferentes autores. Sin embargo, asume una postura particular, en los siguientes términos: el eje básico que sostiene nuestra conceptualización de la lectura es aquel que defiende la producción de darle sentido al texto escrito, delimitado por la idea del entendimiento, la cual también posee un entalle, que de hecho sintetiza su principal motivación – la comprensión de la lectura de textos literarios- siendo de una manera específica la de ofrecer subsidios para la elaboración de una propuesta de lectura literaria en la enseñanza de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental, con el intento de afianzar habilidades lectoras a fin de construir y desarrollar Actitudes Lectoras.

En cuanto al diseño metodológico, la investigadora asume la metodología cualitativa, la cual justifica como el camino ideal para penetrar y comprender el resultado, el significado y la intencionalidad con que las prácticas de lectura se reflejan en los valores, en las creencias, en los deseos, concepciones y en las necesidades de ampliar el universo cultural de los alumnos de la escuela pública municipal de São Luis –MA. En esta investigación, el tipo de estudio realizado fue el estudio de caso. Como técnica se empleó la observación, la entrevista y el cuestionario.

Como conclusiones, se plantean las siguientes: la visión investigativa sobre la práctica docente detectó una nítida diversidad sobre la concepción de la lectura entre las profesoras, lo que evidencia una ausencia del pensar y del actuar colectivamente, momento sin igual para el intercambio de experiencia y aprendizaje con compañeros con más experiencia. Esa fragilidad dificulta la capacidad de innovación en la práctica pedagógica, imposibilitando así los procesos de reflexión y reconstrucción de las profesoras para dinamizar la enseñanza y aprendizaje en la formación de lectores autónomos.

Se percibió que, aún las actividades evaluativas no son organizadas individualmente y las dificultades de los alumnos no son trabajadas a posteriori, puntualizadas, principalmente cuando se hace el registro de los resultados de los alumnos en las fichas de observaciones.

El ánimo de algunos profesores en utilizar la biblioteca es notorio, pues dejan claro que los alumnos se sienten motivados con el dislocamiento de la sala de clases para la biblioteca y reconocen también que este dislocamiento auxilia el desarrollo de las habilidades lectoras del alumno. Sin embargo, quedo evidenciado que las bibliotecas de las escuelas públicas no disponen de profesionales capacitados para desarrollar propuestas de esta naturaleza, como tampoco poseen la infraestructura suficiente para la realización de acciones diversificadas en el campo de la lectura.

El pesimismo pedagógico de las profesoras favorece el desestimulo de los alumnos, que acaban admitiendo su incapacidad para ser un lector. Es difícil creer que las profesoras puedan promover cambios, si solo perciben lo obvio y no demuestran capacidad para trascender el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta tesis doctoral guarda relación con el objeto de estudio de la presente investigación. Tanto en los propósitos como en el diseño metodológico, pues asumen la investigación desde el estudio de caso. Así mismo, muchas de las conclusiones presentadas coinciden con los enfoques

didácticos de enseñanza de la lectoescritura. También es evidente la preocupación por la actitud de los docentes frente a su quehacer pedagógico.

Tomando como referencia la categoría de evaluación, se cita la siguiente tesis doctoral, titulada “Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira”. Presentada por Edilma Vargas, al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales- Colombia. Año 2014. Esta investigación se planteó como objetivo general: Comprender el sentido de las prácticas evaluativas realizadas por los docentes de la Educación Básica Primaria del sector oficial en el municipio de Pereira con el fin de construir teoría acerca de éstas.

Deja claro la investigadora con referencia al problema que, no es posible reflexionar sobre la evaluación sin que, al mismo tiempo, se indaguen los referentes conceptuales que subyacen al hecho educativo y a la justificación de sus prácticas. De igual modo, una transformación de los paradigmas evaluativos de las comunidades educativas implica, una transformación de sus concepciones sobre el conjunto de prácticas y teorías de la escuela convencional que se han concentrado en una evaluación cuantitativa cuyo objeto es la promoción, o no, de los educandos, sin tener en cuenta su retroalimentación tanto hacia los procesos pedagógicos como hacia el proceso de aprendizaje efectivo de los estudiantes.

En la estructuración teórica, la autora presenta un panorama del concepto de evaluación y presenta metodológicamente dos concepciones generales de la evaluación: evaluaciones internas y evaluaciones externas. En ambos campos cita a diferentes autores, pero a su vez, se fundamenta en la legislación colombiana sobre el componente evaluativo.

En cuanto al diseño metodológico, la investigación se abordó desde el paradigma cualitativo, el tipo de estudio se realizó desde la teoría fundada, y como técnicas de investigación se emplearon la entrevista, el grupo focal, muestra documental.

Este estudio llega a las siguientes conclusiones: los sentidos y las prácticas de evaluación no contribuyen a dinamizar y cualificar el aprendizaje de los estudiantes y más bien tienden a obstaculizarlo, generando temor y estigmatizarlos; lo cual les genera sentimientos de autoestima de acuerdo a la valoración que se haga de ellos. La evaluación es realizada de acuerdo al sentido y preferencia que el docente le otorga, desconociendo la naturaleza de la asignatura y contenidos a evaluar, las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y el contexto en el cual se desarrollan dichos contenidos.

Se encuentra una relación directa entre las prácticas tradicionalistas de enseñanza y sus prácticas evaluativas, en los cuales los docentes asumen la evaluación desde aspectos meramente sumativos y resultadistas. En cambio no se da la misma relación en los docentes que implementan o pretenden implementar otros estilos de enseñanza, hay algunos acercamientos y muchas rupturas ya que dicen ser constructivistas y terminan evaluando de manera cuantitativa sin incursionar en prácticas de orden cualitativo.

Esta tesis ilustra la categoría de evaluación que ambos estudios comparten, así mismo la afinidad se evidencia cuando se establecen relaciones entre las prácticas de enseñanza frente a las prácticas evaluativas en la básica primaria.

En este orden, se cita la investigación “Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica”, Este artículo muestra algunos de los resultados de una investigación titulada “Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y

la escritura de docentes de Educación Básica”, realizada por Oscar Alberto Morales como trabajo de grado de la Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, con la tutoría de la Prof. Violeta Romo de Muñoz y el financiamiento del consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, (1998-2000). El propósito fundamental de esta investigación era conocer qué cambios en las concepciones de lectura, escritura y su aprendizaje experimentó un grupo de docentes que participaron del II Plan Universitario de actualización docente, realizado en Mérida, Venezuela, en septiembre y octubre de 1997 por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la ULA.

Este estudio es eminentemente cualitativo, de orientación etnográfica. La investigación cualitativa se basa en la descripción e interpretación de las situaciones y eventos en los ambientes naturales donde éstos ocurren; contempla, fundamentalmente, el estudio detallado de las interacciones que establecen los participantes, sus perspectivas, creencias y percepciones. Ajustada a esta orientación teórica, la recolección y análisis de los datos se realizó en tres fases: investigación documental preliminar, trabajo de campo y análisis final.

Como conclusiones se plantean las siguientes: Los resultados de la investigación muestran que los docentes participantes experimentaron cambios en ciertos aspectos tanto en su práctica pedagógica como en su discurso respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje. No obstante, éstos no responden a lo que se pudiera esperar como resultado de un proceso de actualización; no representan transformaciones significativas e innovadoras de la dinámica escolar en general, ni del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en particular. Son cambios superficiales, “cosméticos” (Smith, 1988/1994); fuera de contexto dan una inmediata apariencia de avance y de congruencia; sin embargo, cuando se observa más detalladamente la situación de

aprendizaje y enseñanza y de manera global, éstos no marcan diferencia, no representan transformaciones profundas. La concepción de las docentes, vista en un contexto global, se mantuvo invariable respecto de la concepción que subyacía a su práctica y a su discurso antes de participar del programa de actualización.

En el contexto regional, se toma como referencia la investigación “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías”. Tesis desarrollada por Rudy Doria Correa y Tomás Pérez Mora. Universidad de Córdoba. 2008. El propósito general de la investigación consistió en develar las concepciones y metodologías que aplican los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en el contexto de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería.

Como se evidencia en esa investigación, la afinidad con el trabajo que aquí se desarrolla, se materializa en categorías de investigación como lectoescritura y metodologías. Así mismo, en la estructuración teórica de la investigación citada, se hace un recorrido por las diferentes etapas y avances epistemológicos de la ciencia del lenguaje. En cuanto al diseño metodológico, esta investigación se inscribe dentro del método de la IA (Investigación Acción), el cual se asume como posibilidad de integrar Grupos de Estudio Trabajo (GET), entre docentes de Lengua Castellana, que sean capaces de crear teoría educativa, en su cotidianidad, a partir de la comprensión, la reflexión y la acción colectiva sobre sus propias prácticas de enseñanza, y puedan así avanzar en su desarrollo profesional.

Entre las conclusiones más relevantes se citan las siguientes: en este caso, la investigación mostró, que las reflexiones críticas, o las interpretaciones de los relatos hechas, inicialmente, por los docentes son superficiales y difusas, lo que permite inferir que hace falta claridad teórica para

ese tipo de ejercicios. En consecuencia, no es posible mejorar o transformar las prácticas de enseñanza si no se tiene claridad conceptual, pues, la falta de teoría deja ver poco sobre lo que se hace en el día a día. También se acota que, el desfase encontrado en los relatos de los maestros entre lo que saben y piensan, y lo que hacen en el contexto de las escuelas se debe, tal vez, a la falta de esa delimitación señalada anteriormente, porque desde la lingüística se sigue insistiendo en la enseñanza de la norma y la forma, y desde la pedagogía y la didáctica se enseña a partir de la intención del maestro. Es decir, la preocupación gira por el lado de enseñar contenidos y no de promover procesos sistemáticos de comunicación contextualizados, reales y auténticos.

## **2.2 Conceptos definidores y sensibilizadores**

Una vez descrito y analizados algunos antecedentes investigativos, es primordial seguir profundizando en los referentes teóricos de las categorías a que apuntan este estudio. Con el fin de ubicar los diferentes autores y centrarse en las perspectivas teóricas que se asumen en la presente investigación.

### **2.2.1 Enfoques de Lectura.**

Los conceptos de lectura y escritura, son términos ampliamente abordados, tanto por teóricos del lenguaje, como pedagogos. Así mismo, son varios los enfoques que se han expuesto en los últimos 40 años. Desde un enfoque tradicional, memorístico, pasando por el enfoque funcionalista, la perspectiva constructivista, la perspectiva cognitiva y la que actualmente, no sólo hace referencia a lo cognitivo, sino que también involucra a lo metacognitivo y el enfoque crítico. Es desde esta perspectiva que se está abordando tanto la escritura como la lectura. Sin embargo, y

es necesario señalar, que cada una de estas concepciones, ha demandado un tipo de metodologías o estrategias.

Si bien es cierto que, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, mediante sus referentes de calidad, ha definido su concepción en materia de lectura y escritura; cabe advertir, que no necesariamente estos enfoques son los únicos que se dan en las prácticas de lenguaje. Ahora bien, es objeto de esta investigación establecer cuáles son los enfoques que se emplean en las instituciones objeto de estudio. Pero, es importante señalar que el (MEN , 1998) estableció los Lineamientos Curriculares 1998, en ellos fija una orientación disciplinar de los procesos de la lecto-escritura. En esa ocasión, se ubicó desde la postura de (Van Dijk, T., 1994), el texto lingüístico y en cierta medida un enfoque creativo y cotidiano desde autores como (Cassany, Daniel , 1995). Luego de 16 años, el MEN, en su política educativa sobre los procesos lectores y escriturales, ha presentado un nuevo modelo desde la lectura crítica, en el caso de la escritura se mantiene el enfoque de la texto lingüística. Por orientación del ICFES, entidad encargada de evaluar mediante pruebas externas los conocimientos de los estudiantes de los diferentes niveles, ha planteado para el 2014, asumir una perspectiva crítica, en la que los procesos tanto escriturales como de lectura, se redimensionan. Si bien esto se evalúa en los grados superiores, el mensaje que se le envía a la básica primaria e incluso al preescolar, es que de una u otra manera, el maestro que enseña estos procesos debe ajustarse no sólo a las programaciones curriculares, sino que también el ajuste incluye, las metodologías y didácticas.

En este sentido, leer y comprender un texto en el nivel crítico-valorativo significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por un autor. Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de

ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto. Para comprender un texto en este nivel, el lector debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas, a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata el texto, a su experiencia de vida o como lector, a su escala de valores (personal y de la cultura a la cual pertenece), a sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente. El lector utiliza todos estos elementos para tomar una posición frente a lo que el autor dice o expresa en el texto y para hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto. (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2015).

No obstante, hay que señalar que las condiciones en que se desarrollan estos procesos en las escuelas rurales, dista de las condiciones en que se plantea la lectura en el nivel crítico. En consecuencia, las prácticas de lecturas y escrituras de las escuelas urbanas y rurales mantienen una brecha entre una perspectiva crítica y una perspectiva significativa que se materializa en el enfoque de Escuela Nueva. Desde este modelo de escuela rural se maneja como teoría los centros de interés y la cotidianidad del niño. No obstante, estudiantes, tanto de la zona rural como urbana, se enfrentan a un modelo de examen que privilegia lo cognitivo, y lo que en el acápite se denomina “Lectura Crítica”. Estas distancias teóricas y metodológicas dejan en serias desventajas los desempeños de los estudiantes de la zona rural, por lo que cuando en esta tesis se plantee un enfoque teórico sobre la lectura y la escritura, dicha orientación debe contemplar los otros modos de abordaje de la lecto-escritura. Sobre todo que el contexto de la presente investigación se desarrolla en la zona rural. Por ello, se tiene en cuenta estas consideraciones a la hora de establecer un horizonte teórico.

De hecho, como esta investigación se ubica en los primeros años de formación, se ha de tener en cuenta, las especificidades teóricas y metodológicas que al respecto señalan algunos autores sobre la lectura y la escritura.

Educar a los estudiantes en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer significativamente el desarrollo de la expresión oral es una de las tareas más difíciles que enfrenta el docente a lo largo de su trayectoria profesional en el desarrollo de destrezas en lectura y escritura, sobre todo en los primeros grados de la educación primaria. Es pertinente recalcar, tal como lo señala (González, V., 2008) que la adquisición de estas prácticas es necesaria, pudiéndose considerar imprescindible para la asimilación de los conocimientos y el desarrollo de ciertas capacidades en las diversas materias del currículo, citado por (Pérez, V & La Cruz, A., 2014).

### **2.2.2 Enfoques de Escritura.**

Como se ha dicho, en la estructuración teórica de esta investigación, sobre escritura existen diferentes posiciones teóricas. Pero es de interés en esta investigación delimitar los enfoques convenientes en la formación inicial. Por ello, aunque existen varios enfoques y perspectivas, la que se adopte aquí debe apuntar a los primeros años de formación. No obstante, se citarán algunas problemáticas propias en la población objeto de estudio, en otras palabras se contextualizará el modelo aquí asumido.

Existe una dificultad manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes, tanto en educación básica primaria como en secundaria, que consiste en la dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos.

Hay una causa que se debe buscar en los primeros grados de la escolaridad, concretamente en los métodos de acercamiento a la escritura inicial de los pequeños, en el primer grado de primaria

o en el preescolar. Si la escuela utiliza métodos silábicos en los cuales la unidad de trabajo es la vocal, luego la sílaba, posteriormente la palabra y finalmente la frase, es esperable que la unidad de comunicación escrita que construye el niño esté referida a esas unidades. (ICFES, 2003). Este método silábico en el proceso de enseñanza de la escritura, es según los entendidos en la materia, la posible causa de que los estudiantes presenten dificultades en sus producciones textuales. Esto quiere decir, que la adopción de este método tradicional, tiene consecuencias más negativas que positivas.

Falta cohesión en los escritos de los niños. Si bien los textos escritos que los niños producen, son coherentes, en el sentido de plantear unas ideas y organizarlas siguiendo alguna secuencia lógica, no se logran establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan en el lenguaje escrito. Esto se manifiesta cuando los estudiantes no establecen conexiones lógicas entre ideas supone que el estudiante ha desarrollado un pensamiento relacional que le permite pensar los textos como redes de significados. Este proceso de pensamiento es complejo y supone que la escuela realice acciones que se encaminen a desarrollar este tipo de pensamiento. La tendencia, en muchos casos, en el trabajo escolar en el campo del lenguaje se encamina hacia el uso correcto del idioma, descuidando estos procesos de pensamiento (p.13). Lo que preocupa inicialmente a los docentes en la enseñanza de una lengua, y de la reproducción mediante el lenguaje escrito, es darle prelación a los aspectos formales, tipo de letra, estética de la caligrafía y el uso apropiado de categorías gramaticales. Sin embargo, aspectos lógicos y de relación de la escritura con el pensamiento siguen siendo incipientes en los procesos de enseñanza de la escritura.

Entre las problemáticas que se evidencia en estos niveles, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la escritura, es necesario tener en cuenta la didáctica que emplean los docentes, por

ejemplo, en estudio realizado por ICFES (2003), se advierte sobre las consecuencias negativas de la rutina en los procesos de enseñanza de la lecto-escritura. Una rutina escolar de escritura: pedir a los estudiantes redactar, en clase, un texto que describa cierto lugar que previamente ha sido visitado. Los estudiantes escriben, individualmente, su texto. El docente recoge los escritos y dos días después los entregan corregidos...Se inicia otra práctica de escritura. (p.20).

Una posible respuesta a estas rutinas, según estos investigadores es el hecho de que, estamos frente a una situación que podríamos catalogar, de manera fuerte, como “escribir para ser evaluado”. Pareciera que el propósito central del acto de escribir fuese ser corregido por el docente: el texto es escrito para el docente, quien opera como el interlocutor del estudiante; el texto se escribe para que él pueda corregirlo, esa sería su función comunicativa. En otras palabras, esta escritura se inscribe en una práctica escolar de evaluación. La resultante de este tipo de práctica, a nivel del estudiante, consiste en comprender que en la escuela se escribe para el docente y para ser evaluado, reduciendo el espectro de funciones y contextos de la escritura (p.21). Si bien este estudio, pudiese constituirse como antecedente, su finalidad, permite más bien, señalar aspectos propios de la práctica de la escritura en la básica primaria y secundaria. En este sentido, los aspectos que se han encontrado permiten comprender porque la enseñanza de la lecto-escritura se constituye en un proceso didáctico crucial, que define y establece parámetros de desempeño escolar de acuerdo al impacto positivo o negativo de las didácticas adoptadas en el proceso de enseñanza.

Este preámbulo teórico y práctico ha sido necesario, no sólo para contextualizar las prácticas educativas referidas a la escritura, sino como una manera de entender la complejidad de este proceso y la trascendencia del mismo. Al respecto se dice que, el aprendizaje de la lengua escrita no es un proceso espontáneo, como el del lenguaje hablado, sino que se adquiere a través de una instrucción orientada. Dos mecanismos parecen intervenir de manera determinante: la

habilidad en el reconocimiento de las palabras escritas —resultado de complejas operaciones mentales— y las capacidades cognitivas y lingüísticas derivadas del lenguaje oral (Morais y Robillart, 1998) citado por (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte., 2002). De acuerdo con esta concepción, un aspecto relevante, y que se suele relegar en la enseñanza de la escritura, es su relación con las operaciones mentales, esta asociación es significativa en todos los momentos de formación del estudiante, pero en primeras etapas de la educación inicial, se constituyen en un valioso aporte al desarrollo de las habilidades del educando. Así mismo, aunadas a estas operaciones, se encuentra el desarrollo de las habilidades lingüísticas propias del lenguaje oral, es decir, la oralidad faculta al estudiante en la asimilación del sistema codificado de una lengua.

### **2.2.3 Enfoques de la Lectoescritura.**

En este acápite de la investigación, se presentarán los distintos enfoques sobre lectoescritura, sobre todo los que han sido significativos en el país, como también, los aportes de expertos en esta materia, literatura especializada y a manera de cierre parcial presentaremos unas consideraciones generales sobre esta temática. En este orden, la lectura y la escritura son dos habilidades y procesos que la educación ha privilegiado desde el nacimiento de la escuela en la Grecia Clásica. De igual modo, son prácticas sociales y como tal la escuela cumple una función esencial en la adquisición de estas habilidades. Ahora bien, en este apartado no se va a realizar un recorrido histórico sobre las concepciones y enfoques sobre la lectoescritura, sino más bien se registrarán aquellos modelos más significativos en este campo, y los enfoques que en el contexto nacional se han tomado como políticas institucionalizadas sobre las metodologías y enseñanzas de estas habilidades.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, en esta construcción teórica, es necesario partir desde lo que la Real Academia de la Lengua ha definido o conceptualizado sobre este término. “En este sentido, se define la lectoescritura como” (f) “Capacidad de leer y escribir” (f) “Enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura”.

Adicionalmente, y a manera de ubicación cronológica Acosta, R (1997) plantea que: en los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura se marcan diversos conceptos y tendencias metodológicas y a cada uno de ellos le corresponde una determinada técnica de lecto-escritura que se refleja, como es natural, en la forma de enseñar los elementos de expresión; al analizar los métodos que a través del tiempo se han utilizado en la enseñanza de la lecto-escritura, se distinguen tres tendencias:

La primera es la de los métodos sintéticos, la cual se basa en que los componentes de las palabras (letras y sílabas), constituyen un pilar indispensable para lecto-escritura, comiencen con la enseñanza de estos elementos para después de efectuar numerosos ejercicios combinarlos en formas lingüísticas de mayor complejidad; se lleva a cabo, por tanto un proceso de síntesis a partir de letras aisladas a sílabas. Los métodos que mayor repercusión han tenido en la enseñanza en México, son el Silabario de San Miguel y el Onomatopéyico.

La segunda tendencia es la Analítica, surgida como una reacción del aprendizaje sintético, apoyada en los descubrimientos psicológicos de Ovidio Decroly, y sobre todo en el sincretismo y la percepción global del niño. Estos métodos defienden la enseñanza: que partiendo de la significación de las palabras, su configuración fonética y gráfica peculiar hacen llegar al alumno, mediante el análisis de sus elementos, al conocimiento de las letras. Entre los métodos analíticos cabe destacar el Método Global de Análisis Estructural y el Método Integral Mújares Uribe Torres (1978) citado por (Domínguez, J. & Velásquez, R., 2013).

La tercera tendencia es la Ecléctica, la cual se caracteriza por una conjugación de los elementos sintéticos-analíticos, considerando que en esa materia de enseñanza se realiza un doble proceso de análisis y síntesis. Al mismo tiempo, se dirigen tanto a desarrollar una actitud inteligente del alumno ante los textos, como a proporcionarle las técnicas indispensables para el reconocimiento, identificación de palabras y rapidez de lectura. Tomado de Enciclopedia Técnica de la Educación: La enseñanza del idioma en la educación general básica (1979). Citado por citado por (Domínguez, J. & Velásquez, R., 2013).

Hay que advertir que estas tendencias según (Mora, P. & Ruíz, M., 2009), se pueden observar en los métodos que aparecen en un estudio realizado por estas investigadoras sobre “Aproximación a las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en una escuela colombiana, en 1940” de lo cual dan cuenta mediante el análisis de fuentes como cartilla y cuadernos.

De esta manera, se advierte un enfoque sobre la lectoescritura en la educación Colombiana de mediados del siglo XX, basados según Vásquez & Estela (1999), citados por las mismas autoras, en el método de enseñanza Ideovisual de Ovidio Decroly, cuyas características principales son descritas así:

- Tiene en cuenta los centros de interés del niño, o sectores de su experiencia, que de acuerdo con su edad le suscitan un interés efectivo.
- Tiene en cuenta la naturaleza del individuo.
- El proceso intelectual de los niños es complejo y el aprendizaje de los niños comprende los elementos propios de su realidad y las relaciones existentes entre ellos.
- Consiste en asociar órdenes escritas con actos y emplea palabras y frases completas, que tienen sentido para el niño. A las palabras y frases ya enseñadas se incorporan frases y palabras nuevas a partir de las cuales los niños pueden formar palabras y frases propias.

- Los conocimientos se integran en conjuntos ordenados.
- La observación es el punto de partida del aprendizaje y debe realizarse continuamente y en el medio natural.
- Establece cuatro grupos de asociación: asociación en el espacio, en el tiempo, en relación con las necesidades del hombre y asociación causa - efecto.

Estos principios didácticos permearon según estas investigadoras las prácticas educativas y la literatura pedagógica de este período. También se registraron otro tipo de didácticas como el método de las palabras normales descrito por Yapu y Torrico, (2003, pp. 116 - 117), citado por (Mora, P. & Ruíz, M., 2009), el cual consistente en: elegir palabras sencillas, de pocos sonidos, de fácil pronunciación y fácil descomposición en sílabas, sonidos elementales y signos. Estas palabras se denominan generadoras porque a partir de su descomposición los niños pueden recomponer palabras nuevas. Este método parte de la lectura de la palabra, su fonetización, para luego ir a la escritura. Se basa en el principio del aprendizaje gradual que va de lo simple a lo complejo.

Al mismo tiempo, estas mismas investigadoras dan cuenta que: otros de los métodos identificados en la investigación, propios de la denominada escuela tradicional, son los métodos fonético y silábico que buscan el aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura. Estos métodos se caracterizan por enseñar las letras y sílabas de manera independiente y luego agruparlas para la formación de palabras y posteriormente de frases (p.40).

Según Guevara (2005), citado por Mora, P. & Ruíz, M (2009b). La autora detalla los procesos que implica cada método, así:

### Cuadro 1.

El proceso de los métodos fonético y silábico.

<b>Proceso del Método Fonético</b>	<b>Proceso del Método Silábico</b>
1. Se enseñan las letras vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con la letra estudiada.	1. Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura
2. La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura.	2. Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje.
3. Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc. Cuyo nombre comience con la letra por enseñar, por ejemplo: para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa; o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una cabra mugiendo m... m... etc.	3. Cada consonantes se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc.
4. Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá, ama memo, etc.	5. Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas.

Fuente: Copiado literalmente del texto de Guevara (2005), pero adaptado al formato de Cuadro.

Como se puede observar en los registros de fuente de esta investigación, tanto los modelos fonéticos como silábicos, se corresponden con un período determinado de la historia de la educación en América Latina y Colombia. Sin embargo, en la primera década del siglo XXI persisten este tipo de prácticas educativas, pese a los avances en el campo de la lingüística, la sociología, la psicología y neurociencia. No obstante, suele ser común encontrar a nivel nacional y regional didácticas de lectoescrituras anclados en estos tradicionales modelos.

A continuación se expondrán una serie de enfoques que se han implementados en las instituciones escolares de Colombia, como parte del currículo prescrito por parte del Ministerio de Educación Nacional. Cada uno de estos aportes ha marcado un período particular. Sin embargo, en el caso colombiano, muchos de estos enfoques coinciden y confluyen de manera indistinta, a lo que de manera general se cuestiona como una falta de coherencia en las políticas de lectura y

escritura en el país. De esto se deduce, que estos enfoques no son desarrollados íntegramente, sino que son ensayados por un período determinado y cambiados por otros modelos de manera indistinta y acriticamente.

### ***2.2.3.1 Aportaciones del enfoque sociocultural y constructivista a la enseñanza de la lectura.***

Diferentes autores han señalado la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje (Bruner, J., 1995) (Vygotsky, L.S, 1979) así como en los procesos de alfabetización inicial de niños de diferentes contextos culturales (Snow, C.; Burns, M., y Griffin, P., 1998). El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. (...). Vygotsky (1979, p. 89) explicaba en su concepto de la “zona de desarrollo próximo” cómo no se avanza en este potencial partiendo de lo que el niño ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas. En ese sentido Vygotsky, por un lado, difería de la concepción constructivista del aprendizaje y, por otro lado, defendía la importancia de la interacción con todas las personas del entorno del niño, no únicamente con las personas docentes y en el aula. Otros autores han profundizado en esta dimensión dialógica implícita en la teoría vygotskiana (Cole, 1995; Wells, 2001), citado por (Jiménez, J. & Isabel, J., 2008).

La lectura dialógica es una nueva forma de entender la lectura: engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno. La clave es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos de aprendizaje lector –aula, centro, hogar, etc. Desde la perspectiva dialógica, la comunidad cobra sentido no sólo porque

representa un contexto en el que los niños interaccionan más allá del marco escolar, sino también porque miembros de la comunidad entran en los espacios educativos y participan en actividades de alfabetización, multiplicando las interacciones centradas en el proceso lector (Purcell-Gates, V.; Degener, S.; Jacobson, E., y Soler, M., 2001) (p.2).

De acuerdo con lo anteriormente planteado, cuando un estudiante entra en el contexto educativo, es portador de un uso lingüístico determinado por la clase social a la que pertenece, el género, el sexo, el acceso a los medios de producción, el contexto geográfico, las relaciones familiares, la ideología y la cultura, entre otros aspectos. El grupo social, en que se encuentra inmerso el estudiante, le permite una trayectoria de conocimientos determinados, que le lleva a interactuar de diferentes maneras, lo mismo que a ser poseedor de un bagaje verbal específico, compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana. De igual forma, tanto el profesor como el alumno, tienen un uso lingüístico con unas características socioculturales y sociolingüísticas determinadas. (Marín, G., 2005).

#### ***2.2.3.2. Aportaciones de Van Dijk: el texto como unidad de Comunicación.***

Como se ha expuesto inicialmente, las aportaciones de Van Dijk (1995), asume el lenguaje en una perspectiva multidisciplinar, y su enfoque comprende componentes cognitivos, ideológicos y de la pragmática, entre otros. Esta perspectiva multidisciplinar del lenguaje, en la que se asume el texto como la unidad de comunicación, supera las concepciones del lenguaje expuestas por los enfoques anteriores a ésta, incluyendo a la gramática generativa transformacional. Estos aportes, son el fundamento epistemológico de los Lineamientos Curriculares del Lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en 1998. Por ello, es importante resaltar los

aportes más significativos de Van Dijk, sobre todos los que se referencia en la política educativa nacional.

Llegados a este punto, el concepto de texto, será crucial, no sólo, para la lingüística, sino también para la literatura pedagógica y didáctica del lenguaje, por cuanto abre nuevos espacios de comprensión del fenómeno lector y de la escritura misma. Por ello, el texto, según Van Dijk, citado por Diccionario ELE (1980). Es la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Producto verbal -oral o escrito- es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto.

En este sentido, el constructo de texto supera concepciones tradicionalistas, estructuralistas y sintéticas del lenguaje. Puesto que va más allá de los fonemas, de las palabras, e incluso que un conjunto de palabras. Así mismo, asume al emisor y receptor en un juego de intereses a través del lenguaje y en una posición recíproca y activa.

Siguiendo con esta concepción, el texto se caracteriza, entre otras propiedades, por su coherencia, que nace de un conjunto de relaciones semánticas entre sus diversas proposiciones, y pragmáticas entre el texto y su contexto. Algunas de estas relaciones quedan señaladas por las que se dan entre las unidades lingüísticas de la superficie textual (palabras, frases y párrafos), que crean la cohesión textual. Así, el texto posee una dimensión supraoracional, que se basa en un conjunto de reglas y estructuras que lo organizan.

Ahora bien, no todas las escuelas de la lingüística del texto lo conciben del mismo modo: unas lo consideran una realidad empírica, mientras que para otras es un constructo teórico; unas lo

ven como una realidad estática -producto de la actividad verbal-, otras acentúan su dimensión dinámica – evento comunicativo –.

Además de responder a un conjunto de reglas y propiedades comunes a todos ellos, los textos se diversifican en una serie de tipos, caracterizados por unas propiedades diferenciales, que han dado lugar al establecimiento de tipología textual.

De acuerdo a esta postura epistemológica sobre el lenguaje, sobre el texto y la lectura misma, se puede hablar de lectores expertos, según Van Dijk y Kinstch (1983), citado por Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO (2009). Estos dos autores muy influyentes, plantearon que la lectura se realiza en niveles secuenciales, porque la capacidad de memoria o recuerdo no permite retener toda la información de una vez. Los procesos que describen estos autores son automáticos, es decir, el lector los realiza sin darse cuenta (p.17).

➤ **Niveles de lectura:**

Inicialmente, el lector toma como información que entra en su memoria la superficie del texto, es decir, las palabras, sus relaciones y las ideas que van expresando el significado del texto, en el mismo orden en que aparecen en él.

Posteriormente elabora una representación mental de esa superficie. Una prueba de que el lector es sensible a la superficie del texto es que realiza pausas en los finales de frases y oraciones, segmentando mentalmente unidades de información. En la superficie del texto hay muchas ideas, que estos autores llaman “microestructuras”.

Luego el lector verifica a qué se refieren las microestructuras o ideas leídas. Si encuentra que esa lista de ideas se refiere coherentemente a algo, la conserva para seguir procesándola

mentalmente. Si encuentra que le falta información, inicia procesos para completarla, en otras palabras, infiere significados del texto. El resultado de hacer inferencias es complementar informaciones y volver el texto más coherente. A esta segunda reconstrucción que hace el lector se la conoce como “texto base”.

Desde el principio el lector construye hipótesis y, a medida que avanza en la lectura, las confirma o desecha. Por esta razón, puede decir, por ejemplo, que pensaba inicialmente que un personaje iba a actuar de tal forma y que finalmente actuó de otra.

Tan pronto, las informaciones se reacomodan en la memoria según su importancia. En este nuevo ciclo, se reducen las microestructuras y se va formando una “macroestructura”. La macroestructura no tiene forma de lista, sino que es jerárquica, está organizada de acuerdo con la importancia de las informaciones y es, por lo tanto, más breve. La macroestructura que más reduce el texto suele ser el título o una frase que extrae su contenido principal. Macrorreglas. Los lectores llegan a elaborar esa red jerárquica poniendo en marcha cuatro operaciones que Van Dijk (1980) denomina “Macrorreglas”. Las Macrorreglas transforman las ideas del texto base en la macroestructura.

Dos de las macrorreglas seleccionan información importante eliminando la superflua, como las aclaraciones o los ejemplos. Las otras dos construyen información global o general (como un subtítulo) reuniendo varias informaciones específicas.

La aplicación de las macrorreglas está determinada por dos aspectos:

- El texto o lo que su autor considera importante, que suele estar señalado en los títulos, en las frases destacadas, en las partes finales que sintetizan lo dicho, por ejemplo;
- Los conocimientos previos y los propósitos que se plantea el lector. (p.18).

### ***2.2.3.3 Aportaciones del Aprendizaje Significativo de la Lectoescritura.***

Otro de los enfoques de relevancia en la enseñanza del lenguaje es el enfoque significativo, el cual se ha implementado en el marco de las políticas educativas de Colombia, y ha contado con el despliegue y difusión tanto en procesos de formación docente como en la difusión de cartillas y libros para los niveles de formación inicial y la básica.

Por ello, es necesario conceptualizar sobre el aprendizaje significativo. El aprendizaje es significativo cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para el aprendiz, cuando él o ella es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, cuando es capaz de resolver problemas nuevos, en fin, cuando comprende. Ese aprendizaje se caracteriza por la interacción entre los nuevos conocimientos y aquellos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto que aprende, que constituyen, según Ausubel y Novak (1980), el factor más importante para la transformación de los significados lógicos, potencialmente significativos, de los materiales de aprendizaje en significados psicológicos (Calle, 2009, p.43).

En esta misma línea de argumentación, la autora citada, en el plano didáctico y metodológico para la enseñanza de la lengua desde una perspectiva significativa, plantea una serie de principios y lineamientos pedagógicos que se encaminan hacia esta perspectiva.

Los elementos que el maestro- a ha de tener en cuenta en la enseñanza del lenguaje para que éste sea significativo para niños y niñas y logren alcanzar aprendizajes de calidad en el desarrollo de las competencias lingüísticas son:

- Valorar la lengua materna de los niños y niñas.
- Estimular la expresión oral.

- Proporcionar una adecuada interacción educativa a través de ambientes que apoyen a los niños en sus procesos de aprendizajes.
- Ofrecer experiencias educativas a los niños y niñas para ejercer su derecho a participar.
- Aportar y sentirse involucrados en el proceso del aprendizaje por descubrimiento estimulando su iniciativa y placer por aprender, a través de una disposición positiva al descubrir el sentido lógico de los nuevos aprendizajes.
- Conectar y relacionar la nueva información con lo que los niños ya saben, integrando los nuevos conceptos a sus estructuras cognitivas.

Argumenta Calle, M. (2009) que, la valoración de la lengua materna de los alumnos forma parte del punto de partida de los aprendizajes y debe ser desarrollada dentro de la escuela, ya que ésta debe transformarse en la conductora de la visión de que hay que enseñar a desarrollar la lengua materna y originaria, favoreciendo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, promoviendo situaciones comunicativas significativas que permitan a niños y niñas utilizar todas sus potencialidades para crecer personal y socialmente.

El lenguaje oral es la base para desarrollar gradualmente habilidades comunicativas y de aprendizaje que sirvan para fortalecer otras destrezas. También es la base para adquirir la lectura y luego la escritura. Estimular las habilidades verbales es fundamental para desarrollar el pensamiento lógico en niños y niñas, asegurando así la calidad de sus aprendizajes. Si hay una buena adquisición del vocabulario visual y auditivo y de la comprensión oral y auditiva, también se podrá desarrollar significativamente las capacidades de lectura y escritura garantizando aprendizajes significativos (p.46).

#### ***2.2.3.4 Aportaciones del enfoque psicolingüístico a la enseñanza de la lectura.***

Cada vez existe un consenso más generalizado, y ello se desprende de los trabajos realizados hasta ahora en el ámbito de la Psicología del Lenguaje, de que la comprensión de lo que leemos es el resultado de dos tipos de operaciones cognitivas: por un lado, las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y, por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto. La adquisición de la lectura reclama el desarrollo de habilidades muy específicas (v.gr., desarrollo de la conciencia fonológica, dominio de reglas de conversión grafema-fonema, etc.) que dependen en gran medida del tipo de sistema de escritura que corresponda aprender. (Jiménez, J. & Isabel, J., 2008).

La perspectiva psicolingüística aporta derivaciones didácticas a la enseñanza de la lengua, que son de gran importancia. Dichas derivaciones, han dado lugar a una serie de criterios, que deberían ser tenidos en cuenta para crear actividades, que desarrollen habilidades metalingüísticas, en los niños de educación infantil y primer curso de primaria. En este sentido según esta autora, es necesario reevaluar los criterios tradicionales de lectura y escritura ya que no se puede considerar una sola definición de ambos conceptos, por lo tanto, se debe tener en cuenta, que son considerados procesos y que como tales conllevan en su interior etapas o actividades cognoscitivas para alcanzar el sentido del texto escrito, como también, el logro de la producción textual. (Marín, G., 2005).

Con respecto a la habilidad de escribir, se presenta una visión general sobre este proceso y cómo es concebido desde la perspectiva psicolingüística. La lengua escrita como objeto de enseñanza aprendizaje puede ser abordada desde diferentes perspectivas, en función del foco de atención. Según (Mata, F., 1997), tres grandes temas estructuran el campo de la investigación: 1) La evaluación de las composiciones (el más antiguo y quizás el más desarrollado); 2) Los procesos psicológicos implicados en la composición; y 3) Las estrategias didácticas para enseñar la

composición. Estos temas se corresponden, de alguna manera, con tres enfoques de la enseñanza: 1) La escritura como producto; 2) La escritura como proceso; y 3) La escritura condicionada por el contexto. Cada uno de estos enfoques desde su peculiar visión aporta datos y respuestas sobre el qué, cómo, y cuándo enseñar y aprender el proceso de la escritura. (Caldera, R., 2003).

El primer enfoque de enseñanza de la escritura es el más tradicional y se ha centrado en la composición como un producto analizando las características de la estructura superficial del texto, es decir, ortografía, letras, palabras, oraciones, y olvidando la estructura profunda, definida ésta como la organización lógico-semántica. El segundo enfoque de enseñanza, denominado de proceso o cognoscitivo, ofrece un paradigma capaz de investigar los pasos o fases mentales que subyacen en la composición o producción de un texto. El tercer enfoque, el contextual o ecológico analiza la composición escrita desde una perspectiva etnográfica, es decir, un proceso condicionado por el contexto en el que se desarrolla la escritura, especialmente la escuela (p.364).

En esta misma línea temática, el aporte de expertos el magister Félix David Pérez Dau (2016) plantea que: la lectoescritura (lectura y escritura) son procesos de codificación y decodificación de la información. Es la habilidad para leer y escribir de manera adecuada. Son los procesos más importantes que se dan en educación: para mí todo lo que hacemos en la vida es leer y escribir la realidad.

Ahora bien, notemos la relación que hay entre los procesos que de lectura y escritura y entre el pensamiento y el lenguaje. La incidencia del uno sobre el otro es tan integrada como las dos caras de una misma moneda. No pueden estar el uno sin el otro. Teniendo esto en cuenta, todo lo que se haga por uno incidirá en el desarrollo del otro. En la vida del estudiante este desarrollo incidirá también de manera positiva en su éxito escolar y en su éxito en la vida misma, en su autoestima o valoración.

Es necesario tener estudiantes que tengan buenas, altas competencias en lectoescritura para un mundo cada vez más competitivo y globalizado. Como estos procesos se dan, se consiguen o maduran principalmente en los estados iniciales se presenta un gran inconveniente, sobre todo si se tiene en cuenta que los especialistas en lenguaje laboran en la educación superior y no en preescolar o primaria que es en donde deberían estar. Cabe resaltar que es conveniente desarrollar las competencias en lectoescritura desde los primeros años de escolarización.

El aporte de experto ratifica los actuales enfoques sobre la lectoescritura, la importancia de la dualidad y reciprocidad entre estas dos habilidades comunicativas. Y lo trascendente que resulta en la vida académica y en la cotidianidad de los individuos.

Por su parte, la literatura especializada en este tema conceptualiza en los siguientes términos:

La adquisición y el dominio de la lectoescritura se han constituido en bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros (Montealegre, R. & Forero, L., 2006).

El desarrollo de la lectoescritura implica los siguientes pasos en el proceso de la conciencia cognitiva: primero, pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado; a asociar lo escrito con el lenguaje oral; y al dominio de los signos escritos referidos directamente a objetos o entidades. Segundo, pasar del proceso de operaciones conscientes como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las

letras en la palabra, la Organización de las palabras; a la automatización de estas operaciones; y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito (p.26).

La lectura como búsqueda de significado, planteado por Goodman (1988), quien define el leer como: “Buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto” (p.27).

Sobre lo que es la lectura (Harste, J.C., 1988), afirma que “Leer es pensamiento estimulado por lo impreso” (p. 87). Él evidencia que la lectura no se relaciona solo con el evento de fijar los ojos en el texto, sino que existen otros procesos que interviene en ella como los llamados esquemas anticipatorios. (Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1979) Sobre la lectura mencionan: “no identificar lectura con descifrado” (p.344).

Como dice Harste (1982) “citado por (López, I., 2012), las actividades de enseñanza de la lengua escrita deben ser funcionales, es decir, deben ser instancias reales y naturales de usos del lenguaje y no extraídos de su contexto situacional natural”.

La escritura como conciencia del pensamiento, propuesta hecha por McCormick (1993), citado por (Bruno, E & Beke, R., 2004), quien afirma que “la escritura me da conciencia de mis pensamientos y me permite organizarlos, me obliga a detenerme sobre las ideas el tiempo suficiente para examinarlas, me hace pensar sobre mis pensamientos” (p.39).

El proceso lectoescritural en la formación académica desde la educación inicial hasta la superior, tiene que ser concebida como una acción reflexiva, que permite la aplicación inmediata en situaciones concretas de lo aprendido, a partir de un proceso individual y también colectivo. Lo anteriormente planteado, generará en el estudiante transformaciones internas, habilidades, destrezas lectoescriturales, que es el planteamiento para un aprendizaje en función de la construcción de los nuevos conocimientos (Barrios, M., 2009).

Asimismo la (UNESCO, 2005) por su parte ha señalado que los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales. Compartir un texto hace pensar y sentir, imaginar, crear otros espacios, discutir situaciones opuestas, emitir e intercambiar opiniones o juicios, estas actividades permiten estrechar vínculos con otros individuos para generar o ampliar otras posibilidades de interpretar la realidad (Coromoto, M & Gutiérrez, O. , 2012).

A manera de conclusión, se puede afirmar que en el devenir de los diferentes enfoques sobre lectoescritura implementados en el país, la lectura y la escritura en el campo educativo ha figurado como elemento esencial en las políticas de gobierno. También se puede decir, que desde la fundación de la República la lectura y la escritura pasan por tres estadios: concebirse como un saber, asumirse a mediados del siglo XX como asignatura, y actualmente reducirse a nivel de habilidades comunicativas. De igual modo, en cada uno de estos períodos, la lectura y la escritura han obedecido a intereses políticos y concepciones pedagógicas disímiles unas de otras.

Por consiguiente, en el área de la lectura y la escritura se evidencian como desde principios de siglo XX, no existe una política educativa en esta materia sino políticas de gobierno. Las inestabilidades y rencillas políticas tuvieron connotaciones en este campo. Si bien es cierto, que en la actualidad, si se concibe una política de lectura, y que en la década del 90 muestra unos intentos; y que con el Plan Nacional de Lectura se le da un carácter nacional, estos programas se cuestionan por la falta de articulación, los criterios pedagógicos, didácticos y literarios que se toman para establecer el canon de dichas colecciones. Puesto que, estos contenidos pudiesen ser más significativos para quien los elige, que para quienes están destinados, en este caso, los jóvenes y

estudiantes. Sin embargo, hay que valorar los esfuerzos ingentes que hace el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Aunque, en Colombia, las tradiciones pedagógicas perviven más allá de las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas que suceden en el país y a nivel internacional. Con las cartillas pedagógicas empleadas a principio de siglo XX se constata esta aseveración. Estas prácticas, puede valorarse como positivas en la medida de que se da continuidad y se cuenta con referentes, pero también se puede limitar y reducir el accionar pedagógico y creativo de docentes y estudiantes. En este punto, es importante expresar que Colombia por tradición es un país en la que confluyen diferentes modelos, el inmediatamente anterior, el adoptado recientemente, y las tendencias innovadoras en este campo.

En este sentido, el devenir histórico de la lectura y la escritura, los avances en la disciplina de la lingüística y las ciencias de la educación, han tenido eco en los currículos adoptados e institucionalizados en el país. Por ello, pedagogos como Pestalozzi, Decroly, Escuela Nueva, Tecnología Educativa, Enfoque semántico comunicativo, modelo por competencias, han tenido incidencias en la concepción sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el país. No obstante, la cultura de la lectura y la escritura muestran bajos niveles, y un promedio muy bajo de consumo del libro como producto cultural.

Con respecto a la posición del maestro, frente a estas disposiciones gubernamentales y curriculares sobre lectura y escritura, se evidencia y corrobora con diferentes autores que, los docentes son reproductores de estos discursos en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, también es evidente una posición pasiva, e instrumentalizada de la tarea docente. En este caso, el maestro es un facilitador, un mediador, puesto que la guía, la cartilla y directrices del Ministerio de Educación relegan el saber pedagógico y autonomía docente.

En cuanto, al contraste entre las directrices y disposiciones nacionales en materia de lectura y escritura, frente al marco internacional y los estándares que estos imponen, son evidentes las brechas entre el contexto nacional e internacional, sobre todo en lo referente a las exigencias en el saber, saber hacer y saber ser. Adicionalmente, en el nivel internacional, la concepción de lectura obedece a las competencias y exigencias de un mundo globalizado y complejo. Mientras que a nivel nacional, no se logra dar una identidad clara y concreta de las metas en este campo. Si bien es cierto que, se ha logrado llevar los libros a las escuelas, todavía no se da una relación entre los productos culturales y los intereses, expectativas y potencialidades de los estudiantes y jóvenes. Por ello, es necesario una política que logre conjugar las exigencias del mundo globalizado con los intereses nacionales, la historia, los valores nacionales y las expectativas e intereses de los ciudadanos. También a manera de acotación final, y como reconocimiento, es importante que aparezcan visionarios como Agustín Nieto Caballero, que hizo una lectura prospectiva del país y de su momento histórico y buscó en el contexto internacional la propuesta pedagógica que mejor respondiera a las necesidades vivenciadas y a las expectativas de la sociedad; esto queda como una reflexión para los dirigentes políticos e intelectuales que están en las instancias de decisión, en la que la solución no es asumir una receta internacional, sino reflexionar a la luz de este tiempo, sobre las potencialidades y metas que debe alcanzar el país, mediante una educación coherente con su realidad y su realidad internacional.

#### **2.2.4 Evaluación: evaluación censal.**

Otro de los conceptos medulares de esta investigación es el concepto de evaluación, pero como existen diferentes tipologías de evaluaciones, aquí se precisa que esta investigación aborda la evaluación censal. Puesto que, la prueba SABER grado 3, corresponde al tipo de evaluación

externa. Sin embargo, el concepto de evaluación externa, corresponde más a la procedencia y lugar de la evaluación como contexto, y no apunta el término a la naturaleza misma de la evaluación en cuestión. Por ello, se opta por el concepto de evaluación censal, que a juicio de la investigadora representa mejor el objeto y finalidad de la PRUEBA SABER. Por tal motivo, en este caso, se presentará el juicio de experto sobre la evaluación, lo que dice la academia al respecto, el concepto de evaluación censal y cómo los estudios de casos brindan luces para comprender la evaluación externa y la situación de los informantes claves.

Por consiguiente, la evaluación, definida por la Real Academia de la Lengua Española, establece que Acción y efecto de evaluar. Y desde la perspectiva de Fredi Flórez (2016), experto consultado en este tema es que, la evaluación es un proceso y un componente que mediatiza los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, es un concepto que trasciende la evaluación de sujetos, es aplicable a instituciones, a procesos, y momentos. De lo cual se desprende una serie de tipologías de evaluación. Obedece así mismo a las intencionalidades de quien la aplica o solicita, sin embargo, pese a que este concepto ha evolucionado y revolucionado, en la práctica no se desprende de características como medición, comparación, obtención de resultados, verificación y control de procesos.

No obstante, la evaluación no se limita a lo anterior, sino que ésta con el avance en el campo educativo, pedagógico e investigativo tiende hacia la integralidad, lo holístico, la metaevaluación y la evaluación total.

También es importante destacar, que en los últimos 15 años la evaluación ha dejado de ser un componente subsidiario del currículo, para adquirir una autonomía y subordinación ante los demás componentes. En este sentido, la evaluación hoy determina la práctica pedagógica, determina qué enseñar, y cómo enseñar dichos contenidos. Hoy por ejemplo, en el caso de

Colombia la política de estandarización es una consecuencia de la evaluación, puesto que se determina qué enseñar (estándares, Derechos básicos de aprendizajes “DBA”), cómo evaluar, qué evaluar y para qué evaluar.

Por su parte, la literatura especializada, sobre este concepto plantea que: Las normas, consagradas en la Ley 115 de 1994, en el Decreto 230 de 2002 y el 3055 de 2002, han creado mecanismos y escenarios para que la evaluación de los estudiantes sea entendida no como una simple comprobación de lo aprendido, sino como la valoración y la comprensión de cómo se aprendió. En otras palabras, el fin de la evaluación ya no es solamente medir los conocimientos, sino contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, evaluando logros y competencias. (MEN., 2008).

Por su parte, el decreto 1290 de 2009, advierte que, las nuevas apuestas en este campo del conocimiento proponen que la evaluación educativa, en los niveles de enseñanza básica y media, tenga única y exclusivamente propósitos formativos, es decir, de aprendizaje para todos los sujetos que intervienen en ella. La evaluación es aprendizaje, en la medida que es un medio a través del cual se adquieren conocimientos (...) Los estudiantes aprenden de y a partir de la propia evaluación, de su corrección y de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada (Álvarez Méndez, J.M., 2001); (MEN., 2009).

Retomando, el planteamiento inicial, se concibe la evaluación como es un proceso dinámico, flexible, continuo y sistemático, orientado hacia los cambios de formas de concebir la realidad y mejorar el rendimiento. Además, el proceso evaluativo cobra sentido en la medida en que se pone a prueba la eficacia y la posibilidad de perfeccionamiento de la acción docente. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje termina trascendiendo el aula de clases y se constituye en un

elemento de reflexión para mejorar el currículo, las tareas institucionales y la transferencia de habilidades y conocimientos.

La evaluación formativa indicada para evaluar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes en el día a día, como lo señala Díaz Barriga, busca la mejora in situ de la tarea educativa antes de que el proceso formativo haya concluido y sus resultados sean inmodificables para los estudiantes. Por el contrario ella detecta las dificultades y carencias que hay en el propio proceso y las corrige a tiempo (2000). Entre los principales rasgos que caracterizan a la evaluación educativa en los niveles básica y de media, tenemos: Toda medición es un proceso evaluativo, pero no toda evaluación es una medición o está reducida a ella 24 Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009

- Es diagnóstica, es un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Y tiene como propósito identificar los diferentes niveles de desempeño que tiene los estudiantes en cada grado, generar hipótesis de dificultades en la comprensión de algunos saberes.
- Es formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- Está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Es transparente, continua y procesual.
- Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas.

En lo referente a la evaluación censal, las evaluaciones censales se persiguen fundamentalmente el seguimiento de la efectividad de todas las instituciones escolares. Asimismo, este tipo de evaluaciones pueden ser utilizadas para determinar consecuencias administrativas sobre el sistema.

El objetivo de las evaluaciones es obtener información confiable que permita tomar decisiones hacia un mejoramiento continuo y progresivo de la calidad de la educación. En muchos países, con tradición en evaluación, se han implementado programas focalizados que han permitido mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; así como también, acciones dirigidas a enriquecer el trabajo de los docentes. Existen evaluaciones de ALTA y BAJA implicancia. Las primeras tienen influencia concreta en los sistemas educativos, en los contenidos curriculares, en el financiamiento y hasta en los salarios docentes. Las segundas sirven para recabar información pero cumplen un rol puramente de diagnóstico. (Centro de Estudios en Políticas Públicas., 2009).

El desarrollo y el control de estas evaluaciones corresponden, en el marco de sus competencias respectivas, a las Administraciones educativas, que deberán “proporcionar los modelos y apoyos pertinentes, a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones. (Ministerio de Educación de España, 2009).

En lo referente a la evaluación censal del país, hay que señalar que: el MEN ha diseñado y ejecutado una serie de estrategias encaminadas a superar las deficiencias en calidad educativa, dentro de las cuales se encuentra el mejoramiento a través de la evaluación (MEN, 2010). Para ello, existen diferentes evaluaciones nacionales de carácter censal que se realizan a lo largo del ciclo escolar. Estas evaluaciones son útiles para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes durante su paso por la escuela, de tal manera que se puedan diseñar planes de mejoramiento institucionales para superar las deficiencias encontradas. Se espera que con el diseño e

implementación de los planes de mejoramiento se logre aumentar el desarrollo de las competencias de los estudiantes colombianos. (Ayala, J., 2015).

Como una posición contrapuesta a esta perspectiva de las evaluaciones censales y estandarizadas (Bernal, J.L., 2015), dice que: nos encontraremos con que mucho de lo que tiene que aprender un alumno en primaria difícilmente puede ser medible. Además, una evaluación desde estándares nos lleva a una evaluación de resultados más que de procesos, lo que representa lo contrario de lo que deberíamos hacer. Los estándares están distribuidos por áreas, están totalmente parcelados, lo que va a provocar que metodologías globalizadoras, como los centros de interés o los proyectos de trabajo, sean desarrollados con muchas dificultades. Más aún, si la Inspección de educación se preocupa sobre todo en que todo ese proceso esté escrito y que cualquier profesor pueda demostrar objetivamente cómo consigue y evalúa cada estándar.

De manera general, se puede decir, que la evaluación externa o censal, genera resistencias en el magisterio. De hecho, la federación de educadores de Colombia (FECODE) ha asumida una posición histórica de rechazo a la homogenización de la educación y sus prácticas educativas.

#### ***2.2.4.1 Desempeño escolar.***

En el campo de la evaluación, y la referida a la evaluación censal, el desempeño escolar, es un concepto que precisa y ubica las teorías y argumentos sobre evaluación. Puesto que es en el desempeño individual, colectivo y nacional, donde se aplica el análisis de las pruebas externas. Entonces los estudios de casos surgen como métodos que comprenden y explican los comportamientos de los resultados. Por ello, es importante este término en la estructuración de este marco teórico.

En tal sentido, se tiene que el rendimiento académico es reconocido por su capacidad clasificatoria y su vinculación a la promoción y evaluación de estudiantes, su expresión en notas y promedios académicos lo identifican con objetividad. También, es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Jiménez, 2000), citado por (Erazo, O., 2012). Según el autor anterior, Su objetividad está en el hecho de evaluar el conocimiento expresado en notas, pero en la realidad es un fenómeno de característica compleja resultado de características subjetivas, que son necesarias comprender y vincular a la acción educativa, ciencias sociales y psicología educativa (Lambating & Allen, 2002; citado en Caso & Hernández, 2007; Casanova, De la Torre & De la villa, 2005; citado en Zapata *et al.*, 2009) (p.145).

El desempeño escolar, es un referente, un elemento que es muy próximo a una realidad tanto individual, colectiva, regional o estatalmente. Se puede, entender como resultado, pero también se puede entender como un proceso. En el primer caso, es el resultado de pruebas objetivas y subjetivas; y aquí, lo que pudiese interesar, sobre manera, sería el nivel de desempeño. Es decir, la posición del estudiante, la escuela, la localidad y la misma nación frente a otros. El desempeño escolar, visto como resultados, aboca a una inminente comparación. Pero esta comparación, debe partir de criterios compartidos y la intencionalidad que orienta dicha comparación. Por su parte, el desempeño escolar asumido como proceso, dista del resultado, en la medida, que los desempeños escolares, están sometidos a diversas variables, entre ellas las escolares y las extraescolares. Luego entonces, el desempeño escolar, es un referente que va más allá del número, de la calificación, del ranking o clasificación de un estudiante, grupo o entidad. Conociendo las variables que operan sobre los resultados se puede coadyuvar e intervenir en os mismos.

## **2.2.5. Metodología y propuesta didáctica**

### **2.2.5.1 Metodología.**

Según la Real Academia Española, define que: metodología como:

1. f. Ciencia del método.
2. f. Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.

La metodología de la enseñanza no es, por lo tanto, sino el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los métodos y técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y, en consecuencia, los de la educación, con un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento. (Gómez, E., 2010).

La metodología de la enseñanza debe encararse como un medio y no como un fin, por lo que el docente debe estar dispuesto a alterarla, siempre que su juicio crítico sobre la misma se lo sugiera. No debe, pues, convertirse en esclavo de ella como si fuese algo sagrado, definitivo, inmutable. De modo general, la metodología de la enseñanza debe conducir al educando a la autoeducación, a la autonomía, a la emancipación intelectual, es decir, debe varío a andar con sus propias piernas y a pensar con su propia cabeza. La metodología de la enseñanza consta de métodos y técnicas, entre los cuales hay una acentuaba diferenciación. (p.47).

Así mismo, precisa el autor citado que, la metodología didáctica tiene por objeto dirigir el aprendizaje del educando para que éste incorpore a su comportamiento normas, actitudes y valores que hagan de él un auténtico ciudadano participante, cuya meta sea el creciente respeto por el hombre mismo. El educando, a pesar de toda la libertad de que debe gozar para su plena realización, debe ser orientado hacia aquellas metas consideradas valiosas para él y la sociedad. (p.47)

### **2.2.5.2 Didáctica.**

En primer lugar, se dará cita a lo que desde la Real Academia de la Lengua se asume como didáctica: La didáctica como teoría de la enseñanza propicia elementos determinantes para la comprensión del proceso docente –educativo. Los aprendizajes están adheridos a la unicidad de educación e instrucción. Lo que equivale a decir que el aprendizaje incluye conocimientos, habilidades, destrezas y, al mismo tiempo, se desarrollan sentimientos, convicciones, voluntad y el carácter.

Este sentido, el aprendizaje implica formación integral y ha permitido enfatizar en una enseñanza organizada de este trabajo. La enseñanza, por tanto, es un proceso que está determinada por las demandas de la sociedad y, además, por las leyes del desarrollo de la persona. Así pues, el aprendizaje no es una reproducción mecánica de la propia práctica social de las personas adultas; implica una actividad consciente en el que el trabajo de la iniciativa y de la creatividad representa la esencia del proceso pedagógico.

En relación a lo anterior, la Didáctica consiste en establecer los principios y la aplicación de los mismos, deben guiar la enseñanza y aprendizaje en el aula. Como dice (Camilloni, A., 2007) “la Didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores”. Por su parte, desde la didáctica alemana, Peter Kansanen (1998, p. 15), la define como “un modelo o un sistema sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y una clase de metateoría en el que se pueden comparar diversos modelos”. Citado por (Bolívar, A. & Bolívar, M., 2011).

También, en esta construcción conceptual, se cita el juicio de experto en esta temática, teniendo en cuenta el concepto didáctica y cómo este concepto se configura alrededor de una propuesta didáctica, en este caso, se retoma los postulados de la academia. De acuerdo a este orden, Lesba Saleme Negrete (2016), concibe la didáctica como: ciencia adscrita al campo social y educacional, tiene como objetivo comprender determinadas actividades sociales, como son la enseñanza y el aprendizaje en contextos organizados e institucionales. Su fin primordial es potenciar el conocimiento para mejorar la práctica, para ello se centra en la generalización de las manifestaciones y leyes especiales de la instrucción y la enseñanza, producto de la experiencia personal, de la actividad docente y de las necesidades y exigencias de determinada sociedad.

En cuanto a la referencia académica, se advierte que: didáctica, tomado del vocabulario alemán de la educación. Este término se aplica al conocimiento de la relación entre los contenidos enseñados, los alumnos y el personal docente. Progresivamente, una vez más, el plural (didácticas) ocupa el lugar del singular para señalar claramente que el contenido específico de cada disciplina es tan importante como la manera de presentar tal o cual conocimiento. (Best, J. W., 1988).

Así mismo Escudero (1981), citado por revista (Revista Digital., 2010), expone que la didáctica se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto es la “ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral”. “La Didáctica es el campo del conocimiento de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (Zabalza, M., 1990).

Es importante señalar que, tanto la pedagogía como la didáctica son un conocimiento de naturaleza social, donde intervienen múltiples variables. Con base en aspectos comunes la didáctica ha regulado formas de enseñanza, según unos objetivos y unos contenidos que se desean desarrollar en un programa de estudio. Sería humanamente imposible que un educador use un método de enseñanza para cada alumno. Pero si es viable que emplee métodos para atender los aspectos que son comunes a una mayoría de estudiantes en el aula, y buscar cómo entender las necesidades individuales que son particulares de una minoría. La didáctica es arte en cuanto al docente, de acuerdo con el contexto sociocultural del centro educativo, de la cualidad única de cada clase escolar, ha de establecer, según su creatividad y creencias, normas de acción o sugerir formas de comportamiento didáctico basado en datos científicos y empíricos de la educación. (Picado, F., 2001).

Siguiendo con esta estructuración teórica, se consigna la siguiente definición, en la cual la didáctica es concebida como “ disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometidas con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Medina, A & Salvador, F (2009. P. 7). Al respecto, se ha de resaltar que esta concepción de didáctica, es integral y se suscribe a propósitos trascendentales, en los cuales se busca potenciar los aspectos esenciales de la vida mediante los procesos de formación. Es decir, los procesos educativos y del aula, no son ajenos a las finalidades propias del ser humano, de su sociedad y de los aspectos socio-comunicativos. Los cuales, demarcan, pero no reducen, los lineamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como lo expresan los autores antes citados, “la Didáctica amplía el saber pedagógico y psicopedagógico aportando los modelos socio-comunicativos y las teorías más explicativas y comprensivas de las acciones docentes-discentes, ofreciendo la interpretación y el compromiso más coherente para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (P.7). Es decir, la didáctica, y dada su naturaleza práctica y concreta, contribuye a que los enfoques, saberes y modelos sean sometidos a las realidades educativas y sean objetos de aplicación. De la praxis, emergen retroalimentaciones para dichos modelos o saberes pedagógicos, así mismo, ofrecen valiosa información sobre la consecución de los propósitos de formación. Por ello, es la didáctica, una disciplina que a la vez que dinamiza los procesos, los decanta y lo redirecciona. De tal manera que, este componente no gira en torno a la instrumentalización o la puesta en escena de los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también va reconfigurando las intenciones, medios, conocimientos y actitudes de sus partícipes.

De acuerdo con la línea de pensamiento de Medina, A & Salvador, F (2009. P. 7), estos manifiestan que: la Didáctica requiere un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo y la elaboración de modelos teóricos-aplicados que posibiliten la mejor interpretación de la tarea del docente y de las expectativas e intereses de los estudiantes. La Didáctica es una disciplina con una gran proyección-práctica, ligada a los problemas concretos de docentes y estudiantes. La Didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes: para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el Profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor

se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos.

En este orden, Narváez, M. & Jaramillo, M. (2006) citado por Zea, L (2016) exponen que: “la didáctica procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas, que den mayor eficiencia a lo que se enseña” (P134). Esta concepción teórica corrobora las perspectivas anteriores, en la que se concibe a la didáctica como a una disciplina que da respuestas al proceso de enseñanza-aprendizaje, la asume de manera holística y con fundamentos y lineamientos que orienten las diferentes disciplinas; y les permita ser más eficaces en lo que enseñan.

Esta misma autora, hace sus planteamientos a nivel teórico, y expone que la didáctica estudia, analiza, describe y explica el proceso enseñanza-aprendizaje para de este modo generar conocimiento sobre los procesos educativos y postular el conjunto de normas y principios que constituyen y orientan la teoría de la enseñanza. Se podría plantear desde esta perspectiva teórica que la didáctica se encarga de postular los modelos descriptivos, explicativos e interpretativos aplicables a los procesos de enseñanza; de analizar y evaluar críticamente las corrientes y tendencias del pensamiento didáctico más relevante, y, finalmente, de definir los principios y normas generales de la enseñanza, enfocados hacia los objetivos educativos (Pp. 134-135)

Ahora bien, a manera de precisión teórica, es oportuno, acentuar el punto sobre la didáctica específica, en especial, las del lenguaje o la didáctica de la lectoescritura. Para ello, se citan algunos autores que al respecto disertan sobre este asunto. En primer lugar, Zea, L (2016), plantea que: la didáctica específica estudia los procedimientos que funcionan para cada uno de los elementos que

componen el proceso educativo; se puede abordar desde la primera infancia, básica primaria, básica secundaria y media, educación superior, por edades, por disciplina, por contenido según el tipo de institución educativa, por su contexto, ubicación, etcétera (P.138). En este caso, el interés se centra tanto en disciplina como el nivel inicial de formación.

Por ello, es válido citar la perspectiva que plantea esta misma autora: por ejemplo, la didáctica específica entiende que los métodos y dinámicas para enseñar disciplinas tan dispares como el lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales o la educación física y más recientemente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic) en educación, parten de principios de abordaje distintos dado que tienen construcciones teóricas y prácticas diferenciadas. Así, estas didácticas conllevan a opciones curriculares y organizativas distintas e implica diferentes necesidades respecto a la formación disciplinar del docente (P.139).

De aquí que, en términos de didáctica disciplinar, específicamente la referente a la lectura y la escritura, es necesario, precisar brevemente, cómo se asume desde la didáctica, la enseñanza de la lectura en las escuelas. Al respecto, Terry, M & Amad, N (2012), afirman que: en la escuela –lo hemos dicho ya– la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” –o “re-presentar”– en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social (P. 14).

Esta perspectiva didáctica, plantea elementos significativos sobre la lectura. De igual modo, estos principios didácticos, se constituyen en lineamientos para abordar la lectura en la escuela y en los primeros niveles de formación. De hecho, se plantea un principio de afinidad entre el estudiante, la lectura y la realidad del sujeto. También esta postura ubica el acto de leer como una práctica social, lo que la constituye en una perspectiva socio-cultural.

Añade, estas mismas autoras que: se trata entonces de poner en escena ese tipo particular de situaciones didácticas que Brousseau (1986) ha llamado “a-didácticas” porque propician el encuentro de los alumnos con un problema que deben resolver por sí mismos, porque funcionan de tal modo que el maestro –aunque interviene de diversas maneras para orientar el aprendizaje– no explicita lo que sabe (no hace público el saber que permite resolver el problema) y porque hacen posible generar en el alumno un proyecto propio, permiten movilizar el deseo de aprender en forma independiente del deseo del maestro. En el caso de la lectura (y la escritura), los proyectos de interpretación-producción organizados para cumplir una finalidad específica –vinculada en general a la elaboración de un producto tangible–, proyectos que son ya clásicos en Didáctica de la Lengua Escrita, parecen cumplir con las condiciones necesarias para darle sentido a la lectura (P. 14)

En lo referente a la didáctica de la escritura en los niveles iniciales, o si se quiere en la básica primaria, según Molinari, C & Corral, A (2008) el jardín y la escuela enfrentan hoy el desafío de incorporar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita. En palabras de D. Lerner (2001), supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, de una herencia cultural y constituirse como miembros plenos de una comunidad de lectores y escritores. Esto requiere que la escuela tome como referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura como objeto de

enseñanza (P.11). Desde luego, tanto la concepción de lectura y escritura, se ubican en el plano de la práctica social, en la cual, el sujeto enseñante y el aprendiz, comparten experiencias, contextos y unas comunidades concretas, por tanto el ejercicio de la escritura no debe ser ajeno a esta realidad.

Desde esta concepción de la enseñanza, que considera como contenido escolar las prácticas sociales de la lectura y la escritura, la lengua escrita no puede reducirse al conjunto de elementos gráficos y sus variantes tipográficas. La lengua escrita es una construcción histórica, un objeto social. Supone prácticas particulares del lenguaje de acuerdo con distintos ámbitos de la esfera humana que están atravesados por la cultura; prácticas con historia que se comunican entre usuarios y se transforman. Estos usos se concretan en géneros diversos con propósitos particulares que se vinculan a cada evento comunicativo (P.11)

Continuando con esta estructuración teórica, sobre la concepción didáctica de la escritura en los niveles iniciales, es oportuno, consignar los principios que desde el Ministerio de Educación de Colombia, se proponen. Sobre el particular, se afirma que: una de las grandes dificultades de la didáctica de la escritura tiene que ver con la creencia de que quienes saben escribir, solo necesitan redactar una vez. Los docentes que trabajan bajo esta concepción exigen a sus estudiantes un producto: el texto terminado, pero no los acompañan durante su elaboración ni tampoco les enseñan, intencionalmente, estrategias para la producción textual. Las prácticas de escritura que esta idea genera consisten en destinar solamente una hora de clase a escribir, usar la escritura para comprobar qué tanto saben acerca de algún tema o solicitar a los estudiantes textos que deben escribir en casa y traer listos a la escuela. Castaño, A (2014. P. 16)

Como se puede observar, la práctica docente y la concepción que tenga el docente sobre la escritura, tendrá repercusiones significativas en el desarrollo o en el atraso de esta habilidad. Plantea la autora que asumir la escritura como un producto, devela una didáctica en la que el docente no se involucra en el proceso de escritura. Por tanto, sólo le interesa evaluar el resultado, verificar si ha logrado reproducir lo transcrito. Se asume en esta postura, una didáctica tradicional en el que la escritura es una tarea, no un proceso de formación y de práctica social del lenguaje y de interacción del niño con su entorno.

En su discurso titulado “El peligro de una sola historia”, la escritora nigeriana, Chimamanda Adichie (2009), citada por Castaño, A (2014) afirma que: “su labor como creadora verbal parte de un contexto sociohistórico que le resulta muy conocido: su propia infancia; afirma también que ha sido el mismo hecho de escribir el que le ha permitido comprenderse y comunicarse con mayor claridad” (P.31). En estas líneas, se puede apreciar, como la didáctica de la escritura resulta provechosa cuando involucra aspectos significativos del estudiante en este mismo proceso. Bajo esta orientación, cada avance en la adquisición de la habilidad, es mediada por la memoria afectiva de encontrarse consigo mismo, en los recuerdos, en la historia individual y familiar que lo ayuda autoreconocerse, y a desarrollar sus habilidades escritoras.

En este punto, es clave decir que la didáctica de la escritura y la lectura son procesos interrelacionados, que abordarlos de manera independientes no contribuye al desarrollo de un proceso lectoescritor, sino que más bien generan fronteras entre dos habilidades que se complementan y se alimenta una de la otra. Así mismo, si las prácticas docentes no tienen una concepción epistemológica clara sobre la mediación pedagógica y didáctica de estas habilidades,

el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura, pudiesen ser un proceso lento e irregular.

### ***2.2.5.3 Concepto de Estrategias.***

Según (Monereo, C. et al., 1999), la estrategia es: “tomar una o varias decisiones de manera consciente e intencional que trata de adaptarse lo mejor posible a las condiciones contextuales para lograr de manera eficaz un objetivo, que en entornos educativos podrá afectar el aprendizaje (estrategia de aprendizaje) o la enseñanza (estrategia de enseñanza)”. Se trata de comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones problema, globales o específicas de aprendizaje. Citado por (Universidad Francisco de Paula Santander., 2012).

Por otro lado (Parra, J., 2003), dice que las estrategias constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. (p.27).

La estrategia, es primeramente una guía de acción, en el sentido que la orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación y debe estar fundamentada en un método. También es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que, no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no

hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

Una estrategia según Avanzini, G. (1998), citado por (Sartori, M. & Castilla, M., 2004), resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, el primero, y más importante, es proporcionado por las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. Esto último hace referencia a la misión de la institución.

#### ***2.2.5.4 Propuesta didáctica.***

Con respecto al concepto de propuesta didáctica, esta se define desde la Real Academia de la Lengua como: un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. Otro de los conceptos de relevancia de este estudio es el concepto de propuesta didáctica. Por otra parte se tiene en cuenta el juicio del experto de Fredi Flórez Polo (2016), quien la concibe como: la propuesta didáctica es un conjunto de estrategias y acciones que se orientan hacia un fin específico. Ese fin obedece en algunos momentos a procesos de intervención o como una manera novedosa y particular de abordar un hecho educativo. Son esos procedimientos conjugados de tal manera que pretende resolver una problemática, superar una visión tradicional por una mirada novedosa del asunto.

Una estrategia didáctica se fundamenta en un estudio previo, diagnóstico, análisis o investigación, es decir, surge de una necesidad manifiesta o detectada. Por tanto, la propuesta didáctica no es una respuesta mediática sino una consideración didáctica que tiene un sustento teórico porque se compone de conceptos asociados de manera novedosa o significativamente. Contiene un referente metodológico que evidencia las características peculiares y efectivas de la propuesta. También en algunos casos evidencia los avances y resultados de la aplicabilidad de dicha estrategia didáctica.

Desde la academia se asume la propuesta didáctica como: la construcción de prácticas educativas innovadoras para el abordaje de los contenidos con un énfasis lúdico que faculte al alumno para el autoaprendizaje e incorpore las TIC. Se reconoce al docente como un actor del proceso educativo con habilidades para guiar y encauzar a los alumnos, para que ellos generen su propio aprendizaje, de ahí que hoy en día se le atribuye al quehacer docente actividades como tutoría, enseñanza, guía, investigación, administración, certificación del aprendizaje, desarrollo e incorporación de nuevas estrategias que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje (González, F. & García, R., 2005); (Márquez, F. López, L & Pichardo, V., 2008).

#### ***2.2.5.5 Perspectiva Multisensorial de la Enseñanza de la Lectoescritura.***

En el devenir histórico de la lectura y la escritura, los avances en la disciplina de la lingüística y las ciencias de la educación han tenido eco en los currículos adoptados e institucionalizados en el país. Por ello, la perspectiva multisensorial y la neuro-didáctica que aún no han permeado los currículos nacionales y las prácticas pedagógicas, se avizoran como un campo prometedor y fecundo para el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendiza; y para el desarrollo de las habilidades comunicativas y las habilidades relacionadas con la lectoescritura. En este punto, es importante señalar, que esta investigación culmina con la fundamentación de una propuesta didáctica asumida desde la perspectiva multisensorial y neuro-didáctica.

Luego entonces, en este acápite se definirá en que consiste la perspectiva multisensorial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en concreto en lo referente a la enseñanza –aprendizaje de la Lectoescritura.

Al respecto, se conceptualiza el aprendizaje multisensorial, como una metodología educativa que integra los recursos mentales y físicos del ser humano a través de la estimulación de

los sentidos y la sincronización de los ritmos respiratorio, cardíaco y cerebral. Los sentidos son los medios por los que todas las personas obtenemos información. A través de los sentidos nos mantenemos en contacto con todo lo que nos rodea y constituyen la principal base para el desarrollo del pensamiento abstracto. (Universidad Internacional de Valencia, 2016).

Estos mismo autores consideran que, este tipo de aprendizaje considera la integración de los distintos elementos que estimulan al ser humano de manera integral: mente, consciencia, sentidos, emociones y cuerpo es la forma más natural y eficaz para que el niño aprenda con mayores posibilidades de retención a largo plazo, con una mayor profundidad del conocimiento y más velocidad de asimilación de los conceptos y materias.

Es una enseñanza que incluye tres estrategias principales: visual, auditiva y kinestésica y respeta el concepto de que todos los niños aprenden de forma diferente y con varios métodos, por lo que es una estrategia de aprendizaje especialmente útil para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o problemas a la hora de asimilar los conceptos y competencias con los métodos más tradicionales (p.1).

El método multisensorial actualmente está siendo utilizado en diferentes áreas del desarrollo pues es un método exclusivo que beneficia cualquier aprendizaje o ayuda a corregir las dificultades que se presenten durante este proceso, estimulando los cinco sentidos del ser humano, resolviendo diferentes problemáticas y sirviendo como apoyo para un mejor avance en el aprendizaje; citado por (Sánchez, A, Cuítiva, G. & Duarte, J., 2008).

(Bradford, J., 2000), afirma que: si un niño no aprende como le enseñamos, enseñémosle como él aprende. Eso indica que es necesario usar un acercamiento multisensorial de la enseñanza para ayudar a un niño a aprender con más de uno de los sentidos puesto que la mayoría de la enseñanza en escuelas se hace usando vista u oír. (p.11).

Como se puede observar, la perspectiva multisensorial es relativamente nueva, y es asociada inicialmente a problemas del lenguaje, por lo que los métodos multisensoriales son empleados como estrategia de rehabilitación. Sin embargo, lo multisensorial ha trascendido, y gracias a los avances de la neurociencia, hoy se está empleando en poblaciones escolares que no presentan problemas, sino que aprovechan el carácter integral de esta perspectiva. De hecho, se vienen desarrollando experiencias exitosas a nivel internacional, lo cual avala su implementación.

Otros de los aportes importantes de lo multisensorial, y que se hace necesario tener en cuenta, son los emanados desde la neuroeducación, que apuntan a empoderar a los docentes, en la medida en que, aprenden y comprenden la forma como funciona el cerebro, y como potenciar los aprendizajes. Desde el procesos perceptivos, donde están involucrados todos los órganos de los sentidos y los procesos cognitivos, y afectivos. Por ello es imprescindible ahondar en este aspecto.

Por tanto, los docentes en sus prácticas pedagógicas han de tener en cuenta que: los años de la infancia son fundamentales para el desarrollo posterior de todas las personas. Si bien hay que reconocer la importancia de la herencia recibida, el papel del ambiente en su evolución epigenética es aún más fundamental (Sarle, P, Ivaldi, E. & Hernández, L., 2014). La primera infancia es de alguna manera ese territorio donde las capacidades básicas de lo humano se reactivan y se ponen en marcha una vez más: el conocimiento como exploración, los aprendizajes como experiencias de vida, la emocionalidad y la afectividad como presencias simultáneas en la integración, generándose vínculos proactivos entre el pensar, el hacer y el sentir. (p.30).

En este sentido, lo que sucede durante la primera infancia posee una trascendencia fundamental, tanto para el acontecer inmediato de cada niño o niña como para su porvenir. Se trata de un período de la vida en el cual los infantes desarrollan su mente y su cuerpo, construyen su

identidad, aprenden a convivir en sociedad, a reflexionar, a pensar, a sentir. En esta etapa adquieren la lengua materna y aprenden a aprender (p.45). Esta serie de consideraciones epistemológicas, son lineamientos generales que deben orientar las prácticas pedagógicas, sobre todo desde donde realizarlas y cómo implementarlas en el aula de clase. Estos argumentos, posicionan estratégicamente esta perspectiva en los años iniciales de formación.

De hecho, la metodología multisensorial, se justifica como una perspectiva importante, puesto que: al preparar los canales de entrada sensoriales, desarrolla habilidades cognitivas básicas y puede producir un aprendizaje significativo en cada área de conocimiento (...). Es imprescindible conseguir, mediante estrategias didácticas adecuadas, que la información sea percibida por el niño a través de todos los canales sensoriales que pueda utilizar. García, G. (2009. P. 6). Lo que plantea la autora, es que no existe una sola vía para que el niño pueda acceder a la información. Pero que en estas mediaciones didácticas el docente deben tener claro los principios disciplinares, pedagógicos y didácticos que realmente le llegan al estudiante. También vale señalar, que cada niño y cada grupo tienen sus propias particularidades, por lo cual la metodología sensorial se ajusta a las mismas.

“Todas las vías de percepción sensorial son caminos de acceso al cerebro, por lo que todos los datos informativos que ingresen por ellas pueden ser procesados por él” (Soler, Citado por García, 2002). Todas las personas tienen capacidades diferentes, este fenómeno se hace especialmente aparente cuando se atienden alumnos cuyo grado de diferenciación es impactante, como en el caso de los niños con discapacidad intelectual. Entonces el profesor piensa que debe recurrir a la pedagogía diferencial para hacer adecuaciones curriculares a las necesidades

educativas especiales de los alumnos, lo cual es totalmente cierto, pero no siempre los métodos diferenciales son individuales y específicos (P.7)

Continuando con García, G (2009), en concordancia con las adecuaciones curriculares que plantea Ricci (2006), los mismos principios metodológicos de las estrategias multisensoriales son válidos tanto para preescolares con discapacidad intelectual leve y moderada como para los que asisten a escuelas ordinarias, o para la diversidad de las escuelas de educación especial (P.9). En este punto, hay que resaltar que la metodología multisensorial enriquece los procesos de aprendizaje de cualquier saber. Que si bien es cierto que, lo multisensorial se implementó para una población con discapacidad, la metodología ha trascendido hacia la población que no presenta discapacidades y hacia otros niveles de enseñanzas. Por tanto, implementar la metodología multisensorial en el contexto de investigación es factible, y le ofrece a los educandos de estos casos, contar con otras mediaciones didácticas, que tengan en cuenta sus capacidades, talentos, intereses y dificultades.

En esta línea de pensamiento, Ferreira, D, Rui, M & Paula, S (2013) expresan que: en nuestro cotidiano hemos sido entrenados para usar todos nuestros sentidos. El procesamiento de información unisensorial es algo artificial, pues no estamos usando todo el potencial perceptivo de que somos detentores. A través del abordaje multisensorial el profesor da al alumno la oportunidad de aprender algo con la experiencia. Leer cómo se hace un postre no es tan productivo como efectivamente hacerlo. Al hacer el postre el niño aprende cuales son los ingredientes que forman parte de la receta, tiene oportunidad de tocarlos, sentir su olor, etc. También aprende cuánto tiempo lleva cocerlo e incluso conoce su sabor (P.7)

Por ello, los autores citados, plantean que para se dé un aprendizaje activo multisensorial y realmente significativo, se debe tener en cuenta estas pautas, que por experiencia los investigadores han aplicado en el aprendizaje de una segunda lengua. Entre estas se plantean las siguientes:

- a) experimentar juegos físicos o interactivos digitales.
- b) bailar al ritmo de canciones estimulantes y significativas.
- c) resolver problemas con los que se encuentran en su vida diaria (cf. Tierney, Readance & Dishner, 1990; Underhill, 2000);
- d) manipular objetos propios de la cultura meta o ilustrativos;
- e) realizar proyectos que desarrollaron su motricidad fina;
- f) comprender pequeños vídeos ilustrativos (P.9)

#### ***2.2.5.6 De la Neuroeducación hacia la lectura multisensorial.***

La Neuroeducación, según (Mora, F., 2016), es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro. Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrado con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores (p.25).

Desde este punto de vista, la enseñanza y el aprendizaje, parte de conocimientos avanzados sobre el cerebro y la cognición humana, los cuales son esenciales, más no único. Puesto que, el hombre no se reduce al aspecto cognitivo. En esta dirección, la neurociencia reconoce la importancia del contexto y sobre todo de las experiencias y vivencias de los individuos en los procesos de aprendizajes.

Señala este mismo autor que, la Neuroeducación puede ayudar en el proceso de potenciar la creatividad o el aprendizaje de ciertas disciplinas específicas. También esta disciplina pone en perspectiva y reforzar la existencia del medio social, de la familia y de la propia cultura como determinantes de la capacidad de aprender en los niños (p.26).

❖ Enfoque Neurocientífico del aprendizaje: bases científicas que orientan las prácticas educativas.

Las prácticas educativas de los docentes son construcciones teórico-Prácticas que representan un enfoque de enseñanza y concepciones sobre como el niño aprende. En el caso de la lectura y escritura se han implementado varios enfoques de enseñanza por vía de políticas educativas. Desde concepciones estructuralistas, socio-comunicativas, psicolingüísticas, basadas en premisas del aprendizaje constructivista y significativo, entre otros. Lo que se ha evidenciado en la investigación, soporte de esta propuesta, es que los docentes han enseñado bajo varios enfoques y que en algunos casos no se aplica un enfoque integralmente sino que se asumen ciertos principios pedagógicos y didácticos de un conjunto de enfoques. Pero en algunos casos, los docentes no logran comprender los alcances epistemológicos y didácticos de los enfoques de enseñanza. Lo que lleva a una reflexión de cómo enseñamos y si esta práctica es guiada por un horizonte teórico claro.

Por ello, al asumir la dimensión neuroeducativa, se debe advertir que es un enfoque que potencia la enseñanza de ciertas disciplinas, y que ella no es el fin en sí misma. Es decir no se enseña neurociencia, ni el docente ha de asumirse en el imaginario como un neurocientíficos. Sino que esta dimensión ofrece al docente avances y hallazgos de gran valía en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

De esta manera, se presentarán algunos postulados que orientarán al docente en su práctica, en la complejidad de sus grupos de estudiantes, en sus condiciones de desventajas sociales, las particularidades socioculturales, factores familiares y extraescolares que inciden de manera positiva y adversa en los procesos de formación.

Al respecto, aunque el cerebro juega un rol fundamental, el cerebro solamente es una parte del organismo. Un individuo no puede ser reducido únicamente a este órgano; el cerebro está en constante interacción con otras partes del cuerpo humano. (Centro para la Investigación e Innovación Educativa - CERI., 2009).

De esta forma, la comprensión del desarrollo desde una perspectiva científica podría impactar profundamente la práctica educacional. En la medida que los científicos descubren cambios en el cerebro, relacionados con la edad, los educadores podrán usar esta información para diseñar una didáctica que sea más apropiada a la edad y más efectiva. (p.37).

Cabe señalar que, no todos los descubrimientos neurocientíficos dan lugar al surgimiento de innovaciones didácticas. Sin embargo, proporcionan una sólida base teórica para las buenas prácticas que se han consolidado por medio de la experiencia. Estas percepciones científicas sirven luego para reforzar el cuerpo de conocimiento intuitivo y empírico ya acumulado y para explicar por qué algunas prácticas fracasan y otras tienen éxito. (p.40).

Ventanas de Oportunidad para el aprendizaje: la investigación se centró en los primeros niveles de formación, y desde luego la propuesta se dirige a estos niveles iniciales. Puesto que, la literatura científica y pedagógica ampliamente han documentado la importancia de este período vital y de

formación para el desarrollo y trascendencia del individuo. En este caso, los autores han denominado esta condición como una ventana-oportunidad.

Según los autores: ciertos períodos en el desarrollo del individuo están adecuados en particular para el aprendizaje de ciertas destrezas. Durante estos momentos claves, el cerebro necesita ciertos tipos de estimulación a fin de establecer y mantener el desarrollo a largo plazo de las estructuras involucradas. Éstas son las etapas en las cuales la experiencia del individuo se convierte en un factor preponderante, responsable de profundos cambios (p.46).

Este es un mensaje claro y clave para los actores responsables del proceso de formación. Como lo son, los padres de familia, docentes y directivos y autoridades educativas. Puesto que, como se dirá más adelante, los primeros años de un niño constituyen un período vital. Por tanto, el docente ha de ser consciente de la importancia de este ciclo en el aprendizaje y el tipo de experiencia a que somete al estudiante. En el caso del desarrollo de las habilidades comunicativas, saber que el estudiante cuenta con la experiencia familiar y cotidiana, por lo que el estudiante no es una hoja en blanco, sino que éste ya viene con estos conocimientos producto de su experiencia.

Estos períodos son llamados “períodos sensibles” o “ventanas de oportunidad”, porque son los momentos óptimos para que los individuos aprendan habilidades específicas. Son parte del desarrollo natural, pero se necesita la experiencia para que un cambio (aprendizaje) sea efectivo. (p.46).

La pregunta que surge es si la escuela, y particularmente donde laboro, conocen esas ventanas, la aprovechan en la práctica escolares y las potencian en los ciclos de formación donde estas surgen. En este punto, se advierte que no se trata de reducir al individuo a lo meramente cognitivo, pero si

algo valora la neuroeducación, son las experiencias que vive el niño, las estimulaciones y el contexto sociocultural.

En esta misma línea, agregan los autores que:

“Si el aprendizaje no tiene lugar en estas “ventanas de oportunidad”, no significa que no pueda ocurrir; tiene lugar a lo largo de toda la vida, aunque fuera de estos períodos de oportunidad toma mayor tiempo y recursos cognitivos, y a menudo no será tan efectivo” (p.46).

Una mejor comprensión de los períodos sensibles y del aprendizaje que ocurre durante éstos es crucial para la investigación hacia el futuro. Un mapa que se completa cada vez más habrá de permitirnos calzar de mejor forma la instrucción al período sensible apropiado en los programas educacionales, con un correspondiente impacto positivo en la efectividad del aprendizaje. (6.46).

La Plasticidad: otro de los principios que estructura una propuesta neuroeducativa es el principio de la plasticidad del cerebro. Y los investigadores en este campo la conciben la plasticidad como una condición necesaria para el aprendizaje y una propiedad inherente al cerebro; está presente a lo largo de toda la vida. Aunque un momento crucial según los investigadores son los primeros años. Ahora bien, es importante que la escuela y el docente no releguen esta condición inherente del ser, y por el contrario se desaprovechen estas condiciones y en su lugar se asuma el estudiante como un sujeto pasivo (P. 47).

Esta serie de principios, son más que una nueva serie de palabras en el campo educativo. Son realmente puntos de partida y horizonte para la didáctica y las prácticas educativas del docente. Por ello, según los autores, el concepto de plasticidad y sus implicaciones son características vitales del cerebro. Todos los educadores y formuladores de políticas de aprendizaje habrán de ganar a

partir de la comprensión del porqué es posible aprender a lo largo de toda la vida. De hecho, la plasticidad del cerebro proporciona un poderoso argumento neurocientíficos para el “aprendizaje a lo largo de la vida”. ¿No sería la escuela primaria un buen lugar para empezar a enseñar a los alumnos cómo y por qué son capaces de aprender?

Otro principio que rescata la neuroeducación es la curiosidad, como un rasgo de la inteligencia y capacidad cognitiva humana. Para investigadores como Francisco Mora, la curiosidad es uno de los ingredientes básicos de la emoción. La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento. (p. 73).

Este principio pudiese entenderse de muchas formas, a partir de nociones. Pero realmente la escuela despierta la curiosidad creativa, la curiosidad que abre el camino al conocimiento. Estos cuestionamientos deben llevar a la reflexión, sobre todo si las prácticas educativas despiertan la curiosidad, y si esta es conducente hacia nuevas vías de aprendizaje, o simplemente son acciones carentes de un propósito pedagógico claramente definido y sustentado.

Este acápite, es una invitación a los docentes, directivos, investigadores, padres de familias y a las autoridades educativas, a comprender las posibilidades que ofrece la dimensión neuroeducativa en este campo. También es imposible agotar en estas páginas los grandes avances que está generando esta perspectiva en la educación. No obstante, se desea despertar el interés en los actores educativos, y ofrecer herramientas para la orientación de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este caso, lo referido al aprendizaje de la lectoescritura. En este orden de ideas, se invita al docente a plantearse nuevos cuestionamientos desde esta perspectiva. Sobre todo a los docentes que han implementado varias estrategias y consideran que aún se puede hacer más.

### **Momento III: Recorrido metodológico**

#### **3.1 Enfoque paradigmático.**

Siguiendo con la estructuración de la investigación, el momento III sienta las bases para el diseño metodológico, porque claramente define un marco teórico en la que se define el enfoque investigativo desde el cual se aborda el objeto de estudio. Con este derrotero, el diseño metodológico es más expedito, y en concordancia con esta intencionalidad, se deja claro que esta investigación se ubica en el enfoque cualitativo, específicamente con el método estudio de caso. De acuerdo a este diseño, se establecieron técnicas o herramientas de recolección tales como el cuestionario, entrevista en profundidad, el grupo de discusión, lo cual se complementó con la técnica de investigación del análisis de contenido.

Con relación al enfoque paradigmático, la investigación “Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en Estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro” se ubica en el paradigma cualitativo, toda vez que entre los principios de este paradigma y la realidad investigada hay correspondencias. En este sentido, este paradigma se justifica, por cuanto, el modelo cualitativo es inductivo, en la medida que procura estudiar la realidad sin imponer criterios preexistentes en la investigación, es decir, diagnosticar tanto los enfoques como las mediaciones didácticas empleadas por los informantes claves de los dos casos de estudio. De acuerdo con esto, la investigadora no parte de ideas preestablecidas, hipótesis o conclusiones. Se parte del supuesto que mediante observaciones o relatos consistentes y frecuentes, las principales evidencias, las características, los significados y

las dimensiones o categorías, van emergiendo por sí solas sin que la investigadora las defina con anterioridad. De hecho, bajo este principio es que se dan las primeras interacciones con los participantes y con su realidad. Por ende, el carácter inductivo, como fundamento epistemológico, se corresponde con las características y condiciones del fenómeno de estudio. Guardián, A. (1995. P. 22).

Es importante, consignar en este momento de la investigación, que un rasgo fundamental del paradigma cualitativo, es su carácter flexible. No obstante, esta flexibilidad no es arbitraria, y no se debe confundir con la falta de rigor. Citando a Hurtado, I & Toro, J (2005) plantea que para generar conocimiento científico no se requiere de la aplicación estricta de un sólo método que pueda denominarse, como se ha hecho hasta ahora "método científico", sino que existe libertad para usar variedad de métodos. A su vez, estos métodos también son flexibles y permiten que sea el propio proceso de la investigación el que guíe los pasos a seguir y los procedimientos que deben utilizarse, de allí el nombre de métodos naturales que algunos autores le dan a los métodos cualitativos (P.67).

Precisamente, el carácter flexible del paradigma y del enfoque cualitativo, admiten el empleo de variedad de métodos y técnicas. Esta característica es importante para esta investigación, por cuanto se contempla la implementación de varias técnicas de recolección de la información, que tiene como propósito enriquecer la perspectiva de análisis del fenómeno. Por consiguiente, al contemplarse el cuestionario autoadministrado, no se pretende asumir una perspectiva cuantitativa, sino por el contrario, explorar inicialmente los pensamientos y concepciones de los informantes sobre los enfoques y didácticas de enseñanza, lo mismo que sus estrategias metodológicas. En este

caso, la autonomía de la investigadora, es concebir el cuestionario como un instrumento que permitan vislumbrar aspectos claves para la investigación. Así mismo, en esta amplitud de técnicas, se tiene estipulado asumir una entrevista en profundidad, el grupo de discusión y la aplicación de la técnica del análisis documental.

Se debe agregar que, otro de los sustentos epistemológicos de este paradigma, es el sentido *Verdad Cualitativa*, según la cual para que los conocimientos sean válidos no será necesario someterlos a pruebas matemáticas y estadísticas, porque ahora lo verdadero es, como ya dijimos, lo que se origina en el proceso de comunicación, en el diálogo, en la relación entre los distintos sujetos. La realidad es tal como es vivida, sentida y expresada por los sujetos. No será necesario convertir la información obtenida de ellos en datos numéricos, porque las palabras, como dice Córdova (1990), epistemológicamente tienen tanta fuerza como los números. Citado por Hurtado, I & Toro, J (2005. P.p 69-70). Este fundamento, plantea claramente el tratamiento de la información, y como este tratamiento no necesariamente debe estar representada cuantitativamente o estadísticamente. Si bien, el número o cuantificación no es exclusivamente de un paradigma en particular, lo cierto es que este está asociado al cuantitativo. Sin embargo, lo cualitativo está dotado de procedimientos que parten del diálogo intersubjetivo, de los significados compartidos, de la carga experiencial del investigador y los participantes que configuran una representación detallada del fenómeno. Como es comprensible desde el paradigma cualitativo, la concepción de verdad gravita alrededor del sujeto y no de la cuantificación de su realidad.

Sobre la definición y justificación del paradigma de investigación, se argumentó y demostró la pertinencia del paradigma cualitativo, como el modo más ajustado de conocer y abordar la realidad

investigada. Así como la postura epistémica más idónea para la explicación, interpretación o comprensión de los resultados de esta investigación.

Conforme al enfoque de investigación y coherente con el enfoque paradigmático, la investigación “Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro.” de acuerdo a su naturaleza, características del objeto y fenómeno de investigación, se ubica en el enfoque cualitativo. Esta demarcación, se hace a partir de la reflexión y comprensión de la realidad estudiada.

En coherencia con lo expuesto, se justifica la implementación del diseño cualitativo porque, según planteamientos de Jiménez-Domínguez (2000) la metodología cualitativa parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. De este modo, la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación, tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conductas, citado por (Salgado, A., 2007).

Para ser más específicos, la construcción de significados es una de las características de la problemática investigada. Puesto que, cuando un maestro opta por un enfoque de enseñanza, en esta elección pudiesen intervenir diversos factores, y alrededor de ello, se construyen creencias y significados sobre la mejor manera de enseñar y aprender las habilidades comunicativas. En estas circunstancias, lo cualitativo cuenta con suficientes ventajas y experiencias para comprender el fenómeno de estudio.

Si bien esta investigación, contempla el estudio caso, de los resultados de las pruebas censales en Colombia, específicamente en el área de lenguaje de grado 3°, ha de argumentarse que no se pretende abordar los resultados de manera absoluta, como estadísticas diferenciales entre poblaciones, sino más bien comprender como los actores y procesos se relacionan y construyen esta realidad. En efecto, la postura epistémica de (Parra, C., 2005), es pertinente, pues afirma que desde el punto de vista epistemológico, la investigación cualitativa intenta la construcción de un tipo de conocimiento, que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al conocimiento en lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo (p.12).

De igual modo, es pertinente el enfoque cualitativo porque reconoce la existencia de múltiples realidades y no una realidad única y objetiva, sino una construcción o un constructor de las mentes humanas; y por tanto, la “verdad” está compuesta por múltiples constructos de la realidad. Salamanca (2006) citado por (Vanegas, B., 2010). En correspondencia con esta característica, se debe decir, que sobre resultados de las evaluaciones censales o los enfoques que emplean los docentes para la enseñanza de la lectoescritura, existen varios antecedentes, que se ubican en posiciones epistemológicas familiares o distantes a la que se está adelantando. Sin embargo, mediante estudio caso, y de acuerdo a la relación de las categorías de investigación, en este estudio se aporta una perspectiva que no agota las miradas y abordaje de esta problemática. Debido a que, las realidades son múltiples y serán así en la medida en que el sujeto investigador aporte nuevos elementos para su comprensión.

Prosiguiendo con el autor citado, la investigación se desarrolla en un contexto natural para tratar de comprender a las personas dentro de su contexto (p.130). Este criterio, también se aplica

en este diseño metodológico, por cuanto, los casos seleccionados se abordarán en las instituciones previamente seleccionadas. En definitiva, no es un estudio, que se limite a lo teórico o revisión documental, sino que también contempla la toma de información de las fuentes primarias en su contexto natural.

A su vez, otra justificación de este paradigma se retoma de Taylor y Bogdan (1994), citado por Marín (Marín, Gallego, J.D., 2012): “más que ser un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico” pero sobre todo el mundo de la experiencia social y humana. En este sentido, las categorías de investigación como enfoques de lectoescritura, evaluación censal, estrategias didácticas, se asumen desde este ámbito, desde esta postura que se vale de diferentes métodos y técnicas para comprender las diferentes experiencias sociales”.

De manera puntual, cabe señalar que, desde la óptica de este enfoque, no existe un método único de investigación. Existen múltiples alternativas metodológicas para conocer lo social, el fenómeno humano y los procesos que ocurren en la sociedad. En concreto, plantea la pluralidad de métodos y pluralidad cognoscitiva. Dichos métodos favorecen la acción práctica, la interpretación y la comprensión. Así mismo, estos métodos no imponen reglas ni procedimientos rígidos al proceso de investigación, de modo que el diseño de cada investigación surge y se va elaborando a medida que ella avanza. Hurtado, I & Toro, J (2005. P. 74). Por consiguiente, la particularidad y flexibilidad del enfoque cualitativo, conjuga una serie de métodos y técnicas de investigación. Si bien es cierto que existen métodos y técnicas que se corresponden con un enfoque en particular, el cualitativo en su carácter flexible, parafraseando a algunos autores, resulta ser un enfoque sombrilla, bajo el cual es posible conjugarlos, siempre y cuando respondan a propósitos claramente definidos desde este enfoque, y se constituyan en método y técnicas subsidiarios a la comprensión cualitativa del fenómeno. Por tanto, cuando se contemplan los cuestionarios auto

administrado, no se tiene una posición ambigua sobre la naturaleza de la técnica, sino que éstas cumplen un papel concreto en el diseño metodológico. A esto se añade, la insuficiencia de las diferentes técnicas, que por muy pertinentes que sean, no logran abarcar integralmente y dar respuestas al fenómeno de estudio.

En este sentido, los cuestionarios en el nivel inicial de la investigación, han sido contemplados para que precisen de manera concreta algunas informaciones, las cuales serán enfatizadas con la aplicación de la entrevista en profundidad. As su vez, este proceso tributa a la tematización del grupo de discusión, esta técnica tensiona lo autoadministrado con la interacción que favorecen los grupos de discusión. Así mismo, la técnica del análisis de documentos, permiten contrastar los diferentes datos y contrastar las diferentes fuentes que configuran los casos y las fuentes documentales.

### **3.2 Tipo de Investigación.**

Con respecto al grado de profundidad, clases de resultados a lograr y en concordancia con los objetivos de este estudio, se asume entre los tipos de investigación, el de carácter proyectivo. Puesto que, este tipo de investigación, propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Por lo que es válido ratificar que, la situación en referencia u objeto de estudio son los enfoques didácticos empleadas por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura en los niveles iniciales. Por ello, en el proceso de indagación es necesario caracterizar los procesos de enseñanza de la lectoescritura, comparar, y comprender dichos enfoque de enseñanza.

También el tipo de investigación proyectiva implica descripción, explicación y proponer alternativas de cambios, mas no necesariamente ejecutar la propuesta. En consonancia con lo anterior, se describirán las estrategias metodológicas de los docentes, explicar u argumentar la relación entre enfoques de enseñanza frente a resultados de pruebas externas. Fundamentado en estos aspectos y procedimientos teóricos y metodológicos, se presentará una propuesta didáctica que responda a las características del contexto, a las necesidades e intereses del educando, que tenga en cuenta las experiencias de los docentes y en particular que la propuesta sea novedosa, significativa y en la que se asuma al estudiante de manera integral. Y como lo define Hurtado, J (2008), todas las investigaciones que implican el diseño o creación de algo con base en un proceso investigativo, también entran en esta categoría de lo proyectivo.

Siguiendo con esta autora, este estudio se ubica en este tipo de investigación, por cuanto contempla la elaboración de una propuesta, en este caso, didáctica, como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, manifiesta en los procesos de enseñanza de la lectoescritura en los grados iniciales. Es así que, se parte de la indagación o un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y de las tendencias futuras, es decir, con base en los resultados de un proceso investigativo. Igualmente, señala Hurtado, J (2008) que, en la investigación proyectiva se trabajan relaciones de causa efecto, pues para diseñar una propuesta que permita modificar la situación es necesario primero explicar por qué y cómo ocurre tal situación; de otra manera la propuesta no resultaría efectiva.

### **3.3 Método de la Investigación**

#### ***3.3.1 Método: Estudio de caso.***

Coherente con el paradigma y el tipo de investigación en que se ubica este estudio, y de acuerdo con las características del problema indagado y las condiciones que lo rodean; el método pertinente a esta investigación, es el estudio de caso. Por tanto, es importante reconocer lo que significa el estudio de caso, sus características y la afinidad que guarda este método con los propósitos de esta investigación.

En primer lugar, se precisa conceptualmente que: “el estudio de casos es un diseño mediante el cual se describen y analizan con profundidad, unidades, procesos y entidades sociales, delimitadas y únicas”. Gil, P. (2004. P.65). En este primer acercamiento conceptual, se advierte la relación intrínseca entre el grado de profundidad del tipo de investigación proyectiva y el estudio de caso. Puesto que comparten como finalidad el estudio exhaustivo de una realidad en particular. Con respecto al fenómeno abordado, este método, admite la descripción como una estrategia valiosa para la comprensión del hecho investigativo. Por lo cual, la descripción de las prácticas educativas de los docentes, sus didácticas y estrategias, permitirán analizar en profundidad cómo es el accionar didáctico de los participantes, bajo que enfoques enseñan la lectoescritura, si hay secuencia didáctica y cómo estos enfoques se relacionan con los resultados de la Prueba Saber de grado 3°. Debido a que, estas pruebas externas son un referente de calidad y de alineación curricular en Colombia. Por ello, es imprescindible, en la comprensión del fenómeno de estudio, contar con referentes de calidad que permitan vislumbrar y entender la relación entre los enfoques de enseñanza, el quehacer didáctico y los resultados de la prueba externa. Ya que, estos resultados permiten valorar qué tan pertinentes son los enfoques de enseñanza, las estrategias metodológicas y por último las didácticas empleadas por los docentes de los casos en estudio.

En este orden de ideas, y de acuerdo con Gil, P (2004), “el estudio de casos se considera de naturaleza ideográfica, orientado a la comprensión detallada de realidades particulares, individuos y núcleos humanos institucionales en interacción, en situaciones específicas” (P.65). Es precisamente, la naturaleza de este método, que lo hace pertinente y válido a los propositos investigativos aquí definidos. En razón de que, se quiere obtener una comprensión detallada de las categorías de investigación, cómo se manifiestan éstas en los participantes y cómo se establecen relaciones entre las mismas. De igual modo, las características de los informantes se corresponde con los núcleos humanos institucionales en interacción, tal es la condición de los docentes del Caso 1 (Ciénaga de Oro) y Caso 2 (Momil); los cuales interactúan alrededor del campo de la educación, en su función de formadores y en las instituciones a las cuales están vinculados.

Más aún, como objetivo del estudio de casos, Parra, H (2001. P 102), citando a otros autores, señala que: es pertinente anotar que de forma general, el estudio de caso “se basa en el razonamiento inductivo; lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. Así pues, la ejecución de un estudio de caso por parte de un investigador educativo puede estar motivada por múltiples propósitos”. Gregorio Rodríguez (1996:98). Se ratifica en este propósito investigativo, la coherencia entre el paradigma cualitativo seleccionado, dado el carácter inductivo, el tipo de investigación, el método estudio de caso, y como esta simetría epistemológica y metodológica derivan en cimentación y correspondencia con las técnicas de recolección de información.

Es el estudio de caso, el método idóneo, por cuanto su episteme y naturaleza se corresponde con el fenómeno de estudio y las intencionalidades de la indagación. Según Jiménez, V (2012), plantea que, éste es un método en el cual se encontrará la forma más profunda de llegar a la esencia de fenómeno, dando a la luz todo cuanto encontremos del mismo dando así un panorama real del objeto o situación que estamos investigando (P.141)

En esta argumentación, se ratifica que, “el estudio de caso permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente” Yin (1989) citado por Jiménez, V (2012. P. 142). En estas aportaciones metodológicas se evidencia el tratamiento e importancia del contexto en la comprensión del fenómeno. Ahora bien, resulta significativo, reiterar que tanto el paradigma, el enfoque, el método y las técnicas guardan relación, por la conjugación de técnicas que permitirán tener una interpretación prolija sobre el fenómeno. En este punto, Yin (1989), convalida el empleo del estudio de caso, y la particularidad que este adquiere en la presente investigación y en los propósitos del estudio y los objetivos e intereses de la investigadora.

### **3.3.2 Criterios de selección de los informantes clave.**

#### ***3.3.2.1 Selección del Caso.***

Una vez definido los diferentes aspectos del proceso de investigación se hace necesario determinar los elementos o individuos con quienes se va a llevar a cabo el estudio o investigación. Esta consideración conduce a delimitar el ámbito de la investigación, definiendo los informantes o sujetos de investigación. De manera puntual, los informantes de la presente investigación la

constituyen los docentes de los municipios de Momil (160) y Ciénaga de Oro (568) del departamento de Córdoba.

Sin embargo, en este proceso de selección de los informantes claves, se asumirán 3 instituciones educativas de la zona rural de cada uno de los municipios (Momil y Ciénaga de Oro) y a su vez, se seleccionarán 3 docentes de los primeros niveles de formación inicial por institución (grados 1º, 2º y 3º), para un total de 18 maestros. Para la selección de estos informantes, se tuvo en cuenta las siguientes características o perfiles: el grado de enseñanza, el cual debía estar entre 1º-3º, ya que es el grado tercero en donde se aplica la prueba Saber primeramente. Otro criterio fue que laboraran en zona rural de los municipios seleccionados para el estudio y que pertenecieran al sector oficial. Así mismo, se tuvo en cuenta son los resultados obtenidos en pruebas externas (Prueba SABER de lenguaje).

A manera de caracterización de los informantes claves de los casos seleccionados, se tiene que: el Caso 1, lo conforman 9 docentes, todas ellas mujeres, de los cuales 7 docentes son licenciadas. (1) una docente es normalista y una docente tiene título de especialista. 5 docentes tienen más de 10 años de experiencia y algunas cerca del retiro forzoso o. Estas docentes pertenecen tanto al decreto 2277 como al 1278, y su vinculación a estos decretos está asociada a los años de experiencia. Así mismo, el Caso, 2 presenta las siguientes características. Los informantes de este caso están conformados por 9 docente, de los cuales dos son hombres y siete mujeres. Todos los participantes del Caso 2 son licenciados con diferentes énfasis de formación. Seis de los nueve docentes tienen más de 20 años de experiencia, y en edad de retiro forzoso.

En los casos seleccionados, el cual es representativo, se pretende identificar los enfoques de enseñanza y mediación didáctica de la lectoescritura. Así mismo, establecer la relación entre las metodologías y estrategias de enseñanza de la lectoescritura frente a los resultados de la prueba

SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro y cómo estos resultados se convierten en referentes para el análisis y diseño de una propuesta didáctica pertinente. Por tanto, es importante conocer los niveles de desempeño en cada componente de la prueba, para posteriormente presentar una propuesta didáctica que tenga en cuenta los resultados censales, las prácticas pedagógicas, el contexto sociocultural, entre otros.

También se tuvo como criterio la disposición de los docentes al querer hacer parte de este proceso investigativo. Sin embargo, la selección de este caso se debe principalmente a que éste ofrece las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, con el que se puede aprender en profundidad la problemática seleccionada. En este sentido, lo relevante con el caso múltiple seleccionado es que se cuenta con acceso al mismo. Por ello, se optó por unas instituciones educativas que admita la presencia de la investigadora y que por parte de la comunidad educativa su participación sea voluntaria.

Con respecto a la ubicación geográfica de los estudios de Caso, se tiene que el Caso 1 – Municipio de Ciénaga de Oro, se encuentra ubicado en la zona norte de Colombia, Departamento de Córdoba, en la denominada zona Sinú Medio. Se halla ubicado a los 8° 52' 41" de Latitud Norte y 75° 37' 27" de Longitud al Oeste del Meridiano de Greenwich. Limita al Norte con los municipios de San Andrés de Sotavento y Chimá. Al Sur con los Municipios de Pueblo Nuevo, al Oeste con Cereté y San Carlos y al Este con Chinú y Sahagún. Consultado de [www.cienagadeorocordoba.gov.co](http://www.cienagadeorocordoba.gov.co). Y tiene una población de 66.703 habitantes.

El Caso 2- Municipio de Momil se encuentra ubicado en la zona norte de Colombia, Departamento de Córdoba, en la zona denominada bajo Sinú. Los límites del municipio son: norte: Departamento de Sucre y Municipio de Purísima. Este: Municipios de Chimá y San Andrés de

Sotavento. Sur: Municipios de Lorica y Chimá. Oeste: Municipios de Lorica y Purísima. Y tiene una población de 15.074 habitantes. DANE (2016).

### **3.3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.**

En lo referente a las técnicas e instrumentos de recolección de información, es oportuno advertir, que tanto en enfoque paradigmático como el enfoque de investigación, son de naturaleza cualitativo. En este marco, la flexibilidad como sustento epistemológico, admite la multiplicidad de métodos, lo cual se sustentó en los acápites anteriores. Por consiguiente, las diferentes técnicas aquí consignadas, son subsidiarias del enfoque cualitativo. Por tanto, éstos, no son técnicas aisladas, sino que están dispuestas metodológicamente para que se complementen y extraigan informaciones desde diferentes técnicas de recolección. También vale decir, que a partir de la experiencia e intencionalidades de la investigadora, las técnicas son articuladas alrededor del enfoque cualitativo y la naturaleza del fenómeno investigado. Por esta razón, esta investigación contempla instrumentos tales como: el cuestionario, la entrevista en profundidad, el grupo de discusión y la técnica del análisis de contenido, con el fin de fortalecer la comprensión del fenómeno de estudio.

En esta misma línea de pensamiento, se cita Páramo, P. & Otálvaro G (2006), quienes han planteado desde la academia que, la dicotomía entre enfoque cuantitativo y cualitativo, se hace desde una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Argumentan los autores que: se acepta que los métodos de recolección de datos no están necesariamente ligados con un tipo particular de paradigma y, por consiguiente, se ha visto recientemente en las ciencias sociales

un movimiento hacia una aproximación ecléctica en el uso de los métodos que tiende a rechazar su estrecha relación con los paradigmas, a favor de una más amplia cantidad de información que puede obtenerse mediante el uso de diversos métodos de recolección de información (P.2)

Y agregan los autores que: “la tesis sobre la cual parte este trabajo, establece que las técnicas de recolección de información no están necesariamente ligadas a un tipo de suposiciones sobre la filosofía de la ciencia, por lo tanto, carece de sentido recurrir a ellos para distinguir entre las diversas posturas epistemológicas”. En este sentido, las técnicas de investigación aquí consignadas, independiente de su naturaleza, obedecen a la posición epistemológica y otológica del paradigma cualitativo.

Por consiguiente, la postura epistemológica que se adopte es la que debe entrar a determinar el uso que hagamos de las técnicas y la interpretación que se haga de la información recogida, y éstas las que determinen el enfoque epistemológico; no es la técnica de recolección de información la que define el carácter de la práctica investigativa, sino la postura desde la cual se problematiza el objeto de investigación, la manera como se recoja la información y la subsiguiente interpretación que se haga de los datos. Páramo, P. & Otálvaro G (2006. P.3)

Para el investigador es importante reconocer que las técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, pueden usarse conjuntamente con el argumento que el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de información aumenta su validez, concepto no exclusivo de la investigación tradicional, y contribuye además a la solución de problemas, cuando se trata de investigación orientada a la transformación de la realidad (Bonilla y Rodríguez 1997; Cook y Reichardt 1986), citado por Páramo, P. & Otálvaro G (2006. P. 6)

Parafraseando a estos autores, las técnicas son seleccionadas por la instancia ontológica y epistemológica y no al contrario (P.8). Y es precisamente el procedimiento metodológico que se adoptó en esta investigación. En consecuencia, el actuar de la investigadora se orienta desde esta perspectiva ampliamente argumentada. Buscando con ello, más que imponerse barreras en la investigación a partir de las técnicas de recolección y análisis de la información, el investigador debe buscar la forma más efectiva de incorporar elementos de una y otra clase para mejorar la precisión y profundidad de su trabajo (P.8)

Es importante expresar que estos instrumentos se han dispuestos metodológicamente en el orden presentado, porque con éstos se pretende indagar desde el más sencillo hasta el más complejo. Así por ejemplo, el cuestionario permite abarcar varios aspectos de manera sistemática, si bien, establecen un número determinado de opciones, el informante cuenta con la libertad de escoger diferentes opciones de respuestas. Así mismo, su ubicación permite vislumbrar aspectos claves de las categorías investigadas, las cuales serán abordadas en la entrevista en profundidad. A su vez, la entrevista enfatiza y recoge informaciones y datos de manera exhaustiva en la cual el informante puede reafirmar detalladamente o contradecir lo respondido en el cuestionario.

Si bien es cierto que, la técnica de la entrevista en profundidad logra ofrecer un contacto directo entre los informantes y la investigadora, con la técnica del grupo de discusión se logra entablar un diálogo enriquecedor, en donde se comparten las experiencias. Con esto se pretende es un acercamiento e interacciones que permitan la expresión de los pensamientos de los informantes, sus sentimientos, expectativas y puntos de vistas sobre la problemática de investigación, y que a manera de confesiones los informantes expresen aspectos más allá de los contemplados inicialmente. Finalmente, el análisis de contenido o documental, ofrece un punto referencia para

contrastar los datos obtenidos con las otras técnicas, contraste que puede ser para reafirmar o para contradecir.

### ***3.3.3.1 El cuestionario.***

El cuestionario es un formulario con un listado de preguntas estandarizadas y estructuradas que se han de formular de idéntica manera a todos los encuestados. El arte de construir un buen cuestionario descansa fundamentalmente en una buena experiencia, que se va adquiriendo sobre todo con las malas experiencias de utilizar un mal cuestionario. (Aignerren, M., 2005).

La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación. (Fox, 1981), considera que al utilizar esta técnica, el evaluador y el investigador, tienen que considerar dos caminos metodológicos generales: estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos posibles para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas. (García, M., 2003).

Para la presente investigación se utilizará el tipo de cuestionario simple o autoadministrado. Puesto que, en esta tipología, los encuestados, previa su lectura, contestan por escrito, sin intervención directa de persona alguna. (p. 8). Por su parte, Behar, D (2008), define el cuestionario autoadministrado, como aquel se proporciona directamente a los respondientes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos (P.68). Se pretende bajo esta tipología de cuestionario que el informante cuente con autonomía, y se reconoce su capacidad y sinceridad al momento de responder las preguntas del cuestionario. También este tipo de

cuestionario, genera un clima de confianza para que el informante pueda expresar mediante el instrumento libremente su opinión.

En la aplicación de esta técnica se contempla la aplicación de dos cuestionarios, esto con el fin de darle mayor validez y confiabilidad a los datos obtenidos. Es necesario que la categoría de lectoescritura y metodología y estrategias se pregunten específicamente, sin embargo se plantean preguntas que establece relación entre las diferentes categorías analizadas. Por ende, se aplicaran dos cuestionarios a cada grupo de docente. Con respecto al cuestionario de lectoescritura, este consta de 10 preguntas, en el cual el informante desde la primera a la séptima pregunta, tiene varias opciones para responder, siempre y cuando cumpla con los criterios de cada opción. Lo cual está previamente acotado en la formulación de la pregunta. Y de la pregunta ocho a la diez solo constan de una opción. Mientras que, el segundo cuestionario sobre metodologías y estrategias, consta de ocho preguntas: en la que desde la pregunta número uno hasta las seis los informantes tiene varias alternativas para elegir la respuesta, con la acotación de seleccionar cada opción de respuesta, siempre y cuando lleven a cabo dicha acción. La pregunta siete, se constituye en una solicitud al informante para que valore mediante puntaje de uno a cinco, en orden de prioridad, esto según el criterio de cada informante. Y la pregunta ocho solo tiene dos alternativas Si o No.

### ***3.3.3.2 Entrevista en profundidad.***

Las técnicas de recolección de información se han dispuesto conforme con los objetivos y naturaleza de la problemática. Por ello, resulta de gran interés aplicar en este estudio una entrevista en profundidad a los 18 informantes. En este orden, se entiende por entrevista en profundidad como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias

o situaciones vividas. Campoy, T & Gomes, E (Año, 2009. P. 288). Es decir, esta técnica permite ahondar en el ser, sus pensamientos, actitudes, creencias y disposición.

De igual modo, en esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente [Taylor y Bogdan, 1990: 108], citado por (Robles, B., 2011). Como se puede extraer de esta conceptualización de entrevista en profundidad, el investigador debe manejar muy bien la pregunta y la moderación como elementos básicos para crear un ambiente favorable a este proceso.

En la entrevista en profundidad la construcción de datos se va edificando poco a poco, es un proceso largo y continuo; por lo que la paciencia es un factor significativo que debemos rescatar durante cada encuentro (Blasco y Otero, 2008), citado por (Robles, B., 2011).

En el caso particular de la elaboración de esta entrevista en profundidad, hay que precisar que esta consta de 7 preguntas, dado el grado de profundidad, las categorías son abordadas tanto en su particularidad como en la relación de las mismas. Esto con el fin de contar con información sobre las prácticas de enseñanza de lectura y escrituras asociadas a aspectos significativos como el contexto, los enfoques de enseñanza y la evaluación externa. Para ello, se informará previamente a cada uno de los informantes de los dos estudios de caso, bajo un ambiente de confianza y respeto para la realización de la misma. También se harán las observaciones respectivas sobre la importancia de la aplicación de esta técnica y la sinceridad de cada uno de los informantes. De acuerdo a estas expectativas, la aplicación de las entrevistas en profundidad se realizará en los lugares de trabajo de los informantes seleccionados, lo cual permitirá contar con el apoyo de los

directivos. Esta información permitirá afianzar más la información recabada en los dos cuestionarios previamente aplicados.

### ***3.3.3.3 Grupo de Discusión.***

Se ha estimado esta técnica, por su pertinencia a los propósitos y características de esta investigación. También, por el hecho de contar con una población claramente definida, en la cual se pretende profundizar sus expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que tienen que ver o que están directamente involucradas en la realidad socioeducativa que se va investigar. Como se ha sustentado, esta realidad, hace referencia a las didácticas que emplea los docentes para enseñar la lectoescritura. Se trata entonces, de aprehender los universos simbólicos” a través de los cuales se construye la realidad social dotada de significado, en este caso por los docentes seleccionados para este estudio (Berger y Luckman, 1985) citado por (Guardián, A., 2007).

El grupo de discusión se diferencia de otras técnicas cualitativas por ser un dispositivo que permite la re-construcción del sentido, en este caso socio-educativo, en el seno de una situación grupal discursiva (p.210). En efecto, esta reconstrucción de los significados se relaciona con las concepciones sobre enseñanza de la lectura y la escritura, así mismo el valor que le asignan a un determinado enfoque. En otras palabras, los grupos de discusión permiten al investigador conocer las diversas perspectivas de los participantes sobre el objeto de estudio. Por consiguiente, en esta investigación se plantearán temáticas bien definidas, en un lenguaje asequible, aunque el estudio desarrollará en dos grupos de discusión y en sus respectivos municipios, éstos se someterán a una misma temática..

Otro aspecto que justifica la adopción de esta técnica, es el hecho de que los grupos de discusión resultan especialmente conveniente para recabar datos relativos a las opiniones, creencias, percepciones, intereses y actitudes de un grupo de personas implicadas en un determinado objeto de estudio (Huertas, E. & Vigier, F., 2010).

De igual modo, este mismo autor añade que como instrumento cualitativo de recogida de datos, el grupo de discusión presenta numerosas ventajas: promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee un carácter flexible y abierto, y presenta una alta validez subjetiva. Asimismo, facilita y agiliza la obtención de información, y su coste es relativamente reducido (Suárez, O., 2005 ).

En cuanto a la elaboración y preparación del grupo de discusión, este se dispuso estratégicamente en la etapa final, para que la tematización del grupo de discusión, cuente con elementos sobresalientes y significativos, extraídos de la aplicación de los dos cuestionarios y la entrevista en profundidad. Esto permite a la investigadora contar con más elementos de juicios, no sólo para desarrollar la dinámica del encuentro, sino que también permitiera desentrañar nuevos elementos. El procedimiento metodológico en esta etapa, parte de citar a los docentes por cada municipio en un sitio adecuado para tal fin. Después explicar en qué consiste esta técnica, y dejar claro el tiempo de intervención, y la forma de cómo hacerlo, previo permiso de cada uno de los participantes para grabación de sus intervenciones. Finalmente se tiene estipulado dar a conocer las preguntas y el orden de participación de los docentes.

#### ***3.3.3.4 Análisis de Contenido.***

Con el fin de darle mayor confiabilidad a los instrumentos previamente seleccionados para la recolección de la información, se ha reflexionado sobre la implementación de un análisis de

contenido como técnica complementaria para el análisis de la información. Este procedimiento permite contrastar tanto lo indagado, cuestionado o discutido con documentos previamente seleccionados dentro del corpus, los cuales se definirán a continuación.

Junto al trabajo de observar la vida cotidiana y de entrevistar a los interlocutores necesarios, un Estudio de Caso no puede olvidar la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en los documentos que un individuo, colectivo ha elaborado o archivado como parte de su memoria activa; en algunos contextos dichos documentos tienen el carácter normativo de obligatoriedad (Planes de estudio, plan de clase, evaluaciones internas y resultados o informes de pruebas externas). (Lace.Hum, 1999).

De manera que, el análisis de contenido se constituye en una técnica idónea porque cuenta con la tradición y validez en este campo. En razón de esto, (López, N., 2002), considera el análisis de contenido como una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse” (p.173). Este argumento corresponde muy bien al manejo metodológico que se le quiere dar a los datos.

También, es oportuno precisar que en los análisis de contenidos se pueden tomar dos vías de acceso a dichos datos, a saberse: manifiesto y latente. Para los intereses de esta investigación se optará por el análisis de contenido latente. Puesto que: el análisis de contenido latente, el investigador busca el significado de pasajes específicos en el contexto de todos los datos...Al usar el análisis de contenido latente el investigador analizará el significado de pasajes o párrafos específicos dentro de los datos y determinará una categoría apropiada...El análisis de contenido latente tiene mayor validez que el análisis manifiesto ya que permite codificar las intenciones de los participantes y no de las palabras. (Mayan, M., 2001)

De acuerdo con Fernández, F (2002), se tiene que entre las principales características del análisis de contenido, cuenta con las siguientes:

**Objetivo:** porque los procedimientos seguidos, al estar claramente definidos, permiten la reproducción del análisis por parte de otros investigadores que deseen verificar los resultados obtenidos.

**Sistemático:** porque los contenidos se analizan con base en un sistema aplicable a todas y cada una de las partes del documento.

**Susceptible de cuantificación:** porque sus resultados pueden expresarse en indicadores y transformarse en términos numéricos.

**De aplicación general:** especialmente por la disponibilidad de equipos y programas de cómputo que facilitan su puesta en práctica. (López, N., 2002).

De acuerdo con esta metodología, es de interés para esta investigación aquellos documentos que estén relacionados con la enseñanza de la lectoescritura, con las prácticas educativas y la evaluación (Prueba – SABER 3° de lenguaje). En consecuencia el corpus seleccionado ha de ser representativo, y permita establecer y dar cuenta objetivos y unidades de análisis que serán definidos más adelante.

En el análisis documental se escogieron como corpus de análisis los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I) y los respectivos modelos pedagógicos de cada una de las instituciones, por considerarse el documento matriz en la que se consigna el horizonte filosófico, epistemológico, organizacional y pedagógico de las instituciones escolares. También se analizaron los planes de asignatura (P.A) de Lengua Castellana y al final se presentara un cuadro comparativo sobre los resultados en materia de Pruebas externas SABER. Con respecto al formato de análisis, éste

contempló unidades de análisis correspondiente a los objetivos y categorías de investigación.

(Cuadro 2):

En lo referente a las unidades de análisis, se tomaron las categorías de investigación tales como enfoques de lectoescritura, estrategias metodológicas y tipos de evaluación. El formato de análisis se estructuró con un el título de la investigación como encabezado del formato. Seguidamente, se planteó el componente de identificación en los cuales se solicitan los siguientes datos: nombre del documento, número del documento o registro, tipo, fecha de creación del documento, número de páginas, fuente y municipio. En la parte inferior, en la primera columna se ubican las unidades de análisis, la segunda columna se ubica los textos o extractos de textos que se relacionan con las unidades de análisis y finalmente se contempla la interpretación.

**Cuadro 2.**

**ESTRUCTURA Y UNIDADES DE ANÁLISIS DE CONTENIDO.**

<b>Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro.</b>		
<b>Documento: PEI</b>		<b>Documento N°: 1</b>
<b>Tipo: INSTITUCIONAL</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Número de páginas:</b>
<b>Fuente:</b>	<b>Municipio: MOMIL</b>	
<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>TEXTO</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
<b>Enfoque de lectoescritura.</b>		
<b>Estrategias metodológicas.</b>		
<b>Tipos de evaluación.</b>		

### **3.3.4 Validez y confiabilidad del instrumento.**

En la presente investigación, los conceptos de validez y confiabilidad, están más allá, del simple formalismo y pasos de un diseño metodológico. Más bien, éstos responden a una postura epistemológica, metodológica y a aspectos éticos de la investigación, con los cuales se identifica el sujeto investigador. Puesto que, como lo afirman (Páramo, P., Ortega, X. y Rodríguez, L., 2008), es preciso prepararse con el rigor ético que exige la investigación de carácter aplicado cuando se involucran a personas. (p.33). En otras palabras, estos conceptos revisten gran importancia y trascendencia en los procesos investigativos, ya sean estos cuantitativos, cualitativos o mixtos. También, vale señalar que, de manera generalizada se suele asociar concretamente, la confiabilidad y la validez, con las técnicas e instrumentos de recolección de información. Esta asociación, es válida y concreta, pero la validez y la confiabilidad propenden por la coherencia y visión holística de la investigación, y no por una parte aislada o elemento en particular.

#### **3.3.4.1 Validez.**

Se refiere a la posibilidad de hacer generalizaciones, en la medida en que los significados son compartidos en diferentes tiempos y escenarios por distintas poblaciones. Así mismo, la validez hace referencia al grado de coherencia lógica interna de los resultados y a la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos. (Páramo, P., Ortega, X. y Rodríguez, L., 2008). Siguiendo con estos autores, es posible hacer una distinción entre la validez interna, es decir el grado en el cual los resultados reflejan la situación estudiada, y la externa, el nivel de aplicación de las conclusiones a grupos similares.

De acuerdo, con estas definiciones, se tiene que, esta investigación desde la concepción y descripción del problema, pasando por la orientación teórica y metodológica, ha cohesionado estos procesos, a partir del análisis de la naturaleza del fenómeno de estudio. De tal manera que, problema, teorías y enfoque metodológico responden a una coherencia interna, en la que se pretende asegurar resultados válidos. Sin embargo, y he ahí, la reflexión que hay que hacer, esta investigación, dada su naturaleza de estudio de caso, no permite de acuerdo a sus características, plantear generalizaciones, es decir, la aplicación de las conclusiones del estudio a grupos similares. Mientras el estudio de caso favorece el análisis en profundidad, carece de elementos que lo puedan hacer extensivo a otros escenarios, poblaciones y tiempos. No obstante, cabe advertir, que no por ello, dejan de ser referentes investigativos de gran valor para la comunidad académica.

En relación al tipo de validez que se implementará en esta investigación, se tiene el consenso de que este es de contenido: el cual se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir, se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos del universo de contenido de la característica o rasgo que se quiere medir. (p.230).

(Paramo, P., 2008), agrega que, para aumentar la validez de la información, lo que se suele hacer es valerse más de una técnica de recolección de información para evaluar la precisión de los hallazgos. A esto se le llama triangulación. (p.50). Si bien, en el apartado anterior se dijo, que el estudio de caso, no permite en esencia la generalización, hay que resaltar que una de sus grandes ventajas es que faculta los procesos de triangulación. Por ello, el estudio de caso, tiene como principio propender por la validez de sus resultados. Por lo cual, el método de esta investigación es justificable y pertinente.

Otro elemento que tercia, en este proceso es el juicio de experto. Por ello, en el marco de objetividad y cientificidad en los procesos investigativos, el juicio de expertos, se constituye en un paso crucial para lograr estimaciones válidas y confiables. En este sentido, se entiende por juicio de expertos como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. (Escobar & Cuervo., 2008).

#### **3.3.4.2 Confiabilidad.**

En lo atinente a la confiabilidad se refiere al grado en que se puede replicar los estudios, a la consistencia de las respuestas o los datos que se han obtenido; esta característica depende del estudio que se esté realizando. (Páramo, P., Ortega, X. y Rodríguez, L., 2008). Es importante la apreciación de estos investigadores, dado el hecho antes aludido, de que los estudios de casos no necesariamente conducen a generalizaciones.

Para otros autores, la confiabilidad es un criterio de valoración de un sistema para la recolección de los datos en un estudio que informa sobre la consistencia, posibilidad de ser replicados y fiabilidad de dichos datos. (Palencia, M., 2009). En este acápite, es necesario aclarar que la réplica de los instrumentos puede conducir a los mismos resultados en la población de estudio, pero pretender extenderlo a otros contextos, no es algo que se garantice desde los estudios de caso, no obstante tampoco los descarta.

Con respecto a esta etapa, se tuvo en cuenta las orientaciones epistemológicas y metodológicas que se sugiere en este tipo de procedimiento. Inicialmente se estableció, mediante matriz de categorías, dimensiones y criterios de las mismas. Con esta claridad y panorama que ofrece esta herramienta, se determinó de acuerdo a cada categoría, el instrumento más apropiado y

pertinente para cada variable. Esto se hizo, luego de reflexionar, sobre la naturaleza de los conceptos indagados y su coherencia con la técnica seleccionada. Después de este paso, se consolidó la estructura, forma y contenido de cada instrumento. Así mismo, se seleccionaron varios expertos a nivel local y nacional, teniendo en cuenta su trayectoria investigativa y disposición.

Esta selección del juicio de experto en la validación de instrumento se solicitó mediante cartas formales, las cuales estuvieron acompañadas tanto del instrumento de recolección como del formato de evaluación de dicho instrumento. En un término prudencial, los expertos hicieron llegar sus observaciones y sus sugerencias, las cuales fueron tenidas en cuenta en los ajustes de los instrumentos. Este paso facultó la aplicación de los instrumentos en los casos seleccionados.

### **3.3.5 Consideraciones éticas.**

La presente investigación valora la pertinencia y eficacia de los enfoques didácticos en la enseñanza de la lecto-escritura, durante el primer ciclo de la educación básica primaria y su incidencia en el resultado de las pruebas de Estado Saber 3°. Un estudio caso de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro, ubicados en el departamento del Córdoba. Dado las características de este estudio, y para facilitar una información veraz, se cumplen con una serie de requisitos o consideraciones éticas. Entre las cuales, hay que tener presente, que se trabajará con docentes y niños, para lo cual se requiere de su participación libremente y consentida. Igualmente, como se trata de información de interés para cada comunidad educativa, estas serán debidamente tratadas. Puesto que, los resultados de las pruebas externas son un tema sensible a cada comunidad, al igual que las prácticas pedagógicas.

En correspondencia con lo anterior, (González, O, González, M. & Ruiz J., 2012), exponen como principios éticos la paridad y la reciprocidad entre todos los participantes. De igual forma, consideran la protección de la privacidad y la cautela en la emisión de juicios. En cuanto, al primer principio, según estos autores, supone aceptar la participación de todos con igual peso en el desarrollo de la investigación. Esta actitud de reciprocidad le permite al investigador y a los participantes conocerse, sentirse valorados y como poseedores de saberes. Partir de este principio, permite al investigador, tener una visión amplia de la comunidad de estudio y por ende su investigación tendrá varias perspectivas y se enriquecerá en este sentido.

En lo referente al segundo principio, la privacidad es un tema importante porque la confidencialidad de los resultados permite el respeto a la intimidad y el derecho de la persona a elegir. La cautela en la emisión de juicios, saber dónde comienza y donde acaba la descripción de las situaciones que han sido investigadas, es siempre necesario. (González, O, González, M. & Ruiz J., 2012). Así mismo, Patton (1997) citado por (Buendía, L & Berrocal, E., 2001), sugiere que: cuando se trata de seres humanos, es primordial contar con ellos e informarles de la finalidad de las investigaciones; constituye una obligación consensuar con el resto de los miembros del equipo y con las personas que forman la muestra del trabajo, su intencionalidad y repercusión futura. No hacerlo así, conduce a un uso inadecuado de los resultados obtenidos. El consentimiento informado implica que los sujetos tienen el derecho a ser notificados de que van a ser estudiados, y a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias que se derivan de los estudios. (pp. 271-273). El carácter que imprime la sugerencia de Sánchez, recobra lo humanístico del trabajo investigativo. Porque si bien es cierto, los resultados de una investigación científica se reflejan en toda una comunidad y que revisten gran importancia para la academia, no por ello

debemos violentar los derechos de quienes participan en ella, como se han señalado al inicio de esta idea: privacidad y confidencialidad.

#### **Momento IV: Análisis y descripción de los datos**

#### **4. Categorización de la información**

El momento III y IV guardan una estrecha relación, en la medida de que en el primero se establecen las técnicas de recolección y la manera como serán empleados y las fases en que se desarrolla el proceso. Por su parte, el momento cuatro corresponde a la ejecución, procesamiento y análisis de datos. En este sentido, se dimensionan los alcances y bondades de cada técnica, y como estos van recabando información y a la vez van dando respuesta al problema planteado y a los objetivos.

Se define para efectos de organización de estos datos que el **Caso 1** hace referencia al caso de los docentes investigados del Municipio de Ciénaga de Oro y el **Caso 2** hace referencia a los docentes del Municipio de Momil.

El Caso 1, lo conforman 9 docentes, todas ellas mujeres, de los cuales 7 docentes son licenciadas. (1) una docente es normalista y una docente tiene título de especialista. 5 docentes tienen más de 10 años de experiencia y algunas cerca del retiro forzoso. Estas docentes pertenecen tanto al decreto 2277 como al 1278, y su vinculación a estos decretos está asociada a los años de experiencia. Así mismo, el Caso, 2 presenta las siguientes características. Los informantes claves están conformados por 9 docente, de los cuales dos son hombres y siete mujeres. Todos los

docentes de este grupo son licenciados con diferentes énfasis de formación. Seis de los nueve docentes tienen más de 20 años de experiencia, y en edad de retiro forzoso.

Es importante resaltar en este apartado que los instrumentos fueron dispuestos metodológica y estratégicamente tanto en su justificación como en la aplicación, para que hicieran más expedito el camino de aplicación del siguiente instrumento. En esta lógica, los cuestionarios, pusieron de presente una realidad sobre las categorías investigadas y cómo éstas son entendidas, comprendidas y asumidas por los informantes. En este orden, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión contaron con más elementos de juicios para su aplicación. Metodológicamente, los instrumentos configuran una triangulación, la cual va más allá del uso de diversos instrumentos, y sí, la intencionalidad de los mismos en develar la realidad aquí estudiada. También esta disposición metodológica conlleva a la triangulación de datos, provenientes de diferentes fuentes. En este caso, un aspecto valioso de la investigación es que contó con 18 informantes, pertenecientes a municipios e instituciones escolares diferentes. A los cuales, se les aplicó las mismas técnicas de recolección de información, siguiendo los mismos parámetros, al mismo tiempo y en sus contextos naturales. Este número de informantes, permitió tener una visión amplia del fenómeno de estudio. Por lo cual, se pudo constatar que existen concordancia en los resultados arrojados por los instrumentos a nivel de informantes y a nivel de casos. Pero también se evidenció ciertas particularidades entre los casos estudiados.

De manera general, los resultados obtenidos mediante la aplicación de instrumentos, muestran concordancia y consistencia de información frente a las categorías estudiadas. A manera de ilustración, se hace palpable las similitudes entre las mediaciones didácticas empleadas por los informantes al interior de casos y entre casos. También, sus actitudes y posiciones frente a enfoques

de enseñanza y mediaciones didácticas de la lectoescritura, y el valor que representan las pruebas externas en su quehacer pedagógico.

Tanto la triangulación de instrumentos como la triangulación de fuentes permitieron realizar un análisis exhaustivo de la realidad en estudio. Esto se manifestó en el tratamiento, sistematización, contrastación de los datos obtenidos de los casos en estudio.

Ahora bien, con respecto a la validez y fiabilidad de resultados, este se fundamenta en el grado de coherencia lógica interna de los resultados obtenidos tanto en el caso uno como el dos. En los cuales se configura la validez de la investigación ya que los resultados reflejan la situación estudiada. Para ello, se tuvieron en cuenta los criterios de calidad en que se fundamenta la credibilidad de una investigación cualitativa, Guba y Lincoln (1985, p.150), citado por Rodríguez, C, Quiles, O & Herrera, L (2005. P. 148) cuyos autores destacan el valor de verdad, la consistencia y la neutralidad de los resultados.

Examinado el valor de verdad /credibilidad de los resultados de la investigación, se puso de manifiesto que las opiniones, pensamientos y perspectivas de los informantes presentan similitudes, concurrencia en los contenidos de la información. Sin embargo, también se presentaron datos contradictorios, pero que mediante la triangulación de fuentes e instrumentos, estos fueron clarificados entre las fuentes y con la aplicación de otras técnicas como el análisis documental, se logró mayor coherencia en los resultados.

En cuanto al criterio de neutralidad /confirmabilidad, se corrobora que entre los resultados de la investigación y la actitud de la investigadora, se mantuvo una actitud de independencia frente a las motivaciones, intereses personales o sus concepciones teóricas ante la realidad investigada.

Es decir, que los datos suministrados por los informantes fueron valorados de manera objetiva, y presentados de forma natural y sin intervención y sesgo de la investigadora.

Con respecto a la confiabilidad de la investigación, dada la riqueza de instrumentos aplicados, se logró consistencia en los resultados. Sin embargo, dada la características del estudio de caso sus conclusiones o resultados no pueden generalizarse. Pero el estudio si es factible de replicarse en contextos similares al seleccionado en esta investigación. Puesto que, este estudio mantiene la coherencia entre la postura teórica, la metodológica, las técnicas y las condiciones contextuales en que se desarrolla la investigación. De hecho, los resultados de la investigación se compartieron con los informantes, y estos fueron retroalimentados y confirmados por éstos.

#### **4.1 Análisis e interpretación de los resultados.**

En lo referente al análisis e interpretación de los resultados, para el tratamiento de los datos se siguieron los siguientes procedimientos: categorización, estructuración, triangulación, contrastación y teorización.

Una vez obtenidos los datos de las diferentes fuentes e instrumentos aplicados, la categorización consistió en la organización de la información de acuerdo a las categorías iniciales, tales como enfoques de lectoescritura, mediaciones didácticas, estrategias metodológicas, evaluaciones externas. En este punto, es necesario advertir que los datos en esta etapa fueron organizados al interior de cada registro de aplicación de instrumentos. De hecho, como se contó con una matriz categorial, esta permitió vislumbrar como se organizaba la información, además de relacionar los datos con sus respectivas categorías. E incluso relacionar propósitos de investigación,

subcategorías, dimensiones y criterios. Cabe señalar que, con la aplicación de este procedimiento se logró comprender de manera más organizada y precisa la naturaleza de la realidad investigada.

Ahora bien, en cuanto a la estructuración de los resultados, estos se organizaron de acuerdo a las categorías iniciales de investigación. Pero la presentación general de los datos se hizo mediante el orden y procedimiento de aplicación de los instrumentos. En esta estructuración, se tuvo en cuenta el método de investigación de estudio de caso, en los cuales se contempló el Caso 1, Ciénaga de Oro y Caso 2, Momil. Igualmente, en esta estructuración, los dos casos presentan internamente datos en la que se ubican cada informante, y también una organización de datos a nivel general. Sin embargo, estos no son presentados de manera independiente, sino que fueron triangulados a nivel de instrumentos y a nivel de fuentes, lo que permitió enriquecer el análisis y su contratación con las teorías.

De acuerdo a este procedimiento y la manera como se presentaron los datos, estos también fueron contrastados con los referentes teóricos. Por ello, se observa en el análisis de los datos que frente a los registros y testimonios de los informantes, se precisa teóricamente desde donde se analiza tal información. Dándose de esta manera, mayor consistencia a los datos obtenidos. Sin embargo, en este procedimiento, el referente teórico no da cuenta de ciertos datos significativos que emergieron en esta etapa de la investigación. Esta serie de información se configuró en dos categorías emergentes, tales como el compromiso docente y la afectividad. Categorías estas que se amplían conceptualmente, en el acápite denominado: teoría sustentada en los datos.

#### **4.1.1 Cuestionario sobre lectoescritura.**

**Pregunta 1. Cuando usted enseña la lectura, considera que lo más importante es que el estudiante:**

**Caso 1:** Frente a la pregunta: “cuando enseña lectura, considera que lo más importante es”. Los docentes tuvieron varias opciones de selección, por lo cual un maestro podía seleccionar desde un elemento hasta las 5 opciones propuestas. En este sentido, 8 docentes le dieron mayor relevancia a la “comprensión de la estructura del texto”. Los docentes que se ubican en esta tendencia, tienen en cuenta un elemento formal del texto, es decir, la manera como se organiza un texto, inicio, nudo, desenlace y final. Esta elección se ubica en una metodología tradicional, porque presenta las características de este modelo, referente al análisis estructural de la lectura, es decir, establecer y dar cuenta de la forma en que se organiza un texto. De hecho, la evaluación tradicional, se corresponde con preguntas que buscan determinar e identificar cada momento de estos elementos estructurales y cómo se relacionan con las acciones, hechos, situaciones, personajes. De tal manera, que la evaluación tradicional, se corresponde con este tipo de abordamiento de la lectura. A pesar de que los docentes, no escogieron la opción de memorizar los contenidos, por representar en cierta medida a un docente de corte tradicional, ha de aclararse que el memorizar o estrategias nemotécnicas, no son en sí tradicionales, sino que esto se podría considerar como tal a partir de la intención pedagógica y las metodologías que acompañan dicha acción.

Por otro lado, el desarrollo de la competencia gramatical cuando se enseña la lectura, se corresponde con enfoques estructuralistas, es decir, enseñar la lengua como partes, y no como un todo integrado, como lo propone la textolingüística de Van Dijk, cuyo enfoque orienta los lineamientos del lenguaje de 1998. En este caso, 5 docentes han elegido la competencia gramatical, porque el concepto de competencia es acorde con los actuales modelos de enseñanzas. Sin

embargo, la enseñanza de estas competencias se realiza de manera tradicional, porque aun cuando se usan términos propios de la pedagogía por competencias, las prácticas de aula siguen asumiendo el lenguaje de manera tradicional, y no como prácticas significativas y en función de las acciones comunicativas concretas del estudiante. Esto guarda relación con el tipo de recursos y metodologías de enseñanzas predominantes en los casos de estudio. Este punto se ampliará más adelante.

En este conjunto de opciones, “la relacione con su experiencia personal y cultural”, es a criterio de la investigadora y los planteamientos teóricos de esta investigación, la respuesta más acertada, porque es propia de las premisas de los actuales lineamientos del lenguaje. En este sentido, 5 docentes, independiente de que hayan tomado otras opciones, también le dan prioridad a esta relación por cuanto la relación de la enseñanza de la lectura, con las experiencias personales y culturales, tiene en cuenta las demás respuestas, pero va más allá, porque asume el lenguaje como una manifestación significativa, en la que entra en juego los elementos emotivos, los intereses y el contexto cultural del educando.

**Caso 2:** En el Caso del municipio de Momil, 6 docentes consideraron que lo más importante es comprender la estructura del texto. Dos docentes, dijeron que lo más importante es que el estudiante relacione la lectura con su experiencia personal y cultural. Y un docente, expresó que lo más importante es que desarrolle las competencias gramaticales. En contraste al Caso 1, los docentes de Momil, escogieron una sola opción, en la que sobresale la selección de la estructura del texto como algo esencial. Esto quiere decir, que la tendencia es similar a la de Ciénaga de Oro, por cuanto privilegian lo formal del texto, es decir, la manera como se organiza el texto, lo cual se traduce actividades de localizaciones de información. Si bien en el primer caso, se realizaron elecciones múltiples, dejó entrever que valora la lectura cuando el estudiante relaciona la lectura con su experiencia personal y cultural, mientras que en el caso 2, esta valoración fue mínima, lo

cual establece diferencias metodológicas en los casos estudiados, en otras palabras, en el Caso 2, de acuerdo a esta pregunta hay una tendencia marcada hacia la enseñanza tradicional, sin embargo el propósito de este análisis es establecer cuál es el enfoque que predomina en los dos casos abordados, en qué se diferencia y cuáles son sus similitudes, entre otras.

Llegado a este punto, desde la perspectiva de la investigadora, sobre el enfoque de lectura predominante, se puede señalar que el caso 1 y 2 presentan diferencias sobre los enfoques de lecturas. Mientras el caso 1 se considera como prioritario las diferentes opciones formales, gramaticales, contextuales. Por su parte en el caso 2, se prioriza la estructura formal del texto. Esto indica que en el caso 1 los docentes realizan diferentes actividades pedagógicas o que en el transcurso del proceso escolar recurren a varias de las actividades. En tanto que, en el Caso 2, la concepción de lectura se ubica en un modelo tradicional, en la que interesa que el estudiante comprenda los momentos o estructuras de un texto o de una lectura, como lo es el inicio, el desarrollo y el final de los mismos. De hecho, la tendencia a que el estudiante reconozca la estructura de un texto, se manifiesta luego tanto en la metodologías tradicionales de enseñanza y la realización de preguntas que den cuenta de qué pasó al inició o que pasó al final de dicha narración o lectura.

Sin embargo, una explicación a la multiplicidad del caso 1 y la priorización del contexto, obedece a que las instituciones educativas seleccionadas en el caso 1 son del modelo pedagógico significativo y social-constructivista. También la opción referida a la relación lectura-contexto seleccionada por los informantes del Caso 1, es congruente con la actual concepción de lectura crítica que planteó el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2015. Puesto que, para comprender un texto en este nivel, el lector debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas, a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata

el texto, a su experiencia de vida o como lector, a su escala de valores (personal y de la cultura a la cual pertenece), a sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente. Puntualmente, en esta opción de respuesta se asume un lector activo, con presaberes, sentimientos y bagaje cultural.

**Pregunta 2. Qué tiene en cuenta para la selección del material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura.**

**Caso 1:** Con respecto a la pregunta, qué tiene en cuenta para la selección del material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura, se ofrecieron varias opciones, y el docente podía escoger más de una opción, por lo cual la interpretación no será de manera estadística, sino comprensiva. Sin embargo, cada opción representa un enfoque de enseñanza, a partir del cual develar el tipo de enseñanza de lectoescritura que predominan en la población objeto de estudio. En este orden, 6 docentes tienen en cuenta a la hora de selección del material didáctico, lo actualizado de éstos. Este criterio es valioso, porque en lo referente a libros, revistas y cartillas constantemente se está innovando, por lo cual un material actualizado permite al maestro ir ajustando sus prácticas acordes a estos cambios. Sin embargo, como veremos más adelante en el análisis de las estrategias, metodologías y la entrevista que ahonda en este aspecto, es evidente la discontinuidad entre esta respuesta y la poca utilización del material de lectura del PNLE y los libros que suministra el programa PTA del Ministerio de Educación Nacional.

También 8 docentes manifestaron que el criterio que tiene en cuenta en la selección del material es la relación del material con las competencias comunicativas. En otras palabras, los docentes se inclinan por materiales que vayan dirigidos a lo que enseñan y que este material permita resolver las problemáticas propias del área y de los estudiantes en formación.

Si bien todas las opciones representan un modo de abordar el lenguaje, la edad del estudiante es la respuesta que a juicio de la investigadora, satisface el nivel de exigencia en la selección de un material didáctico. No quiere decir esto, que las demás opciones no sean válidas, sino que esta respuesta involucra la dimensión cognitiva y comunicativa del estudiante. En este punto, 4 docentes se inclinaron por esta opción. Lo cual evidencia un elemento clave de la adopción de un currículo, de un saber o del desarrollo de una habilidad o competencias. Es decir, al momento de la selección de materiales, este criterio va más allá de lo novedoso, y se centra en las capacidades de los estudiantes. Si bien, esta concepción Piagetiana ha sido cuestionada y en algunos casos superada por otras corrientes psicológicas, aún sigue siendo un criterio de gran trascendencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una acción que ponen en escena el saber pedagógico del maestro. En lo atinente a las opciones sobre las editoriales reconocidas y otros posibles criterios de los docentes, ningún docente marcaron estas opciones.

**Caso 2:** En lo referente a la elección del material predominó en el caso 2 la relación del material con las competencias comunicativas, en este ítem se encuentra 6 docentes. Ahora bien, 3 docentes, expresaron que tiene en cuenta la edad del estudiante. Si bien en el caso 1 el maestro se dispersa en tomar varias elecciones, en el caso 2 los docentes son más precisos en sus elecciones. Pero en ambos casos, se mantienen las tendencias, sobre todo la relación que hay entre los materiales y el desarrollo de las competencias comunicativas, aquí también el docente busca un material que trate o aborde directamente lo que se enseña. Esta similitud de los casos seleccionados, permiten comprender que los docentes tienen en cuenta aquellos materiales que se relacionen directamente con los temas y competencias a desarrollar. Así mismo, valoran la edad de los estudiantes, en el caso de Momil, esta tendencia es claramente demarcada, a diferencia de Ciénaga de Oro, en la que los docentes eligieron hasta tres criterios para la selección del material didáctico.

Vale señalar, que ambos grupos no manifestaron contar con un criterio de selección diferente al planteado por la investigadora.

En lo que toca, al Caso 1 y Caso 2, a la hora de seleccionar el material didáctico de lectura, los docentes tienen en cuenta que este desarrolle las competencias comunicativas. Es decir, que el material contribuya directamente a las problemáticas del aula. Esta decisión es pertinente en ambos casos. Sin embargo, en el caso 2 sobresale el manejo de la edad como un criterio de selección de materiales, ya sea porque hay varios docentes que manejan grupos multigrados y en estas circunstancias la edad en estos grupos es primordial, y el caso 2 tuvo en cuenta esta particularidad.

En lo referente, al criterio de edad, por parte del Caso 2, hay que argumentar, que esta hace referencia tanto a la dimensión biológica como a la psicológica. En este punto, es importante decir, que desde el enfoque psicolingüístico de la lectoescritura, se ha abordado este tema, sobre todo con el concepto de procesos psicológicos involucrados en la lectoescritura. Mata, F (1997). Es decir, que cuando los maestros tienen presente el criterio de edad, han de tener en cuenta los procesos psicológicos que subyacentes en la lectura y los procesos implicados en una determinada edad. Este criterio, es crucial al momento de seleccionar las actividades, el grado escolar para la cual la seleccionó y las capacidades de los estudiantes.

**Pregunta 3. Cómo evalúa el recurso didáctico y los espacios disponibles en su institución educativa:**

**Caso 1:** Por su parte, la pregunta cómo evalúa el recurso didáctico y los espacios disponibles en las instituciones educativas. 3 docentes, manifestaron que estos recursos son adecuados. Mientras que otros 3 docentes, señalaron que estos recursos son aceptables. A su vez 2 docentes, expresaron que estos recursos son insuficientes. Y solo un docente, afirmó que estos recursos son muy pertinentes. Esos datos se pueden distribuir en dos grandes grupos, entre recursos

muy pertinentes y adecuados, y los que valoran como aceptables e insuficiente. Este último dato, refleja las condiciones en que enseñan los docentes, escuelas con pocos espacios adecuados y habilitados para la enseñanza-aprendizaje. Porque se plantea una relación inherente entre, materiales y recursos insuficientes frente la efectividad de las acciones pedagógicas. Se tiene que, estos datos confirman lo dicho en varios estudios nacionales e internacionales que establecen las profundas brechas entre la escuela urbana y la escuela rural. Así mismo, es oportuno decir que algunas valoraciones positivas de estos recursos obedecen a la adaptación del docente con esta realidad y con el acostumbrarse a ella. Puesto que muchas de estas escuelas y sus respectivas sedes carecen de estos elementos tan necesarios.

**Caso 2:** Cinco (5) docentes, evalúan los recursos didácticos y los espacios disponibles en su institución educativa como adecuados. Un docente, dijo que valora en aceptable. Mientras que dos de los docentes consideran que estos recursos y espacios son insuficientes. En este dato se demarca otra diferencia con respecto al caso 1, pues en este, las condiciones aceptables e insuficientes son generalizadas. En el caso 2, las condiciones son valoradas en mejor grado, lo cual es un factor clave, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje cuenta con un ambiente adecuado y esto conlleva a que las acciones pedagógicas se desarrollen en ambientes que propicien, estimulen y garanticen el proceso de formación. En este caso, la gestión administrativa, ha entendido que a mejores ambientes y condiciones, mejor gestión escolar y por ende mejores niveles de aprendizajes.

Comparativamente tanto el Caso 1 como Caso 2 y mediante observaciones de las condiciones de los recursos didácticos y espacios disponibles, es evidente que en el Caso 1 las condiciones no son las más favorables para un normal desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. En tanto que en el caso 2, las condiciones son más favorables para el proceso de

enseñanza aprendizaje. Cuando se han establecido las comparaciones de los resultados de la Prueba Saber de lenguaje grado 3, este factor no tiene una mayor incidencia en los resultados. Es decir favorabilidad y desfavorabilidad no son determinantes.

**Pregunta 4. En el proceso de enseñanza de lectoescritura, cuál de los siguientes enfoques utiliza.**

**Caso 1:** En cuanto a la pregunta, sobre el enfoque que utiliza para la enseñanza de la lectoescritura, se buscaba que el docente escogiera uno, pero los docentes escogieron dos o más de dos, lo cual es válido y refleja que la enseñanza de un saber no obedece a un modelo absoluto. También las respuestas de los docentes, ubica en el tiempo el modelo que ha regulado sus prácticas escolares, más allá de si actualmente impera el modelo por competencias. En este orden se tiene que, seis docentes emplean el enfoque semántico comunicativo. Este enfoque significó un gran avance en la enseñanza del lenguaje, pero data de más de tres décadas de su aparición, y que aún los docentes lo utilizan en sus prácticas pedagógicas, es porque con ese método ellos aprendieron y ahora en el rol de docentes reafirman las bondades de este enfoque. Por consiguiente, la tendencia de desarrollar las prácticas de lectoescritura desde un enfoque sociocultural por parte de los docentes del Caso 1, se enmarcan desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, específicamente, desde la perspectiva dialógica, en la que el estudiante al entra en el contexto educativo, ya es portador de un uso lingüístico determinado por la clase social a la que pertenece, el género, el sexo, el acceso a los medios de producción, el contexto geográfico, las relaciones familiares, la ideología y la cultura, entre otros aspectos. El grupo social, en que se encuentra inmerso el estudiante, le permite una trayectoria de conocimientos determinados, que le lleva a interactuar de diferentes maneras, lo mismo que a ser poseedor de un bagaje verbal específico, compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana. De igual forma, tanto el profesor como el

alumno, tienen un uso lingüístico con unas características socioculturales y sociolingüísticas determinadas. (Marín, G., 2005). Cuando los docentes, se guían por el enfoque sociocultural, ubican su proceso de enseñanza en un marco contextualizado, lo que incluso lo predispone hacia prácticas educativas significativas.

Otro de los modelos de mayor aceptación, por parte de los docentes (6 en total) es el enfoque por competencias. Éste es el más reciente y cuenta con mayor difusión y acogida tanto por los entes educativos, la academia y por parte de la mayoría de los docentes. Así mismo, 5 docentes, también tienen en cuenta en sus prácticas pedagógicas el aprendizaje significativo, este enfoque se mantiene vigente en las prácticas escolares, y no tanto en la literatura pedagógica plagada de competencias. Sin embargo, la práctica advierte sobre variedades al momento de enseñar, porque conjugan diferentes modelos, y en cierta medida estos guardan relación, porque estos enfoques son la reestructuración del anterior. Si bien, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, pretende a través de su política educativa, los referentes de calidad, los materiales didácticos y modelo de evaluación, imponer un modelo homogenizante como es el de competencias, los docentes y maestras de este estudio de caso, expresan la complementariedad necesaria de los modelos, porque en los contextos rurales es necesario comprender la lengua a partir de realidades socioculturales y de manera significativa. Por lo cual, y así se ha evidenciado, enseñar la lectoescritura desde un modelo (Competencias) no es suficiente.

**Caso 2:** Mientras en el caso 1 los docentes manifestaron que emplean más de un enfoque de enseñanza. En el caso 2, los datos advierten que 7 de los docentes afirmaron que utilizan el enfoque significativo. Mientras que dos docentes toman como enfoque de enseñanza el de Competencias. En ambos casos, el enfoque de competencias no es el predominante, aunque los últimos gobiernos han pretendido imponer el enfoque por competencias, este no logra permear

plenamente en las prácticas. Esto porque, el maestro en su contexto toma la decisión de orientar sus procesos de enseñanza a partir de un enfoque que le brinde mejores resultados. Sin embargo, también puede entenderse que el enfoque seleccionado sea más por acomodación del docente, que por las ventajas que representa dicho modelo. No obstante, el enfoque significativo se constituye tanto en el caso 1 como el 2, como el enfoque de mayor aceptación, y esto conlleva a constatar si las metodologías en el aula, el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI), los planes de área y de asignatura contempla este enfoque o hace parte de las prácticas que se dan en el currículo.

Tanto el Caso 1 como el Caso 2, coinciden en la implementación del enfoque significativo en el desarrollo de la lectoescritura. Lo cual implica, según Calle, M (2009), que en esta perspectiva de enseñanza de la lectoescritura que, la valoración de la lengua materna de los alumnos forme parte del punto de partida de los aprendizajes y debe ser desarrollada dentro de la escuela, ya que ésta debe transformarse en la conductora de la visión de que hay que enseñar a desarrollar la lengua materna y originaria, favoreciendo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, promoviendo situaciones comunicativas significativas que permitan a niños y niñas utilizar todas sus potencialidades para crecer personal y socialmente.

También a través del análisis documental se constató que, en ambos casos, el modelo pedagógico predominante es el significativo. Esto igualmente permite advertir que el modelo por competencias no ha sido implementado en su totalidad por las instituciones educativas seleccionadas. Mientras el MEN evalúa a los estudiantes y las escuelas por competencias, las instituciones de estos casos, enseñan bajo enfoques distintos al evaluado. Si bien en las escuelas se han adoptados estrategias institucionales, estas pudiesen ser mero activismo, puesto que carecen de un sustento teórico e institucional.

**Pregunta 5. Con respecto al enfoque seleccionado, en que fundamenta esta elección:**

**Caso 1:** A manera de precisión de la anterior pregunta, se les solicitó a los docentes partícipes de este proceso que con respecto al enfoque anteriormente seleccionado, manifestaran en que basaron esta elección. Para lo cual se presentaron varias opciones, y en este caso, los docentes seleccionaron más de una opción, decisión que es válida y comprensible en este análisis de información. En este orden se tiene que, los conocimientos teóricos sobre el enfoque, la experiencia pedagógica y las orientaciones pedagógicas y didácticas del MEN, son los elementos de juicios que más tienen en cuenta los docentes, en cada una de las opciones coincidieron de manera alterna 5 docentes. Solamente 2 docentes afirmaron que para la elección de estos enfoques tiene en cuenta las recomendaciones didácticas de otros docentes. Estas respuestas, se contrastarán con el análisis documental de las programaciones en la que estos enfoques son evidentes y explícitos, al igual que con el grupo de discusión. Puesto que, asumir el enfoque desde el conocimiento teórico, le permite al docente tener mayor dominio y manejo del saber que enseña. Porque, el dominio disciplinar faculta al docente y lo dota de una serie de principios epistemológicos y pedagógicos en función del aprendizaje de sus estudiantes. Esta claridad conceptual no es suficiente, pero es esencial para que el maestro tome las mejores decisiones en el aula.

Aunado a estos, algunos docentes en la misma proporción consideraron que la experiencia es otro elemento de juicio valioso en la elección del enfoque. Esto lo expresan los docentes porque, es en el ejercicio y la práctica real, en la que se somete y se ponen a prueba las teorías. Por ello, aunque hay opciones y criterios valiosos, estos no son absolutos, esto se deduce a partir de la elección múltiple de algunos docentes. Y la opción sobre tener en cuenta las recomendaciones didácticas de otros docentes, fue seleccionada por dos docentes, esta iniciativa le otorga

importancia a la experiencia docente. Lo clave de esta opción radica en el hecho de compartir experiencias. Porque si algo falta en las escuelas, es la comunicación y reflexión entre docentes. Esta comunicación se suele dar entre docentes de las mismas áreas, pero en la básica primaria tienen sus dificultades, por la misma manera en cómo se organiza la jornada escolar. Pero el hecho de que dos docentes la hayan tenido en cuenta como elemento de juicio, resulta muy interesante porque buscan en docentes de mayor experiencia y que conozcan las condiciones contextuales de las escuelas, las orientaciones pedagógicas necesarias en determinadas situaciones que ameritan este tipo de consulta.

**Caso 2:** A manera de precisión de la pregunta sobre elección de enfoque, se les preguntó a los docentes sobre el criterio que definía tal elección. En el caso 2, seis docentes respondieron que el criterio en que se fundamenta es en las orientaciones pedagógicas y didácticas del MEN. Dos docentes se basan en la experiencia pedagógica y solamente un docente escogió las recomendaciones didácticas de otros docentes. A partir de estos datos, se puede decir que, el Ministerio de Educación, mediante la literatura pedagógica que promueve y las capacitaciones que ofrece, ha facultado a este grupo de docentes, tomar el enfoque significativo, como aquel que promete más ventajas para la enseñanza de la lectoescritura en el contexto rural. Pese a que el MEN, promueve un currículo por competencias y de hecho evalúa por competencias, los docentes consideran que el modelo significativo le ofrece mayores ventajas. Así mismo, si el Ministerio de Educación lo promueve, también esto representa credibilidad para el magisterio.

Se observa tanto en el Caso 1 como en el Caso 2 que, los docentes manifiestan fundamentarse en las orientaciones del MEN. Sin embargo, en interacción y conocimiento de los dos casos se puede decir, que conocen las orientaciones pedagógicas y didácticas emanadas del MEN, pero carecen de un manejo conceptual y epistemológico de los mismos. También en estas

interacciones se pudo evidenciar que en ambos casos, existen algunas excepciones, docentes que manejan las orientaciones pedagógicas del MEN y las están poniendo en práctica.

**Pregunta 6. Utiliza didácticamente el material de la colección semilla del PNLE:**

**Caso 1:** También, en lo referente a este cuestionario, se indagó directamente a los docentes de que si ellos utilizaban didácticamente el material de la colección semilla del PNLE del Ministerio de Educación. Con este propósito se ofrecieron las siguientes opciones: nunca, algunas veces, a menudo y siempre. 5 docentes expresaron que “nunca”. Y 4 docentes dijeron que “algunas veces”. Este dato resulta preocupante, pero es congruente con los datos obtenidos con otros instrumentos, pero contradice los expresados en este mismo cuestionario. Cuando manifestaron utilizar materiales actualizados y tener en cuenta las orientaciones pedagógicas del MEN. La colección semilla del Ministerio de Educación es variada y tiene contenido para los niveles iniciales hasta la secundaria. Por lo cual, la no utilización de este recurso no es favorable para el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, porque en los primeros niveles de formación son fundamentales y decisivo para el desempeño escolar del estudiante. Si la escuela cierra estas posibilidades, se tendrán estudiantes ajenos a estas habilidades básicas del lenguaje. También vale aclarar que a esta edad los estudiantes esperan lecturas motivantes, que les involucren en el proceso. Tampoco es favorable que no se use esta colección de libros, porque los contextos rurales ofrecen poco acompañamiento de la familia en el proceso de formación de los estudiantes. De hecho, la colección semilla y el mismo Programa Todos a Aprender (PTA) contienen literatura que buscan la integración de la familia. Ahora bien, la nula utilización de este material puede indicar que los docentes no conocen ni los contenidos ni temáticas que maneja esta colección. Pese a que en la básica primaria cuenta con el acompañamiento de un tutor en esta materia, este proceso no ha calado

en algo fundamental como es el uso de este tipo de recurso, lo cual tendrá consecuencias negativas en el desempeño y desarrollo de habilidades y competencias comunicativas de los educandos.

**Caso 2:** Frente a la pregunta de si utiliza didácticamente el material de la colección semilla PNLE, 5 docentes de este caso, expresaron que a menudo suele utilizarla. Dos docentes señalaron que algunas veces la utilizan. Y un docente expresó que siempre utiliza este recurso. Este dato, marca otra diferencia entre los dos casos de estudio. Mientras el primero la utilización de este material es prácticamente nula, en el caso 2 los docentes en las frecuencias elegidas, al menos tienen contacto con esta colección que ofrece gran variedad de lecturas. Así mismo, la frecuencia de siempre que escogió un docente, significa que la colección semilla ofrece para el maestro un tipo de ayuda didáctica. De igual modo, se puede decir que, frente a la problemática de falta de cultura de la lectura y de apatía, la decisión de los docentes de no tener en cuenta este recurso resulta contraproducente e inadecuada. Porque el maestro es consciente del papel de la lectura en el desarrollo cognitivo, social y afectivo del niño. Privar al niño de esta posibilidad conlleva a que el alumno no desarrolle sus capacidades y desempeño escolar, también generar estas distancias entre el educando y los libros en la zona rural, contribuyen en ahondar las brechas entre estudiantes de la zona rural y urbana.

En esencia la diferencia de los Casos 1 y 2, no es en si la frecuencia de uso de materiales de lectura, sino las implicaciones que tendrá para el Caso 1 cuyas frecuencias de uso pedagógico son mínimas. Mientras que en el caso 2 muestra una mejor recepción y tratamiento de estos recursos. De hecho, en observación e interacción con el Caso 2, se ofrecieron varios testimonios sobre la utilidad del material de la colección semilla y el PTA, y como estos se relacionan con las orientaciones de la Prueba Saber. Y en este punto es importante señalar que la lectura y las lecturas de los diferentes tipos de textos se constituyen en una base fuerte para afrontar las pruebas externas

y las pruebas internas. Luego entonces, es posible que el caso 2 muestre cierta mejoría a futuro en las pruebas externas, puesto que la lectura es una habilidad comunicativa esencial para dichas pruebas. Ahora bien, otra de las implicaciones es que la apatía de la lectura se sienta más arraigada en el Caso 1 que en el 2. Pues habitar a la lectura en los primeros niveles de formación, conlleva a naturalizar la lectura como una necesidad y un placer y no como una imposición u obligación escolar.

**Pregunta 7. Cuáles son los argumentos que le permiten a usted afirmar que su enfoque de enseñanza de lectura y escritura es exitoso.**

**Caso 1:** En cuanto a la pregunta, cuáles son los argumentos que le permiten afirmar que su enfoque de enseñanza de lectura y escritura es exitoso. 6 docentes afirmaron que sus argumentos se fundamentan en los resultados de la prueba interna. Mientras que dos docentes, ratifican el éxito de su enfoque de enseñanza a partir de los resultados de la Prueba Saber. Y un docente expresó que la confianza en el éxito de su enfoque se lo brinda la opinión del estudiante.

Esta percepción de los docentes de este caso, resulta de gran importancia, porque tanto el rol de enseñar como evaluar, lo realiza el mismo docente, prevaleciendo la subjetividad del maestro al considerar que si sus estudiantes obtienen buenos desempeños en los exámenes escritos, orales, talleres y otras actividades, son criterios válidos para ratificar que el enfoque de enseñanza está logrando su propósito. Esta percepción de los docentes que se fundamenta en las pruebas internas, es un criterio que goza de prestigio y seriedad en el campo académico. Sin embargo, ello amerita que el sistema de evaluación de la institución educativa esté consolidado, fundamentado, sea ampliamente reconocido y que cuente con metodologías y bancos de preguntas que se oriente con referentes tanto disciplinares como del mismo Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Esta posición pedagógica de los maestros frente a la priorización del sistema de evaluación interna,

es coherente, desde el punto de vista teórico con lo planteado por Álvarez, J.M. (2001) y el MEN (2009) en los siguientes términos: la evaluación es aprendizaje, en la medida que es un medio a través del cual se adquieren conocimientos (...) Los estudiantes aprenden de y a partir de la propia evaluación, de su corrección y de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada.

En este sentido, hay una fuerte convicción por el nivel de rigurosidad de las evaluaciones internas. Pero en el Caso 1, no se pudo corroborar que existan equipos de trabajo que permitan hacer seguimiento a las evaluaciones internas. Por lo que la objetividad, coherencia y validez de dichas evaluaciones quedan en el campo de la subjetividad. Por ello, es necesario que mediante el sistema de evaluación institucional, se compartan criterios, modelos, bancos de pregunta y que se establezcan coherencias entre lo que se enseña y lo que se evalúa. No obstante, se observa que los procesos de evaluación son en el Caso 1, son aislados y poco sistemáticos, esta observación se profundizará con el grupo de discusión y reforzadas con el análisis de documentos.

En relación a los docentes que se fundamenta en los resultados de la Prueba Saber, hay que advertir que esta prueba guarda relación con los lineamientos, estándares y competencias del área de lenguaje. Por lo cual, considerar la prueba como un referente de logro, es válido porque las pruebas externas que se aplican en grado 3° de primaria, retoman los saberes y la manera como estos han sido enseñados por parte de los docentes, es decir, las pruebas externas dan cuenta de la pertinencia y efectividad de los enfoques de enseñanza de la lectoescritura. Y en cuanto al docente que manifestó que cimienta el éxito de su enseñanza en la opinión de los estudiantes, se puede decir que es una retroalimentación muy subjetiva y carente de objetividad. Así mismo, en el rol de docente y estudiantes, puede en algunos casos primar la figura de autoridad y por tanto la respuesta del estudiante estará condicionada a esta relación de poder.

**Caso 2:** el caso 1 como el caso 2, coinciden en esta pregunta, ya que 7 docentes afirmaron que son los resultados de las pruebas internas lo que los lleva a considerar que su modelo de enseñanza de la lectura y escritura es exitoso. Mientras que un docente se basa en la opinión del estudiante, y otro (1) se fundamenta en la opinión de los padres de familia. Es muy llamativa la postura que asumen los docentes del caso 2, en primer lugar coinciden con el otro grupo por cuanto confían en las pruebas que ellos diseñan. Si bien el grado de subjetividad es alto, también puede considerarse que el maestro no acepta otro parámetro para medir su enfoque de enseñanza. Pero también se puede deducir, que los docentes no abren los espacios de formación a otros pares, a otros instrumentos y parámetros de valoración diferentes al criterio propio. Así mismo, resulta muy prominente que los docentes no hayan seleccionado las pruebas externas, lo cual evidencia cierta resistencia a la metodología de la prueba, lo que mide y sobre todo a los resultados que arrojan estas pruebas sobre los estudiantes del caso estudiado.

Si bien los docentes marcan distancia de las pruebas externas, lo cual, es respetable. Pero hay que advertir que las pruebas externas a nivel nacional e internacional tienen influencia concreta en los sistemas educativos, en los contenidos curriculares, en el financiamiento y hasta en los salarios docentes. Centro de Estudios en Políticas Públicas (2009). De hecho, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ha dispuesto rutas para mejorar de la calidad de la educación, en la que los resultados de las pruebas censales, cumplen un papel central en la toma de decisiones.

Ahora bien, otro grupo de docentes, en menor proporción, se fundamentan en opiniones de estudiantes y padres de familia respectivamente. Sin embargo, en este punto el grado de subjetividad se aumenta más. Y si bien el maestro toma distancia de la prueba SABER, que es una prueba sometida a análisis de validez y confiabilidad, fundamenta el éxito de su enfoque de enseñanza en opiniones carentes de sistematicidad y rigurosidad. Esta subvaloración de los

docentes por la prueba Saber, es diciente porque el grado de compromiso con las evaluaciones externas podría ser mínimo, lo cual va en detrimento de los resultados y desempeños académicos de los estudiantes, como la posición de las instituciones del caso 2 frente a otras instituciones del mismo municipio y de otras instituciones a nivel departamental y nacional.

Comparativamente, sobre los dos casos, se puede afirmar que ambos priorizan las pruebas internas frente a las externas. La Ley 115 de 1994, en su artículo 77, consagra la autonomía escolar como uno de sus pilares. Sin embargo, desconocer las implicaciones de las pruebas externas, sus propósitos curriculares, pedagógico y metodológico, pudiesen ir en contra vía de los retos institucionales, regionales, nacionales e internacionales de una educación de calidad. La subvaloración de las pruebas externas, va en sentido contrario a las políticas educativas del gobierno. Puesto que el MEN ha diseñado y ejecutado una serie de estrategias encaminadas a superar las deficiencias en calidad educativa, dentro de las cuales se encuentra el mejoramiento a través de la evaluación (MEN, 2010). Para ello, existen diferentes evaluaciones nacionales de carácter censal que se realizan a lo largo del ciclo escolar. Estas evaluaciones son útiles para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes durante su paso por la escuela, de tal manera que se puedan diseñar planes de mejoramiento institucionales para superar las deficiencias encontradas. Se espera que con el diseño e implementación de los planes de mejoramiento se logre aumentar el desarrollo de las competencias de los estudiantes colombianos. (Ayala, J., 2015).

De igual modo, el análisis de este componente evaluativo, se fortalecerá con el análisis de contenido, en su acápite especial, retoma este proceso de evaluación, específicamente en lo consignado en el sistema de evaluación y en los Planes de Asignatura (P.A) de Lengua Castellanas, los cuales en una revisión inicial presentan ambigüedades, lineamientos nulos y en algunos casos inexistentes, esto es concluyente de la revisión de estos documentos institucionales. En ambos

casos, sólo hay dos instituciones que tienen un plan bien estructurado. Por tanto, esta debilidad en la programación cuestiona la objetividad de los instrumentos de evaluación aplicados los 6 docentes del Caso 1 y 7 docentes del Caso. Lo llevan a considerar que el modelo de enseñanza de lectura y escritura es exitoso. Así mismo, cuando en el caso 1 se toma como referencia los resultados de la prueba Saber, para convalidar la pertinencia del modelo de lectura y escritura, es oportuno señalar que los resultados en ambos casos no es alentador, de igual modo, las variaciones de los resultados de la Prueba Saber entre los años 2013-2016 son extremadamente contradictorias entre resultados satisfactorio e insuficientes por dar un ejemplo.

**Pregunta 8. Para la enseñanza de la lectoescritura, usted emprende acciones ante, durante y después para cada proceso.**

**Caso 1:** Ahora bien, los docentes manifestaron que para la enseñanza de la lectoescritura emprenden acciones didácticas antes, durante y después de cada proceso. 8 docentes expresaron que sí realizan estas acciones y sólo un 1 docente manifestó que no realiza estos procedimientos. Es muy favorable que la mayoría de los docentes realicen las diferentes etapas al abordar el proceso lector y escritor. Porque la planeación de la lectura, la activación de los saberes previos se hacen en esta etapa de prelectura, en la que se asocian imágenes, títulos, subtítulos y otros elementos que despierten el interés del estudiante y le vaya formando una idea de lo que va a leer. Así mismo, realizar metódicamente las actividades cognitivas de leer y del escribir en la que el estudiante confirma o refuta sus apreciaciones provisionales en la prelectura. También, el proceso metacognitivo y de retroalimentación del proceso lector y escritor permite que tanto el estudiante como el maestro analicen y reflexionen sobre logros y dificultades en la tarea asignada.

**Caso 2:** Los 9 docentes respondieron que realizan todos los procesos descritos en el antes, en el momentos y después de cada lectura. Esta información guarda relación con el uso que mayoritariamente se hace de los recursos del PNLE y el PTA. Puesto que, los propósitos pedagógicos que se promueven en estos programas buscan que la lectura no sea un proceso mecánico, sino que este responda a diferentes momentos y que la lectura responda a una acción planificada y que agote cada una de sus fases.

En esta pregunta tanto el Caso 1 como el Caso 2 coinciden en el desarrollo de la lectura y sus tres momentos. Es decir, en ambos casos se presentan acciones favorables al desarrollo del proceso lector. Esto indica que en lo procedimental y metodológico los docentes están teniendo en cuenta las diferentes fases de la lectura. De hecho, en interacción con ambos casos, los docentes manifestaron como algunos de ellos realizan estas actividades. Esta metodología de los tres momentos de la lectura, coincide con el enfoque de aprendizaje significativo, el cual cuenta con bastante aceptación por parte de los informantes del Caso 1 y Caso 2. Se recordará que este enfoque contempla una exploración de los saberes previos, comprensión de los elementos del texto y la relación del texto con el contexto.

**Pregunta 9. Desde su perspectiva los referentes curriculares y pedagógicos sobre lectoescritura, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes:**

**Caso 1:** Frente a la pregunta, desde su perspectiva el referente curricular y pedagógico sobre lectoescritura a nivel nacional, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes. Todos los docentes manifestaron que estos referentes tienen en cuenta los intereses de los educandos. Esto implica un reconocimiento de la población estudiantil por parte de los docentes, porque el maestro establece una relación entre el currículo, los planes y materiales de enseñanza con la realidad socio afectivo de los estudiantes. Esta correlación se constituye en una fortaleza para los proceso de enseñanza de

la lectoescritura en el caso estudiado. En este punto se reafirma, que el Aprendizaje Significativo, es un enfoque que se convalida por contemplar en sus referentes curriculares los intereses de los educandos. Este aspecto favorece el desarrollo de las prácticas y por ende los informantes del caso 1 lo valoran positivamente.

**Caso 2:** Ocho (8) docentes declararon que los referentes curriculares y pedagógicos sobre lectoescritura tienen en cuenta los intereses de los educandos. Mientras que un docente exteriorizó que no tiene en cuenta esos intereses. Esta respuesta es congruente con la frecuencia con que los docentes usan los materiales y recursos didácticos del PNLE y el PTA. En la medida que se conozcan los referentes curriculares y pedagógicos se puede valorar si entre estos y los estudiantes hay relaciones significativas.

Los planes de asignaturas de los docentes son predominantemente de cohorte significativa y social constructivista. Esto a la luz de la premisa de estos modelos, consideran los intereses del educando y el contexto como una herramienta de enseñanza. Este sentido, ambos casos coinciden en la valoración y articulación positiva entre materiales y recursos didácticos con los intereses y contexto de los estudiantes.

**Pregunta 10. El recurso didáctico ofrecido para la enseñanza de la lectoescritura, responden a las necesidades del contexto:**

**Caso 1:** Con relación a la pregunta sobre si los recursos didácticos como libros, guías, materiales audiovisuales, entre otros, ofrecidos por la institución educativa para la enseñanza para la lectoescritura, responden a las necesidades del contexto. A lo cual 8 docentes expresaron que sí responden a las necesidades contextuales, mientras que sólo un docente afirmó que no hay tal relación entre estos recursos y las necesidades del contexto. Al igual que la relación con los intereses del estudiante, esta se constituye en una fortaleza para los casos seleccionados, por cuanto

la realidad sociocultural se ve representada significativamente en los materiales y recursos pedagógicos y didácticos empleados en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

**Caso 2:** En la misma proporción anterior, 8 docentes considera que los recursos, materiales y recursos didácticos ofrecidos por la institución responden a las necesidades del contexto. Salvo un docente considera que no se corresponden con las necesidades del contexto. Esto quiere decir, que cuando la institución gestiona estos recursos, toma como referentes las condiciones contextuales, y a partir de ahí la valoración de los docentes es favorable a este tipo de gestiones.

También en los dos casos existe una valoración positiva entre los materiales de formación y su relación con el contexto.

A manera de conclusión de la aplicación, procedimiento y análisis del primer instrumento aplicado, referido a cuestionario sobre lectoescritura, este contempló 10 preguntas que profundizaron en detalle las didácticas de lectoescritura empleada por los docentes tanto para el Caso 1 como el Caso 2. Y cómo éstas se relacionan con los resultados de la Prueba Saber. En este sentido se pretendió mediante aplicación de este primer instrumento la caracterización de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en los dos casos. En esta medida, se plantearon desde la perspectiva del estudio comparado, las características, las similitudes, concurrencia, diferencias y particularidades entre el Caso 1 y el Caso 2.

Es así que en este primer procedimiento se pudo establecer que el caso 1 se considera como prioritario las diferentes opciones formales, gramaticales, contextuales. Es decir, en el caso 1, los docentes emplean los métodos sintéticos para la enseñanza de la lectoescritura, el cual se basa en que los componentes de las palabras (letras y sílabas) constituyen un pilar fundamental para la lectoescritura. Acosta, R (1997). Mientras que en el caso 2, se prioriza la estructura formal del texto. Otro punto de encuentro es el hecho que para la selección del material didáctico tienen en

cuenta que este contribuya al desarrollo de las competencias comunicativas. Así mismo, los recursos y espacios disponibles son favorables en el Caso 2 y lo contrario en el Caso 1. Esto se contrastó con los resultados de la Prueba Saber de grado 3 en lenguaje y se concluye en este caso que no es determinante. De igual modo, se advirtió que el modelo por competencias no ha sido implementado en su totalidad por las instituciones educativas seleccionadas. Mientras el MEN evalúa a los estudiantes y las escuelas por competencias, las instituciones de estos casos, enseñan bajo enfoques distintos al evaluado.

Se observa en ambos casos (Caso 1 como en el Caso 2) que, los docentes manifiestan fundamentarse en las orientaciones del MEN. Sin embargo, en interacción y conocimiento de los dos casos se puede decir, que conocen las orientaciones pedagógicas y didácticas emanadas del MEN, pero carecen de un manejo conceptual y epistemológico de los mismos.

También es importante señalar que de acuerdo a las opiniones de los docentes de ambos casos, se evidencia en más de la mitad de los participantes, que hay cierta subvaloración por la prueba SABER, este dato es dicente porque el grado de compromiso con las evaluaciones externas podría ser mínimo, lo cual va en detrimento de los resultados y desempeños académicos de los estudiantes, como la posición de las instituciones del Caso 2 frente a otras instituciones del mismo municipio y de otras instituciones a nivel departamental y nacional. Se debe advertir, que algunos docentes están implementando estrategias de manera particular, pero no se evidencia una articulación y plan sistemático por mejorar estos resultados.

Es oportuno señalar que, el cuadro de categorías contempló las dimensiones de los enfoques y las políticas de lectoescritura. Y que de acuerdo a este planteamiento el cuestionario 1 sobre lectoescritura ahondó en estas dimensiones. Por ejemplo, una diferencia expuesta sobre el uso de los recursos bibliográficos de los dos casos no es en si la frecuencia de uso de materiales de

lectura, sino las implicaciones que tendrá para el Caso 1 cuyas frecuencias de uso pedagógico son mínimas. Mientras que en el caso 2 muestra una mejor recepción y tratamiento de estos recursos. De hecho, en observación e interacción con el Caso 2, se ofrecieron varios testimonios sobre la utilidad del material de la colección semilla y el PTA, y como estos se relacionan con las orientaciones de la Prueba Saber.

De igual modo, se debe aclarar que, si bien cada instrumento se relaciona con una de las categorías de investigación, o más de una. En la recolección de datos emerge información relevante sobre las demás categorías.

#### **4.1.2 Cuestionario sobre Metodologías y Estrategias.**

**Pregunta 1. Cuál de las siguientes estrategias utilizas para promover la lectura en sus estudiantes:**

**Caso 1:** En lo referente a las estrategias y metodologías empleadas por los docentes, al caso de Ciénaga de Oro, se le plantearon 8 preguntas. La primera de ella fue cuál de las siguientes estrategias utiliza para promover la lectura en los estudiantes. En esta pregunta los docentes tuvieron la posibilidad de elegir más de una opción. Por lo cual, no se tiene porcentajes sino tendencias marcadas en dichas decisiones. Ante lo cual 7 docentes eligieron las lecturas significativas, seguido de las técnicas de estudios en la que alternaron cuatro docentes. Tres docentes se inclinaron por la promoción de organizadores gráficos y sólo un docente optó por la técnica nemotécnica.

De esta tendencia, se puede hacer la siguiente comprensión, que las lecturas significativas corresponden a un modelo en la que el objeto, temas y pretextos de lecturas tienen afinidades con las realidades, intereses y contexto situacional de los educandos. La elección de esta estrategia es

pertinente, por lo dicho anteriormente y porque algunos docentes han expresado que el tipo de enfoque que suele utilizar para la enseñanza de la lectura es el Aprendizaje Significativo, lo cual guarda relación entre enfoques y estrategias.

Sin embargo, promover la lectura mediante técnicas de estudio es una estrategia que se compone a su vez de muchas estrategias, pero en los niveles iniciales el manejo de estas técnicas ha de hacerse de manera metódica, por cuanto estas estrategias implican cierta pericia y autoformación en el proceso. Por lo cual, estas técnicas son pertinentes al proceso lector, pero no son las más apropiadas en el nivel de formación en cuestión. En cuanto a la técnica nemotécnica, se puede plantear que no necesariamente es una estrategia tradicional, porque va a depender del propósito pedagógico que persigue la estrategia y sobre todo la manera en que esta se desarrolla en el aula. Ahora bien, esta técnica es factible cuando involucra otras dimensiones más allá de las cognitivas. No obstante, en las prácticas tradicionales que se observan en el estudio de caso, se puede fácilmente asociar esta técnica con simple memorización de palabras, lugares, nombres de personajes, que dijo el personaje, como finalizó la historia, ejemplos estos de la nemotecnia tradicional.

**Caso 2:** Los nueve docentes enunciaron que la estrategia para promover la lectura en los estudiantes es la lectura significativa. Esta respuesta confirma por lo dicho por los docentes anteriormente sobre el enfoque de lectura, el cual coincide con el significativo producto de las orientaciones pedagógicas y didácticas del Ministerio de Educación. Se puede decir, que en el Caso 2, predomina un discurso pedagógico, en el cual, según los participantes es compartido en las diferentes instituciones y en sus diferentes sedes. Compartir un mismo discurso pedagógico es conveniente, porque se abordan las temáticas a partir de un referente común. Así mismo, las estrategias de este enfoque son pertinentes en el contexto rural. Sin embargo, cada modelo

contempla una estructura general que va desde la planeación de la clase, el desarrollo de la misma como su evaluación. Por ello, es necesario establecer si el enfoque expuesto por los docentes es coherente en cada una de sus fases de aplicación.

Si bien en ambos casos, predomina la estrategia de la lectura significativa y ello tiene su fundamento en los modelos pedagógicos y los planes de asignatura. Sin embargo, solo una institución educativa por casos, cuenta con orientaciones en cuanto a las estrategias pedagógicas, estas están claramente definidas y detalladas procedimentalmente como consta en análisis de documentos. De acuerdo con Calle, M (2009), una estrategia que se fundamente en el Aprendizaje Significativo debe valorar la lengua materna de los niños y niñas, estimular la expresión oral. Proporcionar una adecuada interacción educativa a través de ambientes que apoyen a los niños en sus procesos de aprendizajes. Ofrecer experiencias educativas a los niños y niñas para ejercer su derecho a participar. Aportar y sentirse involucrados en el proceso del aprendizaje por descubrimiento estimulando su iniciativa y placer por aprender, a través de una disposición positiva al descubrir el sentido lógico de los nuevos aprendizajes. Conectar y relacionar la nueva información con lo que los niños ya saben, integrando los nuevos conceptos a sus estructuras cognitivas. Y en lo que se pudo constatar mediante documentos, al menos una institución por cada Caso, contempla los criterios propios del enfoque significativo, antes descritos.

En los otros casos, las estrategias pedagógicas son nulas e inexistentes. Ello permite a la investigadora confirmar que en materia de estrategias estas se manejan en el currículo oculto de estas instituciones.

**Pregunta 2. Sus estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura son:**

**Caso 1:** Otra de las preguntas planteada a los participantes de esta investigación consistió en que definieran si sus estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura son

permanentes o variadas en el proceso de enseñanza. Con estas dos alternativas, 5 docentes manifestaron que eran permanentes. Por su parte, 4 docentes dijeron que sus procesos de enseñanza son variadas. Lo permanente en el proceso de enseñanza se suele relacionar con lo tradicional y monótono, si bien se puede decir, que se sigue un modelo, no quiere decir esto, que la clase deba impartirse bajo los mismos procedimientos, porque el mismo enfoque contempla y acepta un sinnúmero de estrategias. De hecho, las situaciones, los intereses y las circunstancias de formación son tan dinámicos, que perpetuar una manera de enseñar o privilegiarla puede constituirse en un factor adverso al aprendizaje e interés de los estudiantes. Caso contrario, cuando los docentes varían de manera planificada sus estrategias, pueden valorar el comportamiento, aceptación y retroalimentación frente a la técnica compartida. No obstante, la variación de estrategias debe obedecer a orientaciones y propósitos claros, de lo contrario se cae en la improvisación, el activismo y ambigüedad pedagógica.

**Caso 2:** Los nueve docentes dijeron que sus estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura son variadas en el proceso de enseñanza. Contrario a lo dicho en el caso 1, donde la mayoría de los docentes se orientan por un enfoque en particular, se ponen en duda que haya tal variedad en el proceso de enseñanza. Si bien el enfoque significativo ofrece una serie de estrategias, de manera conceptual delimita el marco de estrategias. No obstante, si las estrategias son pertinentes y eficaces la dinámica de las clases no estaría en la variedad de las estrategias, sino en la apropiación de una en particular.

Esta pregunta marca otra de las diferencias de los casos. Mientras en el primero entre lo permanente y variada hay poca diferencia, en el Caso 2 hay mayor variedad. Esa variedad es valorada positivamente. Sin embargo y retomado lo dicho en la anterior pregunta, muchas de estas

estrategias hacen parte del currículo oculto de los maestros, puesto que no hay evidencias en los planes de asignatura de dichas estrategias.

**Pregunta 3. Con referencia a sus metodologías de enseñanza con qué frecuencia se actualiza:**

**Caso 1:** Concomitante a lo anterior, se le preguntó a los docentes con referencia a sus metodologías de enseñanza con qué frecuencia se actualiza: 6 docentes dijeron que su actualización es de menos de un año. Mientras que un docente expresó que hace 1 año fue su última actualización. Otro informante dijo que se había actualizado hace más de 2 años, y finalmente 1 docente manifestó que hace más de 5 años se había actualizado con respecto a metodologías de enseñanzas.

En consecuencia, es una fortaleza que una institución educativa tenga más de la mitad de su cuerpo docente actualizado en metodologías y estrategias u otro tipo de saber. Puesto que, el conocimiento se va modificando en la medida que surgen nuevos conceptos y hallazgos. Aunque no necesariamente, las actualizaciones se dan por estas apariciones, sino también por las necesidades de fortalecer y afianzar conocimientos de interés del docente. Pero esta fortaleza expresada por los docentes, no puede quedarse en certificaciones de los docentes, porque la actualización real es cuando estas formaciones se trasladan al aula, con nuevas metodologías, con un discurso pedagógico fresco, con nuevas alternativas para abordar las problemáticas del lenguaje.

**Caso 2:** Con respecto a la actualización profesional, 7 docentes dijeron que su actualización es de menos de un año. Y dos docentes expresaron que su actualización fue hace un año. Esto es un aspecto clave para las instituciones que cuentan con un cuerpo docente actualizado, puesto que los conocimientos se van revaluando, y las actualizaciones ponen al día a los docentes sobre

enfoques, estrategias y métodos de evaluación vigentes. También esto permite, valorar satisfactoriamente a la gestión administrativa por ofrecer espacios de actualización a los docentes del caso 2.

Los dos casos coinciden en valoraciones muy positivas desde la perspectiva de la actualización, que los sitúa en periodos recientes de formación.

**Pregunta 4. Los recursos del Programa Todos a Aprender (P.T.A) ha contribuido a resolver los problemas de lectoescrituras en el aula.**

**Caso 1:** Llegado a este punto, se le preguntó a los docentes si los recursos del Programa Todos a Aprender (PTA) ha contribuido a resolver los problemas de lectoescritura en el aula. Ante lo cual 4 docentes, afirmaron que en cierta medida les ha contribuido a resolver estos problemas. Por su parte, 3 docentes, señalaron que estos materiales si han contribuido. En tanto que, 2 docentes expresaron que no ha contribuido a las problemáticas del aula. Al detallar estos datos se tiene que, 6 de los participantes evalúan los materiales del PTA como poco incidente o efectivo en la resolución de los problemas de lectoescritura en el aula. Sin embargo, es preciso recordar que esta población investigada, ha manifestado que prácticamente no emplean este recurso, de hecho, se ha dicho en otro aparte de este análisis, que al no emplearlo, es porque no lo conocen y desconocen los propósitos de estos materiales. Cabe preguntarse, si esta posición mayoritaria de los docentes es una resistencia del colectivo docente a la política educativa del gobierno, o es en efecto desidia y apatía por parte del caso estudiado.

**Caso 2:** En lo referente a la pregunta, los recursos del Programa Todos a Aprender, ha contribuido a resolver los problemas de lectoescritura en el aula. 7 docentes afirmaron que este recursos si contribuye a resolver este tipo de problemas. Y dos docentes enunciaron que tal “contribución” se da en cierta medida. En este consulta se evidencia otra de las diferencias entre

el caso 1 y el 2, dada la resistencia de los primeros frente a los materiales y recursos didácticos que aporta el MEN. Mientras que, los docentes del Caso 2, son más receptivos a estos materiales, receptividad que se concreta cuando los docentes se apropian de los materiales, cuando los usan y cuando valoran satisfactoriamente la efectividad de estos. Cuando los docentes no usan estos materiales y no los conocen como es el caso, su visión y valoración de este tipo de recursos será muy subjetiva y carente de criterios experienciales y teóricos.

Esta pregunta evidencia otra diferencia entre los casos. En la medida que se desconozca el potencial de estos libros y recursos que ofrece el MEN, se tendrá una percepción negativa o errónea de dichos materiales. Mientras que el Caso 2 que mantiene más relación con estos materiales, tiene mejor percepción de los recursos y desde luego tienen conocimiento y elementos de juicio que justifican sus respuestas.

**Pregunta 5. De qué forma se percata, que sus estudiantes entendieron la lectura:**

**Caso 1:** Del mismo modo, se preguntó de qué forma se percata, que los estudiantes entendieron la lectura. 6 docentes dijeron que cuando el estudiante expresa su opinión. En la misma proporción los docentes eligieron cuando contextualiza la lectura. Dos docentes se percatan por medio de exámenes y un docente por medio de la realización de resúmenes. Entre estas opciones, la que realmente sirve al docente para cerciorarse de que los estudiantes entendieron la lectura es cuando el estudiante contextualiza, porque asocia el texto con elementos extra textuales, los cuales pueden ser culturales, sociales y realidades significativas para el estudiante. Llevar a cabo esta asociación, evidencia como el estudiante es capaz de extrapolar más allá de las palabras y textos.

**Caso 2:** Cinco (5) docentes del caso 2 se percatan de que los estudiantes entendieron la lectura cuando la contextualizan. 3 docentes dan cuenta de la comprensión de la lectura cuando los estudiantes expresan su opinión. Y un docente se orienta por la realización de resúmenes por parte

de sus estudiantes. Precisamente, los enfoques significativos de lectura, buscan que los estudiantes sean capaces de contextualizar las lecturas. Lo cual se constata con los resultados de esta pregunta, y es que la contextualización es una visión trascendente del acto lector, porque va más allá de la estructura y contenido textual.

Si bien cada opción de respuesta puede ser válida, con respecto a la pregunta, la respuesta más conveniente a la luz de la teoría es cuando el estudiante relaciona la lectura con el contexto. Y desde esa opción los casos toman posiciones diferentes. Mientras Caso 1 persiste en sus elecciones múltiples, en la que predomina el percibirse de que los estudiantes entendieron cuando ellos expresan su opinión. En el caso 2, 5 docentes entrevistados se definen estrictamente por la contextualización de la lectura. En el caso 2 no se alternan las respuestas, se toma una posición clara, mientras que en el Caso 1 se toman varias opciones para una misma respuesta, lo cual puede interpretarse como un realizar cada opción de respuesta o un no definirse por una acción concreta. Esta multiplicidad de respuestas alternas no permite establecer a ciencia cierta cuál es la prioridad que realiza el docente frente a las preguntas que se le plantean.

**Pregunta 6. En qué aspectos del proceso de la enseñanza de la lectura encuentras mayor dificultad con el estudiante:**

**Caso 1:** Así mismo, se planteó la pregunta sobre qué aspecto del proceso de la enseñanza de la lectura se presenta mayor dificultad. Ante lo cual, cinco docentes se inclinaron por problemas relacionados con la comprensión y el interés por la lectura. También de manera simultánea 4 docentes, dijeron que la problemática se relaciona con las competencias lectoras. A lo largo del análisis de los datos sobresale la falta de comprensión y el desinterés por parte de los educandos hacia la lectura. Sin embargo, esta problemática es generalizada, pero llama la atención que los docentes del primer nivel de formación, asuman que en estos grados se presenten como algo natural

y común la falta de motivación hacia la lectura. Asumir esto como un hecho significa, que el docente no ha escatimado esfuerzo en estos niveles, y que confía muy poco en sus estrategias, porque en esta etapa de formación se inculcan, se desarrollan, se sensibiliza al estudiante con su lenguaje, que se manifieste cierta apatía no impele al estudiante sino al maestro y su enfoque de enseñanza.

**Caso 2:** Los docentes coinciden en que la falta de comprensión y apatía de los estudiantes son los aspectos que mayor dificultad relacionadas con la lectura. Se ha dicho que, esta problemática es generalizada y tanto el Caso 1 como el Caso 2 comparten esta misma dificultad. Sin embargo, la falta de comprensión y la motivación son problemas que se relacionan directamente con la gestión escolar. Ahora bien, como se dijo en el caso1, no se admite que la desmotivación sea un hecho absoluto e intratable pedagógicamente, como se suele asumir por parte de los docentes de estos niveles. Es una realidad esta problemática, pero también debe ser un hecho que los docentes en estos niveles adoptan diferentes tipos de estrategias para superar este fenómeno que halla en la metodología de algunos docentes elementos que lo complejizan aún más.

Se constata en los dos casos la problemática generalizada de la falta de comprensión lectora, lo mismo que el desinterés. Si bien en interacción con los casos plantean la utilización de estrategias para despertar el interés y motivación por la lectura, se reconoce la falta de comprensión como una de las grandes problemática en los niveles iniciales de formación.

**Pregunta 7. Para la enseñanza de la lectura que valor le asignas a los siguientes recurso. De 1 a 5, donde uno es de mayor prioridad y así sucesivamente.**

**Caso 1:** También se consultó a los docentes que para la enseñanza de la lectura que valor le asignaba a los libros, periódicos, redes sociales, historietas y audios. Para ello, se estableció una escala de 1 a 5, donde era de mayor prioridad hasta llegar a 5. La mayoría de los docentes

priorizaron el libro como el recurso más relevante frente al proceso de la lectura. Luego, se ubicó las historietas. Seguido de los periódicos, la utilización del audio y finalmente la utilización de las redes sociales ponderada mayoritariamente con la escala 5. Este ejercicio de valoración de recursos, coincide con los resultados en otros instrumentos, en la que el libro conserva un alto valor para el proceso de enseñar las competencias comunicativas. Esto se debe porque el maestro le reconoce a sus libros, y no a los del MEN, el valor de recurso pedagógico, fuente de conocimiento y de desarrollo de capacidades. Sin embargo, esta elección demuestra que el maestro se apega a los recursos tradicionales. Puesto que el uso del periódico, las redes sociales y los audios se relaciona con las realidades que rodean a los educandos. Mientras el maestro sigue aferrado a un formato particular, los estudiantes, dada la explosión de información y la estimulación de los medios masivos de comunicación, los estudiantes están leyendo otros tipos de formato, esto demuestra que la diferencia entre docentes y estudiantes, radica en este punto es que éstos últimos son nativos digitales. Tal vez, esta predilección del maestro por un tipo de recurso en particular para enseñar, tenga cierta relación con la apatía y desmotivación del estudiante, aspecto este que se ahondará más adelante.

**Caso 2:** En el caso 2, los docentes le asignan gran valor a los libros, seguido de los audios, periódicos, historietas y redes sociales con menor prioridad. En esta elección predomina el nivel de formación, de tal manera que las elecciones de los docentes son coherentes con los recursos apropiados en este nivel. Por ejemplo, mientras que con el libro se desarrolla la habilidad de leer y escribir, con el audio se desarrolla la habilidad comunicativa de escuchar.

Si bien, se valora que la tendencia en ambos caso es de apego al libro, conocer los casos de cerca e interactuar en los contextos escolares, permite comprender que el libro es el único recurso que llega a estas instituciones de manera permanente. Mientras que los demás recursos son de poca

circulación o accesibilidad. Por tanto, los docentes escogen los libros porque es el recurso con que cuentan a la mano.

**Pregunta 8. A partir de su experiencia pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura, usted ha sistematizado y estructurado una experiencia significativa:**

**Caso 1:** En esta fase de pesquisas también se consultó si a partir de la experiencia pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura, ha sistematizado y estructurado una experiencia significativa. 5 docentes manifestaron que sí han sistematizado al menos una experiencia significativa. Por su parte, 4 docentes dijeron que no ha sistematizado experiencias significativas. Que la mayoría de los docentes cuenten con una experiencia pedagógica sistematizada, es una fortaleza para la institución educativa, porque en ella se recoge el acumulado pedagógico, teórico y experiencial de un docente. Las prácticas que se sistematizan permiten al docente tomar las mejores decisiones, puesto que estas en la mayoría de los casos surgen del contexto de práctica, o en su efecto se ajustan a las necesidades pedagógicas de los estudiantes. En muchos casos estas experiencias, también recogen las producciones de los estudiantes y son colaborativas porque cuentan con la participación de varios docentes. En este sentido, corresponde a los docentes que no cuentan con una experiencia sistematizada encaminarse hacia esta estrategia de enseñanza de la lectoescritura.

**Caso 2:** Paradójicamente en el caso 2 que se centra en el enfoque significativo, sus docentes no cuentan con la sistematización de experiencias significativas. Si bien en el caso 1 se manejan varios enfoques, y se usan diferentes estrategias, en el caso 2, hay un lineamiento claramente definido. Pero, es una falencia que el caso 2 no cuente al menos con la sistematización de una experiencia. Este dato, es llamativo por cuanto los casos seleccionados son representativos de los

dos municipios en cuestión. Esta profunda diferencia entre el caso 1 y caso 2, es importante hacerle seguimiento en los instrumentos dispuestos en esta investigación.

La presencia de las experiencias pedagógicas en un 55% de los participantes del Caso 1, demuestra elaboración y atención a una problemática en particular. Si bien no se constató en detalle cada experiencia, se sabe que estas están en un nivel inicial. Mientras que en el Caso 2 no existen sistematización de experiencias pedagógicas, pese a como se había dicho anteriormente, que estas instituciones manejan el modelo significativo. A manera de cierre, la aplicación del cuestionario sobre estrategias metodológicas también estuvo bajo la tutela del propósito de establecer la relación entre las metodologías y estrategias de enseñanza de la lectoescritura frente a los resultados de la prueba SABER 3 de lenguaje. Así mismo, cada una de las dimensiones de las estrategias metodológicas como la los tipos de estrategias y prácticas pedagógicas emergieron con la aplicación de este instrumento.

Por consiguiente, y retomando lo antes dicho, si bien en ambos casos, predomina la estrategia de la lectura significativa y ello tiene su fundamento en los modelos pedagógicos y los planes de asignatura. Sin embargo, solo una institución educativa por casos, cuenta con orientaciones en cuanto a las estrategias pedagógicas, estas están claramente definidas y detalladas procedimentalmente como consta en análisis de documentos. Pero en los otros casos, las estrategias pedagógicas son nulas e inexistentes. Ello permite a la investigadora confirmar que en materia de estrategias estas se manejan en el currículo oculto de estas instituciones.

Cuando se les preguntó si los recursos del Programa Todos a Aprender (PTA) ha contribuido a resolver los problemas de lectoescritura en el aula. Se encontró diferencias entre el Caso y el 2. Mientras en el Caso 1 hay desconocimiento significativo del uso de estos recursos. Ante lo cual se señala que en la medida en que se desconozca el potencial de estos libros y recursos

que ofrece el MEN, se tendrá una percepción negativa o errónea de dichos materiales. Mientras que el Caso 2 que mantiene más relación estos materiales, tiene mejor percepción de los recursos y desde luego tienen conocimiento y elementos de juicio que justifican sus respuestas.

Así mismo, vale puntualizar que mientras el Caso 1, toma varias opciones de respuesta y el Caso 2 se identifica con una opción en particular. Esto se patentiza en lo referido a cuando hay una verdadera comprensión. Si bien cada opción de respuesta puede ser válida, con respecto a la pregunta, la respuesta más conveniente a la luz de la teoría es cuando el estudiante relaciona la lectura con el contexto. Y desde esa opción los casos toman posiciones diferentes. Mientras Caso 1 persiste en sus elecciones múltiples, en la que predomina el percatarse de que los estudiantes entendieron cuando ellos expresan su opinión. En el caso 2, 5 de los docentes que participaron de este proceso investigativo, se define estrictamente en la que por la contextualización de la lectura. En el caso 2 no se alternan las repuestas, se toma una posición clara, mientras que en el Caso 1 se toman varias opciones para una misma respuesta, lo cual puede interpretarse como un realizar cada opción de respuesta o un no definirse por una acción concreta. Esta multiplicidad de respuestas alternas no permite establecer a ciencia cierta cuál es la prioridad que realiza el docente frente a las preguntas que se le plantean.

Por el contrario, en el uso de los recursos didácticos, ambos casos coinciden en este punto. Si bien, se valora que la tendencia en ambos caso es de apego al libro, conocer los casos de cerca e interactuar en los contextos escolares, permite comprender que el libro es el único recurso que llega a estas instituciones de manera permanente. Mientras que los demás recursos son de poca circulación o accesibilidad. Por tanto, los docentes escogen los libros porque es el recurso con que cuentan a la mano.

De la misma manera, este instrumento permitió relacionar muchas de las estrategias pedagógicas con las posibilidades del contexto. En menor grado en el Caso 1 y con fuerte énfasis en el Caso 2.

#### **4.1.3 Entrevista en Profundidad.**

##### **1). Fuentes para orientar el proceso de enseñanza**

**Caso 1:** La tendencia de los docentes del Caso 1, frente a las fuentes para orientar el proceso de enseñanza, también guarda relación con el caso 2, predominando el libro como fuente esencial. Aunque en el primer Caso, éstos citan los textos del PTA y los libros de la Colección Semilla, se sabe de antemano que estos recursos didácticos son poco utilizados por parte de este grupo de docentes. Además, las guías son ampliamente utilizadas y la red internet. Sin embargo, a diferencia del otro caso, es poca la elaboración materiales didácticos por parte de los docentes de Ciénaga de Oro. En contraste con el otro caso que elaboran fichas y materiales adaptados a los propósitos de enseñanza. Se puede decir, que los docentes de este caso se conforman con los recursos existentes y no proponen recursos de su propia elaboración que respondan a las particularidades de los estudiantes.

**Caso 2: Sobre las fuentes:** inicialmente se propusieron tres fuentes, pero los docentes agregaron más fuentes que utilizan para la enseñanza de la lectoescritura. Sobresale en este hecho, que los docentes elaboran algunas de estas fuentes como son las fichas, carteleras y guías. Esto es un aspecto valioso, porque los docentes no se limitan a una herramienta en particular. Sin embargo, son pocos los docentes que elaboran estos recursos pedagógicos. Ahora bien, con respecto a las fuentes, la pregunta no pretende establecer porcentajes, porque son varias opciones de elección y de hecho, los docentes agregaron los recursos que particularmente suelen utilizar. En este sentido,

los docentes eligieron el libro como la herramienta predilecta para desarrollar las competencias de lectoescritura. Esta elección, se debe entre otras razones, según los docentes, porque “Son herramientas muy buenas y asequibles. Libros del MEN (PTA)”, también justifican el uso de este recurso en la medida que “facilitan la consulta y despiertan su interés al momento de realizar las lecturas y su transcripción”. Es significativo que el libro se mantenga como un recurso esencial del proceso de formación, aunque, más allá de la herramienta, lo que interesa es el propósito o intención pedagógica con que se emplean dichos recursos. Puesto que, en la observación del quehacer docente, en la mayoría de los casos, el libro se constituye en una herramienta pasiva, en la medida que los estudiantes no cuentan con las orientaciones necesarias para el desarrollo de las actividades. También hay que destacar que los libros del Programa Todos a Aprender (P.T.A) han sido mencionados como recursos valiosos para los docentes.

En segundo lugar, el internet, como red es la fuente más utilizada, 6 docentes lo implementan. Este recurso permite que los procesos de aprendizaje involucren el audio y la imagen, como estrategias para potenciar las habilidades comunicativas. Sin embargo, está por establecer en este punto cuál es la intención pedagógica de los recursos utilizados.

Tanto el Caso 1 y el Caso 2, se emplea el libro como fuente predilecta para desarrollar los procesos de enseñanza de la lectoescritura. Y particularmente, se pudo constatar que el concepto de libro en el Caso 2 se fundamenta en materiales y recursos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional. En tanto que, en el Caso 1, no se puede asociar el concepto de libro con los libros del PTA o el PNLE. Por consiguiente, el concepto de libro para este Caso puede asociarse con un libro guía del docente del cual se desconocen detalles esenciales, por ejemplo si está bajo las orientaciones de los estándares y lineamientos del lenguaje.

## **2). Sistemática y coherencia entre planeación de clases y plan de asignatura.**

**Caso 1:** En lo tocante a la sistematicidad entre planes de áreas y de clase, su coherencia con los lineamientos y directrices del MEN. 6 docentes manifestaron que si existe esta coherencia. Adicionalmente, 3 docentes expresaron que esa coherencia no se presenta o se da de manera irregular. En primer lugar, los docentes ratifican esta coherencia entre referentes nacionales y referentes institucionales con el argumento de que se siguen los lineamientos. También se basan en lo consignado en el PEI, como documento rector que plasma las líneas generales, y cómo estas se materializan en los planes de áreas y de clases.

Por su parte, los argumentos de los docentes que plantean que no hay tal articulación, se debe a que los planes de área no comparten un mismo criterio, es decir, cada sede de una determinada institución realiza los procesos de enseñanza de la lectoescritura a partir de referentes y orientaciones pedagógicas distintas. Así mismo, se advierte en este grupo que los docentes actúan de manera autónoma e individual y toman los ejes temáticos que a bien les convenga.

El caso 1, va evidenciando a lo largo de la aplicación de los diferentes instrumentos, las razones por la cual se manifiestan ciertas particularidades. Por ejemplo, la variedad de enfoques de enseñanza de la lectoescritura no obedecen a complementariedad de modelos, sino a postura particular e individualista de algunos docentes, lo cual no permite a nivel institucional hablar un mismo lenguaje. Esta falta de unidad de criterio, puede ser una debilidad frente a las metas institucionales y los retos que deparan las Pruebas externas.

**Caso 2:** Con respecto a este interrogante, los 9 docentes entrevistados consideraron que sus planes de clases guardan coherencia con los planes de área. Esto es importante puesto que los referentes de calidad se relacionan en lo macro y lo que sucede en el aula, porque en últimas el plan de clase obedece a una estructuración y organización de competencias, estándares, saberes,

metodologías y estrategias de evaluación que sean compartidas y consensuadas y plasmadas por docentes y directivos.

Sin embargo, de este porcentaje, 3 docentes exteriorizaron que este proceso de sistematización y articulación entre programaciones y plan de clase, lo orientan a partir de los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA), lo cual evidencia el nivel de actualización de las programaciones y desarrollo de las clases de lenguaje y matemáticas, que actualmente cuentan con estos referentes de calidad. Estos DBA comprenden competencias, ejes temáticos, estrategias metodológicas y evaluativas, es decir, se constituyen en orientaciones muy concretas sobre lo que debe saber un estudiante de cada grado, las maneras como debe ser abordado el tema y guarda estrecha relación con la prueba SABER. Por lo tanto, estos tres docentes, ajustan sus programaciones conforme a las recientes orientaciones del Ministerio de Educación de Colombia.

La valoración general de los dos casos en referencia, ante esta pregunta es satisfactoria, en la medida en que si hay articulación entre el P.E.I y los planes de clase. Si bien los planes de clase son débiles y los PEI en algunos casos son exiguos en sus sustentaciones y fundamentaciones, no se puede negar tal articulación. Podría decirse que es una articulación y coherencia a medias, en la medida que dos componentes fundamentales como las estrategias metodológicas y las estrategias de evaluación no se explicitan en los planes de lenguaje. Salvo dos instituciones escolares en ambos casos. También mediante análisis documental se constata lo antes dicho y se confirma que la idea de asociar el plan de asignatura con un conjunto de ejes y contenidos temáticos de una disciplina de enseñanza es bastante evidente. Es decir, se asocia erróneamente el concepto de Plan de asignatura con malla de contenidos, los cuales son conceptos distintos y el primero contiene al segundo y no lo contrario.

### **3). Resultados de prueba Saber ha incidido en ajuste de programación.**

**Caso 1:** La mayoría de los docentes, es decir, 7 informantes afirman que los resultados de esta prueba externas si han incidido en los ajustes de la programación. Aunque, dos docentes plantean que estos resultados no han incidido en los ajustes de las programaciones. Si bien los docentes que manifiestan que la prueba Saber si ha incidido, no han notado cambios significativos, observan que ha habido cambios mínimos, y que a su vez, los docentes están implementando estrategias en el aula para que el estudiante se familiarice con este tipo de pruebas. Mientras que los docentes que señalan que las pruebas externas no han incidido no ofrecen argumentos claros para ratificar su decisión.

Es importante que frente a las expectativas de los docentes en esta materia, la gestión directiva, lo mismo que las instancias académicas generen espacios de reflexión, de capacitación y de aplicación. Sin embargo, en este ejercicio se deben escuchar los puntos de vista de los docentes reacios a este proceso. Porque en últimas, de estos consensos depende el desempeño académico de los estudiantes y la posición de la institución frente a los promedios locales y nacionales.

**Caso 2:** En lo referente a la incidencia de los resultados de la prueba Saber en los ajustes de la programación. 7 docentes afirman que si es manifiesta esta incidencia, y esto se ha evidenciado en la adopción de nuevas estrategias didácticas, la toma de conciencia de los docentes frente a resultados pocos satisfactorios en esta prueba externa. En cuanto a los dos docentes restantes, expresan que estos resultados no han incidido en los ajustes de las programaciones.

Con todo, lo que llama la atención, de estos dos docentes son las justificaciones que ofrecen: la falta de motivación de los estudiantes y la falta de una cultura de la lectura. En este punto es importante señalar, que el estudiante es el sujeto en formación, y atribuirle a éste la razón por la cual no se realizan los ajustes a las programaciones, es realizar una errónea lectura de esta

problemática y la relación que pudiese darse entre resultados de evaluaciones externas y programaciones de área.

Si bien es cierto que entre los planes de área y resultados de estas pruebas, existe una relación, no se puede atribuir a este elemento como único factor decisivo. Puesto que, factores escolares y extraescolares también median en los desempeños, en los aprendizajes y por ende en los resultados académicos.

Con respecto a la mayoría que señaló que si hay tal incidencia, los argumentos que plantean son diversos y evidencian que estos están siendo interpretados de diferentes formas. Sin embargo, no se evidencia una apropiación entre resultados y ajustes a la programación, en este caso las apreciaciones son muy generales y no profundizan en la problemática cuestionada.

Ahora bien, teniendo en cuenta los resultados de la prueba Saber, se puede decir, desde la perspectiva de la investigadora, que no ha incidido en la programación. Esto se corrobora de manera contundente en el análisis de contenido. Pese a que los docentes digan lo contrario, la programación no muestra la alineación que ha planteado el MEN, con respecto a la coherencia entre enfoques didácticos, mallas curriculares y competencias contempladas en el Programa Todos a Aprender (PTA), al igual que metodologías y estrategias didácticas que evidencian la ruta hacia la excelencia. Cabe mencionar, que hay esfuerzos por parte de algunos docentes y coordinadores académicos, estos esfuerzos son acciones aisladas y propias de la iniciativa individual. Sin embargo, como ya se dijo anteriormente, las programaciones son en su mayoría matrices de contenido, y no deja entrever que las metodologías y las formas de evaluación se correspondan en alguna medida con los lineamientos de la prueba Saber. En interacción con los dos Casos, se pudo evidenciar que hay esfuerzos, pero que estos se hacen al margen de la programación porque no

están consignados en ella, y por tanto estas acciones son propias de un currículo oculto, las cuales son significativas frente a la incidencia de resultados de Prueba Saber y programaciones.

#### **4). Acciones pedagógicas para potenciar capacidades.**

**Caso 1:** Las acciones pedagógicas que emprenden los docentes del caso 1 son variadas, y van desde los que tienen en cuenta los recursos que ofrece el PTA, hasta los docentes que crean sus propios recursos. Son interesantes las acciones que realizan los docentes, aunque es oportuno indagar si tales acciones están contenidas en las programaciones de áreas y en los planes de clases o preparadores.

**Caso 2:** La particularidad de esta pregunta es libertad que tiene el maestro entrevistado para expresarse sobre lo que hace en el aula para potenciar la lectoescritura. Sin embargo, cinco de los docentes coinciden en prácticas tradicionales para potenciar la lectura. Los docentes, reconocen la falta de interés de los estudiantes, las carencias con que estudian, y otras problemáticas; no obstante emplean acciones pedagógicas como leer en voz alta, maratón de lectura actividades para corregir, etc.

Mientras que tres docentes señalaron que realizan actividades que demuestran el manejo de un método claro para mejorar las capacidades de los educandos. En este porcentaje, se conjugan diferentes estrategias, las cuales, son apropiadas al nivel de formación y es evidente el propósito pedagógico de dichas estrategias.

Solo un maestro de la población entrevistada, manifestó una estrategia general, en la cual tiende a lo tradicional, pero ante todo es vaga la respuesta del docente.

Las actividades pedagógicas para potenciar las competencias comunicativas se están desarrollando en ambos casos. En el grupo 1 se evidencia la multiplicidad de estrategias, mientras

que en el Caso 2 se asume la lectura desde el acto de leer y no desde una estrategia en particular. Sin embargo, dada la situación de que en ambos casos, es escasa la información sobre estrategias metodológicas, estas acciones pedagógicas para potenciar la lectoescritura hacen parte del denominado currículo oculto. En este acápite, resulta pertinente valorar que mientras las estrategias pedagógicas se desarrollen en este marco difuso, no se lograrán las metas de aprendizaje y propósitos educativos a nivel disciplinar y será muy poco el impacto en las pruebas externas. Ya que como lo consigna Parra, J (2003), las estrategias constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. Son procedimientos que se aplican de modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. (p.27). En este sentido, la práctica pedagógica que se desarrolle bajo la ausencia de criterios y propósitos claros, no cuenta con elementos de juicios para ser mejoradas, así mismo no se puede tener certeza de en qué están fallando los actores del proceso de enseñanza aprendizaje y los demás componentes que intervienen en este proceso.

No obstante, en interacción con ambos casos, se evidenció que en esta materia las prácticas escolares son variadas y significativas. Pero como ya se manifestó, no están consignadas en la programación, entrando en discusión con los resultados objetivos que brinda el análisis de documentos.

##### **5). Contexto posibilita potenciación de las competencias comunicativas del estudiante.**

**Caso 1:** Cinco (5) docentes de los encuestados, señalaron que el contexto les ofrece elementos y oportunidades para desarrollar las competencias comunicativas. En tanto que, 4 docentes dijeron que el contexto ofrece muchas dificultades frente a estos propósitos de enseñanza.

A diferencia del caso 2, los docentes de este grupo tienen las percepciones divididas casi que en las mismas proporciones. Para los que ven este potencial del contexto argumentan que: el ambiente de estudio le facilita al estudiante leer, escuchar, hablar, desarrollar y relacionar las actividades académicas con la vida cotidiana. En esta percepción es importante destacar, como el ambiente rural y el comportamiento del estudiante son factores que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje, así mismo la relación del saber con la vida cotidiana es otro factor que fija objetivos de enseñanza que van más allá de del saber, saber hacer, valorando lo relacionado con el saber ser. También se esboza como argumentos los saberes culturales y disciplinas del lenguaje como la sociolingüística que permiten comprender mejor los fenómenos del lenguaje en su dimensión social y cultural.

Conviene subrayar que, los docentes que ven en el contexto dificultades y no posibilidades, arguyen que la falta de compromiso es una constante y que esto desfavorece el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras del estudiante. En este sentido, argumentan que el nivel de analfabetismo es otro factor adverso. Con respecto a este grupo, es preciso señalar, que el analfabetismo es una constante de las zonas rurales, y que como tal el maestro ha de generar estrategias en la que los padres se integren a los procesos de formación de los estudiantes, estrategias en las cuales el texto sea visto más allá del escrito, y que de las cuatro habilidades básicas como escuchar, hablar, leer y escribir, en cuál trabaja él como docente y en cuáles puede entrar a mediar la familia a manera de apoyo.

**Caso 2:** En lo referente a las posibilidades o dificultades que genera el contexto en potenciación de las competencias comunicativas de los estudiantes 7 docentes, expresaron que el contexto como tal se constituye en un potencial para el desarrollo de las competencias citadas. Esto porque utilizan la riqueza de la tradición oral de esta región. La cual es abordada mediante la

recolección de tradiciones, cuentos, fábulas y narraciones locales. Estas estrategias y usos de las manifestaciones literarias contextuales, son un ejemplo de aprendizaje significativo, porque tiene en cuenta las experiencias locales, las narraciones que circulan en las comunidades y que son contadas de una generación a otra. En este aspecto también es importante resaltar la interacción del estudiante con los miembros de sus familia y comunidad, porque se reconocen a los mayores como sujetos de saberes y poseedores de conocimientos valiosos, los cuales son reafirmados en la práctica pedagógica del docente.

En lo tocante, a la posición opuesta, que concibe el contexto como limitado frente a la potenciación de las competencias comunicativas, 2 docentes consideran que se carecen de herramientas didácticas, en este caso, el contexto se concibe como un instrumento material, y no inmaterial, porque los docentes tienen una visión instrumentalizada de la pedagogía y didáctica, es decir, herramientas manipulables. Mientras que el contexto que rodea al grupo de docentes entrevistado cuenta con una riqueza en tradición oral, costumbres y tradiciones, estas no son abordadas como posibilidades para generar aprendizajes. De hecho, la flora y la fauna de esta región, y la particularidad de sus nombres, la toponimia, refranes y expresiones cotidianas, encierran en sí misma un sinnúmero de oportunidades para el uso pedagógico de las mismas.

Se concluye de manera parcial que, en ambos casos el contexto se mantiene como potencial: Caso 1, con cinco docentes y Caso 2, con siete participantes. En este punto los docentes manifestaron que toman los elementos del contexto como herramienta pedagógica. Si bien en el primer caso, existen cuatro docentes que no ven las dificultades muy asociada a la falta de acompañamiento y analfabetismo en comunidades rurales.

En este aspecto, el enfoque sociocultural, ofrece elementos de juicio, para comprender a los docentes que aprovechan el contexto para el desarrollo de las competencias comunicativas. En

esta perspectiva, cuando un estudiante entra en el contexto educativo, es portador de un uso lingüístico determinado por la clase social a la que pertenece, el género, el sexo, el acceso a los medios de producción, el contexto geográfico, las relaciones familiares, la ideología y la cultura, entre otros aspectos. Por ello, las prácticas educativas han de ser situadas y contextualizadas. Cuando los docentes, asumen una programación aislada de la realidad del estudiante, genera un choque con respecto a los intereses.

Por consiguiente, el enfoque sociocultural, se asume que el grupo social, en que se encuentra inmerso el estudiante, le permite una trayectoria de conocimientos determinados, que le lleva a interactuar de diferentes maneras, lo mismo que a ser poseedor de un bagaje verbal específico, compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana. De igual forma, tanto el profesor como el alumno, tienen un uso lingüístico con unas características socioculturales y sociolingüísticas determinadas. (Marín, G., 2005). Estos principios, definidos por el autor citado, por ejemplo, sientan las bases tanto para el diseño de un modelo pedagógico, la estructuración de una programación, como también, las estrategias metodológicas y estrategias de evaluación pertinentes en contextos similares a la de los Casos 1 y 2 respectivamente.

Dicho lo anterior, el grupo de docentes que aprovecha el potencial contexto reconoce esas dificultades, pero su gestión de aula está por encima de esa circunstancia y este es un aspecto que hay que reconocerle a los docentes de la zona rural que trabajan en medio de carencias de infraestructura, de acompañamiento, de recursos didácticos y de pobreza, su práctica pedagógica se superpone en medio de estas circunstancias.

## **6). Estrategias para abordar la apatía.**

**Caso 1:** Los docentes son conscientes de la apatía hacia la lectura por parte de los estudiantes. Ante esto, los docentes proponen variadas estrategias. También consideran que el problema se puede deber a factores como las prácticas tradicionales de algunos docentes. También se dice que es un fenómeno generalizado, y que incluso este debe ser abordado desde charlas con profesionales en la materia. Aunque es un hecho la apatía hacia la lectura, por el proceso temprano y la reciente relación del niño con la lectura y la escritura, no se debe admitir apatía en estos niveles, pues considerarla como tal no es correcto, porque en estos niveles es que se estimula y se acerca de manera lúdica al estudiante a estas dos habilidades comunicativas, cognitivas y sociales. A pesar de esta paradoja en los primeros niveles de formación, los docentes han adoptado, según sus palabras, estrategias que apuntan hacia esta dificultad y esto es un aspecto muy positivo.

**Caso 2:** Todos los docentes confirman que existe apatía por parte de los estudiantes hacia la lectura y escritura. Sin embargo, esta apatía manifiesta diferentes facetas o factores que influyen. Para algunos docentes, una de las razones es la falta de acompañamiento de la familia en el desarrollo de estos procesos, porque no incide en la generación de una cultura, porque además los niveles de analfabetismo repercuten en el desarrollo de la lectura y la escritura. Un maestro propone que se haga el vínculo afectivo entre lectoescritura y familia, esta propuesta es valiosa, porque con el apoyo de la familia se refuerzan los procesos que se desarrollan en el aula.

Pese a que los docentes reconocen la apatía de los estudiantes, e incluso señalan algunos factores adversos, se considera que uno de los factores que contribuye a que haya apatía hacia la lectura, es que las estrategias que proponen los docentes tienden hacia las prácticas tradicionales y por ende la monotonía. En esta tendencia se ubican 5 docentes. En este punto, es oportuno señalar que si el proceso de enseñanza es tradicional, este se constituye en el primer factor generador de

apatía. Porque en estos primeros años de relación del estudiante con su lengua materna y con los componentes de la misma, marcarán la relación del estudiante con las competencias comunicativas. Es decir, una estrategia pedagógica tradicional, prácticas de enseñanza carentes de fundamentos pedagógicos y didácticos, conllevan a que el estudiante asuma la enseñanza de su lengua como un proceso mecanicista y monótono, características que distan de la naturaleza del lenguaje y del uso del mismo en contextos.

Con respecto a los tres docentes restante, se evidencia que sus estrategias no son propias del enfoque tradicional, sino que se vislumbran en ellos el aprendizaje significativo, la pedagogía afectiva y el uso de estrategias que estimulen e integren todos los sentidos en el acto de leer y escribir. Como lo manifiesta uno de estos docentes “Buscando nuevas alternativas que me ayuden a mejorar este proceso de aprendizaje. Partiendo de una buena alimentación, la afectividad. Que el gobierno garantice el bienestar de los estudiantes. Trabajar con los que nos proporciona la naturaleza”.

Ya el hecho de probar estas alternativas pedagógicas, se constituyen en ganancia tanto para el estudiante, profesor y el proceso mismo. Mantener motivados a los estudiantes, es un reto que debe superar el maestro cuando planea, y piensa cada proceso del proceso de enseñanza aprendizaje. Un maestro que ofrezca estas posibilidades, tiene mayor posibilidad de que sus estudiantes se mantengan motivados. Puesto que, la variedad de estrategia genera expectativas en los estudiantes, asumir la lectura desde diferentes perspectivas y desde diferentes textos conlleva a que el alumno se enfrente a diferentes retos. También, y como consecuencia de experimentar nuevas estrategias, el estudiante aprende a leer y escribir en diferentes contextos comunicativo, aspecto clave que se relaciona con las competencias lectoras y escritoras que se evalúan en la prueba SABER.

Pese a existir dificultades en ambos Casos, relacionados con el contexto, que no favorecen la cultura de la lectura. Los docentes han expresado que buscan estrategias para contrarrestar esta situación. La evidencia de estas estrategias se puede hallar en las experiencias pedagógicas que han desarrollado los docentes. Es importante como algunos de estos docentes se las ingenian para incentivar la lectura: usan desafíos, canciones, poesías, ambientes agradables, tecnología y la piquería que es un tipo de contrapunteo musical.

**7). Las metodologías y estrategias que emplea para la enseñanza del lenguaje tienen en cuenta los ritmos de aprendizajes.**

**Caso 1:** La mayoría de los docentes consideran que tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizajes. De hecho sus argumentos son bien fundamentados: si se tiene en cuenta los ritmos de aprendizajes, debido a que cada estudiante maneja situaciones diferentes como edad cronológica, condición social, económica, bagaje cultural, entre otros. Y esto hace que nosotros como docentes manejemos estrategias metodológicas diferentes a tales condiciones. Así mismo, pese a que no se haya constatado aún, si los docentes han recibido una capacitación al respecto, se evidencia en sus respuestas gran experiencia, como se evidencia en lo dicho por una maestra de este caso: como hay estudiantes cuyo aprendizaje puede ser visual, auditivo. Trato que en las actividades a realizar los estudiantes tengan un punto relacionado con las capacidades que ellos tienen. Por ejemplo, si el estudiante es visual, entonces coloco imágenes, si es auditivo coloco a que escuche algo con atención. Todos los estudiantes realizan las actividades y todos tendrán un punto con el cual se sentirá a gusto y motivará a trabajar.

**Caso 2:** Los 9 docentes entrevistados dijeron que si tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje. Al respecto, cada uno desde su perspectiva asume estrategias y tienen en cuenta las

condiciones como edad, capacidad, nivel y ritmo para impartirles conocimientos y desarrollar sus competencias.

También en los argumentos de los docentes, se expresa que si bien ellos como profesionales, adoptan una serie de estrategias, factores como carencias de recursos didácticos, condiciones y ambiente escolar desfavorable y la falta de acompañamiento por parte de la familia, conlleva a que los estudiantes no sean atendidos íntegramente y conforme a sus condiciones.

De igual modo, estos factores explican porque la zona rural, frente a la zona urbana mantiene brechas en cuanto a la calidad de la educación. Si bien los docentes son conscientes de estas dificultades, no deponen sus acciones, y al contrario intentan desde sus conocimientos tratar de solventar las carencias inherentes al aprendizaje y los factores extraescolares, que tiene incidencia en los desempeños de los educandos.

Es evidente que en el Caso 1 y el Caso 2, los docentes tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje. De hecho, muchos de ellos manifestaron que manejan grupos multigrados, estos son grupos que se componen de dos o más grados. Incluso, y aunque no haya registro de ello en la programación, algunas docentes elaboran fichas y guías personalizadas para sus estudiantes atendiendo el criterio de la diferencia. Así mismo, en los grupos que atienden se encuentran estudiantes con problemas de aprendizajes (no diagnosticado por profesionales en el área). Y la queja de los docentes, es que estos estudiantes son valorados por la prueba Saber de manera indistinta y estandarizada, lo cual consideran una desventaja.

Es necesario recalcar que, la entrevista en profundidad, por su naturaleza permitió ahondar en las categorías de estudio y relacionarlas desde las perspectivas de los participantes de ambos casos.

Razón por la cual, se evidenció que tanto el Caso 1 y el Caso 2, se emplea el libro como fuente predilecta para desarrollar los procesos de enseñanza de la lectoescritura. Pero se pudo constatar que el concepto de libro en el Caso 2 se fundamenta en materiales y recursos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional. En tanto que, en el Caso 1, no se puede asociar el concepto de libro con los libros del PTA o el PNLE.

Ahora bien, la valoración general de los 2 casos en referencia a la pregunta que cuestionaba la coherencia entre los documentos como P.E.I y planes de asignatura, es satisfactoria en la medida en que si hay articulación entre el P.E.I y los planes de clase. Si bien los planes de clase son débiles y los PEI en algunos casos son exigüos en sus sustentaciones y fundamentaciones, no se puede negar tal articulación.

Con respecto a la incidencia de resultados de Prueba Saber en la programación de lenguaje, estos resultados, se puede decir, desde la perspectiva de la investigadora, que no ha incidido en la programación. Si bien, cabe mencionar, que hay esfuerzos por parte de algunos docentes y coordinadores académicos, estos esfuerzos son acciones aisladas y propia de la iniciativa individual.

Pese a existir dificultades en ambos Casos, relacionados con el contexto, que no favorecen la cultura de la lectura. Los docentes han expresado que buscan estrategias para contrarrestar esta situación. Es importante como algunos de estos docentes se las ingenian para incentivar la lectura: usan desafíos, canciones, poesías, ambientes agradables, tecnología y la piquería que es un tipo de contrapunteo musical.

Es evidente que en el Caso 1 y el Caso 2, los docentes tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje. De hecho, muchos de ellos manifestaron que manejan grupos multigrados, estos son grupos que se componen de dos o más grados. Incluso, y aunque no haya registro de ello en la

programación, algunas docentes elaboran fichas y guías personalizadas para sus estudiantes atendiendo el criterio de la diferencia.

#### **4.1.4 Grupo de discusión.**

Al igual que las técnicas anteriores, el grupo de discusión se aplicó en los dos casos y permitió a la investigadora conocer de manera directa los pensamientos, actitudes, expectativas y prácticas de los casos seleccionados frente a las categorías como lectoescritura, metodologías y evaluación, a manera de reflexión, confrontación de opiniones y generación de consensos constructivos.

Los resultados se presentan a partir de las temáticas establecidas, preguntas orientadoras, los casos y el participante identificado con un número que se corresponde convencionalmente al orden de ubicación. Así mismo, en este acápite se conjuga las narrativas de los participantes con el análisis de la investigadora.

**Temática 1: Enfoques de lectoescritura.** Los diferentes enfoques de lectoescritura contemplan diferentes componentes como el qué enseñar, cuándo, el cómo y cómo evaluar, con respecto a estos componentes, su práctica de aula da respuestas estas preguntas de manera coherente.

Ante lo cual, los docentes expresaron que:

**Caso 1. (2):** “Hay que mirar la condición en que nos encontramos laborando los docentes. Por ejemplo, en mi caso, con estudiantes de preescolar, grado primero, grado 5°. Hay que mirar que las actividades deben ser muy preparadas, muy diseñadas. Si me voy al grado preescolar, trato de tener en cuenta de manera integral, trato de desarrollar una actividad que tenga en cuenta las demás áreas. Por eso debo tener en cuenta, el qué debo enseñar. Desde ese tema, yo debo

enfocarme en los diferentes aspectos. No sé si tengo en cuenta esa secuencia, he tratado de utilizar diferentes metodologías. Ya que, nuestros estudiantes no tienen donde practicar. Si es lectura busco lecturas atractivas para el niño, quiero que sea algo motivante para el niño. Debido a que tengo diferentes grupos, yo elaboro guías de trabajo y esta tiene una estructura. Yo explico la guía y los estudiantes la desarrollan. Que me permitió esto, desarrollar la lectura”.

Una de las características de la educación rural, es que dada la baja demanda de niños por grados, se tienen que conformar grupos de multigrados en los que se agrupan estudiantes de todos los niveles o de preescolar a 3° de primaria y de grado 4° a grado 5°. Simultáneamente, en el Caso 1 como en el Caso 2 hay presencia de multigrados, hecho que los docentes superan mediante una adecuada planificación de actividades. También un aspecto favorable en la práctica, pero no consignado en la mayoría de las planeaciones, son las elaboraciones de materiales didácticos, acorde al grado, situación pedagógica y contexto. Sin embargo, esta condición de confluencia de varios grupos en un mismo salón y la falta de recursos didácticos en estas instituciones, conllevan a suponer, con estos elementos de juicios, que las prácticas escolares se desarrollan bajo condiciones adversas, lo que dificulta alcanzar los propósitos de enseñanzas y las metas de aprendizajes que exigen en su orden, las instituciones escolares, los entes municipales y nacionales.

A manera de ilustración, en el siguiente testimonio se confirma las dificultades del desarrollo de las clases en los multigrados. A ello, añade los ritmos de aprendizaje y la motivación como elementos que afectan el desarrollo de las clases.

**Caso 1.** (3): “Enseño de grado 1° a 3°. Qué evalúo...saber con qué cuenta cada estudiante. Porque uno como docente prepara su clase, alguien me enseñó que no se prepara clases, se preparan ambientes. Eso es falla porque hay estudiantes realmente que no tienen las mismas capacidades y uno como docente cree encontrar un salón idóneo pero no es así. Cuándo se enseña, también en mi

práctica, lo he vivido, muchas veces fallamos cuando llevamos una clase muy bien preparada, pero los niños no están motivados, no porque uno no los motive, sino que desde la casa hay factores que los traen un poco desmotivado y he aprendido que así no se puede enseñar. ¿Cómo?, hago uso de la investigación y con la ayuda de la tecnología. Yo misma tengo la facultad, cosas que hasta ahora mismo me han servido. He trabajado la piquería...La evaluación es permanente, sus actitudes, y uno como docente siempre debe estar comprendiendo el mundo de ellos”.

En el testimonio del Caso 1, la docente hace un diagnóstico de las implicaciones de trabajar en multigrados, donde confluyen estudiantes de diferentes grados en un mismo salón, y que en la zona rural comparten la particularidad de disparidad de edades, no sólo entre grados, sino también al interior de un determinado grado. También le asalta a la docente, la preocupación de los estilos y ritmos de aprendizajes. Sumado a ello, la motivación como un componente decisivo en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este punto, es importante señalar, que la motivación y la dimensión afectiva, cobran gran importancia en la comprensión del fenómeno de estudio. Si bien, la investigación no contempló entre sus categorías de investigación la motivación, ésta, tanto en la entrevista en profundidad como en el grupo de discusión, emerge con propiedad autónoma, tanto en las respuestas abiertas de los docentes, como en la discusión temática entre todos los participantes. Por lo cual, la motivación es una categoría insoslayable para los propósitos de esta investigación, sobre todo en el diseño de la propuesta didáctica.

También en el Caso 2 se presenta el tema de los multigrados, y como ello acarrea ciertos desafíos, los docentes se han ingeniado estrategias propias, como el acompañamiento entre pares. Y de acuerdo a sus saberes disciplinares, los docentes hacen un mejor acompañamiento a los grupos asignados a sus compañeros. Estas estrategias son propias del currículo práctico y obedecen a

intenciones personales y aisladas, y no a una estrategia institucional. De hecho, el manejo de multigrado es generalizado y no así las estrategias que los docentes están implementando.

**Caso 2:** (2): “Yo trabajo en los grados multigrados, el primer modelo que trabajé fue la aceleración del aprendizaje con estudiantes extraedad. Trabajamos con desafíos, esos desafíos son los que me van a llevar enfocar la clase o los temas que tenemos que trabajar. En esos días, entonces, en la sede donde estoy con otro maestro y trabajamos muy armoniosamente. Y hacemos algo que es muy productivo, ventajoso. Yo me voy para el salón de él, atender los grados de él, con sus necesidades. Y él se va para mi salón atender mis estudiantes, con sus necesidades, y luego intercambiamos experiencias”.

“...Yo trabajo con desafíos, son preguntas que me enfocan las clases. También trabajo con el uso de la tecnología, las capsulas educativas y los derechos básicos de aprendizaje (DBA). Yo voy evaluando permanentemente, de manera individual, a nivel grupal y apoyándonos en estudiantes que van más avanzados”.

También, estos relatos, permiten establecer que algunos docentes están implementando los referentes curriculares más actualizados como los DBA. Sobre todo los docentes del Caso 2. Sin embargo, no todos los docentes están utilizando los recursos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Este hecho se evidenció en la interacción con los participantes de la investigación y coincide con los resultados de los otros instrumentos.

**Caso 2:** (4): “Para abordar mi clase, lo primero que hago es ubicar la planeación, estándar, malla, DBA. Utilizo los libros que nos ha dado el PTA, la lectura viene siendo los desafíos. Luego vienen los retos, es decir la comprensión de la lectura. La evaluación se hace de diferentes formas, son varias actividades”.

**Caso 2: (6):** “Utilizo mucho el cuento de la colección semilla PNLE. Miro el presaber del estudiante. También tengo en cuenta el ante, el durante y el después. También utilizamos las capsulas educativas del Ministerio de Educación”.

Así mismo, el grupo de discusión, permite la confesión de sus participantes, y en estas confesiones emergen datos significativos, como la importancia de los perfiles disciplinares. Como lo señala el siguiente docente:

**Caso 2: (7):** “No soy profesor de lenguaje, pienso que para mis clases ha sido muy importante trabajar las mallas. Eso nos ha servido para unificar temas a nivel de municipio. Las clases consiste animar al niño, brindarle la confianza, estimularlo a que participe, activar sus presaberes. Las tareas no son malas, lo malo es abusar. Y pienso que cuando un niño investiga eso es bueno”.

Pese a que algunos docentes no están en sus perfiles profesionales, ellos buscan estrategias y orientaciones con sus compañeros de sede. Este ha sido un debate de vieja data en la Básica Primaria. Sin embargo, tanto en zona rural como urbana las asignaciones académicas no se dan por saberes disciplinares sino por grados, en la cual el docente independiente de su perfil profesional, tiene que asumir otras materias.

**Con respecto al enfoque de enseñanza de la lectoescritura que usted ha adoptado en su práctica de aula, este se muestra efectivo y eficaz. Como da cuenta de esa eficacia.**

En la pregunta anterior los docentes expusieron que contaban con diferentes enfoques y estrategias para la enseñanza de la lectoescritura. Por ello, esta pregunta busca precisar que tan efectivo y eficaces han sido esos enfoques, y sobre todo como dan cuenta de esa eficacia.

**Caso 1: (8):** Se evidencia a nivel grupal. Los estudiantes han avanzado. La experiencia de este año del Programa Todos Aprender (P.T.A). Los estudiantes estaban estancados y nosotros recibimos actualización. Con esas actualizaciones despertamos y las llevamos a las aulas de clases. Vimos motivación por los estudiantes y padres de familia. Pero en el caso de las pruebas externas no se ha logrado la meta, y la mejora es poquito. Yo pienso que con el transcurrir de los años lograremos esas metas con las pruebas externas.

**Caso 1: (5)** A medida que mis estudiantes van avanzando de primero a tercero se ven esos avances. Se puede decir que leen bien y escriben bien, sus trazos son definidos, de esta manera veo que mi metodología si ha funcionado. En las pruebas externas, nuestro grupo no le fue mal, pienso que si ha sido buena la metodología que estoy utilizando.

Tanto el participante 8 y 5 del Caso 1 expresan que, la prueba externa es una evidencia de los avances. En consecuencia que hay pocos logros en la prueba externa y que se empiezan a vislumbrar pequeños avances. Esta apreciación de los docentes coincide con los resultados obtenidos en Prueba Saber del año 2013 al 2015, tanto del Caso 1 como los del Caso 2. Sin embargo, como se evidencia en el análisis de contenido de las pruebas, si se toman estas como un indicador de avances, se puede afirmar que los enfoques no han sido efectivos para impactar satisfactoriamente la prueba Saber 3° (Prueba externa). De hecho, como los resultados son muy azarosos y pasan de extremos a extremos, no se puede afirmar que haya enfoques y métodos en el área de lenguaje que contribuyan a mejorar los resultados y por tanto que sean considerados como enfoques y estrategias eficaces. Vale recordar que los docentes, han manifestado previamente que desarrollan sus prácticas de lectoescritura desde el Aprendizaje Significativo. Lo que lleva a elevar un cuestionamiento sobre si realmente se está desarrollando prácticas pedagógicas bajo este enfoque, y preguntarse si los componentes del enfoque son coherentes entre sí. Puesto que, los

resultados negativos de la Prueba Saber 3°, invitan a revisar y resignificar lo que realmente está sucediendo en el aula.

En los siguientes testimonios, se evidencia que otro criterio para establecer si el enfoque o el método son eficaces, es la percepción misma del docente, de lo que acontece en el aula y la participación de estos.

**Caso 2:** (4): “La mayoría de los estudiantes hacen las actividades con empeño, con entusiasmo, eso me lleva a concluir que lo que estoy haciendo, lo estoy haciendo bien y ellos lo están captando. Cuando ellos son capaces de hacer las actividades correctamente. Y cuando son capaces de decir que han comprendido”.

**Caso 2:** (5): “Me demuestra que es eficaz cuando mis estudiantes participan y cuando relacionan lo que aprende en clase con lo que viven diariamente...Y cuando uno los va evaluando y si van captando los temas”.

**Caso 2:** (6): “Cuando sé yo que un estudiante está comprendiendo, cuando participa en clase, yo les pregunto y ellos me contesta. Algo importante es cuando el estudiante realiza sus tareas”.

**Caso 2:** (3): “Sé que es eficaz y me está dando resultado por las actividades que desarrollo dentro del aula, con la participación de los estudiantes, como se desenvuelven”.

**Caso 2:** (7): “Yo investigo si el estudiante entendió el tema a través de preguntas, a través de preguntas escritas, orales y entre ellos mismos. Es un mecanismo muy bueno para enterarse si la estrategia aplicada fue eficaz”.

Sin embargo, los docentes argumentan que los resultados insuficientes y mínimos en las pruebas externas obedecen a factores como la motivación, los ritmos de aprendizajes y estudiantes con problemas de aprendizaje. Esta posición de los docentes, interpela a las pruebas estandarizadas

que no tiene en cuentas estas diferencias en la población estudiantil evaluada, al respecto los docentes señalaron que:

**Caso 1:** (3): “Uno de las primeras dificultades es la actitud de los estudiantes, problemas de comportamiento, con problemas en la escritura. Pero sí, en algún momento, he sido eficaz con aquellos que tienen habilidades, y me siento fallida con esos estudiantes con dificultades. No sé cómo llegarles...A mí me gusta enseñarles tipo ICFES. No enseñarles a marcar la respuesta correcta, sino que comprendan la pregunta. Hubo un avance significativo en la Prueba ICFES”.

**Caso 1:** (2): “La elaboración y desarrollo de guías de trabajo. Me ha dado resultados porque la prueba Saber se fundamenta en la lectura. Hay problemas de comprensión lectora, si las hay. Y también que la prueba está diseñada, digamos estandarizada y los estudiantes tienen diferencias individuales. Y para un niño que tiene problemas de aprendizaje y diferentes ritmos de aprendizaje, y tal vez esto lleva a que los resultados en la Prueba SABER no sean los esperados”.

**Caso 2:** (2): “Cabe señalar que tengo estudiantes con problemas de aprendizajes, pero yo sé que es eficaz lo que trabajo, porque los muchachos están motivados a participar constantemente. Ellos piden que les mire sus actividades y tengo en cuenta sus sugerencias. Hemos tenido ayuda con las bibliotecas municipales y tengo compañeros que manejan eso y los he invitado a mi escuela, y he visto que los estudiantes están motivados. Y he visto muchachos que tenían problemas, están participando, dejando la timidez. Pero si sé que es eficaz, porque el estudiante está motivado”.

Es evidente, que la estandarización de la prueba externa, es una necesidad para plantear acciones a nivel nacional. No por ello, hay que asumir que la estandarización sea la vía para lograr una educación de calidad. Los docentes, en los anteriores exponen como las particularidades de los estudiantes y sus dificultades de aprendizaje influyen en los resultados de la prueba externa, lo mismo que la condición de multigrado. Estas inquietudes y argumentos de los docentes plasmados

en los diferentes testimonios, los plantea Bernal, J.L. (2015), en los siguientes términos: nos encontraremos con que mucho de lo que tiene que aprender un alumno en primaria difícilmente puede ser medible. Además, una evaluación desde estándares nos lleva a una evaluación de resultados más que de procesos, lo que representa lo contrario de lo que deberíamos hacer. Los estándares están distribuidos por áreas, están totalmente parcelados, lo que va a provocar que metodologías globalizadoras, como los centros de interés o los proyectos de trabajo, van a poder desarrollarse con muchas dificultades. Más aún, si la Inspección de educación se preocupa sobre todo en que todo ese proceso esté escrito y que cualquier profesor pueda demostrar objetivamente cómo consigue y evalúa cada estándar. De acuerdo con los testimonios y la posición del autor citado, corresponde al MEN, enriquecer sus instrumentos de medición de calidad de la educación en los diferentes niveles de formación, y sobre todo que atiendan las particularidades aportadas en esta investigación.

También, en los relatos anteriores se evidencian los retos que tienen que afrontar los docentes y cómo ellos a partir de su experiencia emplean estrategias para contrarrestar esas problemáticas. Por ello, en la siguiente pregunta se buscó establecer si los docentes trabajan en equipo o sus acciones son aisladas y propias de un currículo oculto. La pregunta en cuestión es la siguiente:

**Hace parte de una comunidad de aprendizaje o equipo reflexivo en los cuales autoevalúen sus prácticas escolares. Con qué mecanismo o instancias cuenta la institución para retroalimentar las prácticas de aula.**

Ante lo cual los docentes expresaron que:

**Caso 1:** (5): “Estuve en un grupo de aprendizaje (P.T.A). Aprendí muchísimo. En estos momentos no hago parte de un grupo de reflexión. Y para mí es fallido que la institución no cuente

en estos momentos con un grupo así, porque siento que es ahí donde uno comparte sus experiencias de trabajo”.

**Caso 1:** (2): “El grupo de aprendizaje en mi escuela nunca ha existido. Siempre estamos hablando de la experiencia de cada uno. Y solicitamos esos espacios, pero nunca se han abierto esos espacios. No tenemos la oportunidad de compartir con el compañero”.

**Caso 2:** (3): Nos reunimos en semana institucional, tenemos un plan de acción. También hago parte de una comunidad de aprendizaje del Programa Todos a Aprender.

**Caso 2:** (6): Nos reunimos en las semanas institucionales, nos informan sobre los resultados, que tan buenos han sido o si fueron malos. Y las causas de porque bajaron.

De estos testimonios se deduce que la institución no promueve de manera constante el trabajo en equipo, sino que estos se conforman de acuerdo al cronograma institucional del año lectivo. Y que las comunidades de aprendizaje desarrolladas en el marco del Programa Todos a Aprender, no funcionan debidamente y tampoco es generalizado porque no todas las sedes de una institución educativa son focalizadas. También es evidente que algunos docentes valoran positivamente estas comunidades de aprendizaje, pero que desafortunadamente la institución no está generando estos espacios. Esto también interpela las metas institucionales de las escuelas de los casos analizados. Puesto que, se buscan mejorar resultados pero no se generan espacios para compartir experiencia, replicar y hacer seguimiento a planeaciones, prácticas y enfoques que favorecen el desarrollo de la lectoescritura y su impacto positivo en las pruebas externas.

**Con respecto a la temática de la evaluación se preguntó sobre qué factores escolares y extraescolares del contexto explican los resultados obtenidos en las Pruebas externas. Ante lo cual los docentes manifestaron que:**

**Caso 1:** (1): “Las instituciones escolares en la zona rural, es muy difícil que cuente con recursos, libros. Los niños no cuentan con materiales. Solamente hay libros del PTA pero falta más recursos bibliográfico. No hay cultura de lectura en el contexto familiar”.

**Caso 1:** (3): “Frente a la adquisición de recursos no hay apoyo por parte de la familia”.  
Caso (1) 4: “En mi escuela no hay ni biblioteca. Faltan recursos didácticos”.

**Caso 1:** (6): “Yo pienso que el material didáctico es muy importante, implica que a veces muchos niños no tienen esos materiales. Por ejemplo, en preescolar se necesita mucho esos materiales, eso puede ser un factor externo. Familias disfuncionales que colaboran muy poco”.

En ambos casos es reiterativa la falta de recursos didácticos. Si bien es cierto, que los docentes en otros instrumentos señalaron esta situación, es en el grupo donde se conocen las razones y detalles de la magnitud de esta escasez. Y resulta llamativo que en una escuela no exista una biblioteca, sobre todo que en la zona rural, las escuelas son en sí el único espacio para formación y acceso a información y conocimientos. Así mismo, en estos factores sale a relucir la falta de acompañamiento familiar, hecho que es generalizado, y ante lo cual los mismos docentes tienden a superar este factor que por lo complejo que resultan estas situaciones.

También con la misma relevancia se debe considerar la motivación como un aspecto clave para comprender cómo este factor impacta positiva como negativamente los proceso de enseñanza aprendizaje y por ende los desempeños en pruebas externas. En el Caso 2 un docente lo expresa de la siguiente forma:

**Caso 2:** (1): “Yo pienso que un factor escolar que afecta es la parte afectiva. Los niños están muy faltos de la afectividad de los padres. Y eso se refleja cuando el niño...te pide un abrazo. Esa parte afectiva no ayuda al proceso, y nos toca ser mamá, abuela. Y uno investiga la historia del niño”.

Ahora bien, en otro aparte de este análisis se ha dicho como los resultados obtenidos en ambos casos son azarosos y dispares de un año a otro. Esta situación se ratifica en palabras de este docente:

**Caso 2:** (7): Ese tipo de preguntas tipo SABER, eso no se usaba en nuestro medio. Fue un trabajo arduo meter a los niños en ese tipo de pregunta. Ellos tuvieron dificultades y pienso que los estudiantes han avanzado y en la anterior prueba hubo un pequeño avance. Después en la siguiente prueba hubo un descenso. Lo que tiene que ver con el trabajo docente se hizo tan buena como la Prueba Saber anterior...no sé qué pudo pasar ahí. Pienso que el trabajo se ha hecho con ganas, para que los niños progresen y avancen.

**Caso 2:** (5): “Yo digo también que eso hace parte de la externa, la falta de compromiso de nosotros los docentes. A veces, no somos comprometidos con sacar esos niños adelante, de prepararlos para esa prueba o para la vida y le tiramos la responsabilidad a otra persona, a los papás y entonces tenemos que ser más consciente con la responsabilidad de nosotros de educarlos. Y también la falta de materiales didácticos, y si es importante tener en cuenta la responsabilidad de cada docente. El entorno influye mucho y la falta de afectividad en el hogar como decía la compañera. También la falta de comida en el hogar”.

Y a manera de respuestas entre lo dicho por los mismos docentes, en el Caso 1 y 2 se planteó el compromiso docente como un factor decisivo en la obtención de buenos resultados. Pese a que, en las escuelas faltan recursos didácticos y que las programaciones son incipientes, al menos, dos

informantes, por cada caso, han recalcado que el compromiso docente es un aspecto clave para la obtención de buenos resultados. Por ello, el compromiso docente, se constituye en la segunda categoría que emerge de esta investigación. Y se resalta la importancia del mismo, por cuanto el compromiso docente como constructo teórico, interpela las prácticas educativas, los enfoques y estrategias que implementan los docentes, en otras palabras, el compromiso docente, es una categoría incluyente y abre nuevas dimensiones al objeto de estudio de esta investigación.

Siguiendo con este análisis, a los informantes de cada caso se les planteó la siguiente situación: **en la medida que el maestro conozca y domine la Prueba Externa, la enseñanza de la misma será pertinente. Caso contrario, si los docentes no conocen la naturaleza de la prueba, estructuras, competencias y saberes relevantes, la enseñanza sobre la misma será equívoca. Sobre esta situación cuál es su punto de vista.**

Las respuestas de los docentes con respecto a esta situación, se pueden ubicar en el campo del compromiso docente, específicamente, compromiso frente a la Prueba Externa. Lo mismo que permite develar la concepción de la gestión directiva frente a la prueba externa y La efectividad de los recursos que ofrece el programa PTA.

Al respecto, los docentes expresaron que:

**Caso 1:** (2): “Si nosotros como docentes no conocemos la prueba, en qué consiste, cuál son los temas relevantes. Obviamente no podemos desarrollar esas competencias en los estudiantes, porque lo que nos piden son competencias. En la medida que nosotros los docentes también seamos capacitados sobre la prueba, sobre el tipo de prueba. Para nosotros poder enfocarnos desde nuestra aula de clases a partir de las actividades que vamos a desarrollar con nuestros estudiantes. Y que sean enfocadas hacia esa pruebas, las metodologías, los textos, los temas que se van a desarrollar, las formas de preguntas.

Nosotros lo hacemos porque ponemos de nuestra parte. Por ejemplo yo consigo cartillas de pruebas pasadas y la practico con mis estudiantes. Por eso mis estudiantes manejan la forma de pregunta, la forma como hay que responder las preguntas. Pero no porque tengamos una formación como tal los docentes”.

**Caso 1:** (5): “Para mí es importante que como docente nosotros conozcamos lo que le vamos a enseñar a nuestros estudiantes. Cómo voy a enseñar algo o decirles a algo a mis estudiantes que yo no lo manejo o no desarrollo. Muchas veces pasa, porque si ha pasado, y en mi caso ha pasado, con una de las pruebas leía y leía, yo me sentía enredada. Si me siento enredada yo, cómo se sentirán mis estudiantes. Y eso pasa en las pruebas externas, muchas veces es difícil comprender la pregunta a nosotros como docentes, ahora para el estudiante. Yo pienso que si debemos tener conocimiento antes de aplicar la prueba a los estudiantes, los docentes debemos conocer la prueba y qué fin o propósito tiene esta prueba para los estudiantes”.

**Caso 2:** (5): “Hay muchos docentes que conocen el estilo de la Prueba saber, pero falta compromiso. Donde queda ese compromiso. Los resultados serán siempre malos”.

**Caso 2:** (6): “Yo pienso que tenemos que concientizarnos y empoderarnos con lo de las Pruebas. Porque eso nos va a medir a nosotros, mide al docente como tal. Y lógico al estudiante que tiene docente que se empodere de la prueba y tipo de prueba y como se hace la prueba, los estudiantes supuestamente van a mejorar, porque ya ellos han practicados esos y eso ayuda indiscutiblemente al niño”.

Ampliando aún más esta categoría emergente, vale decir que el concepto de compromiso docente, fue una categoría que emergió del análisis y autocrítica de los docentes. Lo cual resulta trascendente para comprender de manera integral la relación entre enfoques de enseñanza de la lectoescritura y resultados en la prueba Saber. En estos testimonios los docentes le atribuyen un

papel relevante a la disposición y compromiso del docente. Si bien se ha consignado que los docentes buscan e implementan estrategias para desarrollar la lectoescritura y mejorar los resultados en la prueba Saber. También es cierto que existen algunos docentes que no han mostrado mayor compromiso frente a prácticas pedagógicas y la prueba Saber.

Con respecto a la concepción de la gestión administrativa, se evidencia un exceso de focalización en el trabajo de la Prueba Saber, es decir, sólo se centra en un determinado grado evaluado y de quienes deben asumir esta responsabilidad. De tal manera que, esta gestión pierde el panorama institucional, reduciendo el compromiso y acciones estratégicas para mejorar los resultados de la prueba externa, exclusivamente a los grados evaluados. También, se puede deducir que la comunicación y gestión pudiese ser vertical, en la medida de que los docentes sugieran y proponen un trabajo institucional, las administraciones en ambos casos tienden a focalizar y reducir el marco de acción y de las estrategias pedagógicas. En este sentido, los docentes manifestaron que:

**Caso 1:** (2): “La situación que se puede presentar son resultados malos, insuficientes, bajos. No quiero generalizar, pero hay docentes quienes deben conocer la prueba, la prueba son los docentes de 3º y 5º, los otros docentes de los otros grados 1º, 2º y 4º no se interesan por conocer la prueba, porque a ellos no tiene esa responsabilidad. La base es el preescolar, todos sabemos que un preescolar bien desarrollado, ese niño será bien preparado hasta 5º. Pero si los docentes no se interesan por esa prueba externa el estudiante no va a tener buenos resultados. Yo pienso que no debe reunir sólo a los docentes de 3º y 5º. Desde ahí estamos cometiendo el error, se está capacitando sólo a los docentes de 3º y 5º. Por eso hay que incluir a los demás grados”.

**Caso 2:** (4): “Cuando nos reunieron a nosotros yo tenía a grado 5º. Nos reunieron para explicarnos la prueba externa. Yo sugerí que llamaran a los demás grados. Para que todos

manejemos las pruebas tipo prueba SABER. Pero si todos vamos, todos nos interesamos. Yo uso los cuadernillos en mi grupo. Pero si yo digo eso no me interesa mis alumnos no van hacer prueba. Preparemos a todos”.

**Caso 2:** (7): “Pareciera que el trabajo de preparar esos niños para esa Prueba Saber, fuera una obligación de los profesores de 3º y 5º. Pienso yo que con el aporte de todo los profesores de pronto los resultados hubiesen sido otros...”.

También los docentes que conocen muy bien los recursos del PTA programa del gobierno, advierten sobre la coherencia entre estos materiales y los componentes y competencias evaluadas. Ante lo cual, el reconocer y apropiarse de estos recursos es una de las invitaciones que plantean estas docentes.

**Caso 2:** (1): “El material del PTA ahí vienen incluida la prueba Saber. Nosotros los docentes no tenemos ese compromiso para tomar ese material, esa guía para el docente, en esa guía nos explican cómo aplicar esa prueba. Si cada uno va por un lado no vamos hacer nada. No le dedicamos tiempo a estudiar e investigar”.

**Caso 1:** (6): “Ahora estamos asesorados por el PTA, siempre la tutora nos recalca que esos libros están enfocados con lo que quiere el ICFES. Pienso que como docentes debemos apropiarnos de esos textos para prepararnos e instruir. En mi caso no conozco la prueba Saber. Uno medio conoce la prueba y sabe de la relación de los libros del PTA y las pruebas ICFES”.

En cuanto a la temática metodologías y estrategias. Se le planteo una segunda situación a los docentes: **Si se admite, lo cual es polémico, que en la educación inicial ya se presenta desmotivación hacia la lectura, que estrategias ha adoptado de manera puntual sobre esta situación. Los docentes manifestaron que:**

**Caso 1:** (8): “Hay que motivarlos, si ellos entran con esa desmotivación hay que detectar y diagnosticar porque ellos viene de esa forma. Que dañó el proceso, cual fue la base por el cual ellos llegaron con esa desmotivación. Y buscar las estrategias por el amor a la lectura y cambiarles los ambientes. Porque hay veces que nosotros iniciamos, le presentamos el texto, ese texto muere ahí. No, vamos a dramatizarlos, a comprometernos más con ese tema, cambiar las estrategias. Diferentes tipos de estrategias para que el estudiante se motive a leer, no enfocarlo en lo mismo...Buscarle estrategia diferente”.

**Caso 2:** (3): “A mí me ha dado mucho resultado la lectura de cuentos. Yo lo tomé de la maratón de lecturas, esas es una actividad del PTA. Y me ha dado resultados. Grado 1º, yo les leo y les pregunto. Yo les digo que vaya pendiente a la lectura y que vayan leyendo las imágenes, y ellos empiezan a decir cosas, que usted se queda abismada, de lo que ellos dicen”.

**Caso 2:** (2): Allá hacemos la hora de la lectura. La hora de la lectura, todos tienen un libro. Están en diferentes lugares, en el patio, debajo de los árboles. Que hago también para que se motiven por la lectura, les digo, ahora cada uno la va hacer en forma de canción, en el estilo de canción que les guste. Y diariamente se llevan una cartilla de lectura para la casa y deben venir con tres preguntas. Hay una manera de captar la motivación de los estudiantes en la lectura y son los carteles en el salón. Los carteles son fragmentos de sucesos y acompañados con imágenes. No todo es perfecto, hay un porcentaje pequeño de niños que son apáticos a la lectura.

En ambos casos se manifiesta que se emprenden diferentes acciones. Lo cual es un aspecto alentador, en la medida que en los niveles iniciales, es clave la empatía entre lectura y estudiante. Otra situación que se planteo fue que si se comparte unos mismos grados, y un mismo contexto de enseñanza, las metodologías y estrategias que ustedes aplican son elaboradas en conjunto o de manera individual. Las respuestas de esta situación corroboran lo antes expuesto sobre las

comunidades educativas y trabajo en equipo en las instituciones. En palabras de los docentes se presentan estas situaciones.

**Caso 1:** (1): “Al iniciar el año lectivo nos reúnen con ese fin, para hablar todo el mismo idioma. Y llegamos a unos acuerdos que sí, y nunca se dan. Estamos trabajando individualmente. Cada uno por su lado”.

**Caso 1:** (2): “En nuestra institución educativa ocurre lo mismo. A principios de años nos reunimos, hacemos una programación, acordamos unas cosas y luego se hacen otras. Cada uno prepara sus clases como cree. Ni siquiera tenemos un esquema de planeación para generalizar, cada uno prepara su clase de manera, no hay un criterio unificado, e incluso creo que vamos por temas diferente, ahí nos falta organizarnos más en esa parte”.

**Caso 1:** (8): “En la institución donde yo laboro si se unificaron los criterios este años. Nos dieron un plan de clase, de desarrollo de clase, al principio esa era la meta. Preparamos las clases junto, programamos junto. Pero yo observé que en el transcurso del año, como a eso no se le hizo el seguimiento adecuado, cada quien hizo lo que le dio la gana. Prepare las clases con mis compañeras de grado. Cuando me tocó el intercambio, yo iba preparada con una clase por dónde íbamos. Menos mal que siempre llevo el plan a o plan b. Cuando llego allá mi compañera ya había dado esa temática, mucho tiempo atrás. Yo dije porque, si tenemos las clases programadas, preparadas a esa unidad, ella por qué se me adelantó tanto. Ahí me di cuenta que preparamos una cosa, pero hacemos otra. No hubo ese seguimiento, estamos un poco organizados pero falta acompañamiento en el aula de clase”.

Es evidente que en las instituciones educativas que configuran los casos, no se tiene la cultura del trabajo en equipo. Y resulta paradójico que se pretendan alcanzar metas institucionales

cuando la escuela está fragmentada, hasta el punto de deshacer los acuerdos y consensos en las semanas de fortalecimiento.

Así mismo, es importante reconocer el valor que le atribuyen los docentes al trabajo en equipo, son este tipo de percepciones las que se deben aprovechar para encaminar la institución hacia metas compartidas.

**Caso 2: (3):** “Preparamos en equipo, nos reunimos y preparamos las clases. Lo bueno que tiene preparar en equipo es que hay 5 o 6 ideas diferentes, uno toma la idea del otro, aprende de eso. Si no lo hiciéramos en grupo, sino individual no tendríamos la enseñanza, las estrategias del compañero, lo hacemos en grupo porque así es mejor”.

**Caso 2: (7):** “Yo pienso que el trabajo en equipo es muy importante. Es lo mejor que se puede hacer, pero acá en nuestra escuela y en todas las instituciones de Momil estamos sueltos. Yo pienso que individualmente sirve, uno se pone el empeño y lo logra. Pero en equipo sería mucho mejor y eso es lo que no se hace acá”.

El grupo de discusión permitió inicialmente conocer al docente en su contexto natural, así mismo escuchar sus opiniones, pareceres y conceptos sobre el objeto de investigación. También permitió esta técnica las confesiones de los docentes, de tal manera que sus detalles ilustran de manera puntual los objetivos, categorías e hipótesis de investigación. Finalmente la aplicación de esta técnica de recolección de información, contribuyó a que emergieran dos categorías como lo es la motivación y el compromiso docente, los cuales son evidentes en los testimonios de los informantes de cada uno de los casos.

#### 4.1.5 Análisis Documental.

En el análisis documental se escogieron como corpus de análisis los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I) y los respectivos modelos pedagógicos de cada una de las instituciones, por considerarse el documento matriz en la que se consigna el horizonte filosófico, epistemológico, organizacional y pedagógico de las instituciones escolares. También se analizaron los planes de asignatura (P.A) de Lengua Castellana y al final se presentara un cuadro comparativo sobre los resultados en materia de Pruebas externas SABER. Con respecto al formato de análisis, éste contempló unidades de análisis correspondiente a los objetivos y categorías de investigación. (Cuadro 2):

#### Cuadro 3.

#### ESTRUCTURA Y UNIDADES DE ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Estrategia Multisensorial para la Mediación Diáctica de la Lectoescritura en Estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro.		
Documento: PEI		Documento N°: 1
Tipo: Institucional	Fecha:	Número de páginas:
Fuente:	Municipio: Momil	
<b>Unidades de análisis</b>	<b>TEXTO</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
Enfoque de lectoescritura.		
Estrategias metodológicas.		
Tipos de evaluación.		

#### Caso 1:

- **Documentos: PEI I. E San Francisco de Asís. Ciénaga de Oro. 2016. 182 páginas.**
- **Plan de Asignatura (P.A): 2016. Páginas 66.**
- **Enfoques de lectoescritura:**

**P.E.I.:** La Institución Educativa San Francisco Fe y Alegría ha definido su modelo pedagógico desde el Aprendizaje Significativo, y ubica el desarrollo de las habilidades comunicativas como una de las metas permanente de formación. Así mismo relaciona la teoría

pedagógica con las competencias y habilidades que debe desarrollar el educando. De igual modo, contempla la contextualización como una característica del enseñar y el aprender significativamente. Esta premisa del modelo, es pertinente en los contextos rurales en que se ubica esta institución educativa.

Es importante que en el P.E.I se explicita el papel del contexto como circunstancia social, histórica y cultural, y cómo éste se constituye en un referente para las prácticas escolares. También se establece coherencia entre el enfoque pedagógico y las estrategias y metodologías de enseñanza. Y estas a su vez se articulan con la una estructura curricular vista desde lo pertinente, flexible y abierto. Esto se contrastara con los planes de asignaturas del área de Lengua Castellana.

**P.A.:** El enfoque de lectoescritura en que se sustenta el plan de asignatura de la Institución Educativa San Francisco de Asís de Ciénaga de Oro, se fundamenta en la perspectiva epistemológica y pedagógica de los Lineamientos Curriculares del Lenguaje de 1998. Puesto que, los planos de significación y los avances en los enfoques disciplinares son un gran aporte a la enseñanza de la lengua castellana en Colombia.

Igualmente, el enfoque del P.E.I guarda relación con el enfoque del plan de asignatura, lo que guarda coherencia entre documentos macros y los propios de las disciplinas.

#### **Estrategias y metodologías:**

**P.E.I.:** en cuanto a las metodologías y estrategias, no se ofrece un portafolio de estrategias, sino que se plantea un perfil del docente que labora en el contexto rural. Para ello, se plantean unos parámetros relacionados con el contexto como elemento pedagógico y lo significativo de las diferentes estrategias que se adopten. Sin embargo, no se explicitan las estrategias que desde el enfoque significativo serían los más pertinentes en este caso.

**P.A.:** paradójicamente el plan de asignatura de lengua castellana no presenta explícitamente la metodología y estrategias pedagógicas para desarrollar la enseñanza de la lengua castellana, especialmente, la enseñanza de la lectoescritura. Esto lleva a sugerir que las prácticas escolares se dan en el marco del currículo oculto, lo cual evidencia la falta de unidad de criterio a nivel de gestión pedagógica de aula. Esta situación es una debilidad para la institución por cuanto los docentes asumen, desde una perspectiva particular el desarrollo y potenciación de las competencias comunicativas. También evidencia la falta de seguimiento y la dispersión del trabajo pedagógico institucional.

#### **Tipos de Evaluación:**

**P.E.I.:** Con respecto a la evaluación, en la Institución Educativa establece referentes conceptuales, más no se adopta un tipo de evaluación coherente con el modelo pedagógico consensuado por la comunidad educativa.

**P.A.:** se cuenta con unos criterios de evaluación, es decir, enunciados que orienta la acción pedagógica, pero que en este nivel no ofrece estrategias y tipos de evaluación a desarrollarse en los niveles iniciales de formación. También se acude al currículo oculto como una características de las prácticas escolares en esta institución.

#### **Caso 1:**

- **Documentos: P.E.I I.E José María Berástegui. Ciénaga de Oro. 2016. 18 páginas.**
- **Plan de Asignatura (P.A): 2016. Páginas 66.**

#### **Enfoques de lectoescritura:**

**P.E.I.:** El Proyecto Educativo Institucional, es la carta de navegación y hoja de ruta de una institución escolar, y que el suministrado por la actual directiva sea exiguo. Refleja desde el punto

de vista administrativo y pedagógico serias dudas y confiabilidad en la gestión directiva y en la gestión escolar. También se deduce a partir de este primer documento que las prácticas escolares y las demás acciones en esta institución son propias de un currículo oculto o nulo, lo cual tendrá incidencias contraproducentes tanto en el desempeño en pruebas internas como el resultado en pruebas externas.

**P.A.:** la fundamentación del plan de asignatura es exigua, sólo hace referencia a la dimensión comunicativa propia del nivel de preescolar. No se contempla un enfoque de enseñanza. Aunque plantea de manera mínima otros componentes.

**Estrategias y Metodologías:**

**P.E.I.:** nula.

**P.A.:** se advierte en este documento que la metodología se centra en el estudiante, hacerlo partícipe del proceso y para ello plantea 4 técnicas, entre ellas la lectura de cuentos y compilación de la tradición oral. Son mínimos los referentes consignados en este documento, lo que evidencia debilidad en los proceso de planeación y estructuración de la programación.

**Tipos de evaluación:**

**P.E.I.:** Nula.

**P.A.:** el sistema de evaluación en el área se encamina, según la institución, al desarrollo de habilidades y competencias comunicativas. También es muy sucinto. Por lo cual no se considera que el plan oriente los procesos del aula, y más bien estos son evaluados desde la mirada de cada docente.

## **Caso 1**

- **Documentos: P.E.I I.E La Draga Ciénaga de Oro. 2011. 49 páginas.**
- **Plan de Asignatura (P.A): 2016. Páginas 82.**

### **Enfoques de lectoescritura:**

**P.E.I.:** la institución educativa establece el modelo constructivista social como el modelo que orienta los procesos de enseñanza y prácticas educativas. Así mismo, queda claro que es acogido por la comunidad, y se expone el tipo de maestro que se necesita en dicha institución.

**P.A.:** el plan de asignatura de la I. E La Draga, se orienta bajo los lineamientos curriculares del MEN y los referentes de calidad en el campo del lenguaje. Así mismo, este documento guarda relación con el P.E.I de la institución, lo que refleja articulación entre las posiciones a nivel general y a nivel disciplinar.

Un aspecto a resaltar de esta programación académica es la consideración de la interdisciplinariedad como estrategia de enseñanza. Lo cual se valora en alto grado, porque desde el punto de vista documental y a nivel de planeación, es una fortaleza contar con documentos institucionales bien estructurado y concebidos para alcanzar las metas internas y externas a nivel de pruebas.

De hecho, maneja criterios procedimentales que orienta la enseñanza de las habilidades comunicativas. También tiene en cuenta las orientaciones relacionadas con los componentes evaluados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

### **Estrategias y metodologías:**

**P.E.I.:** Las estrategias y metodologías propuestas son coherentes con el modelo pedagógico. De igual modo, las estrategias son descritas de tal manera que el maestro cuenta con un horizonte teórico para que su quehacer pedagógico cuente con elementos de juicios que

unifiquen criterios y establezcan un accionar pedagógico pertinente y contextualizado. En este sentido se comparte una planeación y estrategias como la prensa escolar, los proyectos, la granja integral, talleres, laboratorio, entre otros.

**P.A.:** con respecto a las estrategias metodológicas los docentes cuentan con orientaciones pertinentes, definiendo la metodología tomando en referencia a autores reconocidos. Si bien el documento declara que el maestro cuenta con autonomía, se le brinda unas estrategias que debe considerar en la tarea de enseñar la lengua castellana.

#### **Tipos de evaluación:**

**P.E.I.:** No existen referentes sobre el modelo de evaluación, el manejo de las pruebas internas y externas. Si bien existen conceptualizaciones sobre el sistema de evaluación institucional, este sólo hace referencia a los documentos de las autoridades educativas nacionales.

**P.A.:** en cuanto a la evaluación se cuenta con referente conceptual para orientar los procesos evaluativos y la coherencia de este con el enfoque y estrategias de enseñanza. Sin embargo, no se detallan los tipos de evaluación y cómo estos apuntan hacia las pruebas internas y externas.

#### **Caso 2:**

- **Documentos: P.E.I I.E: Francisco José De Caldas. Momil. 2015. 44 páginas.**
- **Plan de Asignatura (P.A): 2015. Páginas 72.**

#### **Enfoques de lectoescritura:**

**P.E.I.:** la I.E. Francisco José de Caldas ha definido como modelo pedagógico los tres tipos de saberes de Jacques Delors, definidos de manera operativa como: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Sin embargo este tipo de saberes no constituye en sí un modelo pedagógico. Más bien son principios generales para la educación del nuevo milenio, y dada su generalidad se debe hacer operativo. Por lo cual, se puede afirmar que

esta institución no cuenta con un modelo pedagógico sino con principios universales para la nueva educación, lo cual no constituye el referente esperado. Pese a que más adelante señale que su orientación es constructivista y con tendencia hacia el aprendizaje significativo.

**P.A.:** el enfoque del plan de área de lenguaje se orienta desde los lineamientos de lenguaje y se establece claramente de qué manera y desde donde se debe potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes, especialmente la lectoescritura.

### **Estrategias y Metodologías:**

**P.E.I.:** En cuanto a las estrategias y metodologías la Institución educativa Francisco José de Caldas cuenta con las orientaciones y tipos de estrategias mejor detallada en el caso del Municipio de Momil. Cada estrategia está debidamente descrita, de tal manera que los docentes tiene un referente bien definido. Esto se constituye en una gran fortaleza para el desarrollo de las clases de lengua castellana. Así mismo, este portafolio de estrategias y técnicas permiten al docente contar con referentes desde el cual enriquecer la parte metodológica y didáctica de la enseñanza de la lengua castellana. También en materia de estrategia pedagógica la Institución Educativa Francisco José de Caldas, buscando alcanzar su misión institucional, se arroga las estrategias de aprendizaje cognitivas de corte desarrollista, sin descuidar el desarrollo social de los estudiantes Estas hacen referencias a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría; en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo (Mayer, R. E., 1992).

**P.A.:** Con respecto a las estrategias, la institución asume la perspectiva significativa. Además plantea estrategias valiosas como las de apoyo, las estrategias afectivas las cuales son claramente definidas, y se constituye al entender de la investigadora, como un aspecto relevante en

la concepción del P.E.I. Estrategias que contemplan lo actitudinal, los intereses, la personalización y las estrategias Metacognitivas. Es importante que la institución cuente con un horizonte epistemológico y pedagógico consolidado. Pero este debe estar articulado a los demás procesos, sobre todo a la gestión pedagógica de aula.

### **Tipos de evaluación:**

**P.E.I.:** También el componente de evaluación presenta una estructuración clara y consistente en cuanto a sus orientaciones. Contempla características de la evaluación y las particularidades de los estudiantes. Pero no define las estrategias de evaluación general, las que apunten hacia las pruebas internas y las que apunten hacia las pruebas externas.

**P.A.:** en cuanto al componente de evaluación el área cuenta con lineamientos pedagógicos que se articulan con las estrategias metodológicas. Así mismo, los tipos de evaluación son detallados procedimentalmente, lo cual favorece prácticas educativas efectivas. Sin embargo, la consistencia de los currículos debe evidenciarse en prácticas pedagógicas efectivas y eficaces. Lo cual invita a comparar lo documental con las prácticas pedagógicas y los resultados obtenidos en las pruebas externas en el área de investigación.

### **Caso 2:**

- **Documentos: P.E.I I.E San Pedro Claver. Momil. 2014. 87 páginas.**
- **Plan de Asignatura (P.A): 2015. Páginas 22.**

### **Enfoques de lectoescritura:**

**P.E.I.:** No existe una alusión explícita del modelo pedagógico bajo el cual se orienta la institución educativa. Así mismo no se evidencian los enfoques disciplinares.

No hay elementos propios del plan de estudio, así mismo el currículo institucional es difuso, aunque contemplen los aspectos socioculturales.

**P.A.:** no es un plan de asignatura, sino una malla temática que no ofrece mayores análisis. Excepto que es una debilidad para la institución educativa no contar con un documento institucional esencial para orientar, seguir y valorar las prácticas pedagógicas de docentes y su impacto en el desempeño escolar de los estudiantes.

#### **Estrategias y Metodologías:**

**P.E.I.:** al igual que los modelos y enfoques pedagógicos las estrategias no se encuentran consignadas en el PEI. Más bien, las estrategias son de cohorte administrativas que pedagógico. Aunque mencionan un enfoque etno-ambiental, este no es conceptualizado ni desarrollado a lo largo del documento

**P.A.:** Nula

#### **Tipos de Evaluación:**

**P.E.I.:** la evaluación es presentada a través de la Comisión de Evaluación y los procedimientos a seguir. Pero no hay un enfoque de evaluación, es decir, el Sistema Institucional de Evaluación a Estudiantes (SIEE) no está operacionalizado en el PEI. Y lo que se ha registrado es más de tipo organizativo-administrativo que pedagógico.

**P.A:** Nula

#### **Caso 2:**

- **Documentos: PEI Institución Educativa Betulia Momil. 2016. 140 páginas.**
- **Plan de Asignatura (P.A): 2015. Páginas 22.**

#### **Enfoques de lectoescritura:**

**P.E.I.:** Se observa en los documentos que el P.E.I conceptualiza sobre el modelo pedagógico, competencias y lineamientos. Pero no adopta una posición clara sobre dichos conceptos. Es decir, se construye un marco referencial expositivo, en la cual no se evidencia la

perspectiva teórica y pedagógica a la cual se circunscriben la gestión escolar y administrativa de la institución educativa.

**P.A.:** El enfoque del plan de área de lenguaje se orienta desde los lineamientos de lenguaje y se establece claramente de qué manera y desde donde se debe potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes, especialmente la lectoescritura.

### **Estrategias y Metodologías:**

**P.E.I.:** en el caso de las estrategias estas se confunden en el caso de la I.E Betulia con el material didáctico. Lo cual dista de las metodologías y estrategias que se adoptan en el plan de estudio de acuerdo con las disciplinas de enseñanza.

**P.A:** Con respecto a las estrategias, la institución asume la perspectiva significativa. Además plantea estrategias valiosas como las de apoyo, las estrategias afectivas las cuales son claramente definidas, y se constituye al entender de la investigadora, como un aspecto relevante en la concepción del P.E.I. Estrategias que contemplan lo actitudinal, los intereses, la personalización y las estrategias metacognitivas. Es importante que la institución cuente con un horizonte epistemológico y pedagógico consolidado. Pero este debe estar articulado a los demás procesos, sobre todo a la gestión pedagógica de aula.

### **Tipos de evaluación:**

**P.E.I:** Con respecto al componente de evaluación, la institución establece en cada nivel de formación unos criterios de evaluación, lo que significa un gran acierto en lo pedagógico. Puesto, que como criterios demarca pautas para la práctica pedagógica en la institución educativa. Sin embargo, como criterios están desarticulados de los demás componentes como modelo pedagógico y estrategias metodológicas, dado el hecho que estos no fueron expresados de manera clara y puntual.

Así mismo, los criterios son elementos valiosos para la gestión pedagógica, y ello se logra en la I.E. Betulia cuando estos criterios son relacionados con técnicas y estrategias de evaluación como la resolución de problemas, estrategias de comprensión lectora, estrategias integrales de desempeño de los estudiantes y estrategias de acompañamiento en caso de recuperaciones y nivelaciones.

**P.A:** en cuanto al componente de evaluación el área cuenta con lineamientos pedagógicos que se articulan con las estrategias metodológicas. Así mismo, los tipos de evaluación son detallados procedimentalmente, lo cual favorece prácticas educativas efectivas. Sin embargo, la consistencia de los currículos debe evidenciarse en prácticas pedagógicas efectivas y eficaces. Lo cual invita a comparar lo documental con las prácticas pedagógicas y los resultados obtenidos en las pruebas externas en el área de investigación.

### **Análisis de Resultados de Prueba Saber Grado 3 área de lenguaje.**

En el marco del análisis documental, los resultados de la aplicación de la Prueba Saber de lenguaje grado tercero en los dos casos seleccionados y su comparativo nacional, departamental y local, ofrecen un amplio campo de análisis. Puesto que, los datos cuantitativos y cualitativos de la investigación se conjugan en esta categoría de investigación. Así mismo, la interpretación de datos directos se complementa con los resultados de la Prueba Saber, lo cual ofrece mayor nivel de comprensión, validez y confiabilidad en los resultados y conclusiones de la investigación.

Por ello, procedimentalmente los resultados se organizaron desde lo nacional hacia lo local. Así mismo se sigue la metodología de análisis de resultados propuestos por el ICFES. De igual forma, se tomó como referencia los resultados obtenidos entre los años 2013 a 2016, período significativo y representativo para los propósitos y alcances de esta investigación. Sin embargo, más allá de los casos, vistos desde lo municipal (Ciénaga de Oro Y Momil), se optó por precisar el

análisis de manera puntual en las instituciones educativas que componen cada uno de los casos, lo cual fue atinado y pertinente, pues configura las particularidades del estudio de caso y permite al estudio caso mayor confiabilidad.

#### Cuadro 4.

Cuadro Comparativo Resultados Prueba SABER 2013-2016.

Cuadro comparativo de resultados Prueba Saber de Lenguaje grado 3					
Niveles de Desempeño	Año	INSUFICIENTE	MÍNIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
Colombia	2013	22%	30%	30%	18%
	2014	19%	29%	32%	20%
	2015	21%	30%	31%	19%
	2016	19%	28%	32%	22%
Córdoba	2013	40%	34%	20%	7%
	2014	35%	34%	22%	9%
	2015	37%	33%	21%	9%
	2016	26%	30%	27%	17%

Cuadro 4. (Continuación).

Cuadro comparativo de resultados Prueba Saber de Lenguaje grado 3					
Niveles de Desempeño	Año	INSUFICIENTE	MÍNIMO	SATISFACTORIO	AVANZADO
CASO 1 Ciénaga de Oro	2013	42%	34%	19%	6%
	2014	43%	32%	20%	5%
	2015	38%	34%	21%	8%
	2016	27%	33%	24%	16%
CASO 2 Momil	2013	33%	32%	29%	6%
	2014	20%	35%	31%	15%
	2015	36%	37%	19%	8%
	2016	30%	36%	23%	11%

Fuente: ICFES 2016.

A partir del cuadro se puede leer a Nivel Nacional que los desempeños de los estudiantes de grado tercero en lenguaje han ido mejorando (2013, 2014, 2015 y 2016). Se destaca que los avances en cada uno de los criterios Insuficientes, mínimos, satisfactorios y avanzados son de sólo 1%. Que más del 50% de los estudiantes se ubican en desempeño mínimo y básico. Mientras que los desempeños insuficientes y avanzados comparten de manera similar los porcentajes de desempeño de 19% a 22%. Estos resultados constituyen el referente nacional, por el cual se valoran

los desempeños de los entes territoriales y por ende de las instituciones educativas. En este sentido, la media nacional es el punto de partida para la interpretación de los resultados obtenidos.

En este orden, al comparar los resultados del departamento de Córdoba con los resultados nacionales se puede observar que, los promedios en lenguaje grado tercero entre los años 2013-2016, en los niveles insuficientes duplican el promedio nacional, lo cual ubica en este nivel cerca del 35% de la población evaluada. En cuanto a los resultados mínimos entre el departamento de Córdoba y Colombia, estos muestran similitudes en cuanto al promedio que oscila entre el 30% y el 34%. Lo cual en términos de referencia es positivo porque guardan la misma relación.

En cuanto al nivel satisfactorio, a nivel nacional se ubica en promedio de 31% y a nivel departamental está por debajo con un promedio de 21%. Lo cual ubica los desempeños de los estudiantes del departamento por debajo del promedio nacional con una diferencia negativa de 10%.

Con relación al nivel avanzado, las brechas entre lo nacional y departamental se alejan más. Mientras en Colombia el promedio es de 19%, en el departamento de Córdoba este promedio es de 8%. Es decir, la brecha es de más del 50%. Se puede observar que en los niveles satisfactorios y avanzados se demarcan brechas y los resultados negativos se agudizan en el nivel insuficiente donde se concentra el 50% de la población evaluada.

Con respecto a los resultados de la Prueba Saber de lenguaje grado 3, a nivel Municipal Caso 1 Ciénaga de Oro y Caso 2 Momil, se presentaron los siguientes resultados: en el Caso 1 cerca del 40% se ubica en nivel insuficiente, mientras que el Caso 2 un 29% de la población estudiantil evaluada. Esto circunscribe al Caso 1 en un grado crítico, puesto que concentra gran parte de la población en este desempeño puesto que duplica el promedio nacional.

En cuando a nivel Mínimo el Caso 1 alcanza un promedio en los años analizado de un 33%, manteniéndose cerca del promedio departamental y nacional. El Caso 2 logra en este nivel un 35%, el cual está por encima del promedio departamental y nacional.

En el nivel satisfactorio de la Prueba Saber el promedio de los tres últimos años del Caso 1 es de 20% y el caso 2 de un 25%. En este punto, los dos casos están en el mismo porcentaje que el departamento, pero por debajo del promedio nacional 30%. Es en este nivel donde se pretende que se concentre la población evaluada.

Finalmente en el nivel avanzado, en el Caso 1 sólo un 6% está en este nivel. En el Caso 2 un 8%. En ambos casos están por debajo del promedio nacional. Lo que demuestra que a mayor nivel de exigencia y desempeño, el Caso 1 y 2 se muestran rezagados.

A este análisis aunamos los datos de la prueba SABER de grado tercero de lenguaje recientemente publicados del año 2016. Se observa que en el Caso 1 – Ciénaga de Oro, una mejoría significativa: los niveles insuficientes se redujeron cerca de un 10%. El nivel básico está cerca del promedio Nacional. En cuanto al nivel Satisfactorio y Avanzado se aproxima a los promedios nacionales. Así mismo, en el Caso 2- Momil, los resultados también son alentadores, salvo el nivel insuficiente que sigue siendo alto en un 30%. Los demás niveles, básicos, satisfactorio y avanzado se aproximan al promedio Nacional, sin embargo Ciénaga de Oro presenta a nivel municipal mejores datos.

A manera de aclaración, cuando se analizó la documentación relacionada con la Prueba Saber en ambos municipios (Caso 1 y Caso 2), se evidenció que estos resultados estaban compuestos por resultados de Instituciones educativas, urbanas, rurales y del sector privado, lo que de cierta manera no configuraba el caso en cuanto a la característica de la población investigada. Por ello, con el fin de configurar plenamente el estudio de caso, se analizó los resultados de la

Prueba Saber de lenguaje de grado tercero de cada una de las tres (3) instituciones educativas respectivamente que conforman el Caso 1 y Caso 2.

En este sentido, los datos obtenidos ofrecen elementos de juicios puntuales y significativos

#### Cuadro 5.

Cuadro Comparativo Resultados Prueba SABER por Institución Educativa 2013–2016.

Ver Cuadro comparativa de Casos por establecimiento educativo. Cuadro comparativo de Casos por establecimiento educativo					
Niveles de desempeño	Año	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
<b>CASO 1: Ciénaga de Oro</b>					
	2013	34%	36%	26%	5%
<b>I.E San Francisco de Asís</b>	2014	50%	34%	12%	4%
	2015	34%	35%	25%	7%
	2016	63%	14%	14%	10%
	2013	64%	30%	6%	0%
<b>I. E José María Berástegui</b>	2014	25%	34%	35%	7%
	2015	43%	37%	18%	1%
	2016	61%	37%	3%	0%
	2013	62%	32%	6%	1%
<b>I.E La Draga</b>	2014	71%	26%	2%	1%
	2015	33%	38%	26%	2%
	2016	35%	33%	30%	3%
<b>CASO 2: Momil</b>					
	2013	31%	33%	30%	5%
<b>I.E Francisco José de Caldas</b>	2014	15%	43%	38%	3%
	2015	31%	46%	20%	4%
	2016	20%	36%	32%	12%
	2013	17%	25%	40%	19%
<b>I.E Betulia</b>	2014	22%	37%	31%	10%
	2015	61%	21%	14%	4%
	2016	46%	35%	16%	4%
	2013	47%	28%	25%	2%
<b>I.E San Pedro Claver</b>	2014	30%	20%	11%	39%
	2015	40%	41%	19%	0%
	2016	47%	40%	11%	3%

Fuente: ICFES 2016.

El Caso 1, específicamente en la población estudiada evidencia que el nivel de insuficiencia es abrumador puesto que el Promedio es de un 45%, e incluso se puede ilustrar que en el año 2013 dos de las tres instituciones obtuvieron 63% y 62% en desempeño insuficiente, incluso otra en el año 2014 obtuvo un 71% en este nivel. Comparativamente con el Caso 2, el promedio es de un 30%, un 10% por encima del promedio nacional, pero regularmente mejor que el Caso 1.

En lo referente al nivel mínimo el Caso 1 tiene un promedio en los tres años de 30%, resultado este que concuerda con el promedio nacional. Así mismo, el Caso 2, se mantiene en este mismo porcentaje, en lo cual coinciden ambos casos.

Con respecto al nivel Satisfactorio, se tiene que estos resultados en un años son muy positivos pero en el año inmediatamente siguiente son totalmente bajos. Tanto en el nivel Insuficiente, Satisfactorio y Avanzado se evidencia un comportamiento azaroso de los resultados. Por ejemplo en el nivel satisfactorio se registra en el Caso 1, promedios de 2% y un aumento en el año siguiente de 26%. También en el Caso 2 se registra porcentajes de un 31% que decae en un 14%. Si bien el Caso 2 presenta mayor regularidad en sus promedios, no se configura un aumento o descenso certero dado la irregularidad de los resultados.

Con respecto al año 2016, los resultados de la Prueba SABER lenguaje grado 3º, muestran una la constante de los años anteriores. De hecho, tanto en el Caso 1 –Ciénaga de Oro los resultados insuficientes se agudizan. Mientras que en el Caso 2- Momil, con excepción de una institución educativa, los resultados son negativos por cuanto el desempeño de los estudiantes se concentran en los resultados insuficientes y básicos.

Esta misma situación se registra en el nivel Avanzado, nótese por ejemplo que una institución del Caso 1 en el 2013 obtiene 0% en este nivel. En 2014 obtiene 7%, en 2015 un 1% y en 2016 0%. En el Caso 2, también se obtiene este mismo patrón: en 2013 obtiene 2%, en 2014 39%, en 2015 0% y en 2016 3%. El análisis general de ambos Casos ubican las instituciones por debajo de los promedios satisfactorios y avanzados. En tanto que en el nivel insuficiente los casos duplican negativamente el promedio nacional. Sin embargo, llama la atención que los resultados se mantengan en una oscilación extrema de resultados. Estos resultados pudiesen reflejar que los resultados no se corresponden con un trabajo constante tanto en las prácticas pedagógicas como la

gestión administrativa, puesto que los datos son muy volubles e inconstantes. Se podría decir, que la institución logra un ranquin considerable en cada uno de los municipios y al año siguiente decae estrepitosamente. Por tanto, las Pruebas Externas reflejan el tratamiento administrativo y pedagógico que se vienen dando en ambos Casos. Por ello, es importante considerar ante este análisis documental, la opinión y juicio de algunos docentes sobre este punto. Puesto que refuerzan las afirmaciones de la investigadora, dado el nivel de sensibilidad de dichas afirmaciones.

**Testimonio:**

**Caso 1:** (2) la situación que se puede presentar es resultados malos, insuficientes, bajos. No quiero generalizar, pero hay docentes quienes deben conocer la prueba, la prueba la corresponde sólo a los docentes de 3° y 5°, los otros docentes de los otros grados 1°, 2° y 4° no se interesan por conocer la prueba, porque a ellos no tiene esa responsabilidad. La base es el precolar, todos sabemos que un precolar bien desarrollado, ese niño será bien preparado hasta 5°. Pero si los docentes no se interesan por esa prueba externa el estudiante no va a tener buenos resultados. Yo pienso que no debe reunir sólo a los docentes de 3° y 5°. Desde ahí estamos cometiendo el error, se está capacitando sólo a los docentes de 3° y 5°. Por eso hay que incluir a los demás grados. (Grupo de Discusión. El (2) corresponde al orden de cada uno de los 9 participantes).

**Testimonio Caso 2.**

(5) Hay muchos docentes que conocen el estilo de la Prueba Saber, pero falta compromiso. Donde queda ese compromiso. Los resultados serán siempre malos.

(1) El material del PTA ahí vienen incluida la prueba Saber. Nosotros los docentes no tenemos ese compromiso para tomar ese material, esa guía para el docente, en esa guía nos explican cómo aplicar esa prueba. Si cada uno va por un lado no vamos hacer nada. No le dedicamos tiempo a estudiar e investigar.

Como se observa en estos testimonios de los docentes, hay una serie de aspectos que están incidiendo en esos resultados. El hecho de que la formación sobre la prueba sea muy débil, sectorizada e inconstante tendrá como consecuencias resultados azarosos, a falta de una hoja de ruta claramente establecida en el campo de las prácticas pedagógicas y el manejo de las pruebas externas.

Si bien existen esfuerzos por algunos docentes por lograr buenos resultados, estos obedecen a iniciativas aisladas y no propiamente de una estrategia y meta institucional.

**Caso 1.** (5). Para mí es importante que como docente nosotros conozcamos lo que le vamos a enseñar a nuestros estudiantes. Cómo voy a enseñar algo o decirles a algo a mis estudiantes que yo no lo manejo o no desarrollo. Muchas veces pasa, porque si ha pasado, y en mi caso ha pasado, con una de las pruebas leía y leía, yo me sentía enredada. Si me siento enredada yo, cómo se sentirán mis estudiantes. Y eso pasa en las pruebas externas, muchas veces es difícil comprender la pregunta a nosotros como docentes, ahora para el estudiante. Yo pienso que si debemos tener conocimiento antes de aplicar la prueba a los estudiantes, los docentes debemos conocer la prueba y qué fin o propósito tiene esta prueba para los estudiantes.

**Caso 2.** (2) La relación de mi trabajo de aula con la Prueba Saber, allá trabajamos mucho con simulacro. Todo el año trabajamos la prueba saber, incluso hablamos con los padres. Allá en mi escuela hay un grupo de trabajo con el coordinador de secundaria. Él maneja las pruebas, nos reunimos en todas las semanas institucionales. Los simulacros nos han dado resultados.

De manera general, se puede afirmar que los documentos analizados P.E.I, planes de asignatura y Resultados de la Prueba Saber en el área de lenguaje grado tercero, ofrecieron

información valiosa sobre objetivos y categorías de investigación. De tal manera que se pudo constatar que los documentos institucionales que orientan la gestión directiva y académica presentan falencias tanto en el Caso 1 como en el Caso 2. Estas falencias se manifiestan en los Proyectos Educativos Institucionales con modelos pedagógicos carentes de fundamentaciones epistemológicas y pedagógicas. Se evidencian en los P.E.I debilidades operativas y coherencia con los demás componentes del currículo. Así mismo, se encontró que los documentos son enunciativos sobre el modelo pedagógico, pero la explicación, argumentación y desarrollo del modelo, las metodologías y modelos de evaluación son difusos, ambiguos y en algunos casos son nulos. Sin embargo, al menos una institución educativa en ambos casos contempla un P.E.I y Plan de Asignatura debidamente sustentado y desarrollado de acuerdo a cada componente del proyecto y currículo institucional.

En este punto, es importante advertir que en la medida que los documentos institucionales sean débiles en su fundamentación y operatividad, las prácticas pedagógicas tienden a desarrollarse sin un marco de referencia institucional, por lo que prima el criterio aislado de cada maestro y no una orientación y referencia institucional. De hecho, en el grupo de discusión una maestra lo expone de la siguiente manera.

**Caso 1:** (2) En nuestra institución educativa ocurre lo mismo. A principios de años nos reunimos, hacemos una programación, acordamos unas cosas y luego se hacen otras. Cada uno prepara sus clases como cree. Ni siquiera tenemos un esquema de planeación para generalizar, cada uno prepara su clase. De manera que no hay un criterio unificado, e incluso creo que vamos por temas diferentes, ahí nos falta organizarnos más en esa parte.

De acuerdo a lo expuesto en este testimonio, se puede afirmar que los docentes en sus prácticas no siguen un enfoque compartido, sino que este es abordado de manera

particular por cada docente. También en este análisis se evidenció que las estrategias metodológicas y las estrategias de evaluación no están debidamente descritas en los documentos institucionales, por lo que el cómo enseñan y evalúan las competencias comunicativas está sujeta al criterio de cada docente. Muchas de estas prácticas pedagógicas relacionadas con la lectoescritura hacen parte del currículo oculto de las instituciones educativas investigadas. No obstante, los docentes en los grupos de discusión afirmaron que desarrollan diferentes tipos de actividades pedagógicas, pero estas no son consensuadas y son acciones pedagógicas que no se corresponden con el modelo pedagógico de la institución.

En cuanto al análisis de la Prueba Saber de lenguaje de grado tercero, se evidenciaron grandes brechas entre los desempeños a nivel nacional, departamental, municipal y a nivel de Caso. Incluso tanto en el Caso 1 como el Caso 2 el nivel insuficiente concentra la mayoría de la población evaluada, duplicando el promedio nacional. Así mismo, resulta muy particular el comportamiento azaroso de los resultados entre los años 2013- 2016.

## **Momento V: Teoría sustentada en los datos**

### **5.1 Constructo teórico. De los datos cualitativos a la teoría.**

En este momento de la investigación se consigna la matriz categorial, la cual contempla las categorías iniciales y las emergentes, también se expone como surgieron y se presenta una breve teorización. Seguidamente, se explica la valoración epistemológica de la investigación y se presenta en este mismo momento el esquema de la matriz epistémica. Finalmente, se recogen las voces de los informantes claves y se organizan en la matriz de voces, proceso que se enriquece

con la contrastación teórica que se hizo en el análisis de los datos, pero que en este caso ofrece un esquema general, organizado por categorías. Así mismo, esta matriz de voces presenta la estrategia multisensorial, en la que también se configura y materializa el aporte teórico con constructos pedagógicos y didácticos relacionados con lo multisensorial y la perspectiva desde la que se asume la lectoescritura.

## **5.2. Matriz Categorial** (ver página 229)

Una vez aplicados las técnicas e instrumentos de recolección de información, tabulados y analizados a la luz de los referentes teóricos de esta investigación, se procedió a la construcción de la matriz categorial, la cual contó con categorías iniciales como el enfoque de lectoescritura, metodologías y mediaciones didácticas, evaluación censal, desempeño escolar y estrategia multisensorial. Sin embargo, con la aplicación de la entrevista en profundidad y el grupo de discusión emergieron categorías como el compromiso docente y la afectividad. Diferentes informantes de los dos casos de estudio expresaron que frente a las pruebas externas, se evidencia falta compromiso docente, describen como el compromiso docente es un aspecto valioso que también pudiese estar incidiendo en los resultados de las pruebas externas.

Este categoría emergente, según Choi y Tang (2009), citado por Fuentealba, R & Imbarack, P (2014. P 261) plantean que, el compromiso es generalmente considerado como un atributo deseable, asociado a un sentido de profesionalismo que definen como vínculo psicológico que tiene implicancias tanto en la actitud como en el comportamiento de las personas y que les permite voluntariamente realizar considerables esfuerzos en pos de beneficiar aquello de que es objeto de compromiso, lo que en el caso de la docencia se traduce en profesores que están dispuestos voluntariamente a entregar recursos a favor del ejercicio de la docencia. Gupta y

Kulshreshtha (2009) complementan lo ya mencionado enfatizando que el compromiso alude, entre otras cosas, a dedicación a la tarea, adhesión a los objetivos de la educación, una profunda preocupación por sus estudiantes, conciencia de la responsabilidad y del rol docente y, finalmente, un alto grado de profesionalismo.

A fin de precisar el término, Nias (1981) concluye que el compromiso es la cualidad que distingue a quienes se perciben como “auténticos docentes” de quienes tienen sus principales intereses en ocupaciones fuera de la escuela. Así, desde esta perspectiva, permite diferenciar a aquellos profesores que “se entregan” de “quienes no evidencian una preocupación por sus estudiantes”. Esta dimensión es igualmente validada por los propios alumnos, quienes identifican a la base de una buena enseñanza a aquellos docentes que se preocupan por ellos y que comparten su ejercicio profesional con una auténtica inquietud por quienes les son confiados, en tanto bienestar general y orientación al logro académico (Day, 2009).

En lo referido a las metodologías y estrategias didácticas emergió la afectividad como una dimensión clave en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. En este punto, los informantes manifestaron que existe cierta apatía hacia la lectura por algunos estudiantes, y que esto pudiese estar relacionado con la falta y carencias afectivas en el hogar. En donde los padres se dedican y priorizan el sustento económico, y dejan de lado las expresiones afectivas y emocionales con los hijos.

Como referente teórico a esta categoría emergente, Restrepo (1999) citado por Hernández, R (2006), señala que: “Lo que queda al final de un periodo de formación académica, no es solo un conjunto de conocimientos sino también, y de manera muy especial, un conjunto de hábitos, de escrúpulos morales y rutinas conductuales que terminan ejerciendo un gran poder de

reglamentación cognitiva sobre el educando”, por lo que es imposible desconocer el papel de la emoción como moduladora y estabilizadora de los procesos de aprendizaje. El afecto es una auténtica dimensión de lo humano: “Lo que nos caracteriza y diferencia de la inteligencia artificial es la capacidad de emocionarnos, de reconstruir el mundo y el conocimiento a partir de los lazos afectivos que nos impactan.” (P.3).

Ahora bien, en la construcción de la matriz categorial, se ponen de manifiesto dos momentos de la investigación, el primero de ello referido a las categorías iniciales y el segundo a las categorías emergentes. Con respecto a estas últimas se toma como referentes a los autores antes citados y se analiza estos conceptos la luz de dicha matriz.

### **5.3 Matriz epistémica** (ver página 231)

Con respecto a la matriz epistémica, de la investigación “Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro, se tuvieron en cuenta los siguientes fundamentos epistemológicos. Entre ellos, un fundamento teleológico en el que se presenta la finalidad de este estudio. Otro fundamento, es el ontológico, en el que se tiene en cuenta la posición del sujeto, sus creencias, actitudes, circunstancias y contexto natural en el que se desenvuelven los informantes.

Siguiendo con esta valoración epistemológica de la investigación, desde el fundamento Gnoseológico, se concreta con el conocimiento generado a partir de la propuesta didáctica con

bases epistemológicas, interdisciplinarias, en la que la neuroeducación se constituye en un eje central. Con respecto al fundamento epistemológico, la investigación se ubica en el paradigma cualitativo, por su carácter inductivo, por cuanto aborda el fenómeno en su contexto natural y porque el valor de verdad gira alrededor del sujeto.

En coherencia con el fundamento anterior, el metodológico, ubica la investigación en el enfoque cualitativo, en el cual su carácter flexible admite la variedad de métodos. Y de acuerdo al grado de profundidad la investigación es de carácter proyectivo. En cuanto al método, este es el de estudio de caso; y las técnicas empleadas fueron el cuestionario, la entrevista en profundidad, el grupo de discusión y el análisis documental. Con respecto al fundamento axiológico, este se basa en el respeto mutuo entre investigadora e informantes, generando espacios de reflexión, en los cuales se valoran las experiencias y actitudes de los informantes.

#### **5.4 Matriz de voces** (Ver página 232)

La matriz de voces, es la organización y representación fiel de los diálogos, interacciones, pensamientos, concepciones y puntos de vista de los informantes claves, frente a las categorías investigadas y las emergentes. Su estructuración privilegia los relatos de los informantes, los cuales son analizados a la luz de la teoría. Este proceso de contrastación se desarrolló a lo largo del análisis de los datos, pero se esquematiza en la presente matriz.

La manera como se organizaron los relatos o voces, parte de las categorías establecidas, y recoge sobre todo los datos arrojados tanto en la entrevista en profundidad como en el grupo de

discusión. Así mismo, en este documento se enfatizan las categorías emergente, y como los propios informantes, son los que advierten la importancia de dichas categorías.

Finaliza esta etapa con la presentación de la propuesta de estrategia multisensorial. En este acápite se expone que el aporte de la investigación se configura en el diseño de la propuesta didáctica multisensorial de la lectoescritura, con la elaboración de constructos teóricos que se fundamentan en esencia desde la neuroeducación. En la que se asume el lenguaje y la lectoescritura desde una perspectiva multidimensional, interactiva, multisensorial y contextualizada. Así mismo, estos constructos contemplan intencionalidades didácticas y metodológicas; y en su conjunto, estos conceptos configuran un novedoso modelo de clase, cuyos componentes mantienen coherencia interna, armonizan en propósitos epistemológicos, pedagógicos y didácticos.

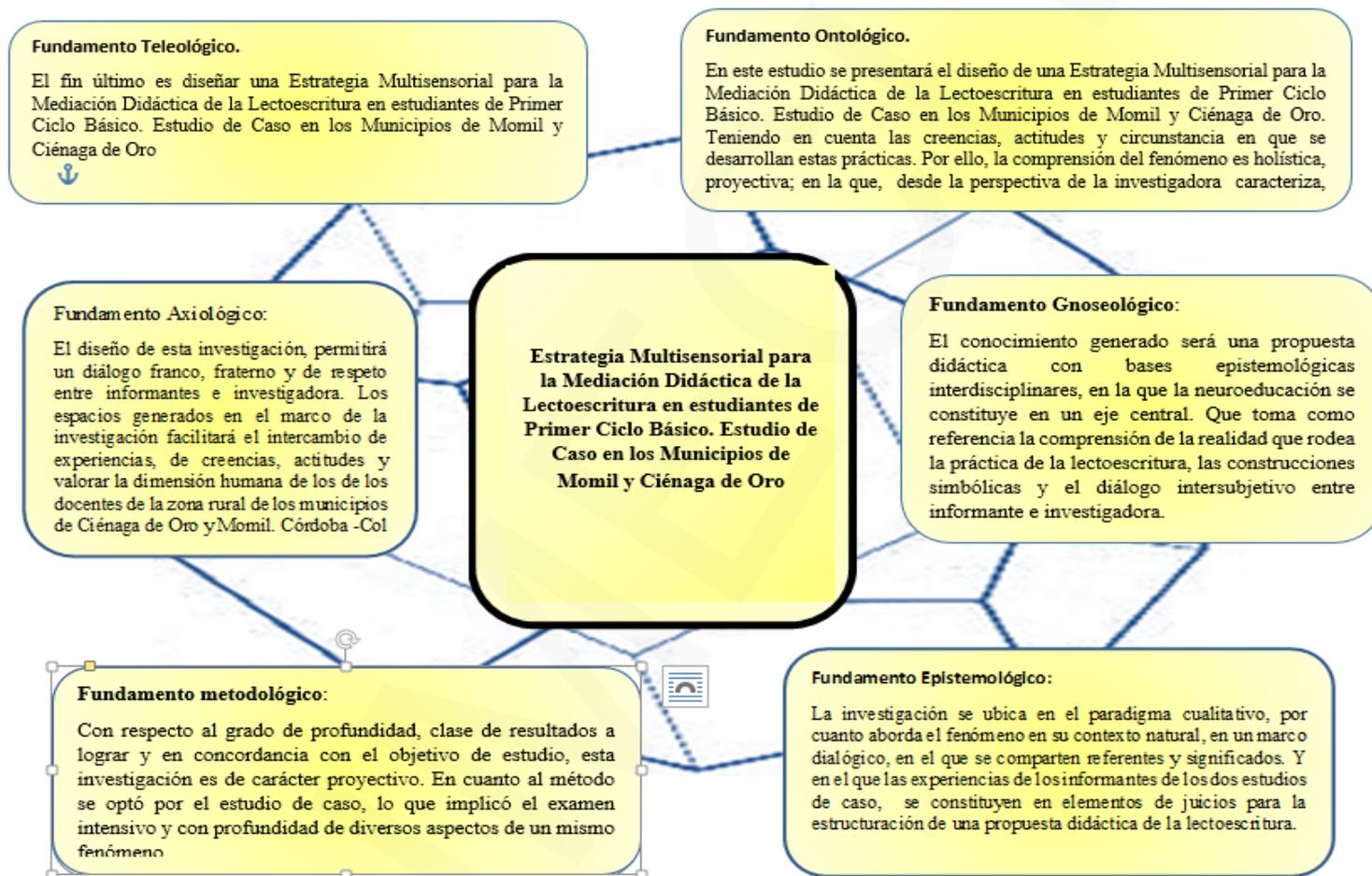
**5.2 Matriz Categorical. Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro.**

<b>Matriz Categorical: Categorías Iniciales de la Investigación.</b>					
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Definición Conceptual</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Criterios</b>	<b>Ítems</b>
Diagnosticar los procesos de enseñanza de la lectoescritura y las mediaciones didácticas en los municipios de Momil y Ciénaga de Oro del departamento de Córdoba.	<b>Lectoescritura</b>	La lectoescritura son habilidades discursivas de carácter social, y son además habilidades básicas del lenguaje que permiten la interacción y la comprensión de la realidad. De tal manera, que estas habilidades tiene un valor trascendental en el desempeño escolar. Puesto que, son habilidades que transversaliza los diferentes saberes. Por tanto, la el desarrollo de la lectura y escritura en los niveles básicos afianza las capacidades cognitivas, y su capacidad para comprender y recrear sus realidad.	Enfoques.  Políticas de lectoescritura.	Tipos de enfoques de lectoescritura utilizados por población objeto de estudio.  Referentes sobre política nacional de lectoescritura empleados por los docentes	Tipos de enfoques metodológicos predominantes en la población objeto de estudio.  Número de docentes que asumen los referentes nacionales de lectoescritura.
Analizar la relación entre las metodologías y estrategias de enseñanza de la lectoescritura frente a los resultados de la prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro.	Evaluaciones censales  Metodologías y mediaciones didácticas de enseñanza.	<p>Evaluaciones censales es un tipo de prueba que por su ubicación y de quien la solicita es externa y con una finalidad de medir los desempeños nacionales, regionales y locales en un área específica. Esta prueba responde a criterios de objetividad y estandarización, lo cual convalida sus resultados y permite comprender el comportamiento y nivel de desempeño de una población determinada.</p> <p>La metodología de la enseñanza hace referencia al conjunto de métodos, técnicas y estrategias de que se vale el docente para impartir, enseñar y transmitir un conocimiento o saber. Las metodologías responden a unas intencionalidades pedagógicas específicas. Por tanto, no son procedimientos absolutos, sino que estas van a depender del nivel de enseñanza, los ritmos de aprendizaje, el contexto y los niveles de significación que maneje el individuo o grupo.</p> <p>Por su parte, las estrategias, son acciones más específicas de una metodología en particular. Estas pueden variar de acuerdo a la</p>	Estandarización  Niveles de desempeño nacionales – locales.  Formación y actualización docente.  Tipos de metodologías y estrategias didácticas	Tipos de componente  Tipos de pregunta.  Resultados locales/ resultados nacionales.  Número de capacitaciones y actualizaciones. Metodologías y estrategias didácticas utilizadas por los docentes en los municipios en estudio/ los resultados obtenidos en la prueba en el área de lectoescritura.	Prueba Número de estudiantes en los diferentes niveles: <b>ALTOS</b> <b>SATISFACTORIO</b> <b>ACEPTABLE</b> <b>INSUFICIENTE.</b> Porcentajes de docentes que reciben cursos de capacitación y actualización.

		intención educativa. Pero su finalidad es mucho más concreta, y se compone de la disposición de ciertas habilidades con un fin compartido o relacionado.			
Comparar los niveles de desempeño y competencias en el área de lenguaje y la distribución de resultados de acuerdo a los componentes de la prueba de grado 3º, obtenidos por los estudiantes de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro del departamento de Córdoba.	Niveles de desempeño de los estudiantes según ICFES-Colombia.	El desempeño escolar es un conjunto de indicadores, que evidencian los niveles de competencias, logros y dificultades que manifiesta un individuo. El desempeño escolar, es un concepto que está asociado a diferentes factores, tanto escolares como extraescolares. Y son un parámetro que establece a través de los niveles y convenciones consensuadas cuando un estudiante tiene desempeño satisfactorio o insatisfactorio.	Objetividad. Estandarización.	Número de estudiantes ubicados en los diferentes niveles/ en los municipios de estudio sobre el número de estudiantes en los distintos niveles a nivel nacional	
Elaborar una estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico.	Estrategia Didácticas	Una propuesta didáctica, es una concepción, es una apuesta pedagógica en la cual existe una perspectiva en la que diversos aspectos como teoría, metodología, estrategias didácticas, y actividades educativas, tiene una finalidad que los orientan hacia la consecución de unos objetivos y metas educativas claramente definidas.	Multisensorial Contextual	Presentación de una nueva propuesta didáctica que responda a lo multisensorial y necesidades del contexto	Lo significativo e innovador de la propuesta.
<b>CATEGORÍAS EMERGENTES</b>					
	Compromiso docente	Compromiso docente alude, entre otras cosas, a dedicación a la tarea, adhesión a los objetivos de la educación, una profunda preocupación por sus estudiantes, conciencia de la responsabilidad y del rol docente y, finalmente, un alto grado de profesionalismo. Gupta y Kulshreshtha (2009)	Conciencia de la función docente Profesionalismo	Desempeño profesional Sentido de pertenecía	
	Afectividad	Es imposible desconocer el papel de la emoción como moduladora y estabilizadora de los procesos de aprendizaje. El afecto es una auténtica dimensión de lo humano: "Lo que nos caracteriza y diferencia de la inteligencia artificial es la capacidad de emocionarnos, de reconstruir el mundo y el conocimiento a partir de los lazos afectivos que nos impactan." (P.3). Restrepo (1999) citado por Hernández	Emoción Relaciones interpersonales Motivación	Expresión de sentimientos Capacidad de interactuar con los otros Intereses hacia el aprendizaje	

❖ **5.3. Matriz Epistémica. Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro.**

**Matriz Epistémica.**



## 5.4 Matriz de las Voces de Informantes.

Categorías	VOCES DE INFORMANTES					
	TESTIMONIOS	REFERENTE	TESTIMONIOS	REFERENTE	TESTIMONIOS	REFERENTE
Lectoescritura	<p><b>Caso 1 (3):</b>...en mi práctica, lo he vivido, muchas veces fallamos cuando llevamos una clase muy bien preparada, pero los niños no están motivados, no porque uno no los motiva, sino que desde la casa hay factores que los traen un poco desmotivado y he aprendido que así no se puede enseñar (...) <b>He trabajado la piquería...</b></p> <p><b>Caso 2: (6):</b> “Utilizo mucho el cuento de la colección semilla PNLE. Miro el presaber del estudiante. También tengo en cuenta el ante, el durante y el después. También utilizamos las capsulas educativas del Ministerio de Educación”.</p>	<p>Los docentes manifiestan emplear saberes contextuales y abordar los conocimientos previos, los cuales ubicas sus prácticas desde el enfoque aprendizaje significativo.</p> <p>Esto se evidencia cuando emplean estrategias como “la Piquería” el cual es un ritmo musical de la región y que posibilita el desarrollo de las competencias comunicativas.</p> <p>Este aprendizaje se caracteriza por la interacción entre los nuevos conocimientos y aquellos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto que aprende, que constituyen, según Ausubel y Novak (1980), citado por Calle, M (2009, p. 43).</p>	<p><b>Caso 2: (5):</b> “Me demuestra que es eficaz cuando mis estudiantes participan y cuando relacionan lo que aprende en clase con lo que viven diariamente...Y cuando uno los va evaluando y si van captando los temas”.</p> <p><b>En el caso 1</b> los docentes alternan diferentes enfoques de enseñanza, en el orden de respuesta: enfoque semántico comunicativo, enfoque por competencias y enfoque significativo.</p> <p><b>En el Caso 2,</b> se inclinan mayoritariamente (7 docentes) por el enfoque de aprendizaje significativo.</p>	<p><b>El enfoque sociocultural,</b> asume al niño inmerso en un contexto, que le lleva a interactuar de diferentes maneras, lo mismo que a ser poseedor de un bagaje verbal específico, compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana. Marín, G., 2005.</p> <p>Se evidencia en las prácticas educativas la confluencia de varios enfoques de enseñanza. Se puede hablar de eclecticismo, pero ello puede conducir a una vaguedad e inconsistencia en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.</p>	<p><b>Caso 2: (2):</b> “...Yo trabajo con desafíos, son preguntas que me enfocan las clases. También trabajo con el uso de la tecnología, las capsulas educativas y los derechos básicos de aprendizaje (DBA).</p> <p><b>Caso 2: (7):</b> “No soy profesor de lenguaje, pienso que para mis clases ha sido muy importante trabajar las mallas. Eso nos ha servido para unificar temas a nivel de municipio....</p>	<p>Los docentes están implementando los lineamientos curriculares que ha expedido el Ministerio de Educación de Colombia. De igual modo, implementando el uso de las tics en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.</p> <p>Una problemática de la básica primaria, es que la asignación académica desconoce en algunos casos, los perfiles de los docentes y su ubicación obedece a otros criterios directivos.</p>

Metodologías y estrategias	<p><b>Caso 1:</b> Los docentes son conscientes de la apatía hacia la lectura por parte de los estudiantes. Ante esto, los docentes proponen variadas estrategias. También consideran que el problema se puede deber a factores como las prácticas tradicionales de algunos docentes. También se dice que es un fenómeno generalizado, y que incluso este debe ser abordado desde charlas con profesionales en la materia.</p> <p><b>Caso 1. (3):</b> “Enseño de grado 1º a 3º. Qué evaluó...saber con qué cuenta cada estudiante. Porque uno como docente prepara su clase, alguien me enseñó que no se prepara clases, se preparan ambientes. Eso es falla porque hay estudiantes realmente que no tienen las mismas capacidades y uno como docente cree encontrar un salón idóneo pero no es así...”</p> <p><b>Caso 1: (8):</b> “Hay que motivarlos, si ellos entran con esa desmotivación hay que detectar y diagnosticar porque ellos viene de esa forma. Que dañó el proceso, cual fue la base por el cual ellos llegaron con esa desmotivación.</p> <p>Y buscar las estrategias por el amor a la lectura y cambiarles los ambientes. Porque hay veces que nosotros iniciamos, le presentamos el texto, ese texto muere ahí.</p>	<p>La motivación hacia la lectura, es una categoría que emergió en el proceso de recolección de información. Tanto en la aplicación de la entrevista en profundidad como en el grupo de discusión el componente motivacional, emocional y afectivo fue enfatizado por los docentes de los dos casos. Por ello, en un enfoque cualitativo, las categorías previstas como las emergentes cobran relevancia en el análisis y comprensión del fenómeno de estudio. De hecho, se constituyó en elemento clave para el diseño de la propuesta didáctica.</p>	<p><b>Caso 1:</b> Cinco (5) docentes de los encuestados, señalaron que el contexto les ofrece elementos y oportunidades para desarrollar las competencias comunicativas</p> <p><b>Caso 2:</b> 7 docentes, expresaron que el contexto como tal se constituye en un potencial para el desarrollo de las competencias citadas. Esto porque utilizan la riqueza de la tradición oral de esta región.</p> <p>Tanto el <b>Caso 1</b> como el <b>Caso 2</b>, los docentes manifestaron que la estrategia para promover la lectura en los estudiantes es la de carácter significativa.</p> <p><b>Caso 1: (2):</b> “El grupo de aprendizaje en mi escuela nunca ha existido. Siempre estamos hablando de la experiencia de cada uno. Y solicitamos esos espacios, pero nunca se han abierto esos espacios. No tenemos la oportunidad de compartir con el compañero”.</p>	<p>El aprendizaje significativo es el enfoque que predomina en las prácticas educativas de los dos estudios de caso. Si bien es cierto que los docentes alternan las enseñanzas, es evidente la inclinación por este enfoque.</p> <p>En este sentido, las estrategias significativas privilegian una adecuada interacción educativa a través de ambientes que apoyen a los niños en sus procesos de aprendizajes. Hay que enseñar a desarrollar la lengua materna y originaria, favoreciendo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, promoviendo situaciones comunicativas significativas Y utilizar todas sus potencialidades para crecer personal y socialmente. Calle, M (2009).</p> <p>Los docentes manifiestan la necesidad de que los directivos de las diferentes instituciones generen espacios para la reflexión pedagógica. Prácticamente estos espacios de encuentros son nulos.</p>	<p><b>Caso 1:</b> Las acciones pedagógicas que emprenden los docentes del caso 1 son variadas, y van desde los que tienen en cuenta los recursos que ofrece el PTA (Programa Todos a Aprender), hasta los docentes que crean sus propios recursos.</p> <p><b>Caso 2:</b> cinco docentes coinciden en prácticas tradicionales para potenciar la lectura.</p> <p><b>Caso 1: (1):</b> “Al iniciar el año lectivo nos reúnen con ese fin, para hablar todo el mismo idioma. Y llegamos a unos acuerdos que sí, y nunca se dan. Estamos trabajando individualmente. Cada uno por su lado”.</p> <p><b>Caso 2: (1):</b> “Yo pienso que un factor escolar que afecta es la parte afectiva. Los niños están muy faltos de la afectividad de los padres. Y eso se refleja cuando el niño...te pide un abrazo. Esa parte afectiva no ayuda al proceso, y nos toca ser mamá, abuela. Y uno investiga la historia del niño”.</p>	<p>Como se evidenció en los dos casos, hay variedad de enfoques de enseñanza de lectoescritura, y ello se concretiza en la confluencia de las diferentes estrategias metodológicas y didácticas. Las cuales, son afines o distantes epistemológica, pedagógica y didácticamente.</p> <p>Así mismo, en la confluencia de estrategias de línea significativa, sociocultural, constructivista o textolingüística, también se evidenciaron prácticas educativas de carácter tradicional.</p> <p>Otro testimonio relacionado con la dimensión afectiva, y como este aspecto esencial del ser es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Esto conllevó a que se considerara el afecto, la motivación y la emoción como aspecto clave para la fundamentación de la propuesta didáctica.</p>
----------------------------	---	--	---	---	---	---

Evaluaciones censales	<p><b>Caso 2:</b> la programación no muestra la alineación que ha planteado el MEN, con respecto a la coherencia entre enfoques didácticos, mallas curriculares y competencias contempladas en el Programa Todos a Aprender (PTA), al igual que metodologías y estrategias didácticas que evidencian la ruta hacia la excelencia.</p> <p><b>Caso 1: (3):</b> “Uno de las primeras dificultades es la actitud de los estudiantes, problemas de comportamiento, con problemas en la escritura. Pero sí, en algún momento, he sido eficaz con aquellos que tienen habilidades, y me siento fallida con esos estudiantes con dificultades. No sé cómo llegarles...A mí me gusta enseñarles tipo ICFES. No enseñarles a marcar la respuesta correcta, sino que comprendan la pregunta. Hubo un avance significativo en la Prueba ICFES”.</p>	<p>La falta de alineación curricular evidenciadas en las programaciones escolares del área de lenguaje, coinciden con la confluencia de diferentes tipos de enfoques y estrategias de enseñanza. En este sentido se desconoce los lineamientos curriculares propuestos por el MEN de Colombia.</p> <p><b>Bernal, J.L (2015)</b>, dice que: nos encontraremos con que mucho de lo que tiene que aprender un alumno en primaria difícilmente puede ser medible. Además, una evaluación desde estándares nos lleva a una evaluación de resultados más que de procesos, lo que representa lo contrario de lo que deberíamos hacer.</p>	<p><b>Caso 2: (5):</b> “Yo digo también que eso hace parte de la externa, la falta de compromiso de nosotros los docentes. A veces, no somos comprometidos con sacar esos niños adelante, de prepararlos para esa prueba o para la vida y le tiramos la responsabilidad a otra persona, a los papás y entonces tenemos que ser más consciente con la responsabilidad de nosotros de educarlos...”</p> <p><b>Caso 2: (6):</b> “Yo pienso que tenemos que concientizarnos y empoderarnos con lo de las Pruebas. Porque eso nos va a medir a nosotros, mide al docente como tal.</p> <p><b>Caso 2: (5):</b> “Hay muchos docentes que conocen el estilo de la Prueba saber, pero falta compromiso. Donde queda ese compromiso. Los resultados serán siempre malos”.</p> <p><b>Caso 1: (2):</b> “La situación que se puede presentar son resultados malos, insuficientes, bajos. No quiero generalizar, pero hay docentes quienes deben conocer la prueba, la prueba son los docentes de 3° y 5°, los otros docentes de los otros grados 1°, 2° y 4° no se interesan por conocer la prueba.</p>	<p><b>Compromiso Docente, Categoría emergente:</b> Tanto la entrevista en profundidad como el grupo de discusión permitió manifestar el sentir de los docentes, más allá de las categorías cuestionadas. En ese sentido, la categoría compromiso docente emergió como un factor clave para la consecución de resultados satisfactorios en la aplicación de las pruebas externas como lo es la prueba SABER 3°.</p> <p>En la propuesta didáctica se asume el compromiso docente, como la disposición y la concientización sobre la importancia de conocer las bases epistemológicas, pedagógicas y didácticas desde las cuales enseña la lectoescritura.</p>	<p><b>Caso 1: (2):</b> “La elaboración y desarrollo de guías de trabajo. Me ha dado resultados porque la prueba Saber se fundamenta en la lectura. Hay problemas de comprensión lectora, si las hay. Y también que la prueba está diseñada, digamos estandarizada y los estudiantes tienen diferencias individuales. Y para un niño que tiene problemas de aprendizaje y diferentes ritmos de aprendizaje, y tal vez esto lleva a que los resultados en la Prueba SABER no sean los esperados”.</p>	<p>Los docentes han implementado acciones pedagógicas y evaluativas para mejorar los resultados en la prueba externa. Estas acciones se ubican en el plano del compromiso docente por lograr mejores resultados. Así mismo, la evaluación externa denominada en Colombia prueba SABER 3°, es una prueba estandarizada, que desconoce las particularidades regionales, personales y sociales de los estudiantes del país.</p>
-----------------------	---	--	--	---	---	--

<b>Propuesta Didáctica</b>	<p>El aporte de la investigación se configura en el diseño de la propuesta didáctica de lectoescritura, con la elaboración de constructos teóricos que se fundamentan en esencia desde la neuroeducación. En la que se asume el lenguaje y la lectoescritura desde una perspectiva multidimensional, interactiva, multisensorial y contextualizada. Así mismo, estos constructos contemplan intencionalidades didácticas y metodológicas; y en su conjunto, estos conceptos configuran un novedoso modelo de clase, cuyos componentes mantienen coherencia interna, armonizan en propósitos epistemológicos, pedagógicos y didácticos.</p> <p>Si bien es cierto, que existen modelos de clases, con sus etapas y componentes, y que en este aspecto el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ha venido planteando modelos a través del Programa Todos a Aprender (PTA). Se estimó necesario que la investigación, específicamente, en el diseño de la propuesta, concretase su aporte original, significativo y relevante al conocimiento disciplinar, mediante la estructuración y sustentación un modelo de clase o guía didáctica para desarrollar una propuesta fundamentada desde la neuroeducación y lo multisensorial. Para ello, se resignificaron los procesos de un modelo de clase, esta resignificación implicó el planteamiento de nuevos constructos y la adaptación de otros a las bases epistemológicas y pedagógicas que sustentan la propuesta. En este sentido, se contempla una etapa denominada “galería exploratoria” y otro momento contiguo denominado “curioseando”. Estos conceptos son constructos epistemológicos genuinos, los cuales tienen implicaciones pedagógicas y didácticas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. También a raíz de los testimonios de los informantes se contempló como un aspecto clave de la guía el componente denominado “emocionándonos”. En este punto, se retoma las inquietudes de los docentes informantes, y a su vez, se tuvieron en cuenta los fundamentos de la neuroeducación. De hecho, contemplar un componente de la clase o guía, que desarrolle el aspecto emocional o afectivo, marca distancias con respecto a los modelos que priorizan el aspecto cognitivo por encima de las otras dimensiones del ser. En este caso, lo emocional establece lazos con las demás dimensiones del ser, y valora en gran manera los sentimientos, afectos, sensibilidad y motivaciones de los niños en formación.</p> <p>De igual manera, se retoma del aprendizaje significativo, la “activación de saberes previos”. Reconociendo con ello, los grandes aportes del modelo significativo y el potencial educativo del contexto sociocultural. En este sentido, se introdujo la categoría de “vivenciando el concepto” y en lo referente al componente evaluativo, se propone de manera original que los estudiantes sean evaluados según sus particularidades, capacidades e intereses, en lo que se denomina evaluación “multimetras”. Estos constructos y componentes están definidos en lo que se ha llamado estructura didáctica. Que de manera objetiva, constituyen y configuran un modelo novedoso para abordar los fenómenos del lenguaje relacionados con la lectoescritura.</p> <p>Así mismo, con esta propuesta didáctica y como se evidencian en las guías que se comparten, se pretende que el docente aborde íntegramente las dimensiones del ser y que las conjugue y asocie en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura. De igual modo, con la investigación y el diseño de la propuesta, se pretende que los docentes comprendan desde las bases de la neuroeducación, cómo el niño aprende, cómo es que el cerebro aprende, cómo se potencia las capacidades de los estudiantes mediante el aprovechamiento de las ventanas y plasticidad misma del cerebro. Cómo el contexto y la dimensión emocional-afectiva contribuyen a desarrollar las capacidades cognitivas, comunicativas e interpersonales de los niños.</p> <p>Desde esta investigación se consolida una propuesta didáctica con bases epistemológicas, científicas, pedagógicas y didácticas que ubican al docente y crean los lineamientos de una práctica pedagógica de la lectoescritura desde la perspectiva de la neuroeducación y lo multisensorial. En este orden, la investigación y la propuesta abren una nueva área de investigación a nivel local, regional y nacional en lo que hace referencia a la enseñanza de la lectoescritura en los niveles iniciales de formación en el sistema educativo colombiano</p>
----------------------------	---

## **5.5 Conclusiones**

La investigación Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro, ofrece una serie de enseñanzas y comprensiones de una problemática esencial en las escuelas actualmente. En este caso referido a categorías de investigaciones como los enfoques didácticos, mediaciones didácticas, la lectoescritura y los resultados en las pruebas externas. Pero más allá de este entramado teórico y metodológico, la investigación permitió vislumbrar nuevas lecturas del objeto de investigación, lo mismo que tener una lectura integral del fenómeno que se plasman en las siguientes conclusiones.

En cuanto al diagnóstico sobre los procesos de enseñanza de la lectoescritura y las mediaciones didácticas se encontró que tanto el Caso 1 (Ciénaga de Oro) como el Caso 2 (Momil), las prácticas docentes evidencian la aplicación de diferentes enfoques y mediaciones didácticas. Algunos de estos enfoques están explícitos en los documentos institucionales, otros enfoques hacen parte del currículo práctico y oculto de los casos en estudio. Lo que se puede constituir en una debilidad, dado que lo que no se consigna en documentos institucionales y de planeación, escapan al control, valoración, seguimiento y mejoramiento continuo de los procesos escolares. Esta debilidad en la coherencia entre enfoques, mediaciones didácticas y prácticas escolares, más la tendencia a desarrollar un currículo oculto, pudiese interpretarse como prácticas emergentes e improvisadas que no se corresponde integralmente y metódicamente con las metas de aprendizajes, referentes de calidad y componentes de evaluación. Sin embargo, es importante aclarar que, algunos docentes, logran esta coherencia de manera individual, pero no se ha logrado impactar satisfactoriamente los resultados de la Prueba Saber 3°.

También se concluye que en el diagnóstico de los procesos enseñanza de la lectoescritura, algunas instituciones establecen sus enfoques pedagógicos. No obstante, no se evidencia en la mayoría de los docentes de ambos casos, una apropiación teórica y epistemológica de los enfoques y su coherencia con las mediaciones didácticas implementadas para el desarrollo de la lectoescritura.

De igual forma con respecto al objetivo de diagnosticar los procesos de enseñanza y de las mediaciones didácticas de la lectoescritura, se concluye que el modelo por competencias no ha sido implementado en su totalidad por los docentes de los casos en estudio. Mientras el MEN evalúa a los estudiantes y las escuelas por competencias, las instituciones de estos casos, enseñan bajo enfoques distintos al evaluado. Dentro de estos enfoques sobresalen el enfoque significativo y el constructivista social. Sin embargo, se pudo establecer que los docentes en los procesos de enseñanza de la lectoescritura carecen de una fundamentación teórica y didáctica. En este sentido, hay una desarticulación entre los referentes conceptuales, pedagógicos y didácticos, y las prácticas escolares. Esta desarticulación conlleva a que no se alcancen las metas de aprendizaje interna y los resultados de las pruebas externas no sean exitosos.

Así mismo, con respecto al primer objetivo de investigación, se concluye que los docentes deben tomar conciencia y reflexionar sobre la importancia que tiene para su práctica y sus mediaciones didácticas, la fundamentación teórica del modelo pedagógico bajo el cual enseñan la lectoescritura. Puesto que, desconocen los principios epistemológicos, pedagógicos y didácticos del enfoque que han adoptado para dicha enseñanza, por lo que se puede señalar que han caído en prácticas mecánicas y la instrumentalización del quehacer pedagógico.

Ahora bien, con respecto al objetivo de analizar la relación entre las metodologías y estrategias de enseñanza de la lectoescritura frente a los resultados de la prueba SABER 3°, se observó y se evidenció mediante la aplicación de los diferentes instrumentos que, si bien los docentes están empleando diferentes enfoques y estrategias para la enseñanza de la lectoescritura, no se ha logrado mejorar los resultados de la prueba SABER grado 3°. Por ello, es necesario advertir, que si bien algunos enfoques resultan más eficaces, es necesario acompañarlos con el incremento de lecturas, que despierten el interés del niño y que respondan a las necesidades contextuales y les motive. En este sentido es necesario, generar una cultura de la lectura y la escritura desde los niveles iniciales y que se adopte como una política institucional, con el fin de elevar los niveles de lectura y capacidad de comprensión de los estudiantes, y por ende mejorar los resultados de las pruebas externas.

Con respecto a este mismo objetivo, sobre estrategias metodológicas, los instrumentos arrojan en el Caso 1, variedad de estrategias, mientras que el Caso 2, tienden hacia una en particular. Sin embargo, se pudo establecer que los docentes en sus prácticas no siguen un mismo enfoque, sino que este es abordado de manera particular por cada docente. También en este análisis se evidenció que las estrategias metodológicas y las estrategias de evaluación no están debidamente descritas en los documentos institucionales, por lo que el cómo enseñan y evalúan las competencias comunicativas está sujeta al criterio de cada docente. Muchas de estas prácticas pedagógicas y mediaciones didácticas relacionadas con la lectoescritura hacen parte del currículo oculto de las instituciones educativas investigadas.

Siguiendo el hilo conductor de este objetivo, en la aplicación de los instrumentos emergieron dos categorías que no se había contemplado inicialmente en la investigación. Pero que

los docentes pusieron de presentes en sus respuestas y testimonios, la primera de ellas relacionada con la importancia del afecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Los docentes enfatizaron en las necesidades afectivas que exteriorizan los estudiantes. Por ello, en la estructuración de la propuesta didáctica se tuvo en cuenta esta categoría. La segunda categoría en emerger fue el compromiso docente, esta categoría se relaciona con las estrategias metodológicas y con las estrategias de evaluación, en la que el compromiso docente es un factor clave para lograr mejores resultados en las pruebas externas.

Otro aspecto a resaltar de este objetivo, específicamente en el análisis documental es que, cuando los documentos institucionales sean estos P.E.I o planes de asignaturas son débiles en su estructuración, la tendencia es que las prácticas escolares sean poco eficaces y poco trascendentes. Mientras que con documentos institucionales bien estructurados estas prácticas se orientan de manera eficaz y hacia la consecución de metas de aprendizaje.

En cuanto al objetivo de comparar los niveles de desempeño y competencias en el Prueba SABER de grado 3°, se evidenciaron grandes brechas entre los desempeños a nivel nacional, departamental, municipal y a nivel de Caso. Incluso tanto en el Caso 1 como el Caso 2 el nivel insuficiente concentra la mayoría de la población evaluada, duplicando el promedio nacional. Así mismo, resulta muy particular el comportamiento azaroso de los resultados entre los años 2013-2016.

De acuerdo con este mismo objetivo, se concluye que las Pruebas Saber (3°), se ubica en el modelo por Competencias, y que en lenguaje se evalúan las competencias lectoras, escritoras y comunicativas. Pero tanto en el Caso 1 como en el Caso 2, los modelos pedagógicos y las planeaciones de asignatura tienden hacia otros tipos de modelos. Es decir, se enseña desde un

enfoque pedagógico, desarticulado con las mediaciones didácticas, y se evalúa desde otra perspectiva. Esto pone en desventaja al estudiante evaluado, puesto que la manera de abordar los contenidos y el desarrollo de sus aprendizajes no se ubican en la línea epistemológica de la evaluación. Sin embargo, en el marco de la autonomía institucional, las escuelas y los docentes pueden tensionar el enfoque de evaluación, el enfoque de enseñanza y las mediaciones didácticas, lo cual se hace con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. No es suficiente con la aplicación de simulacros de pruebas externas, sino que estas evaluaciones deben ser asumidas de manera íntegra y coherente con las metas de aprendizajes y las metas institucionales.

De la misma forma, este objetivo sobre la comparación de los niveles de desempeño frente a la prueba SABER 3°, y de acuerdo con los instrumentos aplicados y los testimonios de los docentes, se pudo establecer que la mayoría de los docentes no conocen la estructura de la Prueba Saber 3°, los componentes y competencias que se evalúan. Sin embargo, algunos docentes implementan estrategias para mejorar los resultados de la Prueba Saber de grado 3°, a partir de su propia experiencia y consecución de recursos. De hecho, se adolece de una capacitación significativa en esta materia, que supere la simple información sobre la Prueba externa. También, se evidenció que el compromiso y responsabilidad de la Prueba Externa, solo recae institucionalmente en los docentes asignados a los grados que son evaluados. Por lo cual, es necesario involucrar y hacer partícipes a todos los docentes en este proceso de evaluación.

Así mismo tomando como referencia los resultados de la prueba Externa y los testimonios en los grupos de discusión, tanto en el Caso 1- Ciénaga de Oro y Caso 2- Momil, se evidenció cierta subvaloración por parte de los docentes hacia la prueba SABER, este dato es dicente, porque el grado de compromiso de éstos con las evaluaciones externas podría ser mínimo. Lo cual va en

detrimento de los resultados y desempeños académicos de los estudiantes, como la posición de las instituciones frente a otras del mismo municipio, a nivel departamental y nacional.

Siguiendo con este mismo objetivo, las instituciones educativas se plantean metas institucionales sobre la gestión académica. Pero no se establece claramente un plan estratégico institucional que apunte hacia la consecución de las metas propuestas. Por ello, los resultados, en las diferentes gestiones, entre ellas la académica, y especialmente la referida a los resultados de la Prueba Externa tienden a ser insatisfactorios. Llama la atención, que pese a que no exista un plan institucional, algunos docentes de manera individual y a partir de su experiencia educativa, plantean estrategias, que si bien no tienen un seguimiento, ofrecen alternativas para la consecución de las metas institucionales.

Finalmente sobre la comparación de los niveles de desempeños en pruebas Saber 3°, se tiene que en las zonas rurales donde se desarrolló la investigación, los factores extraescolares como el nivel educativo de los padres, los niveles de pobreza, el componente afectivo, la falta de recursos didácticos, son otras de los factores que pueden estar incidiendo en los bajos desempeños en la Prueba Saber de 3°. Concomitante a esta situación, emerge de los resultados arrojados por esta investigación que, el “compromiso docente” es un factor clave en la consecución de las metas de aprendizaje de la lectoescritura y por ende en la obtención de buenos resultados. Los docentes hicieron énfasis en este aspecto, que está en el ámbito personal y profesional de cada docente.

## 5.6. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación y a las conclusiones a que se llegó. Se proponen las siguientes recomendaciones, teniendo en cuenta los participantes, las instituciones locales, regionales y nacionales relacionadas con el objeto de investigación. Por ello, se recomienda que:

Establecer coherencias entre los enfoques de enseñanzas y mediaciones didácticas de la lectoescritura, las estrategias metodológicas y las estrategias de evaluación interna y coherente con los lineamientos de la evaluación externas. Sin perder de vista la autonomía docente y las condiciones contextuales donde se desarrolla la práctica pedagógica.

A nivel de las instituciones escolares, que conforman los Casos 1 y 2, se recomienda orientar las estrategias, mediaciones didácticas y metas institucionales hacia la calidad, y no hacia la cobertura, dado el hecho que es por vía de calidad que se están midiendo a las instituciones y es bajo este criterio que se les está girando los recursos económicos.

Es necesario que los establecimientos escolares enriquezcan y potencien las prácticas pedagógicas a partir de un mejoramiento continuo, en la que se les ofrezca a las docentes locaciones adecuadas, recursos didácticos y un bienestar estudiantil y docente que favorezca el desarrollo integral y contribuyan al logro de las metas de aprendizaje y las metas institucionales.

Fortalecer las programaciones en el área de lenguaje, explicitar los enfoques didácticos, metodológicos y de evaluación. Asumir la práctica pedagógica desde posturas epistemológicas y pedagógicas claramente definidas

También se recomienda a las instituciones escolares generar espacios de formación, consolidación de comunidades de aprendizajes, equipos de reflexión que constantemente aborden

la realidad escolar y aporten estrategias, proyectos de intervención que contribuyan a resolver las problemáticas educativas y de gestión pedagógica de aula.

A nivel municipal, y de Secretarías de Educación, se sugiere a estas entidades administrativas locales, establecer un plan de formación que responda a las políticas educativas nacionales y que asuma las necesidades educativas locales. Entre estas necesidades la competitividad de la educación rural y las condiciones contextuales en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También en este nivel administrativo se recomienda que los centros escolares y las secretarías de educación presenten a la Alcaldía un proyecto de nutrición estudiantil y de acompañamiento biopsicosocial a la población estudiantil de la zona rural.

A nivel nacional, se recomienda al ICFES, acompañar a las instituciones en la comprensión de la Prueba Externa, la implementación y uso pedagógico de los resultados.

Que el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, promuevan las gestiones administrativas y propuestas pedagógicas que contribuyan al logro de buenos resultados en Prueba Saber.

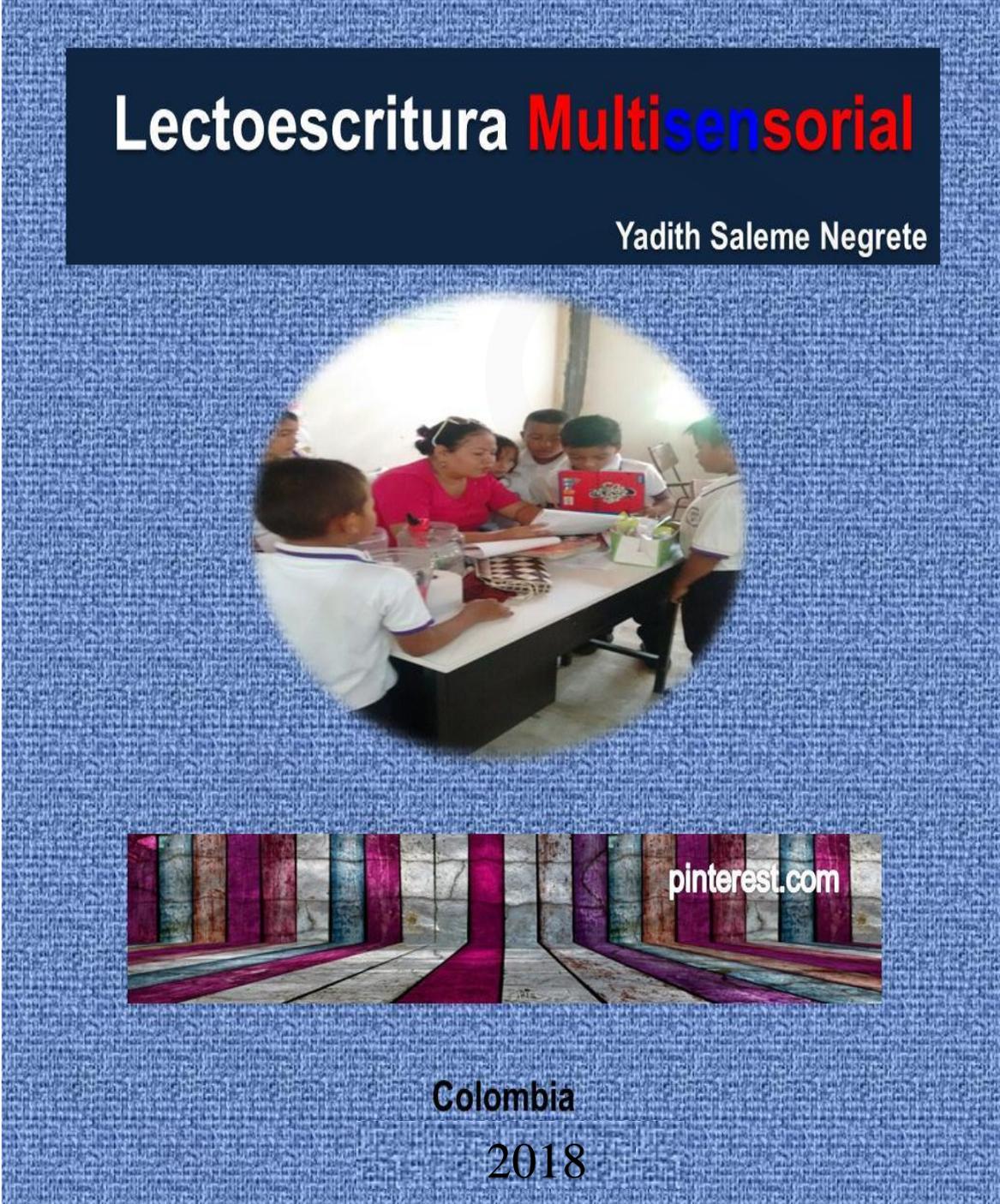
Al Ministerio de Educación Nacional de Colombia y al ICFES se le recomienda enriquecer sus instrumentos de medición de calidad de la educación en los diferentes niveles de formación, y sobre todo que atiendan las particularidades aportadas en esta investigación.

UNMECIT

## **Momento VI. Propuesta**

Después de realizado el análisis y teniendo en cuenta los distintos hallazgos encontrados estos se convierten en insumo para desarrollar una propuesta didáctica multisensorial que sirva de guía o mediación didáctica para la enseñanza de la lectoescritura en el los 2 casos estudiados del área rural del Departamento de Córdoba, Ciénaga de Oro y Momil.

6.1. Propuesta de Lectoescritura Multisensorial



## **6.1 Presentación**

En el marco de las políticas educativas actuales, las exigencias internacionales y la meta de una sociedad cada día más educada, implican llevar a cabo múltiples acciones con el fin de mejorar la calidad de la educación. Y con esta finalidad, el sistema educativo, currículos y prácticas educativas enfrentan una serie de retos en la formación integral y contextualizada de los estudiantes del país. En este contexto, la Revolución Educativa emprendida a nivel nacional, ha situado el desarrollo de las competencias comunicativas como una de sus políticas banderas, mediante una política nacional de lectura PNLE- Ministerio de Educación (2011), la definición de referentes de calidad, y recientemente la definición de los DBA-Ministerio de Educación (2015), (Derechos Básicos de Aprendizaje) del área de lenguaje desde los niveles iniciales hasta la Educación Media.

De acuerdo a este contexto, esta investigación se suscribe en esta línea y horizonte en la que el lenguaje y el desarrollo de estas competencias adquieren relevancia a nivel académico, profesional y laboralmente. Por esta razón, el propósito central de ésta investigación es diseñar una estrategia didáctica para la enseñanza de la lectoescritura en los grados iniciales de formación teniendo en cuenta las particularidades del contexto.

Y como objetivo general se dispuso: ofrecer una estrategia multisensorial para la mediación didáctica de la lectoescritura, en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro

## **6.2 Objetivos**

### **6.2.1 Objetivo General**

Ofrecer una estrategia multisensorial para la mediación didáctica de la lectoescritura, en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro

### **6.2.2 Objetivos Específicos.**

Orientar desde las bases epistemológicas y didácticas de la neuroeducación la enseñanza de la lectoescritura en los niveles iniciales de formación.

Estructurar un modelo de guía para el desarrollo de la propuesta de lectoescritura multisensorial.

Presentar secuencias didácticas de lectoescritura fundamentadas en principios multisensoriales y neurodidácticos.

### **6.3 Justificación**

La educación inicial, al igual que los patrones familiares y los estímulos que recibe el niño en sus primeros años, son esenciales para el desempeño cotidiano, el desarrollo de sus capacidades cognitivas, escolares y sociales. Por ello, en este ciclo vital y nivel de formación el contexto familiar y escolar debe ser significativo, estimulante y sustancioso para el niño. Por tanto, el proceso de formación, en el caso de la escuela, debe estar orientado desde principios pedagógicos, didácticos y disciplinares que permitan el desarrollo, evolución y potenciación de sus capacidades, cualidades y actitudes. Aspectos estos que hagan realizable su proyecto de vida, su inserción social y satisfacción consigo mismo.

Por consiguiente, en el contexto escolar, el docente del nivel inicial, ha de tener claro y bien fundamentado el cómo enseña, y sobre todo el cómo aprenden los niños. Así mismo, actualizar sus conocimientos a partir de los lineamientos pedagógicos y didácticos de la política educativa, el contexto cultural, el dominio disciplinar y recientemente los aportes de disciplinas como la neurociencia, desde la cual se fundamenta esta propuesta didáctica de la lectoescritura.

Si bien es cierto, que en el campo educativo existe un sinnúmero de propuestas novedosas, que anuncian cambios y transformaciones, a la hora de evidenciar tales cambios estos resultan insipientes. Por ejemplo, se observan propuestas que asumen la lectoescritura desde la articulación de diferentes enfoques o estrategias o en su efecto proponen estrategias y acciones educativas sin un sustento epistemológico y pedagógico.

Por ello, la importancia de esta propuesta radica en el hecho de que es resultado de un proceso de investigación sobre los enfoque de enseñanza que implementan los docentes de diferentes instituciones del departamento de Córdoba. En esta medida, la propuesta acoge las experiencias de campo, la importancia del contexto sociocultural, la incidencia de la dimensión

afectiva sobre procesos cognitivos como la lectoescritura. De igual modo, la propuesta se sustenta en principios de la neurociencia. Perspectiva esta que redimensionan los principios de los actuales enfoques de enseñanza de la lectoescritura.

De hecho, la neuroeducación, como presencia de la neurociencia en este campo, reafirma los propósitos de esta propuesta y los alcances de la misma. En tal sentido, se afirma que, la neuroeducación puede ayudar en el proceso de potenciar la creatividad o el aprendizaje de ciertas disciplinas específicas... además comienza a poner en perspectiva y reforzar la existencia del medio social, de la familia y la propia cultura como determinantes de la capacidad de aprender en los niños. (Mora, F., 2016). En este sentido, lo que aquí se propone no está a espaldas de la cultura y de la cotidianidad del educando.

Aunado a estos principios, la inserción de una perspectiva multisensorial de la enseñanza de la lectoescritura, ya ha sido empleada en otros contextos y con otras finalidades. Sin embargo, a nivel nacional y regional no se ha incursionado por esta vía, más bien se ha insistido desde un modelo cognitivo la enseñanza de estas habilidades comunicativas, desconociendo las demás dimensiones del ser y el contexto en que este se desenvuelve. Por ello, la multisensorialidad se constituye en un enfoque novedoso. Debido a que, el método multisensorial, utiliza más de uno de los sentidos del niño en el aprendizaje. La mayor parte de la enseñanza en escuelas se realiza a través de la vista escuchando la información del profesor (sensaciones auditivas). El niño utiliza la vista para la lectura de la información, mirando diagramas o cuadros, o leyendo lo que está en la pizarra. El sentido del oído se usa para escuchar lo que dice el profesor. (Bradford, J., 2000).

## **6.4 Capítulo 1: La Neuroeducación como dimensión de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.**

La presente propuesta didáctica sobre lectura y la escritura en los primeros años de formación, no opta por los enfoques tradicionales de enseñanza o metodología ecléctica. Si bien, las actividades tienen en cuenta los aportes que han hecho autores, enfoques y disciplinas, también hay que reconocer que son poco los avances en el desarrollo de estas dos habilidades comunicativas. Si bien es cierto, que algunos métodos y estrategias suelen ser efectivos, dicho aprendizaje suele llevar más tiempo o pudiese decirse que estos son más lentos.

Particularmente, la experiencia de compartir con diferentes docentes, conocer sus prácticas educativas y los diferentes enfoques que emplean en la enseñanza de la lectoescritura, permite valorar las ventajas y carencias de dichos enfoques. Por esto, el sustento de esta propuesta se fundamenta en la neurociencia y su referente más cercano la neuroeducación. Para los docentes que han venido manejando diferentes enfoques de enseñanza, pudiese ser otra perspectiva más. Sin embargo, los avances que se han tenido en este campo son significativos. Y hoy día la neuroeducación ofrece más luces y herramientas al maestro en los procesos de enseñanza.

No obstante, una advertencia al lector y al docente es que se cree enseñar desde un enfoque, pero en muchos casos, hay docentes que desconocen los principios epistemológicos, pedagógicos y didácticos de dichos enfoques. Es decir, se enseña a partir de nociones y no de fundamentos propiamente dichos, lo que eventualmente conlleva a prácticas educativas sin claros propósitos y poco efectivas. Es importante hacer esta claridad, en la medida que la neuroeducación establece unos principios y estos han de ser comprendidos por el docente. En este sentido, en este momento se comparten algunos de estos principios y se invita al docente a explorar y profundizar en otros libros y autores que tocan estos temas.

En este orden, el campo de la lingüística, es dinámico y prolijo, y dada su flexibilidad interdisciplinar, ha permitido avanzar en la comprensión del fenómeno lingüístico desde diferentes enfoques. En este sentido, la antropología, etnología, sociología y psicología han ofrecido perspectivas de análisis del lenguaje. Y estos avances disciplinares han orientado las concepciones y enfoques pedagógicos y didácticos sobre la lectura y la escritura. En esta trayectoria, los avances científicos de la neurociencia, la neurolingüística hoy permiten hablar de un nuevo campo como lo es el de la neuroeducación.

La Neuroeducación, según (Mora, F., 2016), es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro. Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrado con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores (p.25).

Desde este punto de vista, la enseñanza y el aprendizaje, parte de conocimientos avanzados sobre el cerebro y la cognición humana, los cuales son esenciales, más no único. Puesto que, el hombre no se reduce al aspecto cognitivo. En esta dirección, la neurociencia reconoce la importancia del contexto y sobre todo de las experiencias y vivencias de los individuos en los procesos de aprendizajes.

Señala este mismo autor que, la Neuroeducación puede ayudar en el proceso de potenciar la creatividad o el aprendizaje de ciertas disciplinas específicas. También esta disciplina pone en perspectiva y reforzar la existencia del medio social, de la familia y de la propia cultura como determinantes de la capacidad de aprender en los niños (p.26).

## **Principios de la Neuroeducación en la Enseñanza de La Lectura y Escritura.**

- Enfoque Neurocientífico del aprendizaje: bases científicas que orientan las prácticas educativas.

Las prácticas educativas de los docentes son construcciones teórico-Prácticas que representan un enfoque de enseñanza y concepciones sobre como el niño aprende. En el caso de la lectura y escritura se han implementado varios enfoques de enseñanza por vía de políticas educativas. Desde concepciones estructuralistas, socio-comunicativas, psicolingüísticas, basadas en premisas del aprendizaje constructivista y significativo, entre otros. Lo que se ha evidenciado en la investigación soporte de esta propuesta, es que los docentes han enseñado bajo varios enfoques y que en algunos casos no se aplica un enfoque integralmente sino que se asumen ciertos principios pedagógicos y didácticos de un conjunto de enfoques. Pero en algunos casos, los docentes no logran comprender los alcances epistemológicos y didácticos de los enfoques de enseñanza. Lo que lleva a una reflexión de cómo enseñamos y si esta práctica es guiada por un horizonte teórico claro.

Por ello, al asumir la dimensión neuroeducativa, se debe advertir que es un enfoque que potencia la enseñanza de ciertas disciplinas, y que ella no es el fin en sí misma. Es decir no se enseña neurociencia, ni el docente ha de asumirse en el imaginario como un neurocientíficos. Sino que esta dimensión ofrece al docente avances y hallazgos de gran valía en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

De esta manera, se presentarán algunos postulados que orientarán al docente en su práctica, en la complejidad de sus grupos de estudiantes, en sus condiciones de desventajas sociales, las particularidades socioculturales, factores familiares y extraescolares que inciden de manera positiva y adversa en los procesos de formación.

*En este sentido, aunque el cerebro juega un rol fundamental, el cerebro solamente es una parte del organismo. Un individuo no puede ser reducido únicamente a este órgano; el cerebro está en constante interacción con otras partes del cuerpo humano. (Centro para la Investigación e Innovación Educativa - CERI., 2009).*

*La comprensión del desarrollo desde una perspectiva científica podría impactar profundamente la práctica educativa. En la medida que los científicos descubren cambios en el cerebro, relacionados con la edad, los educadores podrán usar esta información para diseñar una didáctica que sea más apropiada a la edad y más efectiva. (p.37).*

*No todos los descubrimientos neurocientíficos dan lugar al surgimiento de innovaciones didácticas. Sin embargo, proporcionan una sólida base teórica para las buenas prácticas que se han consolidado por medio de la experiencia. Estas percepciones científicas sirven luego para reforzar el cuerpo de conocimiento intuitivo y empírico ya acumulado y para explicar por qué algunas prácticas fracasan y otras tienen éxito. (p.40).*

**Ventanas de Oportunidad para el aprendizaje:** la investigación se centró en los primeros niveles de formación, y desde luego la propuesta se dirige a estos niveles iniciales. Puesto que, la literatura científica y pedagógica ampliamente han documentado la importancia de este período vital y de formación para el desarrollo y trascendencia del individuo. En este caso, los autores han denominado esta condición como una ventana-oportunidad.

*Según los autores: ciertos períodos en el desarrollo del individuo están adecuados en particular para el aprendizaje de ciertas destrezas. Durante estos momentos claves, el cerebro necesita ciertos tipos de estimulación a fin de establecer y mantener el desarrollo a largo plazo de las estructuras involucradas. Éstas son las etapas en las cuales la experiencia del individuo se convierte en un factor preponderante, responsable de profundos cambios (p.46).*

Este es un mensaje claro y clave para los actores responsables del proceso de formación. En este sentido, padres de familia, docentes y directivos y autoridades educativas. Puesto que, como se dirá más adelante, los primeros años de un niño constituyen un período vital. Por tanto, el docente ha de ser consciente de la importancia de este ciclo en el aprendizaje y el tipo de experiencia a que somete al estudiante. En el caso del desarrollo de las habilidades comunicativas, saber que el estudiante cuenta con la experiencia familiar y cotidiana, por lo que el estudiante no es una hoja en blanco, sino que éste ya viene con estos conocimientos producto de su experiencia.

*Estos periodos son llamados “períodos sensibles” o “ventanas de oportunidad”, porque son los momentos óptimos para que los individuos aprendan habilidades específicas. Son parte del desarrollo natural, pero se necesita la experiencia para que un cambio (aprendizaje) sea efectivo. (p.46).*

La pregunta que surge es si la escuela, y particularmente donde laboro, conocen esas ventanas, la aprovechan en la práctica escolares y las potencian en los ciclos de formación donde estas surgen. En este punto, se advierte que no se trata de reducir al individuo a lo meramente cognitivo, pero si algo valora la neuroeducación son las experiencias que vive el niño, las estimulaciones y el contexto sociocultural. Así mismo, agregan los autores:

*Si el aprendizaje no tiene lugar en estas “ventanas de oportunidad”, no significa que no pueda ocurrir; tiene lugar a lo largo de toda la vida, aunque fuera de estos períodos de oportunidad toma mayor tiempo y recursos cognitivos, y a menudo no será tan efectivo (p.46).*

*Una mejor comprensión de los períodos sensibles y del aprendizaje que ocurre durante éstos es crucial para la investigación hacia el futuro. Un mapa que se completa cada vez más habrá de permitirnos calzar de mejor forma la instrucción al período sensible apropiado en los programas educacionales, con un correspondiente impacto positivo en la efectividad del aprendizaje. (6.46).*

**La Plasticidad:** otro de los principios que estructura una propuesta neuroeducativa es el principio de la plasticidad del cerebro. Y los investigadores en este campo la conciben la plasticidad como una condición necesaria para el aprendizaje y una propiedad inherente al cerebro; está presente a lo largo de toda la vida. Aunque un momento crucial según los investigadores son los primeros años. Ahora bien, es importante que la escuela y el docente no releguen esta condición inherente del ser, y por el contrario se desaprovechen estas condiciones y en su lugar se asuma el estudiante como un sujeto pasivo (P. 47).

Esta serie de principios son más que una nueva serie de palabras nuevas en el campo educativo. Son realmente puntos de partida y horizonte para la didáctica y las prácticas educativas del docente. Por ello, según los autores, *el concepto de plasticidad y sus implicaciones son características vitales del cerebro. Todos los educadores y formuladores de políticas de*

*aprendizaje habrán de ganar a partir de la comprensión del porqué es posible aprender a lo largo de toda la vida. De hecho, la plasticidad del cerebro proporciona un poderoso argumento neurocientífico para el “aprendizaje a lo largo de la vida”. ¿No sería la escuela primaria un buen lugar para empezar a enseñar a los alumnos cómo y por qué son capaces de aprender?*

Otro principio que rescata la neuroeducación es la curiosidad, como un rasgo de la inteligencia y capacidad cognitiva humana. Para investigadores como Francisco Mora, la curiosidad es uno de los ingredientes básicos de la emoción. La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento. (p. 73).

Este principio pudiese entenderse de muchas formas, a partir de nociones. Pero realmente la escuela despierta la curiosidad creativa, la curiosidad que abre el camino al conocimiento. Estos cuestionamientos deben llevar a la reflexión, sobre todo si las prácticas educativas despiertan la curiosidad, y si esta es conducente hacia nuevas vías de aprendizaje, o simplemente son acciones carentes de un propósito pedagógico claramente definido y sustentado.

Este primer capítulo, es una invitación a los docentes, directivos, investigadores, padres de familias y a las autoridades educativas, a comprender las posibilidades que ofrece la dimensión neuroeducativa en este campo. También es imposible agotar en estas páginas los grandes avances que está generando esta perspectiva en la educación. No obstante, deseamos despertar el interés en los actores educativos, y ofrecer herramientas para la orientación de los procesos de enseñanza aprendiza. En este caso, lo referido al aprendizaje de la lectoescritura. En esta misma línea, invitamos al docente a plantearse nuevos cuestionamientos desde esta perspectiva. Sobre todo a los docentes que han implementado varias estrategias y consideran que aún se puede hacer más.

Finalmente, este capítulo es sustento para las actividades y estrategias didácticas que componen esta propuesta.

## **6.5 Capítulo 2. Lectoescritura Multisensorial.**

En el presente capítulo se justificará la perspectiva multisensorial en el campo de la lectoescritura, sobre todo, porque los maestros han implementado diversos métodos y estrategias didácticas. Algunas de estas propuestas en el marco de la política educativa y programas de gobierno. Otras propias de la experiencia docente, y perspectivas alternativas. En este punto, es necesario advertir, que la perspectiva neurodidáctica del capítulo anterior y la multisensorial de este acápite, son coherentes y conciben al niño como un sujeto activo del aprendizaje. Así mismo, se fundamentan en principios científicos y pedagógicos, sobre todo en la manera en cómo se aprende y como los contextos se constituyen en un factor para potenciar los aprendizajes. En esta misma línea, este capítulo asume el método Doman para la enseñanza de la lectoescritura, como estrategia fundamental de la perspectiva multisensorial. De igual modo, hay que anotar que el método en mención cuanta con el reconocimiento científico, pedagógico y didáctico, lo cual fortalece esta propuesta didáctica.

Por ello, los docentes en sus prácticas pedagógicas han de tener en cuenta que: los años de la infancia son fundamentales para el desarrollo posterior de todas las personas. Si bien hay que reconocer la importancia de la herencia recibida, el papel del ambiente en su evolución epigenética es aún más fundamental (Sarle, P, Ivaldi, E. & Hernández, L., 2014). La primera infancia es de alguna manera ese territorio donde las capacidades básicas de lo humano se reactivan y se ponen en marcha una vez más: el conocimiento como exploración, los aprendizajes como experiencias de

vida, la emocionalidad y la afectividad como presencias simultáneas en la integración, generándose vínculos proactivos entre el pensar, el hacer y el sentir. (p.30).

Lo que sucede durante la primera infancia posee una trascendencia fundamental, tanto para el acontecer inmediato de cada niño o niña como para su porvenir. Se trata de un período de la vida en el cual los infantes desarrollan su mente y su cuerpo, construyen su identidad, aprenden a convivir en sociedad, a reflexionar, a pensar, a sentir. En esta etapa adquieren la lengua materna y aprenden a aprender (p.45). Esta serie de consideraciones epistemológicas, son lineamientos generales que deben orientar las prácticas pedagógicas, sobre todo desde donde realizarlas y cómo implementarlas en el aula de clase. Estos argumentos, posicionan estratégicamente esta perspectiva en los años iniciales de formación.

Con relación, al devenir histórico de la lectura y la escritura, los avances en la disciplina de la lingüística y las ciencias de la educación han tenido eco en los currículos adoptados e institucionalizados en el país. Por ello, la perspectiva multisensorial y la neuro-didáctica que aún no han permeado los currículos nacionales y las prácticas pedagógicas, se avizoran como un campo prometedor y fecundo para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje; y para el desarrollo de las habilidades comunicativas y las habilidades relacionadas con la lectoescritura. En este punto, es importante señalar, que esta investigación culmina con la fundamentación de una propuesta didáctica asumida desde la perspectiva multisensorial y neuro – didáctica.

Luego entonces, en este acápite se definirá en que consiste la perspectiva multisensorial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en concreto en lo referente a la enseñanza – aprendizaje de la Lectoescritura.

Al respecto, se conceptualiza el aprendizaje multisensorial, como una metodología educativa que integra los recursos mentales y físicos del ser humano a través de la estimulación de

los sentidos y la sincronización de los ritmos respiratorio, cardíaco y cerebral. Los sentidos son los medios por los que todas las personas obtenemos información. A través de los sentidos nos mantenemos en contacto con todo lo que nos rodea y constituyen la principal base para el desarrollo del pensamiento abstracto. (Universidad Internacional de Valencia, 2016).

Estos mismo autores consideran que, este tipo de aprendizaje considera la integración de los distintos elementos que estimulan al ser humano de manera integral: mente, consciencia, sentidos, emociones y cuerpo es la forma más natural y eficaz para que el niño aprenda con mayores posibilidades de retención a largo plazo, con una mayor profundidad del conocimiento y más velocidad de asimilación de los conceptos y materias.

Es una enseñanza que incluye tres estrategias principales: visual, auditiva y kinestésica y respeta el concepto de que todos los niños aprenden de forma diferente y con varios métodos, por lo que es una estrategia de aprendizaje especialmente útil para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o problemas a la hora de asimilar los conceptos y competencias con los métodos más tradicionales (p.1).

El método multisensorial actualmente está siendo utilizado en diferentes áreas del desarrollo pues es un método exclusivo que beneficia cualquier aprendizaje o ayuda a corregir las dificultades que se presenten durante este proceso, estimulando los cinco sentidos del ser humano, resolviendo diferentes problemáticas y sirviendo como apoyo para un mejor avance en el aprendizaje, citado por (Sánchez, A, Cuítiva, G. & Duarte, J., 2008).

(Bradford, J., 2000), afirma que: si un niño no aprende como le enseñamos, enseñémosle como él aprende. Eso indica que es necesario usar un acercamiento multisensorial de la enseñanza para ayudar a un niño a aprender con más de uno de los sentidos puesto que la mayoría de la enseñanza en escuelas se hace usando vista u oír (p.11).

Como se puede observar, la perspectiva multisensorial es relativamente nueva, y es asociada inicialmente a problemas del lenguaje, por lo que los métodos multisensoriales son empleados como estrategia de rehabilitación. Sin embargo, lo multisensorial ha trascendido, y gracias a los avances de la neurociencia, hoy se está empleando en poblaciones escolares que no presentan problemas, sino que aprovechan el carácter integral de esta perspectiva. De hecho, se vienen desarrollando experiencias exitosas a nivel internacional, lo cual avala su implementación.

Al respecto se destaca las siguientes ventajas, por ser multisensorial, este método tiene la posibilidad de trabajar todo los sentidos los niños, pues no todos los niños aprenden de la misma manera: al visual se le enseñará por medios visuales, al que aprende escuchando, se le estimulará este sentido...Es decir, que en el salón no se quedará ni un solo niño por aprender, ya que para cada tipo de niño, hay un canal de enseñanza.

De acuerdo con lo expuesto al inicio de este capítulo, neurodidáctica, multisensorialidad y Método Doman guardan estrecha relación sobre las maneras como el niño debe aprender la lectoescritura. De hecho, este método ejemplifica las premisas de estas dos perspectivas.

En este orden, se tiene que el Método Doman, pretenden desarrollar cuanto sea posible las capacidades físicas, intelectuales y sociales de los niños desde su nacimiento hasta los 6 ó 7 años. Estos métodos surgen hace más de 50 años a raíz de las investigaciones de un equipo de neurólogos y especialistas en lesiones cerebrales dirigidos por el Dr. Glenn Doman en Filadelfia (Pensilvania, E.E.U.U.), citado por (Estalayo, V. & Vega, R., 2003).

El programa Doman consta a su vez de varios programas específicos: Programa de los Bits de Lectura, Programa de Bits de Inteligencia propiamente dichos, Programa de Bits de Matemáticas, Programa de Idiomas, Programa Musical, Programa Físico, Programa Social, etc.

## **Fundamentos de los Métodos DOMAN.**

**1). Científico: neurológico.** Como ya he dicho, el objetivo de los métodos Doman es el desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos: intelectual, físico, emocional y social. Se basan en los conocimientos científicos contrastados de los que actualmente se disponen de cómo adquiere el cerebro estas capacidades.

En efecto, desde el punto de vista científico (neurológico) la educación consiste en el establecimiento de conexiones neurológicas que son las que determinan la inteligencia y posibilitan el conocimiento: Cuantas más conexiones consiga realizar el cerebro más inteligente será (porque podrá realizar más funciones) y más posibilidades de acumular conocimientos tendrá porque para aprender usamos esas redes neuronales creadas en los 7 primeros años de nuestra vida.

Pero para que las neuronas se desarrollen y se conecten entre ellas es necesario que el niño reciba estímulos del exterior. Por lo tanto, la inteligencia no depende sólo de la herencia sino que en gran medida es consecuencia del entorno. Un entorno rico en estímulos desarrollará las neuronas y facilitará la formación de conexiones entre ellas (p.4).

**2) Capacidad.** Del apartado anterior se deduce que el potencial humano que hay en cada niño es infinito (solo limitado por el tiempo) y estos métodos pretenden dar al niño la oportunidad de desarrollarlo cuanto sea posible. Mientras menor es un niño mayor es este potencial pues es más fácil establecer conexiones neuronales y aumentar la complejidad de dichos circuitos. Por eso, es más fácil enseñar Bits a un niño cuanto menor es su edad.

Esta capacidad de almacenar datos y de formar conexiones entre ellos se va perdiendo con la edad de forma exponencial (al contrario de lo que sucede con el razonamiento) y a partir de los 6 o 7 años apenas se forman nuevas conexiones neuronales. Desde este momento el niño adquirirá nuevos conocimientos usando las conexiones ya existentes. Mientras más conexiones se hayan

formado en el niño antes de esta edad, mayor será su inteligencia y por lo tanto su capacidad para adquirir futuros conocimientos. Y de ahí la urgencia de ayudar cuanto antes a los niños a desarrollar su inteligencia.

**3). Curiosidad.** También debido a este hecho, la naturaleza dota a los niños de una gran curiosidad que les lleva a preferir descubrir y aprender a cualquier otra cosa en el mundo. Los bits de inteligencia se basan en la psicología infantil pues satisfacen la curiosidad de los niños pequeños y la mantienen. Esta curiosidad es fruto del instinto de conservación y su objetivo es proporcionar el conocimiento y la inteligencia necesaria para sobrevivir.

**Noción de BIT.** Un Bit de Inteligencia es cualquier estímulo o dato simple y concreto que el cerebro pueda almacenar por una de las vías sensoriales:

- Auditiva: una palabra, una nota musical.
- Visual: una palabra escrita, una imagen o dibujo de un solo objeto, animal, persona, monumento, una nota musical escrita en un pentagrama.
- Táctil: sensaciones táctiles de la forma, textura, peso de un objeto.
- Olfativa.
- Gustativa.

**Cómo se Enseñan.** La semana antes de empezar se escogen cinco grupos de 5 Bits cada uno (aunque pueden tomarse entre 4 y 10 bits), cada grupo perteneciente a una categoría distinta (y a ser posible cada una de una rama distinta del saber) y anuncia a los niños que lo vais a pasar fenomenal con un nuevo y mágico juego que vas a enseñarles la semana que viene. Comienza un lunes siguiendo los siguientes pasos:

**1). Elimina toda posible distracción:** escoge un rincón de la clase sin posters, ni estanterías, ni ventanas, ni ningún otro elemento que pueda desviar su atención.

**2). Crea un ambiente lúdico** de gran expectación y entusiasmo y advierte a los niños que para jugar al juego de los Bits han de mantenerse en silencio por lo que no pueden hacer preguntas ni comentarios hasta que les hayas enseñado todos los Bits que tienes en la mano. (Debes encontrar un modo divertido de mantener el silencio y captar la atención de los niños: p.ej. “Esto es un juego mágico y tenéis que estar en silencio para que os entre la magia”)

**3). Anuncia el título de la categoría a la que pertenecen los Bits** del primer grupo y di el nombre de los Bits uno tras otro a medida que los presentas con la mayor rapidez con que seas capaz de modo que no tardes más de una segundo por Bit y sin dejar ningún intervalo de tiempo entre un bit y otro. Hazlo:

- Con mucho entusiasmo, alegría.
- Intentando contagiar el gusto por lo que estás enseñando (aunque sean matemáticas y no te gusten).
- Con voz alta y clara.
- Colocando cada Bit en la posición correcta y quedándolo fijo ante los ojos del niño mientras dices el nombre del Bit (estímulo estable) durante no más de un segundo (estímulo breve).

Ensaya varias veces antes de hacerlo con los niños hasta que hayas adquirido la rapidez necesaria pues una de las claves principales de la eficacia de los Bits es la brevedad. Mientras más breve es un estímulo mejor se capta. Importantes investigaciones sobre la capacidad de la memoria visual han demostrado que ésta es más fiel y más firme si los estímulos son tan breves como un destello.

No es necesario que los niños queden hipnotizados, basta con que miren de reojo.

**4). Antes de enseñar el segundo grupo de Bits puedes dejar unos instantes para compartir** con los niños lo maravilloso que ha sido ver esos Bits y alabar lo bien que lo han hecho. (“! Qué

bonito! ¡Lo habéis hecho muy bien!) También puedes contestar a sus preguntas o hacer otra actividad como enseñar carteles de lectura, un ejercicio físico, etc. Si los niños no han perdido la atención y siguen motivados pasa directamente al segundo grupo de Bits.

**5). Enseña de la misma forma los otros cuatro grupos de Bits:**

**6). Termina siempre alabando a los niños**, con expresiones festivas o haciendo comentarios que reflejen gozo o intereses por lo que se ha visto y dejando que los niños también los hagan. No uses siempre las mismas expresiones para no mecanizar el juego de los bits. Deja espacio a la espontaneidad y a la creatividad.

Este proceso constituye una sesión.

Repite la sesión tres veces al día durante los 5 días lectivos de la semana (15 veces en total) y el viernes guarda estos 5 grupos de Bits (los volverás a usar más tarde para los Programas de Inteligencia).

### **Cómo elaborar los bits de lectura o Flash Card**

**El Método sigue los siguientes pasos:** Para ser vistos a 50 cm utiliza cartulinas rígidas no brillantes de 28 x 28 cm aproximadamente. El tamaño del dibujo, lámina o fotografía que vayas a usar para hacer un Bit ha de ser adecuado a este tamaño de cartulina (exceptuando los márgenes) para que la intensidad del estímulo sea la adecuada. Recórtalo y pégalo. Pon en el dorso el nombre o título del Bit.

Debes dejar márgenes a los cuatro lados de la cartulina para potenciar la intensidad del estímulo (por contraste entre el blanco de la cartulina y el color del recorte) y para poder pasarlos bien sin tapar con los dedos parte del recorte.

Si el recorte no resalta bien en el fondo blanco se le pinta un marco alrededor en rojo o negro o se usa un fondo de color. P. ej. Fondo negro para estatuas blancas.

También puedes usar hojas de álbum de fotos grandes para:

- Aprovechar láminas de las que pueden obtenerse un Bit por cada cara,
- Hacer Bits en folios y colocarlos en las hojas de álbum solo durante el tiempo que se estén utilizando.

Procura ir siempre con al menos dos meses de antelación en la preparación del material para poder hacer un programa constante y evitar agobios. Por ejemplo, puedes preparar durante el curso los Bits del curso siguiente.

Asegúrate de que el tamaño y calidad de los Bits son los adecuados para la distancia a la que los niños lo ven y la edad de los mismos (p.10).

Otros autores los elaboran de acuerdo a fases: (Guerrero, D.; Ortiz, S. & Vega, J., 2003).

**En una primera fase** son carteles en cartón blanco de unos 15 cm. de altura y las letras rojas de entre 12 x 10 cm. todas minúsculas, con una separación de al menos 1,2 cm. Entre cada letra. Las palabras son las más cercanas al niño, papá, mamá, su nombre, el de familiares cercanos o cosas placenteras para él, agua, biberón, muñeco... y se hacen series normalmente con cierto acercamiento semántico. Se hacen diariamente en sesiones secuenciadas y hasta que el niño reconozca las palabras.

**En una segunda fase** se confeccionan carteles de 12 cm de altura con letras de unos 10 cm, las letras seguirán siendo rojas y minúsculas.

**En un tercer paso** los carteles serán de 15 cm. de altura y con letras minúsculas de 8 cm. y las palabras serán de vocabulario doméstico, objetos, profesiones acciones.

**La cuarta fase** es muy similar a la anterior y consiste en enseñar frases hechas con las palabras anteriormente preparadas. Se preparan esas frases en cartulinas de 2,5 cm. de altura y

letras negras de 2,5 cm. Estas tarjetas, de dos o tres palabras, se unen con anillas formando un libro de hojas sueltas de unas 50 páginas.

**El uso del Ordenador:** Para hacer los Bits, en vez de cartulinas, se usan las diapositivas de las presentaciones en Power Point.

Las imágenes se obtienen escaneándolas de libros y revistas, tomándolas de Internet o de CD y tratándolas (quitar fondos, colorear, girar, etc.) si es necesario con un programa de tratamiento de imágenes como el Photoshop.

Hay que aprenderse el nombre de cada Bit pues en este caso no hay reverso donde poder escribirlo. Se puede escribir muy pequeño en una esquina pero asegurándonos que los niños miran la imagen y no el nombre. Si los niños saben leer debemos taparlo con la mano o algún objeto de forma que solo lo leamos nosotros pues es normal que se fijen en el nombre y no en la imagen.

Para conseguir la intensidad adecuada de los estímulos el tamaño de la pantalla debe adecuarse al número de alumnos. (Para 15 alumnos, pantalla de 17” o más; para 20 alumnos, pantalla de 21” y para 25 alumnos, pantalla de TV de 28” o 32”). Lo ideal sería proyectar las imágenes con un cañón.

#### **Ventajas:**

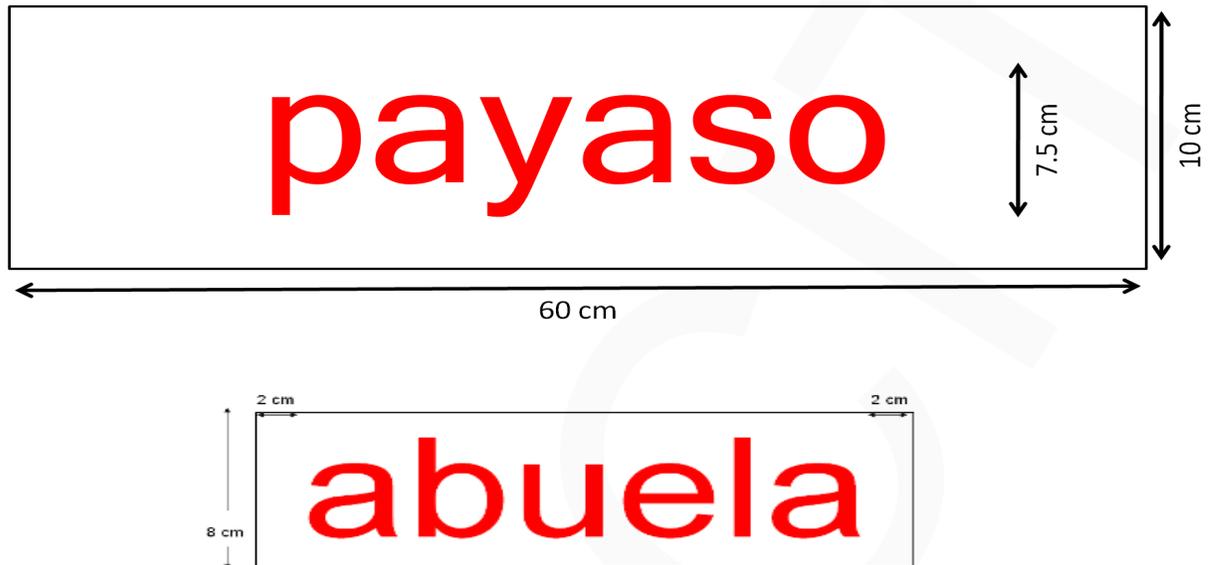
- Facilidad de manejo.
- Rapidez ideal: un destello por Bit.
- Se dispone de una fuente inagotable para hacer Bits sin tener que estropear libros.
- Se elaboran más rápidamente.
- Duraderos (no se estropean con el uso como las cartulinas)
- Fácilmente almacenables en CDs.

- Intensidad ideal si se dispone de un cañón sin tener que juntar mucho a los niños ni dividirlos en grupos.

**Inconvenientes:**

- Material (hardware y software): Se necesita un ordenador en cada aula, a ser posible un cañón o pantalla grande en cada aula, un escaner y/o conexión a Internet y/o CDs de imágenes para elaborar los bits.
- La velocidad, memoria y tarjeta gráfica del ordenador han de ser las suficientes para poder pasar todas las imágenes con la rapidez de un destello. Una solución puede ser tener a los ordenadores conectados en red de forma que sólo el servidor debe tener estas características y los otros pueden ser ordenadores de una gama más baja. Además actualmente se dispone de la tecnología necesaria para que la red pueda ser inalámbrica sin demasiado coste.
- Conocimientos informáticos del profesor que vaya a elaborar los Bits: Escaneo de imágenes, obtención de imágenes de Internet o de un CD, programa de tratamiento de imágenes (para quitarles el fondo, cambiar su posición, cambiar colores, pintar la parte que interesa, etc.) y elaboración de presentaciones en Power Point. (Los que simplemente vayan a pasar las imágenes sólo necesitan unos básicos conocimientos de cómo mostrar una presentación hecha en Power Point que se adquieren en un par de minutos) (P.11)

### Ejemplos de Flash Card:



### 6.6 Capítulo 3. Lectura y emoción: encontrarse consigo mismo.

La lectura como actividad natural del hombre, que nace con el reconocimiento de la madre, de su rostro, de sus senos, la lectura olfativa y el reconocimiento de sonidos y de los seres que le rodean. Ponen al niño desde sus primeros días de nacido, en contacto con estímulos que él capta, empieza a explorar, relacionarse y procesar en su cerebro y a entrar a interactuar mediante el lenguaje.

Después de la experiencia familiar, la escuela se constituye en el segundo espacio en el que el niño retoma estos estímulos. Es decir, el niño no llega como una hoja en blanco, sino que pese a su corta edad, ya está inmerso en medio de los signos, símbolos y todo tipo de lenguaje. Por tanto, los docentes en su práctica pedagógica, han de tener en cuenta estas vivencias de los estudiantes. Y adentrar a los niños en la lectura y la escritura de manera que su primera experiencia con esta actividad sea motivante, una huella llena de emociones, del despertar sus intereses, de recrearles la realidad entre saberes, motivación e imaginación.

Pero si la práctica pedagógica convierte el placer por la lectura y la escritura, en una experiencia en la que no se le retoma sus experiencias iniciales, y por el contrario las acciones pedagógicas se limitan a lo cognitivo y relegan las demás dimensiones del ser, a lo mejor esa forma de enseñanza haga tomar distancia al niño de lo que es leer y escribir. Sin querer, en las prácticas pedagógicas iniciales, en las que no se tiene en cuenta los aspectos motivantes, sino la verificación de saberes, el estudiante-niño pudiese estar formándose una idea distorsionada y negativa de lo que es la lectura y la escritura.

Sin embargo, las razones de estas situaciones, se explican debido a que los diferentes momentos históricos, intereses ideológicos, condiciones sociales, dinámicas culturales y desarrollos investigativos, tradicionalmente las emociones se han intentado mantener fuera de la escuela, ya que se ha pensado que en ella se debe privilegiar el desarrollo cognitivo y de alguna manera se ha mantenido la premisa de que el corazón limita la razón y por lo tanto es incompatible con el pensamiento. En este sentido, se ha tratado de señalar que las decisiones importantes, los momentos relevantes y los instantes decisivos para el ser humano deben mantenerse lejos de las emociones, por este motivo, aún es común escuchar expresiones como ¡no seas tan emocional!... ¡no te dejes llevar por las emociones!... ¡no metas a las emociones en este diálogo! (Buitrago, R.; Herrera, L., 2003).

No obstante, lo verdaderamente importante es enfatizar en que tal y como señala Lindel (2010), citado por (Buitrago, R.; Herrera, L., 2003), en el cerebro existe poca percepción pura, debido a que cuando las personas adquieren conciencia de las sensaciones, estas ya han suscitado respuestas emocionales.

Estos hallazgos producto de los avances tecnológicos, del interés de la neurociencia afectiva, del desarrollo del constructo de Inteligencia Emocional (I.E.) y de la articulación de

distintas disciplinas, hace posible establecer la petición respecto a matricular las emociones en la escuela, sobre todo, en los contextos locales y regionales, ya que en algunos ámbitos nacionales e internacionales, aunque no de manera generalizada, las emociones nuevamente hacen parte de los procesos educativos. (p. 90).

Son entonces las emociones un factor preponderante en el proceso enseñanza- aprendizaje, en la medida en que estas pueden hacer del momento educativo, un momento provocador para que se dé el aprendizaje o generar una actitud apática al mismo .es entonces en ese sentido en que el rol del docente como facilitador del proceso educativo se convierte en parte fundamental en las emociones que trasmite al enseñar.

Todo sistema educativo se fundamenta en que el conocimiento es bueno y conduce a la felicidad, pero esta felicidad implica entender las emociones de una manera más inteligente (Lama, Dalai; Ekman, Paul., 2009). Desde esta perspectiva es posible plantear que el desarrollo emocional debería ser el dinamizador de la educación, ya que posibilita mejores relaciones y alternativas, razón por la cual es fundamental pensar en un sistema que permita la educación de personas emocionalmente competentes (Palou, 2008), citado por (Buitrago, R.; Herrera, L., 2003).

En este sentido, la relación entre las emociones, la adquisición de conocimientos y la motivación está suficientemente argumentada para que los docentes seamos conscientes de que son necesarias para obtener los mejores resultados en el aula. Rafael Bisquerra y Gemma Filella en su artículo «Educación emocional y medios de comunicación» manifiestan que, las emociones desencadenan una acción, por lo tanto, constituyen una motivación para hacer algo, ahora bien, reaccionamos emocionalmente solamente cuando la situación es importante para nosotros, para nuestros objetivos personales. (64: 2003) citado por (González, P.; Villarubia, M., 2011).

Todos o casi todos estamos de acuerdo en que los alumnos aprenden mejor y más cuando están motivados, cuando algo les gusta, cuando sienten emociones positivas en torno a su aprendizaje, porque esto les motiva y les empuja a continuar. Por tanto, el proceso debería estar claro, estimular emociones positivas para motivar a los estudiantes debería implicar un mejor resultado cognitivo (p. 39).

En este proceso donde se entremezclan motivación y emoción aparecen la figura del docente y el discente. Para que el estudiante aprenda, desarrolle y utilice sus habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso de estas necesitará lógicamente, un «educador emocional». Durante el aprendizaje desde la infancia, el profesor se convierte para el aprendiz en un referente muy importante en cuanto a actitudes, emociones, sentimientos y comportamientos. El docente se convierte, consciente o inconscientemente, «en un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo». (Bisquerra, R. (coord.), Roger, I. y Ferrer, L., 2010). (p.39).

Comprender y regular mis emociones como docente y transmitirlos a los estudiantes para que sean capaces de regular las suyas propias y utilizarlas como herramientas para comunicar y desenvolverse en el aula, previamente a realizarlo en un contexto real. Esto debería ser un objetivo prioritario (42).

Por todo lo anteriormente considerado, se hace necesario de parte del docente reflexionar y tomar acciones que contribuyan a forjar estudiantes que vean y sientan los momentos de aprendizaje como algo significativo y que anhele repetir, y no ver el aula o los espacios académicos como momentos de castigo. Estos se deben convertir en un lugar agradable al estudiante, divertido no ajeno a su mundo, recreando saberes que sean útiles para la vida.

En ese mismo sentido, si se considera que el aprendizaje escolar es una actividad social constructiva que realiza el o la estudiante, particularmente junto con sus pares y el maestro o maestra, para lograr conocer y asimilar un objeto de conocimiento, determinado por los contenidos escolares mediante una permanente Interacción con los mismos, de manera tal que pueda descubrir sus diferentes características, hasta lograr darles el significado que se les atribuye culturalmente (García, I, Escalante, I., Escandon, M., Fernández, L., Mustri, A., y Puga, I., 2000), promoviendo con ello un cambio adaptativo. Therer (1998), citado por (García, J., 2012).

Es claro que el papel del docente es clave, máxime si a través del aprendizaje se procura el promover habilidades cognitivas y las capacidades emocionales, que le permitan un aprendizaje autónomo y permanente que puedan utilizarlo en situaciones y problemas más generales y significativos y no solo en el ámbito escolar (SEP, 1993; Hernández y Sancho, 1993, Resnick y Klopfer, 1996, citados por (García, *et al.*, 2000); (García, J., 2012).

Pero esto solo es posible si se toma en cuenta que la intervención del o la docente es una ayuda insustituible en el proceso de construcción de conocimientos por parte del o la educando, de manera tal que sin la ayuda de este es muy probable que los alumnos y las alumnas no alcancen determinados objetivos educativos (García *et al.*, 2000), por cuanto el maestro o maestra no enseña en abstracto, dejando de lado sus propias emociones y sentimientos sino que, ya sea de manera explícita o implícita, transmite los mismos en cada acto pedagógico que desarrolla. Así, ante un mismo evento y en un mismo momento, la interpretación que haga el profesor o profesora, dependerá del estado de consciencia que haya logrado desarrollar (Casassus, J., 2006), de manera tal que La percepción que este o esta construya del alumno o alumna, estará ligada a las Informaciones cognitivas y emocionales que posea del o la educando (p. 102).

Para Therer (1998), citado por (García, J., 2012), cuando se conoce como aprenden los y las estudiantes es que el esfuerzo de la enseñanza podría tener algún efecto positivo, este aprender no depende únicamente de las capacidades cognitivas de los y las educandos, sino de sus disposiciones emocionales, dado que él o la docente es más que un mero transmisor de información, es un creador o creadora de espacios de aprendizaje y le corresponde gestionar las condiciones que posibiliten organizar las situaciones de aprendizaje las cuales dependen de al menos cuatro factores ligados a los y las estudiantes: a) su motivación (donde se insertan los aspectos emocionales), b) sus capacidades cognitivas, c) sus estilos de aprendizaje, y d) los objetivos curriculares a ser alcanzados.

Los aspectos antes descritos y sustentados por diferentes autores citados, conllevan a reflexionar, en este marco y perspectiva, el papel del docente. Puesto que, la ciencia y los nuevos descubrimientos develan aspectos significativos del cerebro humano y de cómo este se dispone hacia el aprendizaje, y como estos a su vez están estrechamente relacionados con la dimensión emocional-afectiva. Por ello, como dice (González, P.; Villarubia, M., 2011), a través de las actitudes del profesor y las emociones que transmite, el alumno será capaz de percibir la diversidad emocional, fomentará su percepción y comprensión de los sentimientos propios y ajenos cuyo objetivo es que, al igual que lo hace con la gramática y el léxico, sea capaz de manejar las emociones de la vida cotidiana, reconociendo y comprendiendo a otros, empatizando con las emociones ajenas y transformando las propias según lo que desee transmitir. Todo ello hará que el estudiante adquiera una «competencia emocional» que le ayudará a comunicar y a resolver situaciones como lo hace en el resto de las competencias y destrezas. (p.40).

Hoy se discute en este campo que, el paradigma de la educación racional, centrado en el aprendizaje de contenido, ignorando las dimensiones no académicas, de los y las estudiantes,

particularmente las emociones, ha mostrado su agotamiento. Por ello se requiere urgentemente un cambio en ese sentido, lo cual será sólo posible en la medida que la sociedad revalore el papel de las emociones como un elemento primario, fundamental y sustantivo del proceso de aprendizaje. (García, J., 2012).

Debemos tener claro que no se aprende lo que no se quiere aprender, no se aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas que impulsen a la acción en esa dirección. Esta es la clave de considerar a las emociones como parte del aprendizaje, por lo cual la educación emocional, se constituye, por derecho propio, en una necesidad que va más allá del ámbito escolar. (p.106).

En conclusión, el componente emocional, motivacional y la disposición como principios de enseñanza y como vías de aprendizaje, orientan las concepciones de las guías que en esta propuesta se sugieren. Por ello, la invitación al docente es a familiarizarse con esta literatura, tomar como referencia lo aquí expuesto y a desarrollar acciones pedagógicas con un claro propósito pedagógico y que desarrollen esta dimensión en el niño.

#### **6.7 Capítulo 4. Dime qué contexto te rodea y te diré que lector eres.**

El comportamiento lector, y más aún, la cultura del libro no están sujetos a determinismos geográficos, si se está en zonas urbanas o rurales. Si bien es cierto, que hay variables que inciden en el comportamiento lector, estas no son necesariamente decisivas, aunque su influencia no se puede cuestionar. Sin embargo, los estudios demuestran que el contexto inicial del niño, la familia, es decisivo, y es de las variables más significativa en el comportamiento lector. Si bien existen otras variables como el acceso a los libros, el costo de estos, las existencias de bibliotecas, el

pensum escolar, la familia se constituye en una variable de gran trascendencia en dicho comportamiento.

Por ello, el proceso lector ha recibido mucha atención por ser valorado como uno de los aprendizajes primordiales de los niños/as en el ámbito escolar. Normalmente, en la escuela la lectura se enseña como un proceso mecánico, de adquisición de códigos, en un principio, no existe tanta preocupación por la comprensión del mensaje. Pero no se puede olvidar que la lectura es un proceso dinámico en el que están en contante interacción el lector y el texto; el lector aporta sus conocimientos previos, competencias lingüísticas, valores, actitudes, ideología (Peña, Barboza, 2002) y en toda esta parte la familia tiene mucho que decir. (Mayorga, M. & Madrid, D., 2014).

De igual forma, las autoras, ratifican la importancia del seno familiar, en los siguientes términos: la función educativa de la familia, sobre todo en los primeros años, es prácticamente insustituible. Desde la más tierna infancia, los niños/ as establecen una relación con los padres a través de la palabra por medio de pequeñas canciones que están cargados de seguridad y afecto, mediante la lectura de cuentos... Por ello, es imprescindible conjugar las actuaciones del entorno familiar y escolar para poder desarrollar y afianzar el hábito lector. El lector no nace, se hace, es más, nos hacemos lectores a lo largo de toda la vida. El hábito lector se puede formar desde la infancia a la vejez. Como afirma Jurado (2004), aunque leer, más que habito es tenacidad, constancia y fidelidad (p.82).

Así mismo, la familia es el pilar para la creación y fomento del hábito lector, (Gasol, A., 2005), debido entre otros factores a que los niños/as, por naturaleza, toman como referente a sus padres. Los niños/as empiezan a leer a través de la voz de sus padres, cuando les leen cuentos, narran historias, etc. Escuchar estas narraciones de forma cotidiana va creando en los más pequeños

el gusto por la palabra y también el deseo de nuevas historias. De forma que el libro, el adulto y el niño/a forman un triángulo afectivo, que se queda grabado en la mente del menor (p.93).

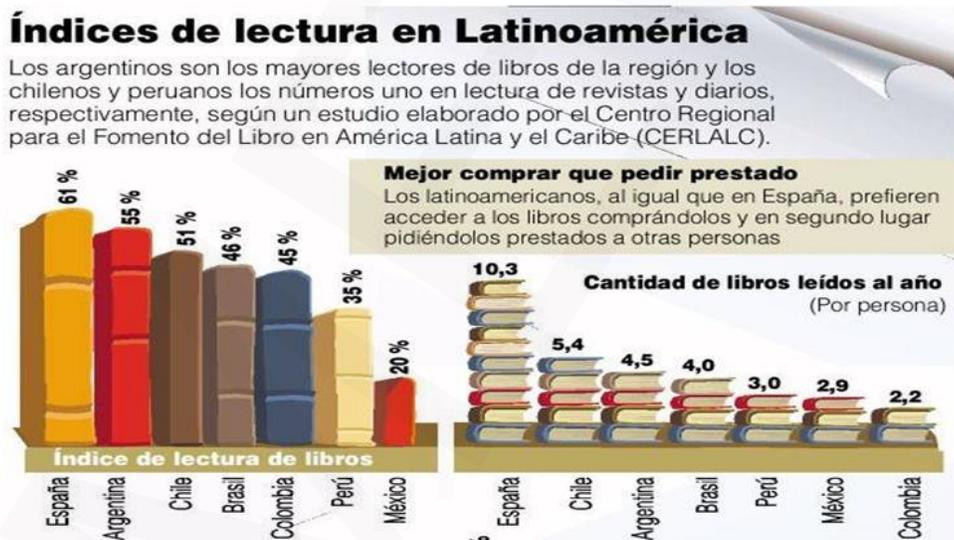
A partir de estos estudios y evidenciado el papel preponderante de la familia en los hábitos lectores de los niños. Corresponde a la escuela y al docente en particular, preguntarse de qué manera influye la familia en los hábitos lectores de sus estudiantes. Esa incidencia es favorable o genera inconvenientes. De qué manera el maestro ha tratado de articular o armonizar las realidades escolares y las realidades familiares en referencia a la cultura de la lectura. En este punto pueden surgir varios cuestionamientos, en algunos casos alentadores y en otros menos favorables. Sin embargo, cada cuestionamiento le permite al docente generar estrategias que permitan superar los aspectos negativos y fortalecer los aspectos favorables mediante su práctica pedagógica.

Al respecto otros autores ratifican la importancia de la familia en la creación de los hábitos lectores. Por ejemplo, (Piacente, T., Marder, S., Reschers, M. y Ledesma, R., 2006 ), señala que: los hábitos de lectura que una familia incorpora a su dinámica diaria se definen por el tipo de prácticas de alfabetización que se realizan en el hogar de manera activa (p. ej. Leerle cuentos por la noche) y/o pasiva (p. ej. hacer las tareas escolares). En la medida en que los padres realizan las anteriores actividades de forma continua y prolongada en el tiempo, sus hijos las van aprendiendo y asimilando como parte de sus propios hábitos. Por supuesto, esta apropiación se verá reforzada si en casa hay recursos que requieran de la lectura para su uso, como libros, periódicos, revistas, televisión, entre otros. Es más, la presencia de este tipo de recursos en el hogar se ha asociado con un mayor vocabulario y desarrollo de habilidades orales de prelectura en niños (Stein, 2010; Gil, 2009; Quejereta, 2010), citados por (Córdoba; Quijano, M. & Cadavid, N., 2013).

Cuando se plantea este capítulo, “Dime que contexto te rodea y te diré que lector eres” se pretende que el maestro tenga en cuenta las condiciones socioculturales que rodean su quehacer

pedagógico y como estos influyen en los hábitos lectores. Que no se trata solamente de quedarse en el diagnóstico, sino de que reflexione y actúe sobre esa realidad. Puesto que preocupa que los colombianos sigan leyendo poco. En promedio, leen entre 1,9 y 2,2 libros cada año, mientras en otras naciones como España el número de textos leídos por habitante alcanza 10,3 libros al año, en Chile es de 5,3 y en Argentina llega a 4,6. (Dinero, 2016).

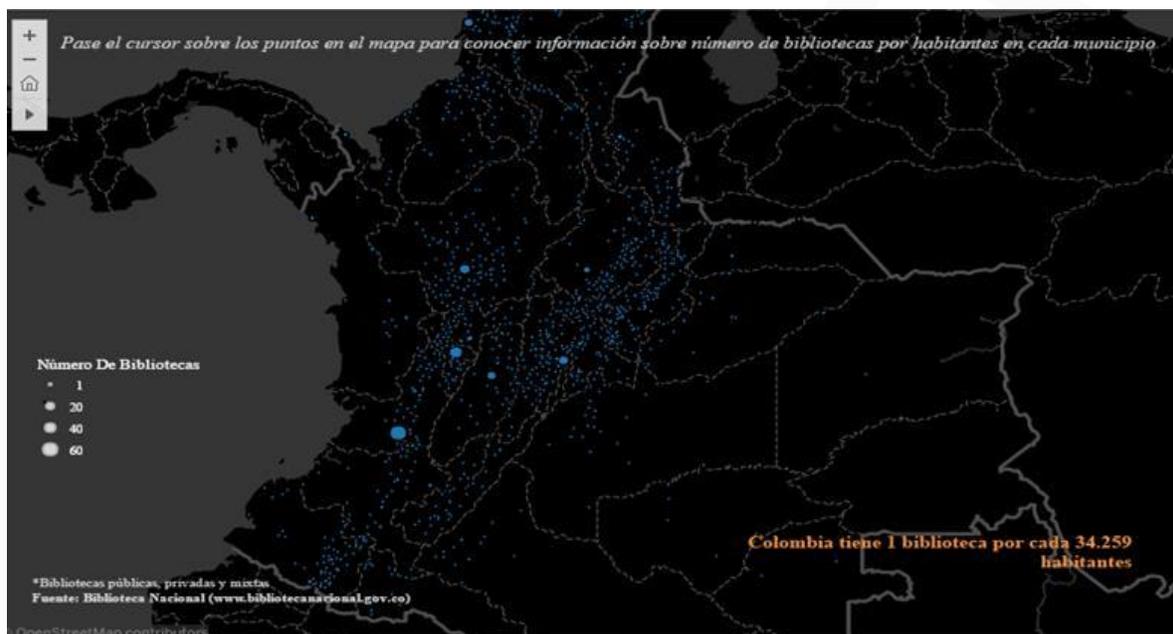
Esta dinámica de baja lectura ha ubicado al país en el último lugar con respecto a consumo de libros. Por ello, es importante, que el Estado Colombiano adopte una política educativa y una política de la lectura que parata de la diversidad nacional, las particularidades contextuales, los intereses de los estudiantes, y que involucre a la familia. De una visión integral y estratégica de la lectura, va a depender superar los bajos índices de lectura en nuestro país.



**Gráfico 1.** Índice de lecturas.  
Tomado de: [www.uvejota.com](http://www.uvejota.com)

Así mismo, en el siguiente mapa, y link se hace un estudio del número de bibliotecas públicas que existen y funcionan en el país. Y se concluye que Colombia tiene una (1) biblioteca por cada 34.259 habitantes, y que incluso este promedio puede ser mucho más alto. Lo que

demuestra que en esta materia el país y los entes territoriales están muy lejos de contribuir a mejorar los hábitos lectores.



**Gráfico 2.** Bibliotecas por ente territorial. Desarrollado en Tableau.  
Tomado de [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com)

Se recomienda seguir este link para que consulte cuántas bibliotecas existen en cada una de las localidades del país. (<http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1/index.html>).

A manera de conclusión se puede decir, y retomando a Moreno, citado por (Córdoba; Quijano, M. & Cadavid, N., 2013), plantea que el tiempo que dedican los padres a leer solo o con sus hijos, el tipo de textos que leen y la inversión económica que realizan en lectura terminan la relación que sus hijos entablarán con dicha actividad (p.55).

En este sentido, formar lectores es una tarea colectiva (1), que debe ser alentada por todos los que consideran que leer es una forma de conocimiento, de acceso a realidades distintas a las propias, de pensar y recrear los mundos posibles, de aprender a conocer y conocerse. Las familias

(2) son una parte más de ese compromiso, pero su papel puede ser determinante. Los lectores no son el resultado exclusivo de la acción del entorno familiar, hay muchos otros factores que intervienen en ese proceso, pero hay más probabilidades de que eso suceda si las familias están implicadas. Consejería de Educación- Junta de Andalucía (2012. P.23). Por tanto, asumir esta tarea no es una responsabilidad del docente, o la escuela, que es una responsabilidad colectiva, con roles específicos. Pero que es muy importante que el Estado asuma un papel de compromiso y viabilice estrategias para alcanzar mejores resultados tanto en promedios como en cultura lectora.

### **6.8 Aportes teóricos, didácticos y metodológicos:**

El aporte de la investigación se configura en el diseño de la propuesta didáctica de lectoescritura, con la elaboración de constructos teóricos que se fundamentan en esencia desde la neuroeducación. En la que se asume el lenguaje y la lectoescritura desde una perspectiva multidimensional, interactiva, multisensorial y contextualizada. Así mismo, estos constructos contemplan intencionalidades didácticas y metodológicas; y en su conjunto, estos conceptos configuran un novedoso modelo de clase, cuyos componentes mantienen coherencia interna, armonizan en propósitos epistemológicos, pedagógicos y didácticos.

Si bien es cierto, que existen modelos de clases, con sus etapas y componentes, y que en este aspecto el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ha venido planteando modelos a través del Programa Todos a Aprender (PTA). Se estimó necesario que la investigación, específicamente, en el diseño de la propuesta, concretase su aporte original, significativo y relevante al conocimiento disciplinar, mediante la estructuración y sustentación un modelo de clase o guía didáctica para desarrollar una propuesta fundamentada desde la neuroeducación y lo multisensorial. Para ello, se resignificaron los procesos de un modelo de clase, esta resignificación

implicó el planteamiento de nuevos constructos y la adaptación de otros a las bases epistemológicas y pedagógicas que sustentan la propuesta. En este sentido, se contempla una etapa denominada “galería exploratoria” y otro momento contiguo denominado “curioseando”. Estos conceptos son constructos epistemológicos genuinos, los cuales tienen implicaciones pedagógicas y didácticas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. También a raíz de los testimonios de los informantes se contempló como un aspecto clave de la guía el componente denominado “emocionándonos”. En este punto, se retoma las inquietudes de los docentes informantes, y a su vez, se tuvieron en cuenta los fundamentos de la neuroeducación. De hecho, contemplar un componente de la clase o guía, que desarrolle el aspecto emocional o afectivo, marca distancias con respecto a los modelos que priorizan el aspecto cognitivo por encima de las otras dimensiones del ser. En este caso, lo emocional establece lazos con las demás dimensiones del ser, y valora en gran manera los sentimientos, afectos, sensibilidad y motivaciones de los niños en formación.

De igual manera, se retoma del aprendizaje significativo, la “activación de saberes previos”. Reconociendo con ello, los grandes aportes del modelo significativo y el potencial educativo del contexto sociocultural. En este sentido, se introdujo la categoría de “vivenciando el concepto” y en lo referente al componente evaluativo, se propone de manera original que los estudiantes sean evaluados según sus particularidades, capacidades e intereses, en lo que se denomina evaluación “multimetás”. Estos constructos y componentes están definidos en lo que se ha llamado estructura didáctica. Que de manera objetiva, constituyen y configuran un modelo novedoso para abordar los fenómenos del lenguaje relacionados con la lectoescritura.

Así mismo, con esta propuesta didáctica y como se evidencian en las guías que se comparten, se pretende que el docente aborde íntegramente las dimensiones del ser y que las conjugue y asocie en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura. De igual modo, con

la investigación y el diseño de la propuesta, se pretende que los docentes comprendan desde las bases de la neuroeducación, cómo el niño aprende, cómo es que el cerebro aprende, cómo se potencia las capacidades de los estudiantes mediante el aprovechamiento de las ventanas y plasticidad misma del cerebro. Cómo el contexto y la dimensión emocional-afectiva contribuyen a desarrollar las capacidades cognitivas, comunicativas e interpersonales de los niños.

Desde esta investigación se consolida una propuesta didáctica con bases epistemológicas, científicas, pedagógicas y didácticas que ubican al docente y crean los lineamientos de una práctica pedagógica de la lectoescritura desde la perspectiva de la neuroeducación y lo multisensorial. En este orden, la investigación y la propuesta abren una nueva área de investigación a nivel local, regional y nacional en lo que hace referencia a la enseñanza de la lectoescritura en los niveles iniciales de formación en el sistema educativo colombiano.

### **6.9 Estructura de la Guía Didáctica.**

La estructura de la presente guía, se fundamenta en los principios epistemológicos, pedagógicos y didácticos que orientan teóricamente esta propuesta. Cada componente, proceso y finalidad de la guía cuenta con su sustento y obedece a esta nueva perspectiva. Y se corresponde con la estructura secuencial de una clase, taller pedagógico o secuencia didáctica.

- ❖ Con una clara identificación del proceso, temáticas, tiempo, grado, propósito, DBA y competencias comunicativas definidas por la política educativa del MEN- Colombia. Como se muestra en el siguiente cuadro de identificación.

**Estrategia Multisensorial: Fauna Polifónica**

**Sentidos:** auditivo, visual y táctil

**Nivel sugerido:** 6 años

**Grado:** 1°

**Propósito:** Identificar y asociar sonidos propios de la cotidianidad con palabras, imagen, seres y cosas, mediante el uso de las onomatopeyas de la fauna del contexto.

**DBA:** Reconoce la grafía de sonidos onomatopéyicos.

- ❖ **Etapa exploratoria: galería exploratoria y curiosoando.** En la etapa inicial, se plantean orientaciones didácticas que comprenden procesos exploratorios, que en esta perspectiva se denominarán **Galería Exploratoria y Curiosoando**. Con respecto a la primera, se pretende que la introducción a los temas, sea multisensorial, exposiciones visuales, audios, táctiles y olfativas, de tal manera que el estudiante se asuma de manera activa. Y que en esta etapa inicial el estudiante se exponga a diferentes sensaciones y que sus sentidos se predispongan favorablemente al aprendizaje.
- **La Galería Exploratoria** es llevar al niño literalmente al encuentro con los saberes y conocimientos mediante diferentes recursos y dar el paso hacia la formación de los primeros referentes de aprendizaje.
  - **Curiosoando**, en esta etapa se relacionan, los aspectos emocionales con los cognitivos. Se utiliza la curiosidad, como capacidad del ser para activar sus conocimientos y despertar su interés por nuevos saberes. En este punto, se generan nuevas ventanas, expectativas y posibilidades. Por ello, las estrategias que implemente el docente, deben conducir a interesar al estudiante, pero a la vez que se despierten los intereses, expectativas, ingenio e imaginación del estudiante. Ver cuadro de Galería exploratoria.

**Orientaciones didácticas:**

**Galería Exploratoria:**

**Curioseando:**



❖ **Emocionándonos.** Una vez, el estudiante se adentra en la relación con el concepto, tema o actividad didáctica, se propone la etapa denominada **Emocionándonos**. La cual, se ubica posterior a la fase exploratoria, en la que se aborda didácticamente el concepto o los conceptos esenciales de la actividad educativa en cuestión. En este accionar pedagógico y didáctico las emociones, el afecto, la motivación, la creatividad y la sensibilidad de los niños se constituyen en una dimensión clave para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Esta etapa se concibe no sólo por las bases epistemológicas y didáctica de la propuesta, sino que a partir de la investigación y de la interacción con los docentes partícipes, éstos, pusieron de relieve el aspecto emocional, motivacional y afectivo, como componente crucial en el proceso de formación; y que en las población estudiantil se evidencia, a pesar de ser niveles iniciales, cierta falta de motivación por la lectura y la escritura, las carencias afectivas y la no exploración de la dimensión emocional del niño.

Emocionándonos, es un componente de la guía donde se le da relevancia al afecto y las emociones. Es ahondar mediante acciones didáctica en la sensibilidad de los niños. Enseñar desde el afecto, conlleva a valorar al ser, a tener en cuenta una dimensión fundamental de los niños, que se invisibiliza en el actual proceso de enseñanza –aprendizaje, donde se prioriza lo cognitivo. En

particular, emocionándonos conduce incluso a que los niños aprendan a partir de su reconocimiento como personas, de sus capacidades y autoestima, de hecho, en esta etapa la guía tiende hacia el juego y las acciones lúdicas.

## EMOCIONÁNDONOS:

### Emoción, afecto y motivación

- ❖ **Activación de Saberes Previos.** Otra etapa, definida en esta estructura, es la **Activación de Saberes Previos**. En este caso, la literatura pedagógica los asume como el cúmulo de experiencias, concepciones, representaciones, saberes, imágenes, con que el educando se enfrenta al nuevo conocimiento. Este conocimiento previo le permite al sujeto seleccionar y estructurar aquellos aspectos que son pertinentes al nuevo aprendizaje, para poder darle significado y sentido. En esta perspectiva se ubica a Vigotsky, Miras, Bruner y Coll quienes sostienen esta visión. (Espinoza, N; Jara, E. & Obinu, M., 2013).

En este aparte, se implementan estrategias basadas en los conocimientos, nociones y representaciones sociales que maneja el estudiante sobre el tema. Por ello, es fundamental la pregunta problematizadora, el uso de esquemas y otras estrategias que permitan establecer relaciones entre el saber construido y el nuevo conocimiento por apropiarse.

En esta etapa de la clase el docente debe tener en consideración los siguientes criterios:

- Conocimiento de las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes Establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- Manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

- Establecer un ambiente organizado de trabajo y disponer de los espacios y recursos en función de los aprendizajes (Dirección Académica de Pregrado, 2011).

### Activación de Saberes Previos:

- ❖ **Conceptuando:** otra de las fases de la estructura de la guía se relaciona con la **conceptualización**, que en esta estructura se denomina, “**Conceptuando**”. Una vez desarrolladas las etapas anteriores, es importante que el docente lleve a un conceso de saberes y conocimientos de los estudiantes, mediante referentes conceptuales claros y apropiados al nivel de formación. Es decir, el concepto, es un punto de encuentro y de construcción colectiva.

### Conceptuando:

- ❖ **Vivenciando el Concepto.** Esta etapa consiste en el saber hacer con el concepto, en el saber ser y sentir con respecto al conocimiento. Así mismo, establecer relaciones significativas entre los conceptos, las vivencias y contexto cultural del niño. Vivenciar un concepto, es comprenderlo a partir de las potencialidades del contexto sociocultural. Por lo cual, el contexto se constituye en un texto para que el niño interactúe con éste mediado por las acciones pedagógicas del docente.

Como se ha podido observar en esta estructuración teórica y metodológica de esta guía, primero se invita a la exploración y despertar la curiosidad de los niños. En otro momento se explora la dimensión emocional y afectiva. También se tienen en cuenta los saberes previos, los cuales conducen a la conceptualización como un punto de encuentro entre los diferentes saberes y nociones que maneja el educando. Luego de estos procedimientos, es pertinente que los estudiantes

establezcan empatía con su contexto, el cual les vio nacer, crecer, recrearse y en el cual está presente la historia personal y familiar de los niños. Esta empatía entre lo que el niño sabe y su relación con su entorno, permite al educando comprender de manera significativa los saberes, también genera una identidad y valoración de lo local en un mundo cada vez más globalizado.

### **Vivenciando el Concepto**

- ❖ **Multimetetas.** Finalmente, al igual que un plan de clase, guía educativa o secuencia didáctica, se contempla el componente evaluativo. Sin embargo, la evaluación en este caso, se da en todo el proceso, y no tiene como finalidad la evaluación sanción. Sino la evaluación formativa, en la que lo más importante es que el estudiante aprenda desde sus primeros años, a autoevaluarse, asumir sus errores como oportunidades de aprendizajes y a reconocer sus potencialidades.

En este caso, la evaluación en esta estructura se denomina “Multimetetas”, es decir, que no hay una sola forma correcta de llegar al saber, sino que hay diferentes formas y estrategias para alcanzar el conocimiento. Por ello, en esta visión, es muy importante el rol del docente, pues implica conocer muy bien a los estudiantes, sus capacidades e intereses.

### **Multimetetas:**



## GUÍAS DIDÁCTICAS MULTISENSORIALES



**Estrategia Multisensorial:** Fauna Polifónica

**Sentidos:** auditivo, visual y táctil

**Nivel sugerido:** 6 años

**Grado:** 1°

**Propósito:** identificar y asociar sonidos propios de la cotidianidad con palabras, imagen, seres y cosas, mediante el uso de las onomatopeyas de la fauna del contexto.

**DBA:** Reconoce la grafía de sonidos onomatopéyicos.

### Competencias y habilidades:

Marco de habilidades y competencias						
Habilidades comunicativas	Escuchar		Leer			
	Hablar		Escribir		Proponer	
Competencias Generales	Interpretar		Argumentar			

### Orientaciones didácticas:



Mediante el siguiente conjunto de imágenes, se les solicita a los estudiantes que identifiquen las imágenes con sus nombres. Puede ser mediante carteles separados o como aparece en esta guía. Lo fundamental es que el docente desarrolle la habilidad de la escucha, relacione las imágenes con sonidos e incluso que pueda palpar. (Tiempo estimado 15 minutos)



Tic Tac



Chu chu



Muack



Ding dong



Shhh



Bzzzzz



Toc toc



Glu glu

El docente, toma imagen por imagen. La muestra al estudiante, les pregunta por su nombre. El docente reafirma el **nombre del objeto o ser**, y les pregunta a los estudiantes cuál es el sonido que emite dicho ser, objeto o animal. Entonces tenemos

### Imagen + Nombre + Sonido onomatopéyico



Metodológicamente una vez aprendida esta cadena de estímulos y significados. El docente puede invertir el orden de cada elemento, de tal manera que la activación de sentidos tenga varias direcciones.

**Curioseando**

Mediante preguntas sencillas, el docente lleva a los estudiantes a identificar sonidos, transcribir sonidos, y relacionarlo con el nombre de las cosas que lo emiten. Ejemplo (Tiempo estimado 10 minutos).

En la escuela:

**Sonido** + **Transcripción** + **Nombre de objeto**  
**Riiiiing**                      **Riiiiing**                      **Timbre**

**Emocionándonos:**

Preguntas orientadoras:

Qué sonidos te agradan escuchar. ¿Por qué te agrada? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Qué sonidos no te agradan, ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Con la colaboración del docente, el estudiante intentará transcribir los sonidos y nombrar el ser, objeto o cosa que lo produce. Con esta actividad se pretende que el estudiante evoque, asocie un sonido, el cual transcribirá y asociará con el nombre del objeto, ser o cosa que lo produce. (Tiempo estimado 10 minutos)

Sonidos que me agradan	Nombre de quien los produce	Sonidos que no me agradan	Nombre de quien lo produce

**Activación de Saberes Previos:**

Asocia las siguientes onomatopeyas con el objeto o animal de la siguiente lista que las origina, escribe su nombre al frente:

**Gallo – Moto – Vaca – Pollito – Gato**

<b>Onomatopeyas</b>		<b>Nombres:</b>
<b>pio pio</b>		
<b>Miau</b>		
<b>Rumm Rumm</b>		
<b>Muuuu</b>		
<b>Kikiriki</b>		

**Conceptuando:**

La onomatopeya son sonidos propios que nacen o producen algunos seres como los cantos de los pájaros. También los objetos producen sonidos como por ejemplo una campana, y la misma naturaleza produce sonidos onomatopéyicos como el sonido de los truenos o cuando cae la lluvia.

**Vivenciando el concepto:**

Haz un pequeño listado sobre los sonidos del campo y de la ciudad que te alertarían sobre un peligro. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**MULTIMETA**

- Con la colaboración de tus padres, identifica los sonidos de las aves de tu contexto geográfico y haz un listado de los sonidos de sus cantos con su respectivo nombre.
- También puedes dibujar las aves y colocar al frente los sonidos onomatopéyicos que producen.

**Estrategia Multisensorial:** contar con jeroglíficos

**Sentidos:** visual

**Nivel sugerido:** 7 años

**Grado:** 2°

**Propósito:** elabora textos breves en los que usa palabras, imágenes y jeroglíficos para comunicarse.

### Competencias y habilidades:

Marco de habilidades y competencias					
Habilidades comunicativas	Escuchar		Leer		
	Hablar		Escribir	Proponer	
Competencias Generales	Interpretar		Argumentar		

### Orientaciones didácticas:

Galería Exploratoria

Identifica el significado de las siguientes imágenes y expresa por qué es importante cumplir las normas de comportamiento. (Tiempo estimado 10 minutos)



Consultado de [ww.actividades.dibujos.net/blog](http://ww.actividades.dibujos.net/blog)

---

---

---

**Curioseando**

En grupos de tres estudiantes, observarán la siguiente imagen e identificarán las imágenes escondidas en la misma. Con el fin de que desarrollen su capacidad visual y lectura de imágenes.

**Preguntas:**

¿Qué ves? \_\_\_\_\_

¿Cuántos personajes aparecen en la imagen? \_\_\_\_\_

¿Si tu compañero no ve más imágenes, indícale dónde están? \_\_\_\_\_



Tomado de [www.palimpalem.com](http://www.palimpalem.com)

**Emocionándonos:**

A partir de las siguientes situaciones, relaciónala con una flecha ( → ) cada una de las situaciones, con una imagen emocional.

Ganas una tareas
Te gusta el Helado
Recibes un regalo inesperado
Pierdes un cuaderno






**Conceptuando:**

**Definición de jeroglífico.** Un **jeroglífico** es un tipo de escritura en el cual las palabras no se representan con signos alfabéticos o fonéticos, sino que el **significado** de las palabras se expone con símbolos o figuras.

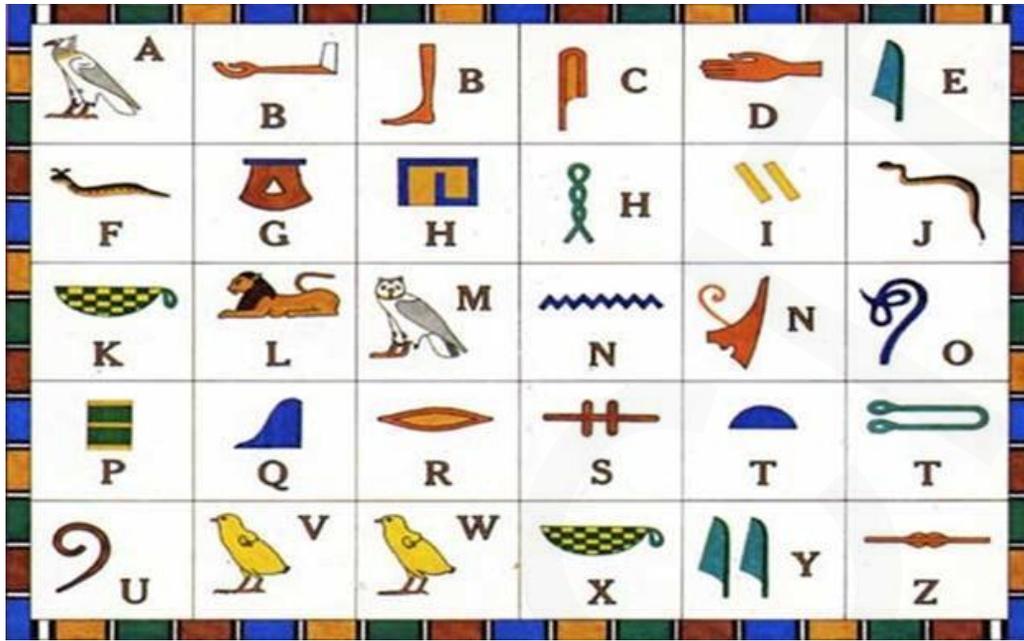
**Vivenciando el concepto:**

Teniendo en cuenta que los jeroglíficos son escrituras a partir de imágenes y que cada imagen representa una letra del alfabeto. Se le solicita a cada estudiante que teniendo en cuenta el siguiente cuadro, escriba inicialmente sus nombres completos y que lo transcriba a las imágenes correspondientes con cada letra. Ejemplo.

LEONEL MESSI



**Jeroglíficos y alfabeto:**



**MULTIMETA**

Escribe, utilizando los jeroglíficos, los nombre de tus padres y escribe el nombre de tu pueblo.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Estrategia Multisensorial:** Cadenas de Lecturas  
táctil.

**Sentidos:** visual, auditivo y

**Nivel sugerido:** 8 años

**Grado:** 3°

**Propósito:** promover la lectura colectiva mediante la estrategia de la cadena de lectura al interior de la familia y la comunidad.

**DBA:** Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos.

#### Competencias y habilidades:

Marco de habilidades y competencias					
Habilidades comunicativas	Escuchar		Leer		
	Hablar		Escribir	Proponer	
Competencias Generales	Interpretar		Argumentar		

#### Orientaciones didácticas:



Lee el siguiente poema en el estilo caligrama para promover la lectura y responde las siguientes preguntas:

a) Cuál sería el título adecuado para ese poema estilo caligrama.

---

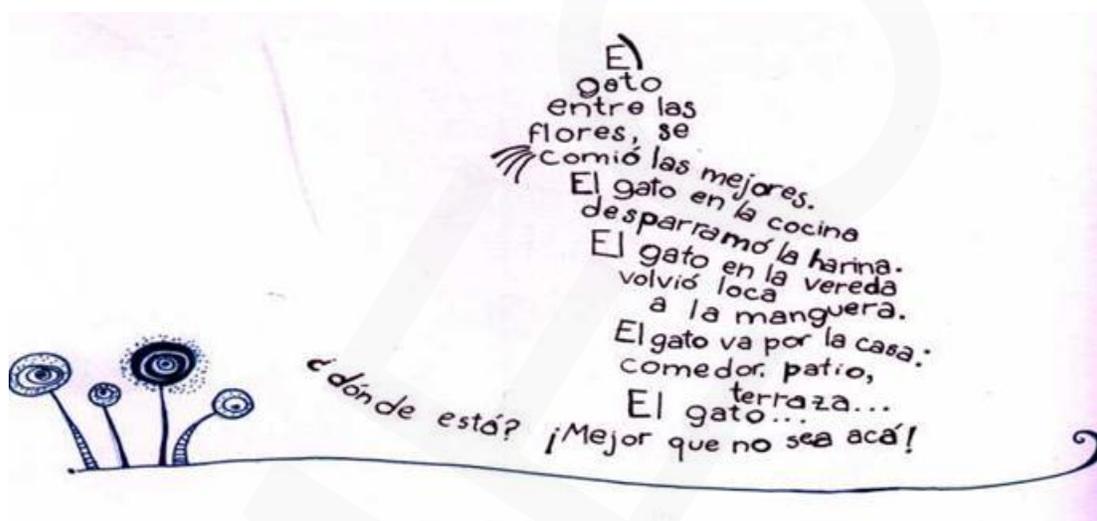
b) Qué figura forma el caligrama.

---

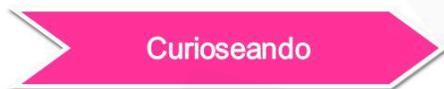
c) Y cuál es la relación entre el poema y la imagen.

---

(Tiempo estimado 10 minutos)



Tomado de [www.leerxleer.wordpress.com](http://www.leerxleer.wordpress.com)



Lee el siguiente texto y resuelve el enigma.

**El mendigo cantarín:** Un pobre está sentado en el bar cuando un rico se sienta a su lado. El mendigo se da la vuelta y le dice: “Tengo una habilidad especial, conozco todas las canciones que existen”. El rico se ríe, a lo que el pobre le responde: “Me apuesto todo el dinero que tienes en tu bolsillos a que puedo cantar una canción que existe de verdad con el nombre de mujer que elijas”.

El rico vuelve a partirse de risa, y le responde: “De acuerdo, ¿qué te parece el nombre de mi hija, Emily Rose McAllister?” El pobre se hizo rico y el rico perdió todo el dinero. ¿Qué canción cantó?

Tomado de [www.elconfidencial.com](http://www.elconfidencial.com)

¿Qué canción cantó?: \_\_\_\_\_



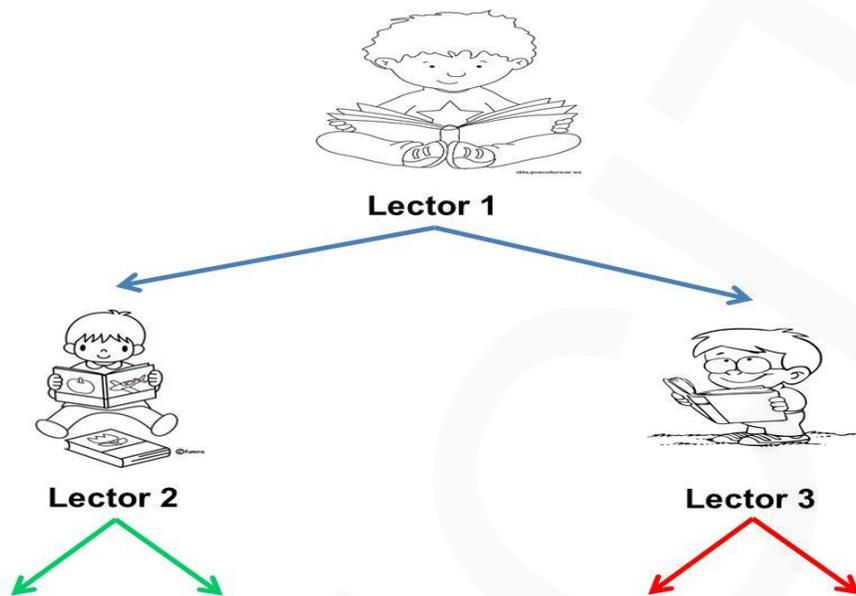
**Conceptuando:**

**Nota para el docente:** para hacer del ejercicio lector un ejercicio integral, se hace indispensable que este no solo quede reducido a la escuela, sino que se haga extensivo a las familia de los estudiantes, para ello se requiere que la lectura se vuelva un elemento que haga parte de los momentos del estudiante en su contexto familiar.

Esto permitirá una mayor apropiación y busca involucrar a la familia en el proceso, y que sea el niño quien invita a sus padres a hacer parte de la misma. Para ello, todo lo que el niño aprenda lo enseñara a sus padres, cada lección aprendida será repetida con dos miembros de su familia en especial a sus padres. Con ello se formara una cadena de lectura que vinculara a la familia en la enseña y afianzamiento lectoescritor.

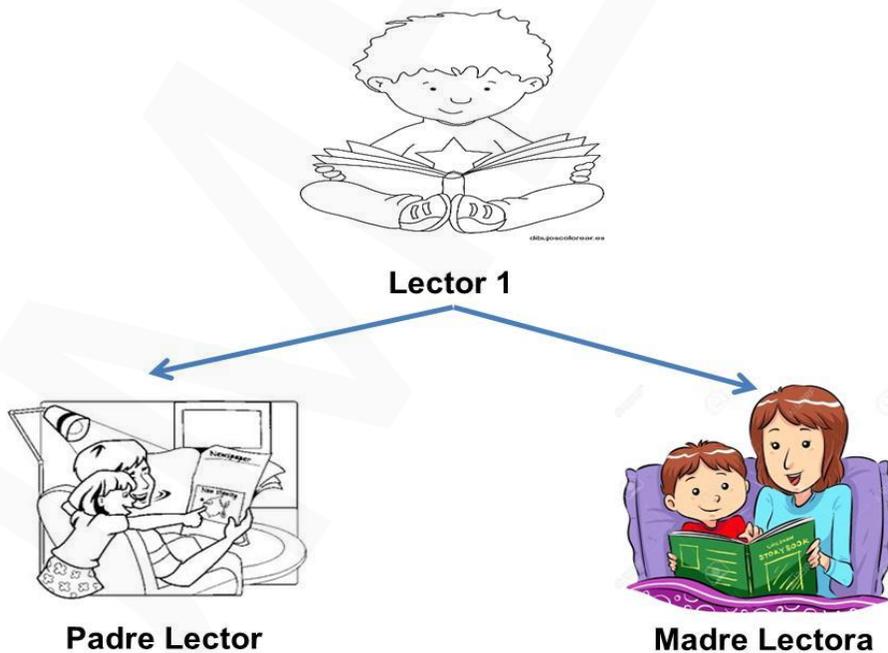
Para ello, se utilizaran cuentos cotidianos que el docente construirá y los utilizará para enseñar a leer a sus estudiantes. A su vez, los llevara a sus respectivas casas, los leerá a sus padres. Con la ayuda del niño también construirán otros cuentos cortos teniendo en cuenta sus vivencias cotidianas. Esto se realizara durante un mes seguido y se hará un cuento por semana.

## Metodología de Cadena de Lectura: inicialmente en la escuela



Sigue la cadena de lectura

## Metodología de Cadena de Lectura: en la casa.



### Vivenciando el concepto:

Para el desarrollo de la Cadena de Lectura, se ha dispuesto inicialmente que en la escuela se genere una cadena de lectura escolar, en la que los diferentes grados se integren alrededor de la lectura y que a su vez los maestros se comprometan con su promoción. Esta experiencia en la escuela, crea en el estudiante un concepto de lectura diferente y así mismo la asume como una herramienta de interacción social, académica y afectiva.

Con esta experiencia inicial, se generan otras posibles cadenas, entre ellas la de la familia, los amigos del barrio, los compañeros del club deportivo, etc. Sin embargo, después de la cadena escolar, es importante generar una cadena al interior de la familia, y lo que se entienda por familia. Puesto que, esta no se limita al parentesco, sino también a las personas con las cuales se comparten vivencias y por los que se tiene afecto.

### MULTIMETA

Cadenas de Lectura, se evaluará de acuerdo a la dinámica que se le imprima a la lectura en la escuela, en los grupos y en el ámbito familiar. Es decir, que se promueva la lectura, los encuentros alrededor del texto escrito y oral, se constituyen en elementos positivos y satisfactorios para esta actividad.

**Estrategia Multisensorial:** Lectura DOMAN. **Sentidos:** visual, auditivo y táctil.

**Nivel sugerido:** 6 años

**Grado:** 1°

**Propósito:** desarrollar de acuerdo al método Doman la competencia lectora teniendo en cuenta las capacidades físicas, intelectuales y sociales de los niños.

**DBA:** Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.

#### Competencias y habilidades:

Marco de habilidades y competencias					
Habilidades comunicativas	Escuchar		Leer		
	Hablar		Escribir	Proponer	
Competencias Generales	Interpretar		Argumentar		

#### Orientaciones didácticas:

**Conceptuando:**

Esta guía, servirá al docente, para poner en práctica el Método Doman. El cual se adaptará a estudiantes de primer grado de la educación básica, se asume este método teniendo en cuenta que este pretende desarrollar cuanto sea posible las capacidades físicas, intelectuales y sociales de los niños desde su nacimiento hasta los 6 ó 7 años. El docente que aplica este método, debe tener una actitud positiva, ya que es importante el entusiasmo y la motivación elementos fundamentales para su aplicación.

Para esta guía se toma, las cuatro fases que plantea (Guerrero, D.; Ortiz, S. & Vega, J., 2003).

En la primera fase: se toman carteles de cartón blanco, de unos 15 centímetros de altura y las letras deben ser rojas o negras de 12 x10 cm todas minúsculas, separando 1,2 cm entre cada una de las letras. Las primeras categorías serán acorde con la edad del niño, en este caso seis años para ello se tomaran temáticas que sean de su interés. Para ello previamente el docente escogerá cinco categorías, con los cuales hará los diferentes bits, es primordial que el docente tenga en cuenta que debe construir alrededor de doscientos bits, porque debe cambiar un bits por categoría cada semana.

Las categorías teniendo en cuenta la edad y el contexto pueden ser ejemplos de categorías:

Deportes, Nombre de jugadores, géneros musicales. Medios de transporte, medios de información y comunicación. Nombres de golosinas y bebidas.



**En una segunda fase** se confeccionan carteles de 12 cm de altura con letras de unos 10 cm, las letras se pueden utilizar rojas o negras y minúsculas.

**En un tercera fase** los carteles serán de 15 cm. de altura y con letras minúsculas de 8 cm. y las palabras serán de vocabulario doméstico, objeto de la casa, y del contexto acciones del hogar y la escuela, profesiones.

Vivenciando el concepto:

Por Ejemplo, se puede establecer familias o categorías de palabras como la de los objetos y profesiones.

**Objetos** Silla, mesa vaso, televisor, celular, bicicleta, cama, carro, moto, plato cuchillo, sartén ollas, pala, licuadora, estufa, sillón entre otros.

**Profesiones** policía, medico, maestro, enfermera, ingeniero, abogado, odontólogo, actor. Abogado veterinario, ingeniero.

Repita la sesión tres veces al día durante los 5 días lectivos de la semana (15 veces en total) y el viernes guarda estos 5 grupos de Bits de cada grupo de Bits se debe cambiar uno, y agregar otro nuevo, se debe dejar un descanso prudencial en cada sesión.

Estos Bits se le mostraran al niño, por unos cuantos segundos lo que se denomina **Flash Card** cada uno en serie o por categorías, la tarjeta presentada, esta deberá tener al respaldo el nombre del bit que se presenta como guía , por esta razón se presenta primeramente el ultimo Bits y se van pasando quedando nuevamente el primero como último.

Ejemplo:

**bicicleta**

### Otras actividades para vivenciar el concepto:

Como son niños de seis años, se pueden realizar actividades o juegos tales como: colocar dibujos o fotos y palabras y se le pide al niño, que coloque la foto en la palabra que corresponda, o se pueden colocar en desorden para que el niño las ordene.

### Relaciona por medio de flechas las palabras y la imagen correspondiente.

T e l e v i s o r

C a r r o

T e l e v i s o r

T o m a t e

C a m a



**MULTIMETA**

Como actividad de evaluación y familiarización con este método de lectura. El docente le enviará una guía a los padres, para que esto las apliquen en casa. Se le pide a los padres, que escriban en pequeños carteles que estén al alcance de la vista del niño. Escribirán el nombre de los objetos que hay en casa, por una semana, después se pueden colocar en desorden y se le pide al niño que los ordene correctamente.

**Estrategia Multisensorial:** Mi planeta se calienta. **Sentidos:** visual y auditivo.

**Nivel sugerido:** 8 años

**Grado:** 3°

**Propósito:** desarrollar la producción textual a partir de la lectura predictiva

**DBA:** Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

**Competencias y habilidades:**

Marco de habilidades y competencias					
Habilidades comunicativas	Escuchar		Leer		
	Hablar		Escribir	Proponer	
Competencias Generales	Interpretar		Argumentar		

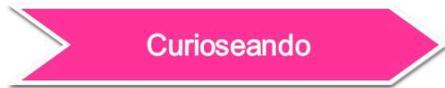
**Orientaciones didácticas:**



A partir de la siguiente imagen responde:



¿Qué tiene la tierra? \_\_\_\_\_  
¿Por qué el bloque de hielo se derrite? \_\_\_\_\_



Observa las siguientes imágenes y responde las siguientes preguntas.

### EL LAGO



ANTES



AHORA

Consultadas de [www.articulos.badabun.net/2015](http://www.articulos.badabun.net/2015)

Escribe las diferencias entre las dos fotos de un mismo lago, la de antes y la de ahora:

---

---

---

---

Por qué crees que en la segunda foto, ya no hay agua, qué pudo haber pasado:

---

---

---

**Emocionándonos:**

**El docente dinamizará mediante lectura anticipada.**

### **La Bombilla Protestona**

Érase una vez una **bombilla de bajo consumo**, que algunas veces cuando la encendían se enfadaba...

El dueño de la casa, el señor González, no entendía el comportamiento de esta **bombilla**, ya que le habían dicho que duraba mucho tiempo y ahorraría energía.



Pero un día, invitaron a unos amigos a comer a casa, que se llamaban Roberto e Isa. Era un día bastante soleado, pero sin embargo, la familia González tenía encendidas todas las luces del salón para así tener más luz a la hora de comer, y entre todas las bombillas encendidas, estaba incluida la bombilla protestona, de la que os hemos hablado. Roberto se dio cuenta de que la bombilla tenía cara de enfadada, y se apaga y se encendía continuamente, entonces

**¿Por qué crees que se enfadaría una bombilla?**

**¿Por qué es importante ahorrar energía?**

**¿Cómo era el día?**

**¿Cuál es la cualidad más importante de la Bombilla protestona?**

preguntó: “oye González, me parece que vuestra bombilla está enfadada, ¿lo habéis notado?!“.

Entonces, el señor González le respondió: “cada vez que la encendemos se enfada y se apaga, no sé por qué lo hace, ya que la compramos hace muy poco...”.

De repente, Roberto se dio cuenta de qué era lo que le pasaba a aquella bombilla, así que dijo: “ya sé por qué vuestra bombilla se apaga... Lo que realmente le enfada, es que la encendáis cuando hay luz del sol, porque estáis consumiendo electricidad de forma innecesaria”.

Fue entonces, cuando los González entendieron que hay que controlar el consumo de energía, y que no se deben encender las luces, cuando hay luz de día, pues así ayudarán al cuidado de la naturaleza y gastarán menos dinero en electricidad.

Así que, apagaron las luces, y siguieron comiendo con la luz del día, y la bombilla a la que llamaron “la bombilla protestona” se puso muy feliz y sonriente. (Fin).

Tomado [www.concienciaeco.com](http://www.concienciaeco.com) (Julio 26, 2011)

**¿Por qué crees que la bombilla estaba enojada?**

**¿En tu casa hay bombillas ahorradoras?**

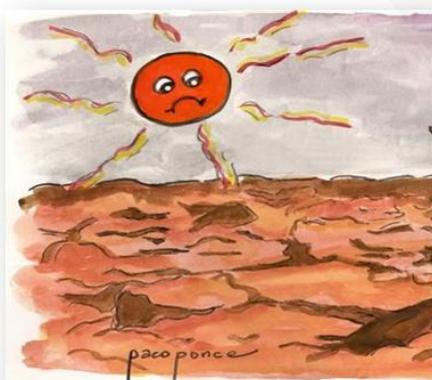
### Conceptuando:

El cambio climático es la mayor amenaza medioambiental a la que se enfrenta la humanidad. Las emisiones constantes y desproporcionadas de gases por parte de los países industrializados, entre otros abusos de los recursos naturales, están provocando graves modificaciones en el clima a nivel global. Sus consecuencias afectan sobre todo a los países en vías de desarrollo y se traducen en inundaciones, sequía, huracanes y todo tipo de desastres naturales que dejan a la población desvalida y sin medios para subsistir. (Consultado de [www.inspiration.org](http://www.inspiration.org))

### Vivenciando el concepto:

A continuación se le presentarán al estudiante varias situaciones en las que debe analizar las imágenes y a partir de sus experiencias, establecer posibles causas y consecuencias.

**¿Si un día cualquiera dejara de llover?**



¿Qué pasaría con las Plantas?

---

---

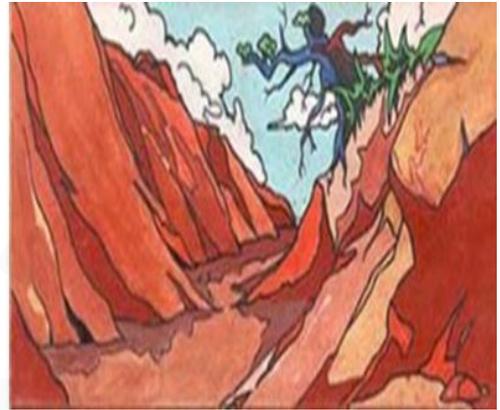
¿Qué sucedería con los animales?

---

---

A falta de agua, los ríos y mares se secan. Señala 3 consecuencias inmediatas de esta situación.

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



### MULTIMETA

Este tema de importante trascendencia, se puede evaluar mediante la elaboración de carteleras que inviten a tomar consciencia del cambio climático.

También el docente en compañía de sus estudiantes puede crear una galería del Cambio Climático, contando a través de imágenes cómo era el paisaje algunos años y cómo es ahora.

Finalmente se sugiere, que los padres en un breve relato cuenten como eran las épocas de lluvia, de verano, los cultivos, los paisajes y las fuentes de agua.

**Estrategia Multisensorial:** Pesca palabra. **Sentidos:** visual, auditivo y kinestésico

**Nivel sugerido:** 6 años

**Grado:** 1°

**Propósito:**

**DBA:** Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.

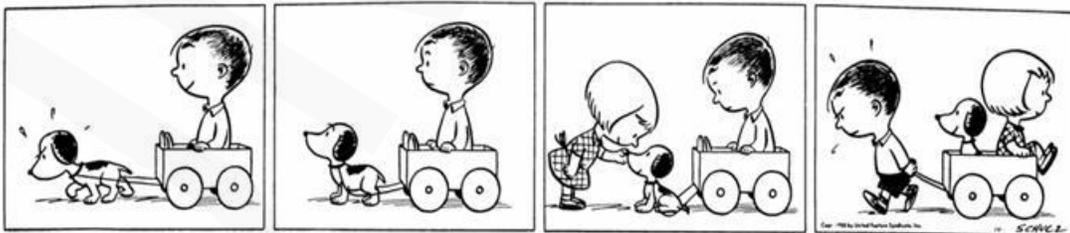
### Competencias y habilidades:

Marco de habilidades y competencias					
Habilidades comunicativas	Escuchar		Leer		
	Hablar		Escribir		Proponer
Competencias Generales	Interpretar		Argumentar		

### Orientaciones didácticas:

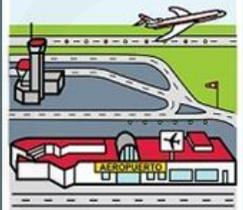
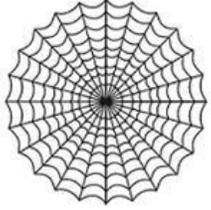
#### Galería Exploratoria

A partir de la siguiente historieta, los estudiantes interpretarán el sentido de las imágenes y los posibles diálogos de sus protagonistas.



Curioseando

A partir de las siguientes imágenes, complementa la terminación de las siguientes palabras.

Palabras Compuestas			
			
Abre <b>latas</b>	Abre <b>cartas</b>	Aero <b>puerto</b>	Astro <b>nauta</b>
			
Auto <b>móvil</b>	Coli <b>flor</b>	Peli <b>rojo</b>	Tela <b>raña</b>
Fuente; palabras-con.org			

Emocionándonos:

Actividad Pesca las Letras:

Para desarrollar esta actividad inicialmente se debe contar con bolas de pin pon, marcadores permanentes y empaques para huevos.

Después de haber escrito las letras en las pelotas debemos hacerlo en las hueveras. En este caso hemos escrito en letra de palo en ambos lados pero también podríamos jugar a relacionar la letra con su grafismo en imprenta o ligada. Como veis da pie a infinidad de combinaciones y acabamos de empezar.

Para cazar las bolas podéis usar las manos, un colador, cucharas pequeñas o grandes según la dificultad, vasos de plástico...

Y como campo de juego podéis usar una caja grande con agua, una piscina ¡o incluso en la bañera! Y si por lo que sea no tenemos agua a mano siempre se puede jugar repartiendo las pelotas por el suelo o escondiéndolas.

Sabiendo esto ya podemos empezar a jugar. Os contamos el juego que hicimos con fotos y luego os damos otras posibles variaciones. Tomado de [www.profes.com](http://www.profes.com)

### **Formar Palabras:**



Para este juego usamos una caja de plástico (que nos va genial porque también la usamos para guardar el juego), un colador y cucharas de distintos tamaños.

El tablero lo creamos con una cartulina DIN A3. En ella pegamos en fila 8 huecos para poder poner las pelotas y debajo pusimos un par de trozos bien anchos de cinta adhesiva para poder escribir palabras y borrarlas después.



El juego consiste en escribir una palabra en el tablero y que el niño pesque las letras del barreño usando el artilugio que quiera o que le digamos (según pactemos las normas al principio). El niño debe ir poniendo las letras en el tablero.



Recordad tener un trapo a mano para secar un poco la pelota antes de ponerla en el empaque de huevos, sino se estropeará. Al acabar la palabra la podéis borrar con el trapo y ¡a por la siguiente! También podéis dejar que los peques os escriban una palabra y vosotros la buscáis, ¡les encantará! Sobre todo si os equivocáis.



**Actividad: Escribir mi Nombre:** El niño debe escribir su nombre con las pelotas de pin pon, puede tener que pescarlas en orden o no, según se pacte al principio. Esta actividad según los autores se considera como una actividad para afianzar estos conocimientos.

#### Vivenciando el concepto:

En esta etapa se recomienda utilizar una estrategia denominada Pesca Palabra, esta actividad es ampliamente conocida y compartida en los primeros niveles de formación los cuales se van complejizando. Involucra una serie de competencias y habilidades y de hecho contribuye al trabajo colaborativo e individual.

Materiales "caña de pescar" o "tubo plástico" que se puede hacer con cualquier material rígido, "hilo de pescar", o "hilo de lana" "peces de papel y rotulados", imán que hará de anzuelo y un fondo azul en fomix, cartulina o tela azul que simule agua.

Esta actividad se puede relacionar con el método de lectura Doman, en la medida que los peces rotulados o los recortes con las palabras se pueden exponer y leer a los estudiantes, de manera rápida y luego seleccionarla mediante la pesca de palabras.



Así mismo se debe disponer el salón o lugar para desarrollar la actividad. Se puede subdividir el grupo para que todos puedan visualizar la pesca de palabra.



Consultado en [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com)



Tomado de [www.eleparaninos.com](http://www.eleparaninos.com). 2013

Se seleccionan los participantes, se plantean reglas del juego. Y la pesca de palabra va acompañada por el refuerzo del docente, sobre pronunciación de palabras, significado y ubicación de la palabra en una oración simple.

## MULTIMETA

Como actividad de evaluación los estudiantes realizarán la Pesca de Palabra, en la que identifique la palabra, explique su significado, y elabore una oración en el tablero con la palabra seleccionada.

**Estrategia Multisensorial:** Pequeños lectores, pequeños científicos. **Sentidos:** visual, auditivo y kinestésico.

**Nivel sugerido:** 8 años

**Grado:** 3°

**Propósito:** desarrollar la escritura mediante observaciones y sencillos experimentos científicos.

**DBA:** Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico.

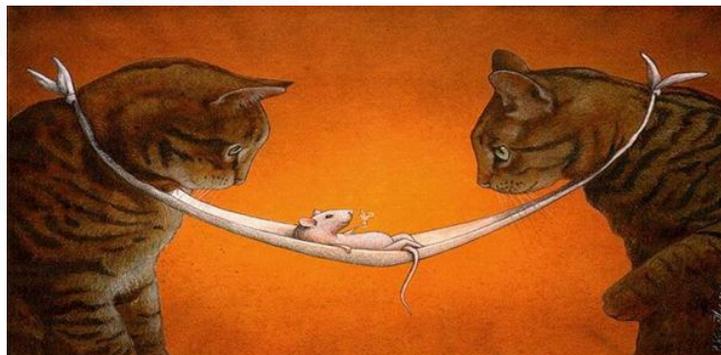
### Competencias y habilidades:

Marco de habilidades y competencias						
Habilidades comunicativas	Escuchar		Leer			
	Hablar		Escribir		Proponer	
Competencias Generales	Interpretar		Argumentar			

### Orientaciones didácticas:



A partir de la siguiente imagen responde:



1. ¿Cuántos personajes participan en la foto?: \_\_\_\_\_

2. ¿Cuál es la actitud de los personajes? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

3. ¿Cómo crees que finalizará esta historia?: \_\_\_\_\_

---

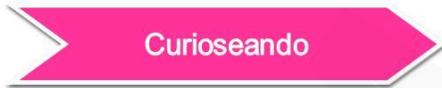
---

---

---

---

---



Estas actividades educativas para niños perfectas para padres, madres y educadores permiten que desarrollen su memoria, creatividad, habilidades sociales. Ejercicio tomado de [www.pinterest.com/gimnasiamental](http://www.pinterest.com/gimnasiamental)

# Encuentra el repetido



El docente puede facilitar copias con la imagen y solicitándoles en un tiempo de 3 minutos encontrar el objeto repetido. Se pueden formar equipos de trabajo y generar las competencias entre los estudiantes para identificar y colorear el objeto repetido. También puede optar por fijar una cartelera con el dibujo en el tablero y ponerle el reto a todo el curso.

## Emocionádonos:

Para el desarrollo de esta actividad se recomienda hacer una cartelera grande, y visible desde todos los puntos del aula. Es una actividad que desarrolla la capacidad de observación, la concentración y habilidades comunicativas. Esta actividad motiva a los estudiantes y los involucra de lleno, se recomienda definir un tiempo de un minuto para la actividad.

Mire el gráfico y diga el **COLOR** no la palabra

**AMARILLO AZUL NARANJA**  
**NEGRO ROJO VERDE**  
**MORADO AMARILLO ROJO**  
**NARANJA VERDE NEGRO**  
**AZUL ROJO MORADO**  
**VERDE AZUL NARANJA**

Vivenciando el concepto:

Para desarrollar las habilidades de observación, la lectura y la escritura se sugieren el desarrollo de sencillos experimentos.

#### **El Experimento del Arco Iris:**

##### **¿Qué necesito?:**

1. Una hoja de papel blanco.
2. Un recipiente mediano.
3. Un espejo más chico que el recipiente de agua.

### ¿Cómo se hace?

1. Vierte un poco de agua en el recipiente.
2. Coloca el recipiente en un lugar donde reciba el sol directamente.
3. Sumerge la mitad del espejo en el agua y colócalo de tal manera que capte los rayos del sol.
4. Observa el reflejo tenue que se proyecta en la hoja.



### Identifica la forma y colores del arco iris.

---

---

**¿Qué significa?.** Un arco iris ocurre cuando la luz del sol penetra en cada gota de lluvia descomponiéndose, formando entonces una imagen de colores que recibe nuestros ojo. Los colores que se forman son: rojo, naranja, amarillo, verde, azul, morado y violeta.

**¿Cómo se relaciona con mi vida diaria?** Un arco iris se puede observar en la dirección opuesta del sol. La luz del arco iris es reflejada al ojo a un ángulo 42 grado en relación con el rayo de sol.

Las formas de arco, es la parte del cono de luz que es cortado por el horizonte. Si viajas hacia el extremo de un arco iris, este se moverá hacia adelante, manteniendo su forma. Por lo tanto, no hay realmente un final en un arco iris, ni tampoco una olla llena de oro esperándote allí. (Rodríguez, M. & Briseños, M., 2007).

## MULTIMETA

Con la compañía de tus padres realiza el siguiente experimento casero: ¿Flota o se Hunde?

### ¿Qué necesito?:

- Tres Vasos grandes.
- Un huevo.
- Agua.
- Sal.
- Azúcar

### ¿Cómo se hace?

1. Con un plumón escribe en un vaso la palabra azúcar, en otro vaso escribe la palabra sal y en otro la palabra agua.
2. Llena con agua hasta la mitad de los tres vasos.
3. En el vaso con la palabra escrita “sal” añade una cucharada de sal, revuelve con una cuchara y trata de disolver la mayor cantidad de sal posible.
4. En el vaso con la palabra escrita “azúcar”, añade una cucharada del elemento.

5. Coloca el huevo en el vaso que tiene escrita la palabra agua. Observa que el huevo se deposita en el fondo del vaso.
6. Coloca el huevo en el vaso en el que has disuelto azúcar. Observa que sucede.
7. Coloca el huevo en el vaso en que has disuelto la sal. Observa que el huevo flota.
8. Ahora en el vaso con agua salada vierte un poco de agua. Observa que el huevo se hunde. Si a continuación añades un poco de agua salada, lo verás flotar de nuevo. Si vuelves añadir agua, nuevamente se hundirá y así sucesivamente.

**¿Cómo se relaciona con mi vida diaria?** Este experimento nos muestra por qué es más fácil flotar en agua de mar que en agua de ríos y piscinas. La respuesta está en que el agua de mar por la sal que contiene es más densa que el agua de río o piscina, ésta mayor densidad provoca que la fuerza de empuje que ejerce el agua de mar sobre nuestro cuerpo sea mayor, por lo tanto el esfuerzo que realicemos por permanecer flotando es menor en el mar que en una alberca con agua dulce. (Rodríguez, M. & Briseños, M., 2007).

**Estrategia Multisensorial:** Leyendo con el Dominó de palabras. **Sentidos:** visual, auditivo y kinestésico.

**Nivel sugerido:** 7 años

**Grado:** 2°

**Propósito:** Se divierte leyendo mediante el domino de palabras y establece relación entre imágenes y palabras.

**DBA:** Identifica las palabras relevantes de un mensaje y las agrupa en unidades significativas: sonidos en palabras y palabras en oraciones.

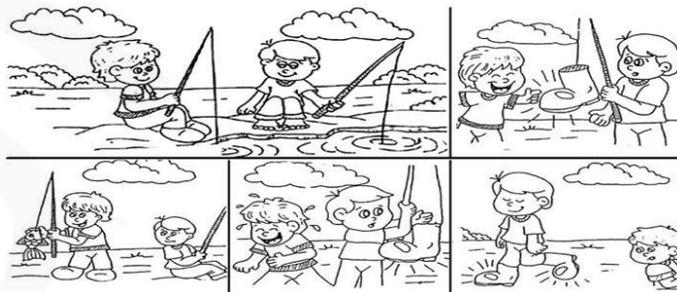
**Competencias y habilidades:**

Marco de habilidades y competencias						
Habilidades comunicativas	Escuchar		Leer			
	Hablar		Escribir		Proponer	
Competencias Generales	Interpretar		Argumentar			

**Orientaciones didácticas:**



**A partir de la siguiente imagen responde:**



Tomado de: [alarojadevickyfernandez.blogspot.com.co](http://alarojadevickyfernandez.blogspot.com.co)

Narra a tus compañeros y escribe la secuencia de la anterior historieta: \_\_\_\_\_

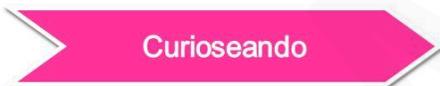
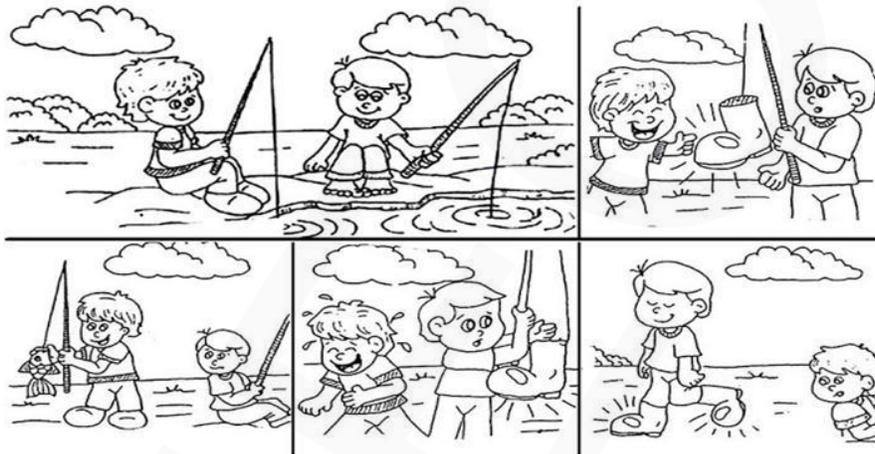
---

---

---

---

Coloca en cada recuadro, un número que indique cuál es la secuencia lógica de las imágenes.



Para afianzar la visualización de palabras se sugiere la Sopa de Palabras de Familia de Palabras, como una estrategia divertida para leer.

Actividad: encontrar las palabras que pertenecen a la familia de palabras de pescador, jardín, fruta, sal, flor, color, boca y calor.

actiludis.com

## FAMILIA DE PALABRAS

o	d	t	p	x	a	e	n	w	o	r	e	n	i	d	r	a	j	f	q
j	h	k	a	p	i	o	r	c	p	l	t	o	q	t	e	a	s	i	
g	z	m	k	r	e	h	r	f	d	n	b	r	n	v	r	q	i	f	e
a	b	p	j	e	s	o	z	e	n	y	e	t	s	a	g	o	h	s	u
t	j	i	l	n	c	h	r	n	t	l	a	o	o	i	r	b	q	e	r
x	c	y	a	i	a	u	a	e	a	u	l	f	d	r	q	o	b	k	c
e	s	h	t	d	d	g	t	s	u	z	r	j	a	e	l	c	i	r	q
r	a	a	u	r	o	f	s	o	k	q	b	f	c	n	s	h	y	o	r
l	i	c	r	a	r	m	i	c	d	a	s	x	o	i	a	f	p	i	c
j	i	o	f	j	o	x	r	o	z	a	f	e	b	d	l	l	g	o	b
h	n	i	l	t	y	c	o	f	s	u	i	t	p	r	a	h	c	c	b
i	a	o	o	l	q	n	l	v	o	o	x	a	a	a	r	d	o	i	r
o	z	r	r	s	f	k	f	l	b	c	r	d	s	j	p	t	r	r	w
d	j	i	e	g	p	a	i	d	a	m	a	u	k	v	c	o	e	t	f
i	h	d	r	x	n	i	y	l	q	n	h	b	i	d	r	d	t	n	l
r	l	o	o	j	d	m	e	t	a	v	f	u	d	a	g	a	u	y	o
o	a	z	r	a	x	n	p	c	e	f	k	v	i	n	c	c	r	m	r
l	q	v	c	j	t	y	o	l	a	r	o	l	f	w	h	s	f	l	e
f	z	o	f	u	b	b	c	o	l	o	r	e	a	r	u	e	g	w	e
l	b	s	r	c	o	d	e	n	j	u	d	m	h	b	s	p	c	w	e
a	e	a	z	l	t	k	x	j	y	c	a	l	i	e	n	t	e	e	r

**Pescador**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Jardín**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Fruta**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**SAL**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Flor**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Color**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Boca**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Calor**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Localiza en la sopa de letras las palabras derivadas de cada apartado y escríbelas en donde correspondan

Mtro. Jesús González Molina  
gonzalez\_molina7@gmail.com

Tomado de <http://www.actiludis.com>

**Emocionádonos:**

**Actividad:** colocar en el centro del tablero trabalenguas para que en parejas de estudiantes, tengan el reto de pronunciarla, gana el reto el estudiante que diga el trabalenguas de manera rápida y con buena pronunciación.

Cuando cuentes cuentos  
 cuenta cuantos cuentos cuentas,  
 porque si no cuentas  
 cuantos cuentos cuentas  
 nunca sabrás cuántos cuentos sabes contar

Lado, ledo, lido, lodo, ludo,  
 decirlo al revés lo dudo,  
 ludo, lodo, lido, ledo, lado.  
 ¡Qué trabajo me ha costado!

**Vivenciando el concepto:**

En las actividades anteriores, los estudiantes han aprendido a establecer secuencias de imágenes, palabras y a reconocer familia de palabras. En esta etapa se pone en práctica las secuencias de palabras y de imágenes que ofrece el dominó de palabras. Mediante el juego los niños conocen reglas y las ponen en práctica. Este juego permite integrar a los grupos de estudiantes y a demostrar sus capacidades de relación y de familiarización con el lenguaje.



escoba		uno	
anillo		escalera	
araña		escoba	
uva		iglú	
urraca		iglesia	

olla		olla	
iglesia		iglú	<b>1</b>
abeja		urraca	
ocho		anillo	
uva	<b>8</b>	elefante	

Consultado de <http://ww2.educarchile.cl>

**MULTIMETA**

- Como evaluación de esta actividad el docente en compañía de los estudiantes construye un dominó de palabras a partir de palabras del contexto sociocultural.
- También puede construir categorías con el dominó de palabras. En ese sentido creará dominó de palabras de aves, de la tecnología, de comidas y frutas, por decir un ejemplo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aignerren, M. (2005). El cuestionario. Centro de Estudio de Opinión. (CEO) Universidad de Antioquia. Medellín: Consultado de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2628/1/AignerrenJose\\_cuestionarioinstrumentorecoleccion.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2628/1/AignerrenJose_cuestionarioinstrumentorecoleccion.pdf)
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Anguera, M.T. (1987). Uso de mapas conductuales y cognitivos en evaluación ambiental. En R. Fernandez Ballesteros (Ed.) EI ambiente. Analisispsicológico (pp.81-102). Madrid: Pirámide.
- Ayala, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. N° 217 abril. pp.1-2. Consultado de [www.banrep.gov.co](http://www.banrep.gov.co).
- Barrios, M. (2009). Memorias del Congreso Internacional Lectura 2009: Para leer el XXI. Tolima: Colombia .
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo-Uruguay: En: [http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/wp-content/uploads/sites/3/2013/archivos/FCS\\_Batthianny\\_2011-07-27-imprimir.pdf](http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/wp-content/uploads/sites/3/2013/archivos/FCS_Batthianny_2011-07-27-imprimir.pdf).
- Behar, D (2008). Metodología de la Investigación. Ediciones Shalom. Buenos Aires, Argentina. Consultado de <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Bernal, J.L. (2015). Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales. Zaragoza: Mira.
- Best, J. W. (1988). Cómo investigar en educación. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (coord.), Roger, I. y Ferrer, L. (2010). Sentir y pensar. 5 Primaria. Madrid: SM. En: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/La-educaci%C3%B3n-emocional-en-la-educaci%C3%B3n-infantil-y-primaria.pdf>.
- Bolívar, A. & Bolívar, M. (2011). La didáctica en el núcleo de mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. Granada: Perspectiva Educativa.
- Bolívar, A. & Bolívar, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los Aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. Perspectiva Educativa. Volumen 50 n° 2. (pp. 3-26). Viña del Mar, Chile.: Tomado de <http://www.redalyc.org>.

- Bradford, J. (2000). El método Multisensorial: el método multisensorial en la enseñanza. Consultado el día 3 de diciembre de 2015. Tomado de <http://blocs.xtec.cat/llenguatgeescrit/metodologies/metode-multisensorial>.
- Bradford, J. (2000). El método Multisensorial: el método multisensorial en la enseñanza. Consultado el día 3 de diciembre de 2015. Tomado de <http://blocs.xtec.cat/llenguatgeescrit/metodologies/metode-multisensorial>.
- Briceño, R, Escalante, D & Teran, M (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. Rev. Ped v.31 n.88 Caracas jun. 2010. Consultado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922010000100002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002).
- Bruner, J. (1995). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza .
- Bruno, E & Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. Revista Lectura y Vida, año 25, n° 3. Buenos Aires.: Consultado de [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar).
- Buendía, L & Berrocal, E. (2001). La Ética de la Investigación Educativa. Universidad de Huelva. . Huelva-España: Consultado de <http://www.uhu.es/agora>.
- Buitrago, R.; Herrera, L. (2003). Matricular las Emociones en la Escuela, una necesidad Educativa y Social Revista Praxis y Saber volumen 4 # 8 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Consultado 19 de junio 2017. p.90. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet>.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. EDURCERE. Año 6 N° 20. Caracas.: Consultado de <http://www.human.ula.ve/>.
- Calle, M (2009). Lenguaje y Aprendizaje Significativo. Aspectos esenciales en la Enseñanza del Maestro/a. Revista Digital Enfoques Educativos N° 30 15/01/2009. Consultado de [www.enfoqueseducativos.es](http://www.enfoqueseducativos.es).
- Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós, p.22.
- Carlino, P. . (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires-Argentina.: Fondo de Cultura Económica. En: [http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/F%C3%A9lix\\_Interpreta\\_comprens\\_textos.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/F%C3%A9lix_Interpreta_comprens_textos.pdf).
- Casassus, J. (2006). La educación del ser emocional. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. México: Ediciones Castillo.
- Castaño, A (2014). Prácticas de escrituras en el aula. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Consultado de [www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341021_recurso_1.pdf)
- Cassany, Daniel . (1995). La escritura, actividad compleja. Barcelona: Paidós.

- Centro de Estudios en Políticas Públicas. (2009). Informe para la Red de Periodistas Especializados en Educación de Latinoamérica. p.14. Consultado de [www.fundacioncepp.org.ar/](http://www.fundacioncepp.org.ar/).
- Centro para la Investigación e Innovación Educativa - CERI. (2009). La Comprensión del Cerebro: el nacimiento de una ciencia del aprendizaje. Universidad Católica Silva Henríquez. p.36. Santiago de Chile.: En: [www.sgjuniorschool.wikispaces.com](http://www.sgjuniorschool.wikispaces.com).
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. International small business journal, vol. 5, octubre – diciembre. En: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>.
- Cole, M. (1995). Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Morata .
- Córdoba; Quijano, M. & Cadavid, N. (2013). Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector. Universidad Pontificia de Cali. Revista CES Psicología. V 6 Número 2. . Cali: Tomado de [www.cielo.org.co](http://www.cielo.org.co).
- Coromoto, M & Gutiérrez, O. . (2012). La comprensión de la lectoescritura, en la construcción del conocimiento. En la mirada de estudiantes en la educación superior. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad de Carabobo. p.230. Valencia Estado - Carabobo Venezuela: Recuperado desde <http://servicio.bc.uc.edu>.
- DBA-Ministerio de Educación Nacional MEN. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Bogotá: En: [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co).
- Dinero. (2016). Ministerio de Educación le apuesta a subir el índice de lectura de los colombianos. Dinero, En: <http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/un-colombiano-lee-entre-19-y-22-libros-cada-ano/222398>.
- Dirección académica de Pregrado (2011) Módulo II “Metodologías activas de aprendizajes” Diplomado “Avanzando hacia Buenas Prácticas Docentes” Universidad de la Frontera. Chile. Consultado de [http://pregrado.ufro.cl/index.php/component/docman/doc\\_download/23-estructura-de-una-clase?Itemid=](http://pregrado.ufro.cl/index.php/component/docman/doc_download/23-estructura-de-una-clase?Itemid=).
- Domínguez, J. & Velásquez, R. (2013). La enseñanza aprendizaje de la lectoescritura. Congreso de investigación y vinculación para el desarrollo; 28 y 29 de noviembre 2013. Universidad de La Sierra Sur. México.
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. Revista Vanguardia Psicológica. Año 2 Volumen 2. Numero 2, octubre-marzo - pp. 144-173. Consultado de [www.dialnet.unirioja.es](http://www.dialnet.unirioja.es). Consultado de [www.dialnet.unirioja.es](http://www.dialnet.unirioja.es).

Escobar & Cuervo. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos, una aproximación a su utilización. Bogotá: Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN).

Espinoza, N; Jara, E. & Obinu, M. (2013). Conocimientos Previos: cómo se conciben en el Programa Apoyo Compartido. Universidad Academia de Humanismo Cristiano Facultad de Pedagogía. Santiago de Chile: Consultado de [www.bibliotecadigital.academia.cl](http://www.bibliotecadigital.academia.cl).

Estalayo, V. & Vega, R. (2003). Los métodos para el desarrollo de la inteligencia de los Institutos para el desarrollo del potencial humano del Dr. Glenn Doman, Aplicados a la escuela. Madrid.: <https://quenosemeolvide.files.wordpress.com/2010/11/el-mc3a9todo-doman-adaptado-a-la-escuela-vc3adctor-estalayo-y-rosario-vega.pdf>.

Fernández, F (2002), El análisis de Van Dijke contenido como ayuda metodológica para la investigación Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. II, núm. 96, junio, 2002 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica. Consultado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604)

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

Ferreira, D, Rui, M & Paula, S (2013) Por una (hiper)pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). Marco ELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE ISSN 1885-2211 – NÚM. 17. Consultado de <https://marcoele.com/descargas/17/domingues-et-al-hiperpedagogia.pdf>

Fideli, R. (1998). La comparazione. Milán: Agneli.

Fox. (1981). El cuestionario en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado. Madrid-España: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Fuentes, R. (1989). Estudios sobre confiabilidad. Paradigma, 4(2), 101-126. Revista Ciencias de la Educación. Valencia-España: En: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>.

Fundalectura. (2010). Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Consultado el día 4 de diciembre de 2015. Tomado de <http://www.fundalectura.org/?module=proyecto&ms=25#sthash.oB9K66PN.dpuf>.

Fuentealba, R & Imbarack, P (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 257-273. Consultado de [www.redalyc.org/pdf/1735/173533385015.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1735/173533385015.pdf)

Guardián, A. ( 16, 24 Y 30 de mayo de 1995). Algunas notas en torno a la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Franceschi, H (Presidencia) La investigación cualitativa y su aporte a la Investigación Social. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Consultado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000050.pdf>

- García, et al. (2000). “¿Qué es la integración educativa?”, en: La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP, pp. 41-72. D.
- García, I, Escalante, I., Escandon, M., Fernández, L., Mustri, A., y Puga, I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. . México: Secretaría de Educación Pública.: En: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596026.pdf>.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Volumen 36 N° 1 Universidad de Costa Rica. p.104. San José de Costa Rica.: Consultado en [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).
- García, M. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Página personal de Tomás García Muñoz. Consultado el 17/08//2010 . En: <http://www.buenastareas.com/ensayos/EvaluacionAprendizaje/272948.html> .
- García, G. (2009). Impacto de estrategias didácticas multisensoriales para estimular el desarrollo de habilidades intelectuales de alumnos preescolares con discapacidad intelectual. En Zárate, R (Presidente). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Veracruz - México. Consultado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/1744-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1744-F.pdf)
- Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. . CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil 182.
- Gil, P. (2004.). Investigación Educativa. Fundación Universitaria Luis Amigó Facultad De Educación. Medellín- Colombia. Consultado de [www.eduvirtual.cuc.edu.co/.../METODOLOGIA%20Investigacion%20Educativa-PIEDAD](http://www.eduvirtual.cuc.edu.co/.../METODOLOGIA%20Investigacion%20Educativa-PIEDAD)
- Gómez, E. (2010). Metodología para la enseñanza de la Historia: antología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla - México: Consultado desde [www.edgargomezbonilla.files.wordpress.com](http://www.edgargomezbonilla.files.wordpress.com).
- González, F. & García, R. (2005). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes . Catanbria-España: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) En: <file:///D:/Downloads/1723Fernandez.pdf>.
- González, O, González, M. & Ruiz J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. Edumecentro. Recuperado desde [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742012000100001&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742012000100001&script=sci_arttext) .
- González, P.; Villarubia, M. (2011). La importancia de la Variable Afectiva en el Aprendizaje de L2 Instituto Cervantes de Leeds Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester. p.39. Consultado en : <http://cvc.cervantes.es/ensenan>.

- González, V. (2008). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. . México: Editorial Paz.
- Guardián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José - Costa Rica.
- Guerrero, D.; Ortiz, S. & Vega, J. (2003). El Método de Lectura Glenn Doman. PYTAL. Consultado de [www.ptyalcantabria.wordpress.com](http://www.ptyalcantabria.wordpress.com).
- Harste, J.C. (1988). "Creación de aulas para los autores: la conexión de lectura y escritura". Chicago-EE.UU.: En: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11\\_04\\_Harste.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Harste.pdf).
- Briceño, R, Escalante, D & Teran, M (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. Rev. Ped v.31 n.88 Caracas jun. 2010. Consultado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922010000100002](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922010000100002).
- Hernández, R (2006). Ambientes afectivos y efectivos de aprendizaje. Consultado de [https://www.uv.mx/personal/rubhernandez/files/2012/.../Amb\\_afectivos\\_efectivos.pdf](https://www.uv.mx/personal/rubhernandez/files/2012/.../Amb_afectivos_efectivos.pdf)
- Huertas, E. & Vigier, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. ENTRECULTURAS Número 2. ISSN: 1989-5097. p.181. Granada: Consultado de [www.entreculturas.uma.es](http://www.entreculturas.uma.es).
- Hurtado, J ( 2008). Metodología de la investigación, una comprensión holística. Caracas, Ediciones Quirón - Sypal. Comunicaciones: [sypal2@cantv.net](mailto:sypal2@cantv.net)
- Hurtado, I & Toro, J (2005). Paradigmas y métodos de investigación, en tiempos de cambio. Episteme consultores asociados. Valencia Venezuela. Consultado de <https://es.slideshare.net/aliriotua/paradigmas-y-metodos-de-investigacion-autores-ivn-hurtado-len-y-josefina-toro-garrido>
- ICFES. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Consultado el día 3 de noviembre de 2015. p.11. . En: [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co) .
- Informe Prueba SABER-2009-2012. (2013). Montería - Córdoba, Colombia.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2012). Colombia en PISA en 2012 informe nacional de resultados. ICFES. . Bogotá.: Recuperado el día 20 de julio de 2015. Tomado de [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co).
- Jiménez, J. & Isabel, J. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. Consultado de [www.rieoei.org](http://www.rieoei.org).
- Jiménez, V (2012) El estudio de caso y su implementación en la investigación. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. Vol. 8 n°1. pág. 141-150. Consultado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3999526.pdf>

- Klinger, C. & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*. C.D. México : Mc.Graw-Hill. Interamericana de México. p.210.
- Lama, Dalai; Ekman, Paul. (2009). *Conciencia emocional: superar los obstáculos al equilibrio emocional y la compasión*. Montgomery, IL, USA: Publicado por Holt Paperbacks.
- Langley, A. & Royer, I. (2006). Perspectivas sobre cómo hacer estudios de caso Investigación en organizaciones administrativas, 9 (3), 73-86. En: [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_MARZO\\_2013\\_60/UNED/2010/estudio\\_casos.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_MARZO_2013_60/UNED/2010/estudio_casos.pdf).
- Langley, A. & Royer, I. (2006). Perspectives on doing case study research in organizations. *M@n@gement* 9(3): 73-86. En: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/32/reyes.html>.
- Lipe, Y. (2014). *Monografías: enfoques didácticos en Educación Inicial*. Universidad César Vallejo. Consultado de [www.es.calameo.com](http://www.es.calameo.com).
- López, I. (2012). Habilidades en lectoescritura según Freinet. *Revista Autodidacta*, v. 1 , n. 10, pp 94-98. Consultado <http://anpebadajoz.es/autodidacta>.
- López, N. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. Universidad de Huelva. Huelva-España: En: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610>.
- López. P. (2001). *Investigación cualitativa y participativa un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental*. Escuela de Ciencias Sociales. Facultad: Facultad de Psicología Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Medellín: En: [http://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1178808](http://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1178808).
- Lucio, R. (1989). *Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones*. Revista Universidad de La Salle. Bogotá: En: [http://dajimenez1.webs.com/UPN/Lucio\\_1989\\_Pedagogia,Didactica.pdf](http://dajimenez1.webs.com/UPN/Lucio_1989_Pedagogia,Didactica.pdf).
- Marín, G. (2005). *Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua: una aproximación socio-psicolingüística*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.: Consultado de <http://www.redalyc.org/>.
- Marín, G. J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Universidad Santo Tomás. Bogotá. . Bogotá: USTAS. .
- Marín, Gallego, J.D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Universidad Santo Tomás. Bogotá.: Ed USTAS. .

- Márquez, F. López, L & Pichardo, V. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrada en el estudiante. *Apertura*. V 8, N° 8 (pp. 66-74). Guadalajara: México. Universidad de Guadalajara: Consultado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).
- Martínez, y. Hernández, P & Quevedo, I. (2011). *Glosario Pedagógico*. México.: Universidad Autónoma de México.
- Martínez, I. (2012). “Enseñar a leer y escribir para aprender en la Educación Primaria: diseño y evaluación de un programa de intervención de escritura de síntesis a partir de varios textos”. Universidad Autónoma de Madrid, Depto de Psicología Básica. Madrid, España. Consultado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11284/56236\\_martinez\\_alvarez\\_isabel.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11284/56236_martinez_alvarez_isabel.pdf?sequence=1)
- Martínez, P. (2006). El método del estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*. N° 2°. P.p 165-193. Consultado de [www.ciruelo.uninorte.edu.co](http://www.ciruelo.uninorte.edu.co).
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. España: Aljibe.
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. p.23. Iztapalapa-México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mayer, R. E. (1992). Cognición e instrucción: su encuentro histórico dentro de la psicología educativa. *Journal of Educational Psychology*, 84, 405 - 412. En: <http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/picbib-output.cgi?searchuniqueid=45>.
- Mayorga, M. & Madrid, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Revista Italiana di Educazione Familiare*, N. 1 - pp. 81-88. . Tomado de [www.fupress.net/index.php](http://www.fupress.net/index.php).
- Medina, A & Salvador, F (2009). *Didáctica General*. Pearson Educación, 2ªed. Madrid. Consultado de [http://www.solucionesjoomla.com/equinta\\_descargas/Otros/Didactica%20General%20-%20PEARSON%20Prentice%20Hall.pdf](http://www.solucionesjoomla.com/equinta_descargas/Otros/Didactica%20General%20-%20PEARSON%20Prentice%20Hall.pdf)
- MEN. (1998). Lineamientos curriculares de lenguaje. Colombia. Consultado de [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co). Lineamientos curriculares de lenguaje. Colombia.: Consultado de [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co).
- MEN. (2008). Foro Educativo Evaluar es valorar. Bogotá.: En: [www.colombiaaprende.edu.co/](http://www.colombiaaprende.edu.co/).
- MEN. (2009). Documento 11 Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Bogotá.: Consultado de [www.mineduacion.edu.co](http://www.mineduacion.edu.co).

- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Bogotá: Consultado de [www.colombiaaprende.ediu.co](http://www.colombiaaprende.ediu.co).
- Ministerio de Educación de España. (2009). Evaluación General de Diagnóstico 2009, p.10. Consultado de [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es).
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Evaluación censal de estudiantes. Consultado de [www.minedu.gov.p](http://www.minedu.gov.p).
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (1998). Lineamientos curriculares de lenguaje. . Bogotá: Colombia: Consultado de [www.minedu.gov.co](http://www.minedu.gov.co).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). La Enseñanza Inicial de la Lectura y la Escritura en la Unión Europea. p.9. Consultado de [www.redes-cepalcala.org](http://www.redes-cepalcala.org).
- Molinari, C & Corral, A (2008). La escritura en la alfabetización inicial. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires. Consultado de [www.waece.org/escuelaverano\\_escritura.pdf](http://www.waece.org/escuelaverano_escritura.pdf)
- Monereo, C. et al. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Montealegre, R. & Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio.
- Mora, F. (2016). Neuroeducación. Madrid.: Alianza Editores.
- Mora, P. & Ruíz, M. (2009). Aproximación a las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en una escuela colombiana, en 1940. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.: Consultado de [www. http://javeriana.edu.co/](http://www.javeriana.edu.co/).
- Morles, V. (1997). Técnicas de Investigación Documental. Caracas-Venezuela.: UCV.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO. (2012). Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. p.20. Santiago de Chile. UNESCO.: Consultado el día 19 de julio de 2 julio de 2015. Tomado de [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org).
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. (1993). Boletín Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. ORELAC. Consultado el día 25 de mayo de 2015. Tomado de [www.unesco.org](http://www.unesco.org): Consultado el día 25 de mayo de 2015. Tomado de [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2009). Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo estudio regional comparativo y explicativo). Santiago, Chile. Consultado de
- Organización Panamericana de la Salud. (2015). Glosario General. Consultado desde [www.campusvirtualesp.org](http://www.campusvirtualesp.org).

Palencia, M. (2009). Metodología de la Investigación. Universidad de Valencia. Valencia-España: Consultado de Consultado de [www.unad.edu.co](http://www.unad.edu.co).

Paramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del SELF. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 40, núm. 3, 2008, pp. 539-550. Bogotá: En: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80511493010.pdf>.

Páramo, P., Ortega, X. y Rodríguez, L. (2008). Aspectos éticos en la investigación social. En: Investigación en las ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia. Bogotá-Colombia: En: <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/view/1558>.

Páramo, P. & Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta moebio 25: 1-7. Consultado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/download/25953/27266/0>

Parra, C. (2005). La evaluación de las necesidades en la relación de pareja: validación de un instrumento (Tesis de maestría). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá: En: <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v8n2/v8n2a03.pdf>.

Parra, H (2001). Investigación Cualitativa y Participativa. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Consultado de [www.https://sa4866e63be068bfc.jimcontent.com/.../Enfoque%20Critico%20Social.pdf](http://www.https://sa4866e63be068bfc.jimcontent.com/.../Enfoque%20Critico%20Social.pdf)

Parra, J. (2003). Guía de Muestreo. Maracaibo: Luz.

Pérez, V & La Cruz, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima. N° 21. p. 3. Barranquilla: Consultado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co> .

Perrenoud, P. (2004). Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Genenova-Italia: En: [http://www.centrodemaestros.mx/carrera\\_m/diez\\_comp.pdf](http://www.centrodemaestros.mx/carrera_m/diez_comp.pdf).

Piacente, T., Marder, S., Reschers, M. y Ledesma, R. (2006 ). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. . Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 21. pp.61-88.

Picado, F. (2001). Didáctica General, una Perspectiva Integradora. Costa Rica.: Editorial Universidad Estatal a Distancia, Primera Edición.

Picardo, O. (2004). Diccionario pedagógico. Consultado desde <http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/diccionario.pdf> .

Pliscoff & Monje, P. (2003). Método comparado: un aporte a la investigación en gestión pública. VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 Oct. 2003. Panamá: Consultado de [www.unpan1.un.org](http://www.unpan1.un.org).

- PNLE - Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Bogotá.: En: Consultado de [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co).
- Purcell-Gates, V.; Degener, S.; Jacobson, E., y Soler, M. (2001). "Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices", en: *Reading Research Quarterly*, 37, pp. 70-92. En: [file:///D:/Downloads/2362JimenezV2%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/2362JimenezV2%20(1).pdf).
- Real Academia Española. (2001). Lectoescritura. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=lectoescritura>
- Revista Digital. (2010). *Ciencia y Didáctica*. Agosto de 2010 # 43. Consultado desde [http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia\\_43.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_43.pdf).
- Reyes, T (2015). *Aplicación de las Actividades Lúdicas en el Aprendizaje de la Lectura en Niños de Educación Primaria*. Universidad de Córdoba. Venezuela. Consultado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13789/2016000001489.pdf?sequence=1>
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico*. Cuicuilco, vol. 18, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011, pp. 39-49 Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal. México: Consultado en [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).
- Rodríguez, M. & Briseños, M. (2007). *Manual de Experimento: la ciencia si puede ser divertida*. Concyteq. Secretaría de Educación – Gobierno de Querétaro. México. Querétaro: México: Consultado de [www.concyteq.edu.mx](http://www.concyteq.edu.mx).
- Rodríguez, C, Quiles, O & Herrera, L (2005) *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XV, núm. 2, pp. 133-154 Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México. Consultado de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Roja, R. (2014). *Estudios sobre calidad de la educación en Colombia. Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado*. Bogotá.: En: [investigacion+sobre+relacion+de+las+pruebas+internas+con+la+prueba+ICFES+%2B+rOJAS&oq=investigacion+sobre+re](http://investigacion+sobre+relacion+de+las+pruebas+internas+con+la+prueba+ICFES+%2B+rOJAS&oq=investigacion+sobre+re).
- Salgado, A. (2007). *Los métodos cualitativos de investigación y la construcción social del conocimiento sobre la desigualdad*. Caracas-Venezuela: Orbis. *Revista Científica Ciencias Humanas*, vol. 2, núm. 6, abril, 2007, pp. 4-17,.
- Sánchez, A, Cuítiva, G. & Duarte, J. (2008). *Método Multisensorial Para el Aprestamiento a la Lectoescritura*. Corporación Universitaria Adventista. Medellín- Colombia.: Consultado de <http://repository.unac.edu.co>.

- Sarle, P, Ivaldi, E. & Hernández, L. (2014). Arte, educación y primera infancia: sentido y experiencias. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. p.8. Madrid- España.: Consultado de [www.oei.es](http://www.oei.es).
- Snow, C.; Burns, M., y Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Suárez, O. (2005 ). El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa. Barcelona: Laertes.
- Terry, M & Amad, N (2012). La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Consultado de [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno1\\_maestro.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno1_maestro.pdf)
- Texto. (1980). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/texto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/texto.htm)
- UNAD. (2009). Diseño alternativos curriculares. Consultado de [www.unad.edu.co](http://www.unad.edu.co).
- UNESCO. (2005). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. París. : Documento en línea. Disponible: [www.unesco.org/educación/educprog/wche/declaration\\_spa.html](http://www.unesco.org/educación/educprog/wche/declaration_spa.html). . [Consulta: 2012, Marzo 3].
- Universidad Francisco de Paula Santander. (2012). Estrategias metodológicas y pedagógicas. Consultado desde [www.ufps.edu.co](http://www.ufps.edu.co).
- Universidad Internacional de Valencia. (2016). Enfoques innovadores en el aprendizaje: hacia una vertiente multisensorial. Consultado de [www.universidadviu.es](http://www.universidadviu.es)
- Van Dijk, T. (1994). Discurso, Poder y Cognición Social. Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas de la Universidad del Valle. (pág. 92). Cali: En: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>.
- Vargas, E. (2014).Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el Municipio de Pereira. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales- Colombia. Consultado de "<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf>"
- Vanegas, B. (2010). La investigación cualitativa: un importante abordaje del conocimiento para enfermería. Revista Colombiana de Enfermería. Volumen 6 Año 6. Págs. 128-142. Consultado de [www.uelbosque.edu.co](http://www.uelbosque.edu.co).
- Vygotsky, L.S. (1977). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. . Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L.S. (1979). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grijalbo-Crítica.

Wells, G. (2001). Indagación dialógica. Barcelona: Paidós .

Yin, R. K. (1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, . Newbury Park CA: Sage. En: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>.

Zabalza, M. (1990). La Didáctica Como Estudio De La Educación. En Medina Rivalla, A. y Sevillano García, M. L. (Coords) Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, desarrollo y evaluación. Tomo I. . Madrid: UNED .

Zea, L (2016) Algunas perspectivas conceptuales sobre didácticas, estrategias, secuencia y secuencia didáctica digital. En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (2016) Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela. Bogotá. Colombia. IDEP. Consultado de [www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Aprendizaje\\_y\\_cognicion\\_IDEP.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Aprendizaje_y_cognicion_IDEP.pdf)

# ANEXOS

## Anexo 1. Cuestionario Lectoescritura.



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016  
ANEXO 1**

**Cuestionario a docentes de la Institución Educativa Momil - Córdoba**

**Objetivo:** identificar las orientaciones y prácticas en el proceso de enseñanza de lectura y escritura de los docentes grado 1º, 2º y 3º de la Institución Educativa ..... de Momil

**CATEGORIA:** Lectoescritura.

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Responsable:** Yadith Saleme Negrete.

**1º- Cuando usted enseña la lectura, considera que lo más importante es que el estudiante:**

a. Comprenda la estructura del texto.	
b. Memorice el contenido.	
c. Desarrolle la competencia gramatical.	
d. La relacione con su experiencia personal y cultural	

**2º- Qué tiene en cuenta para la selección del material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura:**

a. Lo actualizado del material didáctico.	
b. Relación del material con las competencias comunicativas	
c. Edad del estudiante.	
d. Editoriales reconocidas.	

**3º- Cómo evalúa el recurso didáctico y los espacios disponibles en su institución educativa:**

a. Muy pertinentes.	
b. Adecuados.	
c. Aceptables.	
d. Insuficientes e inadecuados.	

**4º- En el proceso de enseñanza de lectoescritura, cuál de los siguientes enfoques utiliza.**

a. Enfoque estructuralista	
----------------------------	--



Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016

b. Enfoque semántico-Comunicativo.	
c. Enfoque por competencias.	
d. Enfoque significativo.	
e. Otro: Cuál?	

5°- Con respecto al enfoque seleccionado, en que fundamenta esta elección:

a. En conocimientos teóricos.	
b. En la experiencia.	
c. En recomendaciones de otros maestros.	
d. En orientaciones del MEN.	
e. Otro: Cuál?	

6°- Utiliza didácticamente el material de la colección semilla del PNLE:

a. Nunca.	
b. Algunas veces.	
c. A menudo.	
d. Siempre	

7°- Cuáles son los argumentos que le permiten a usted afirmar que su enfoque de enseñanza de lectura y escritura es exitoso.

a. Los resultados obtenidos en pruebas internas.	
b. Los resultados obtenidos en Pruebas Censales.	
c. La opinión de los estudiantes.	
d. La opinión de los padres de familia	

Para las preguntas 8, 9 y 10, marque con (x) la opción que considere.



Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016

8°- Para la enseñanza de la lectoescritura, usted emprende acciones ante, durante y después para cada proceso:

SI		NO	
----	--	----	--

9°- Desde su perspectiva los referentes curriculares y pedagógicos sobre lectoescritura, tiene en cuenta los intereses de los estudiantes:

SI		NO	
----	--	----	--

10°- El recurso didáctico ofrecido para la enseñanza de la lectoescritura, responden a las necesidades del contexto:

SI		NO	
----	--	----	--

## Anexo 2. Cuestionario Metodologías y Estrategias



Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016

### ANEXO 2

Cuestionario a docentes de la Institución Educativa Momil - Córdoba

**Objetivo:** reconocer las metodologías y estrategias empleadas para la enseñanza de lectura y escritura por parte de los docentes grado 1º, 2º y 3º de la Institución Educativa ..... de Momil

**CATEGORIAS:** Metodología y Estrategias.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Responsable: Yadith Saleme Negrete.

1º - Cuál de las siguientes estrategias utilizas para promover la lectura en sus estudiantes:

a. Lecturas significativa.	
b. Técnicas de estudios.	
c. Técnicas nemotécnicas.	
d. Organizadores gráficos.	

2º - Sus estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura son:

a. Permanente para el proceso de enseñanza.	
b. Variadas en el proceso de enseñanza.	

3º - Con referencia a sus metodologías de enseñanza con qué frecuencia se actualiza:

a. 1 año.	
b. 2 años.	
c. 3 años.	
d. 5 años..más..	

4º - Los recursos del Programa Todos a Aprender (P.T.A) ha contribuido a resolver los problemas de lectoescrituras en el aula.

a. SI.	
b. No.	



Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016

c. En cierta medida.	
d. Muy poco	

5°- De qué forma se percata, que sus estudiantes entendieron la lectura:

a. Por medio de exámenes.	
b. Realización de resúmenes.	
c. Cuando expresa su opinión.	
d. Cuando contextualiza.	

6°- En qué aspectos del proceso de la enseñanza de la lectura encuentras mayor dificultad con el estudiante:

a. En la comprensión.	
b. Interés por la lectura.	
c. Competencias lectoras.	
d. Obtención de recursos didácticos.	

7°- Para la enseñanza de la lectura que valor le asignas a los siguientes recurso. De 1 a 5, donde uno es de mayor prioridad y así sucesivamente.

a. Libros.	
b. Periódicos.	
c. Redes sociales.	
d. Historietas.	
e. Audios.	

8°- A partir de su experiencia pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura, usted ha sistematizado y estructurado una experiencia significativa:

SI		NO	
----	--	----	--

### Anexo 3. Entrevista en Profundidad



Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016

#### ANEXO 3

Entrevista en Profundidad dirigida a docentes de la Institución Educativa de Momil - Córdoba

Objetivo: comprender las prácticas de enseñanza de lectura y escritura asociados a aspectos significativos como el contexto, los enfoques de enseñanza y la evaluación externa con docentes de los grado 1º, 2º y 3º de 3 instituciones educativas del municipio de Momil.

CATEGORIAS: Metodología y Estrategias.

Entrevistado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Docente de: Básica Primaria. Años de experiencia: \_\_\_\_\_ Decreto: \_\_\_\_\_

Zona Rural: \_\_\_\_\_

Responsable: Yadith Saleme Negrete.

Tema: lectoescritura.

Tiempo: 40 minutos.

1. Cuáles son sus fuentes (libros, guías, internet, otras fuentes) para orientar el proceso de enseñanza de lectura y escritura.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. El proceso de selección de ejes temáticos, planeación de clases y evaluación del área de lenguaje lo realiza de manera sistemática y ajustada al plan de área.

---

---

---

---

---

---

---

---



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016**

3. En los espacios para reflexionar y ajustar programación de lenguaje de Básica Primaria, cómo han incidido los resultados de las prueba SABER.

---

---

---

---

---

---

4. Qué acciones pedagógicas de manera personal, usted ha adelantado para que sus estudiantes potencien sus capacidades en el área de lenguaje.

---

---

---

---

---

---

5. De qué manera el contexto le posibilita desarrollar las competencias comunicativas de sus estudiantes.

---

---

---

---

---

---

6. Es común en la población estudiantil la apatía a la lectoescritura desde los primeros años de formación, en el caso de su institución de manifestarse esta problemática cómo enfrentan desde la didáctica y la pedagogía esta realidad escolar.

---

---

---



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016**

---

---

---

7. Las metodologías y estrategias que emplea para la enseñanza de la lectoescritura tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje

---

---

---

---

---

---

## Anexo 4. Formato de Análisis Documental

### ANEXO 4

#### ANALISIS DOCUMENTAL



Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología Panamá

Doctorado Ciencias de la Educación

2016

#### ESTRUCTURA Y UNIDADES DE ANÁLISIS DE CONTENIDO.

**Estrategia Multisensorial para la Mediación Didáctica de la Lectoescritura en estudiantes de Primer Ciclo Básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro.**

<b>Documento: PEI</b>		<b>Documento N°: 1</b>
<b>Tipo: INSTITUCIONAL</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Número de páginas:</b>
<b>Fuente:</b>	<b>Municipio: MOMIL</b>	
<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>TEXTO</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
<b>Enfoque de lectoescritura.</b>		
<b>Estrategias metodológicas.</b>		
<b>Tipos de evaluación.</b>		

## Anexo 5. Grupo de Discusión.



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016**

### **Grupo de Discusión docentes de Instituciones Educativas de Momil – Córdoba**

#### **Institución Educativa**

**Objetivo:** conocer de manera directa los pensamientos, actitudes, expectativas y prácticas de los casos seleccionados frente a las categorías como lectoescritura, metodologías y evaluación, a manera de reflexión, confrontación de opiniones y generación de consensos constructivos.

**CATEGORIA:** enfoques de lectoescritura, evaluación, metodología y estrategias

#### **Participantes:**

- |          |          |
|----------|----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ |          |

Fecha: \_\_\_\_\_

**Responsable:** Yadith Saleme Negrete.

Ambientación:

#### **Temática 1: enfoques y mediaciones didácticas de lectoescritura.**

#### **Preguntas:**

- Los diferentes enfoques de lectoescritura contemplan varios componentes como el qué enseñar, cuándo, el cómo y cómo evaluar, con respecto a estos componentes, su práctica de aula da respuestas estas preguntas de manera coherente.
- Con respecto los enfoques enseñanza y las mediaciones didácticas de la lectoescritura que usted ha adoptado en su práctica de aula, este se muestra efectivo y eficaz. Como da cuenta de esa eficacia.
- Cómo es la relación e incidencia entre su enfoque de enseñanza de la lectoescritura y los resultados de la Prueba Saber 2012-2015 en la Básica Primaria.
- Hace parte de una comunidad de aprendizaje o equipo reflexivo en los cuales autoevalúen sus prácticas escolares. Con qué mecanismo o instancias cuenta la institución para retroalimentar

**Preguntas:**

- a. Qué factores escolares y extraescolares del contexto explican los resultados obtenidos en las Pruebas externas.
- b. En la medida que el maestro conozca y domine la Prueba Externa, la enseñanza de la misma será pertinente. Caso contrario, si los maestros no conocen la naturaleza de la prueba, estructuras, competencias y saberes relevantes, la enseñanza sobre la misma será equívoca. Sobre esta situación cuál es su punto de vista.

**Temática 3: metodologías y mediaciones didácticas.****Preguntas:**

Si se admite, lo cual es problemático, que en la educación inicial ya se presenta desmotivación hacia la lectura, que estrategias ha adoptado de manera puntual sobre esta situación.

En la medida que se comparte unos mismos grados, y un mismo contexto de enseñanza, las metodologías y estrategias que ustedes aplican son elaboradas en conjunto o de manera individual.

## Anexo 6. Carta de Solicitud de Validación de Instrumentos.



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016**

Montería 18 junio de 2016.

Carta de solicitud de validación de instrumentos por expertos.

Señor. Guillermo León Zapata Montoya  
Doctor En Ciencias de la Educación  
Docente: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Estimado señor

Me dirijo a Ud. para saludarle muy atentamente y solicitarle su valiosa colaboración. Me encuentro trabajando en una investigación sobre el tema: Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro (Colombia), como parte de la tesis doctoral que estoy realizando en el Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología “UMECIT” de Panamá.

Para llevar a cabo esta investigación, y conociendo de antemano su trayectoria en el campo investigativo, que son reconocidas por otros expertos, y dada su idoneidad y competencias en estos temas. Le solicito formalmente su criterio y evaluación de instrumentos de recolección de información que pretendo aplicar en esta investigación. Esto con el fin de darle validez y confiabilidad a los mismos.

Su juicio y recomendaciones son fundamentales, puesto que un instrumento de recolección de datos, consistente y coherente garantiza el alcance de los propósitos de esta investigación.

Agradezco su colaboración.

Atentamente.

YADITH SALEME NEGRETE

## Anexo 7. Juicio de Expertos.



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología**  
**Panamá**  
**Doctorado Ciencias de la Educación**  
**2016**

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.

**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.

Instrucción: coloque en cada casilla una (X) correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**Las categorías a evaluar son Metodología y Estrategias.** Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Cuestionario 2 a docentes: metodología y estrategias										Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem
	Claridad de la redacción	Coherencia Interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado con el nivel del informante	Mide lo que pretende	Estrategias			No importante		
						Esencial	Útil pero no esencial	no			
1	Si	Si	No	Si	No	Si					
2	Si	Si	No	Si	No	Si					
3	Si	Si m	No	Si	No	Si					
4	Si	Si	No	Si	No	Si					
5	Si	Si	No	Si	No	Si					
6	Si	Si	No	Si	No	Si					
7	Si	Si	No	Si	No	Si					
8	Si	Si	No	Si	No	Si					

Firma del evaluador:

*Juanjo Chiquero R.*  
 32-741890



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología**  
**Panamá**  
**Doctorado Ciencias de la Educación**  
**2016**

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.

**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.

**Instrucción:** coloque en cada casilla un (SI o NO) como valoración correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**Las categorías a evaluar son:** lectoescritura. Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Cuestionario I a docentes: Lectoescritura										Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem
	Claridad de la redacción	Coherencia Interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado con el nivel del informante	Mide lo que pretende		Esencial	Util pero no esencial	No importante		
					Si	No					
1	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si				
2	No	No	No	Si	Si	Si	Si				Se evalúa dos aspectos recurso didáctico y los espacios disponibles en una misma pregunta
3	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si				
4	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si				
5	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si				
6	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si				
7	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si				
8	No	No	Si	Si	Si	Si	Si				induce a responder positivamente
9	No	No	Si	Si	Si	Si	Si				induce a responder positivamente
10	No	No	Si	Si	Si	Si	Si				induce a responder positivamente

*Georgina Chiquito R.*  
 20. 2. 2016 B9D



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología**  
**Panamá**  
**Doctorado Ciencias de la Educación**  
**2016**

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.

**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.

**Instrucción:** coloque en cada casilla un (SI o NO) como valoración correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**Las categorías a evaluar son:** lectoescritura. Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Cuestionario 1 a docentes: Lectoescritura											Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem		
	Claridad de la redacción		Coherencia Interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		Escala de valoración			
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Esencial		Útil pero no esencial	No importante
1	Si		Si			no	Si		Si		Si	no		Hay que agregar otra opción
2	Si		Si			no	Si		Si		Si	no		Agregar otra opción dándole oportunidad al encuestado de emitir su opinión.
3	No		Si			no	Si			no	Si	no		Cambiaría la pregunta diciendo mejor qué es muy pertinente, adecuado, aceptable, insuficiente y sumaría una quinta. Otra cuál?
4	Si		Si			no	Si		Si		Si	no		
5	Si		Si			no	Si		Si		Si	no		
6	No		Si			no	Si		No		Si	no		Es muy importante preguntar por el por qué. Hay que hacer la claridad en cada pregunta.
7	Si		Si			no	Si		Si			No		



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016**

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3º de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.

**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.

**Instrucción:** coloque en cada casilla un (SI o NO) como valoración correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**Las categorías a evaluar son:** lectoescritura. Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Cuestionario 1 a docentes: Lectoescritura												Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem	
	Claridad de la redacción		Coherencia Interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende					
	Si	no	Si	no	Si	no	Si	no	Si	no	Esencial	Útil pero no esencial		No importante
1	Si		Si			no	Si		Si		Si	no		Hay que agregar otra opción
2	Si		Si			no	Si		Si		Si	no		Agregar otra opción dándole oportunidad al encuestado de emitir su opinión.
3	No		Si			no	Si			no	Si	no		Cambiaría la pregunta diciendo mejor qué es muy pertinente, adecuado, aceptable, insuficiente y sumaría una quinta. Otra cuál?
4	Si		Si			no	Si		Si		Si	no		
5	Si		Si			no	Si		Si		Si	no		
6	No		Si			no	Si		No		Si	no		Es muy importante preguntar por el por qué. Hay que hacer la claridad en cada pregunta.
7	Si		Si			no	Si		Si			No		



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016**

8	No	Si	No	Si	No	Si	no		En la investigación cualitativa es muy importante saber el porqué. Si o no...poco dicen. Además no responde mucho al objetivo
9	No	Si	No	Si	No	Si	no		En la investigación cualitativa es muy importante saber el porqué. Si o no...poco dicen. Además no responde mucho al objetivo
10	No	Si	No	Si	No	Si	no		En la investigación cualitativa es muy importante saber el porqué. Si o no...poco dicen. Además no responde mucho al objetivo

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.

**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.

Instrucción: coloque en cada casilla una (X) correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**Las categorías a evaluar son Metodología y Estrategias.** Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Cuestionario 2 a docentes: metodología y estrategias										Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem
	Claridad de la redacción	Coherencia Interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado con el nivel del informante	Mide lo que pretende	Esencial			No importante		
						Util	pero esencial	no			
1	Si	Si	no	si	si	si	no			Hace falta otra pregunta con una opción libre para el encuestado. Es decir, OTRA__CUAL?	
2	si	Si	si	si	no	si	no			Hay que generar más opciones en la pregunta	
3	si	si	no	si	si	si	no			En la primera debe ser, UN AÑO O MENOS	
4										Es muy importante el porqué. Trate de replantear las preguntas	
5	si	Si	no	si	no	si	no			Hace falta otra pregunta con una opción libre	



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016**

6	si		Si			no	si		no	si	no		para el encuestado. Es decir, OTRA CUAL?
7	si		Si			no	si		no	si	No		Hace falta otra pregunta con una opción libre para el encuestado. Es decir, OTRA CUAL?
8	si		Si			no	si		no	si	no		Falta el porqué. Es muy importante que los profesores sustenten la respuesta

Firma del evaluador:

Guillermo León Zapata Montoya c.c. 8.399.638

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3º de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.  
**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.  
 Instrucción: coloque en cada casilla una (X) correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.  
**Las categorías a evaluar son:** metodología y estrategias. Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Entrevista en Profundidad dirigida a docentes: metodología y estrategias							Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem
	Claridad de la redacción	Coherencia Interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado con el nivel del informante	Mide lo que pretende	Esencial	Util pero no esencial	



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016**

6	si		Si			no	si		no	si	no		para el encuestado. Es decir, OTRA CUAL?
7	si		Si			no	si		no	si	No		Hace falta otra pregunta con una opción libre para el encuestado. Es decir, OTRA CUAL?
8	si		Si			no	si		no	si	no		Falta el porqué. Es muy importante que los profesores sustenten la respuesta

Firma del evaluador:

Guillermo León Zapata Montoya c.c. 8.399.638

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.

**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.

Instrucción: coloque en cada casilla una (X) correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**Las categorías a evaluar son:** metodología y estrategias. Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Entrevista en Profundidad dirigida a docentes: metodología y estrategias						Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem	
	Claridad de la redacción	Coherencia Interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado con el nivel del informante	Mide lo que pretende	Esencial		Util pero esencial



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología  
Panamá  
Doctorado Ciencias de la Educación  
2016**

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.

**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.

Instrucción: coloque en cada casilla una (X) correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**Las categorías a evaluar son:** lectoescritura. Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Cuestionario 1 a docentes: Lectoescritura										Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem	
	Claridad de la redacción	Coherencia Interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado con el nivel del informante	Mide lo que pretende	Eseñal	Útil pero esencial	pero no esencial	No importante			
1	Si	Si	No	Si	Si	Si				Si		BIEN
2	Si	Si	Si	Si		No	Si					Creería que la primera opción de respuesta no es una categoría de análisis. Sería más pertinente indagar en relación a si lo hace por lo actualizado del material. Es conveniente preguntar si tiene en cuenta la correlación con las competencias que se desean desarrollar para el nivel correspondiente.
3	Si	Si	No	Si		No	Si			Si		De acuerdo a la finalidad del proyecto es pertinente tener en cuenta si se va a abordar lo relacionado con infraestructura física y medios educativos, y si va a abordar con los directivos de las instituciones, ya que es una categoría de índole insitucional, que de forma directa influye en el quehacer docente, pero sus adecuaciones dependen a nivel administrativo.
4	No	No	No	No	No	No	Si					En la pregunta dice "cuál de los siguientes enfoque", se va a preguntar por uno u opción de varios, es decir "cuál de los siguientes enfoques" o "cuál enfoque".





**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología**  
**Panamá**  
**Doctorado Ciencias de la Educación**  
**2016**

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.

**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.

Instrucción: coloque en cada casilla una (X) correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**Las categorías a evaluar son Metodología y Estrategias.** Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Cuestionario 2 a docentes: metodología y estrategias										Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem				
	Claridad de la redacción		Coherencia Interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende			Eseñcial	Útil pero no esencial	No importante	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No					
1	Si		Si		Si		Si		Si		Si				En la pregunta se va a tutear al docente o no, corregir. En los ítems de respuesta ajustar a singular o plural. Sería conveniente dejar un ítem de "Otro. Cuál?", para no sesgar la respuesta a 4 sino con opción de conocer otras estrategias que estén empleando los docentes.
2	Si		Si		No	Si		Si		Si					BIEN
3	Si		Si		No	Si		Si		Si					BIEN
4	Si		Si		No	Si		Si		Si					Sería bueno saber el por qué de su uso o no
5	Si		Si		Si		Si		Si		Si				Sería conveniente dejar un ítem de "Otro. Cuál?", para no sesgar la respuesta a 4 sino con opción de conocer otras formas.
6	Si		Si		No	Si		Si		Si					A nivel general en la encuesta se va a tutear al docente o no, para unificar toda la encuesta.
7	Si		Si		No	Si		Si		Si					A nivel general en la encuesta se va a tutear al docente o no, para unificar toda la encuesta.
8	Si		Si		No	Si		Si		Si					Sería bueno que el docente indicará por qué si o no.



**Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología**  
**Panamá**  
**Doctorado Ciencias de la Educación**  
**2016**

Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro- Colombia.

**JUICIO DE EXPERTO:** sobre cuestionarios y entrevista en profundidad que se aplicará a la población objeto de estudio.

Instrucción: coloque en cada casilla una (X) correspondiente al aspecto cualitativo de cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

**Las categorías a evaluar son:** metodología y estrategias. Estas categorías a su vez contienen dimensiones e indicadores indagado en los respectivos instrumentos. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

PREGUNTA	Entrevista en Profundidad dirigida a docentes: metodología y estrategias										Observaciones Por favor, indique si debe eliminarse o modificarse un ítem
	Claridad de la redacción	Coherencia Interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende	Esencial	Útil pero no esencial	No importante	
1	Si		Si		No	Si	Si	Si			BIEN
2	Si		Si		No	Si	Si	Si			BIEN
3	Si		Si		No	Si	Si	Si			BIEN
4	Si		Si		No	Si	Si	Si			BIEN
5	Si		Si		No	Si	Si	Si			BIEN
6	Si		Si		No	Si	Si	Si			BIEN
7	Si		Si		No	Si	Si	Si			BIEN

## Anexo 8. Respuesta Evaluación.

Bogotá, 17 de junio de 2016

Doctora:

**YADITH SALEME NEGRETE**

Psicóloga

Candidata al Doctorado de Ciencias de la Educación - Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología "UMECIT" de Panamá

Respetada Yadith:

Reciba un cordial saludo, adjunto me permito enviar la evaluación de los instrumentos de recolección de información para ser aplicados en la tesis doctoral "Estudio comparativo de la didáctica de la lectoescritura empleada por los docentes del primer ciclo básico y su relación con los resultados de la Prueba SABER 3° de los municipios de Momil y Ciénaga de Oro (Colombia)".

Esperando sea de ayuda la retroalimentación dada a los mismos.

Ante cualquier duda estaré atenta.

Cordialmente,



**DIANA PATRICIA ESCOBAR GUTIÉRREZ**

Bacterióloga – Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Magíster en Educación – Pontificia Universidad Javeriana

Candidata al Doctorado en Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata – Argentina

Docente Maestría en Educación y Maestría en Didáctica – Universidad Santo Tomás

- Hace parte de una comunidad de aprendizaje o equipo reflexivo en los cuales autoevalúen sus prácticas escolares. Con qué mecanismo o instancias cuenta la institución para retroalimentar las prácticas de aula.

### **Temática 2: evaluación**

#### **Preguntas:**

Conoce usted, los resultados de Prueba Saber en el área de lenguaje a nivel institucional: ...

a. Cuáles son los componentes evaluados en lenguaje es el que muestra mayor insuficiencia por parte de sus estudiantes.

b. Qué factores escolares y extraescolares del contexto explican los resultados obtenidos en las Pruebas externas.

En la medida que el maestro conozca y domine la Prueba Externa, la enseñanza de la misma será pertinente. Caso contrario, si los maestros no conocen la naturaleza de la prueba, estructuras, competencias y saberes relevantes, la enseñanza sobre la misma será equívoca. Sobre esta situación cuál es su punto de vista.

Frente a los resultados de las Pruebas externas, de qué manera usted se compromete desde su gestión escolar en mejorar los indicadores en lenguaje.

### **Temática 3: metodologías y estrategias.**

#### **Preguntas:**

Si se admite, lo cual es problemático, que en la educación inicial ya se presenta desmotivación hacia la lectura, que estrategias ha adoptado de manera puntual sobre esta situación.

En la medida que se comparte unos mismos grados, y un mismo contexto de enseñanza, las metodologías y estrategias que ustedes aplican son elaboradas en conjunto o de manera individual.