

**SECUENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR HERRAMIENTAS TIC PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS LECTORA Y
ESCRITORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DEL INSTITUTO
INTEGRADO FRANCISCO SERRANO MUÑOZ DE SAN JUAN GIRÓN**

**ALBA LUCÍA ARENAS SOLANO
TATIANA PAOLA GARCÍA MENDOZA**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
BUCARAMANGA**

2019

**SECUENCIA DIDÁCTICA MEDIADA POR HERRAMIENTAS TIC PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS LECTORA Y
ESCRITORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DEL INSTITUTO
INTEGRADO FRANCISCO SERRANO MUÑOZ DE SAN JUAN GIRÓN**

**ALBA LUCÍA ARENAS SOLANO
TATIANA PAOLA GARCÍA MENDOZA**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA**

**DIRECTOR
GLENN ELMER HERNANDEZ CAMELO
PH.D EN CURRÍCULUM, PROFESORADO E INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
BUCARAMANGA**

2019

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1 FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.1 PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	29
1.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS	29
1.3 JUSTIFICACIÓN	30
2 OBJETIVOS	35
2.1 OBJETIVO GENERAL	35
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
3 MARCO REFRENCIAL	36
3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	36
3.1.1 Antecedentes internacionales.	36
3.1.2 Antecedentes nacionales.	39
3.1.3 Antecedentes locales.	43
3.2 MARCO TEÓRICO	67
3.2.2. Competencias.	68
3.2.3. Alfabetización tecnológica.	81
3.2.4. Evaluación por competencias.	84
3.2.5. Secuencia didáctica.	86
3.3 MARCO CONCEPTUAL	89
3.3.1. Niveles de lectura.	89

3.3.2. Los componentes.	91
3.4 MARCO LEGAL	92
3.4.1 Constitución política de Colombia.	92
3.4.2 Ley general de educación.	92
3.4.3 Lineamientos curriculares.	93
3.4.4 Estándares básicos de competencias.	94
4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	95
4.1 EL ENFOQUE METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	95
4.2 DISEÑO METODOLÓGICO	
96105	
4.3 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO	98
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	105
4.4.1 Técnicas de recolección de información.	105
4.4.2 Instrumentos de recolección de información.	109
4.5 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	110
5 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	112
5.1 FASE DIAGNÓSTICA	112
5.1.1. Prueba de comprensión textual.	113
5.1.2. Prueba de producción textual.	118
5.1.3. Encuesta de gustos y disgustos.	122
5.1.4 Entrevista con docente de informática.	132
5.1.5. Observación no participante.	142
5.2 FASE DE REFLEXIÓN	170
5.3 FASE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	176
5.3.1 Estructura de la secuencia didáctica.	177
5.4 FASE DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	180

5.4.1	Categoría 1: Comprensión textual.	182
5.4.2	Categoría 2: Producción textual.	185
	ACTIVIDADES NO CONCLUIDAS	176
6	CONCLUSIONES	177
6.1	RECOMENDACIONES	183
	BIBLIOGRAFÍA	184
	ANEXOS.	190

LISTA DE GRÁFICAS

Pág.

Gráfica 1: Resultado histórico por competencias del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz, noveno grado	16
Gráfica 2: Resultados históricos por componentes del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz – Noveno grado	17
Gráfica 3: Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en los resultados históricos del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz desde el 2014 hasta el 2017	19
Gráfica 4: Clasificación de las competencias básicas, ciudadanas, laborales generales y específicas como estrategia transversal	45
Gráfica 5: Modelo de investigación-acción de Mckernan: un modelo de proceso temporal	71
Gráfica 6: Fases del ciclo de Acción 1 Mckernan	
Gráfica 7 Resultados prueba de lectura aplicada a los estudiantes de 9° 1 en el Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz de San Juan de Girón	85
Gráfica 8: Resultados de la prueba de producción textual del grado noveno uno del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz de San Juan de Girón	91
Gráfica 9: Pregunta # 1 de la encuesta. ¿Dispone de algún medio tecnológico con acceso a internet? ¿Cuál?	95
Gráfica 10 : Pregunta #2 de la encuesta: ¿Cuál de las siguientes redes sociales utiliza con frecuencia para conocer sobre temas de su interés?	96
Gráfica 11 : Pregunta #3 de la encuesta: ¿Cuál herramienta usa para leer por medios electrónicos?	97
Gráfica 12: Pregunta #4 de la encuesta: ¿con que frecuencia los profesores le piden que utilice las redes sociales y las TIC (www, internet, e- mail, debates, entre otras) para trabajar en clase?	98
Gráfica 13: Pregunta #5 de la encuesta: ¿Qué medios usa para hacer las tareas?	98
Gráfica 14: Pregunta #6 de la encuesta: ¿Por cuál medio se comunica con sus profesores?	99
Gráfica 15: preguntas #7 de la encuesta: ¿Le gusta leer?	100

Gráfica 16: Pregunta #8 de la encuesta: ¿Qué tipo de texto prefiere leer?	101
Gráfica 17: Pregunta #9 de la encuesta: ¿Le gusta escribir?	102
Gráfica 18: preguntas #10 de la encuesta: ¿Qué tipo de texto prefiere escribir?	102
Gráfica 19: el medio que prefiere para escribir es...	103
Gráfica 20 Resultados de comprensión textual por niveles de lectura	144
Gráfica 21: Resultados de la evaluación del texto escrito por componentes	163

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Categorización de las competencias según el MEN	46
Tabla 2: Fases del modelo de investigación acción	74
<i>Tabla 3</i> : Entrevista a docente de Informática, pregunta 1: ¿Qué enfoque pedagógico maneja el instituto integrado francisco serrano muñoz?	104
Tabla 4: Entrevista a docente de Informática, pregunta 2: ¿Cuáles proyectos transversales desarrolla el instituto?	105
Tabla 5: Entrevista a docente de Informática, pregunta 3: ¿De qué proyectos se encarga el área de tecnología e informática en el instituto? y 3ª: ¿Qué proyectos maneja el área de tecnología e informática?	106
Tabla 6: Entrevista a docente de Informática, pregunta 4: ¿Cuáles estrategias metodológicas se destacan en el plan de área de tecnología en el grado noveno?	
Tabla 7: Entrevista a docente de Informática, pregunta 5: ¿se transversaliza con otras áreas del conocimiento? ¿Cuáles?	109
Tabla 8: Entrevista a docente de Informática, pregunta 7: ¿De qué manera se apoyan los procesos de lectura y escritura crítica desde su área?	110
Tabla 9: Entrevista a docente de Informática, pregunta 7: ¿Cree que sería útil aplicar este proyecto al instituto? ¿Por qué?	110
Tabla 10: Entrevista a docente de Informática, pregunta 8: ¿le gustaría ser partícipe del proyecto de investigación, que aplica herramientas tecnológicas, en la producción de textos argumentativos con estudiantes del grado noveno?	111
Tabla 11: Observación de clase no participante sobre las características y las clases de la literatura prehispánica	113
Tabla 12 Rejilla de evaluación del borrador uno	150
Tabla 13 Rejilla de evaluación del segundo borrador	157
Tabla 14 sistematización de los resultados de la fase diagnostica y de la evaluación de la intervención	

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A: PRUEBA INICIAL DE LECTURA Y ESCRITURA	190
ANEXO B: ENTREVISTA AL DOCENTE DE INFORMÁTICA	223
ANEXO C: ENCUESTA DE GUSTOS Y DISGUSTOS	229
ANEXO D: GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	233
ANEXO E: DIARIOS DE CAMPO	242
ANEXO F: SECUENCIA DIDÁCTICA	259
ANEXO G: PRUEBA DE LECTURA FINAL	287
ANEXO H: ARTÍCULO DE OPINIÓN DE HÉCTOR ABAD FACIOLINCE	292
ANEXO I: ARTÍCULO DE OPINIÓN DE PIEDAD BONET.	294
ANEXO J: REJILLA DE EVALUACIÓN DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN	295
ANEXO K: REJILLA PARA EVALUAR LA ESTRUCTURA TEXTUAL	296
ANEXO L: REJILLA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	296
ANEXO M: REJILLA DE EVALUACIÓN DEL MAPA MENTAL	297
ANEXO N: REJILLA DE CONSTRUCCIÓN DE IDEAS DEL ESQUEMA DEL TEXTO	298
ANEXO O: REJILLA DE COEVALUACIÓN	298
ANEXO P: REJILLA DE EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS FINALES	300
ANEXO Q: INFOGRAFÍA	301
ANEXO R: MAPA MENTAL DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN SOBRE EL ABORTO	
ANEXO S: MAPA MENTAL DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN SOBRE DISCRIMINACIÓN EN LA HOMOSEXUALIDAD	302
ANEXO T: BORRADOR 1, HOMOFOBIA, DISCRIMINACIÓN E INTOLERANCIA	
ANEXO U: BORRADOR 2, LOS HOMOFÓBICOS SE CONDENARÁN EN EL INFIERNO	304
ANEXO V: CLASES	306

RESUMEN

Título: SECUENCIA DIDACTICA MEDIADA POR HERRAMIENTAS TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS LECTORA Y ESCRITORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO DEL INSTITUTO INTEGRADO FRANCISCO SERRANO MUÑOZ DE SAN JUAN GIRÓN

Autoras: Alba Lucía Arenas Solano y Tatiana Paola García Mendoza.

Palabras claves: Competencias comunicativas, comprensión lectora, producción textual, TIC.

El presente trabajo de investigación se desarrolló con el objetivo implementar las TIC para el fortalecimiento de las competencias comunicativas lectora y escritora en los estudiantes del grado noveno uno del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz de Girón, mediante la aplicación de una secuencia didáctica, con el fin de determinar la incidencia de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora.

La investigación se implementó mediante el modelo de Investigación Acción, dentro del enfoque cualitativo, que orientó el desarrollo del proyecto en cuatro fases: el diagnóstico, la reflexión, el diseño y aplicación de la secuencia didáctica, y la evaluación y reflexión de la intervención. En la primera fase se indagó por las problemáticas educativas de la población objeto de estudio, donde se encontró dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora. En la segunda se analizó la información recolectada y se propusieron las posibles causas y soluciones a las problemáticas detectadas. En la tercera fase se diseñó y se aplicó una secuencia didáctica mediada por el uso de las TIC, donde se desarrollaron procesos de lectura y escritura en los estudiantes para el fortalecimiento de sus competencias comunicativas lectora y escritora. En la cuarta fase, se realizó una evaluación de la intervención pedagógica, mediante la cual se comprobó la efectividad de la secuencia didáctica en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora de los estudiantes; posteriormente se hizo una reflexión de los resultados encontrados que permitieron identificar las falencias y fortalezas de las estrategias implementadas en el proceso educativo.

ABSTRACT

TITLE: DIDACTIC SEQUENCE MEDIATED BY ICT TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING COMMUNICATIVE COMPETENCES IN THE STUDENTS OF THE NINTH GRADE OF THE INTEGRATED INSTITUTE FRANCISCO SERRANO MUÑOZ DE SAN JUAN GIRÓN

AUTHORS: Alba Lucía Arenas Solano and Tatiana Paola García Mendoza.

KEYWORDS: Communication skills, reading comprehension, textual production, ICT.

DESCRIPTION:

The present research work was developed with the objective of implementing the ICT for the strengthening of the reading and writing communication skills in the students of the ninth grade one of the Francisco Serrano Muñoz de Girón Integrated Institute, through the application of a didactic sequence, in order to determine the incidence of technological tools in the development of communication skills reader and writer.

The research was implemented through the Action Research model, within the qualitative approach, which guided the development of the project in four phases: diagnosis, reflection, design and application of the didactic sequence, and evaluation and reflection of the intervention. In the first phase, the educational problems of the population under study were investigated, where difficulties were encountered in the development of the communicative skills of the reader and writer. In the second, the information collected was analyzed and the possible causes and solutions to the problems detected were proposed. In the third phase, a didactic sequence mediated through the use of ICT was designed and applied, where reading and writing processes were developed in students to strengthen their communicative skills as a reader and writer. In the fourth phase, an evaluation of the pedagogical intervention was carried out, through which the effectiveness of the didactic sequence in the development of the communicative competencies of reading and writing of the students was verified; Subsequently, a reflection was made of the results found that allowed identifying the weaknesses and strengths of the strategies implemented in the educational process.

INTRODUCCIÓN

La propuesta de investigación titulada *Las TIC como medio didáctico para el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora en los estudiantes del grado noveno del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz de San Juan Girón* se desarrolló en la sede principal (sede A), ubicada en la calle 31 N° 25 – 30, con 40 estudiantes del grado noveno uno de básica secundaria, en edades entre los 13 y 15 años. La propuesta de este proyecto surge a partir de las problemáticas educativas detectadas en la Institución, en el desarrollo de la práctica pedagógica de las estudiantes investigadoras, lo cual motivó el desarrollo del Proyecto de Grado en esta institución con el fin de profundizar y resolver las dificultades observadas. Para ello, se realizó un diagnóstico de la gestión académica*¹ en el establecimiento educativo con el fin de observar con mayor precisión las dificultades con respecto a la enseñanza por competencias que se ofrece a los estudiantes desde el área de Lengua Castellana y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En el diagnóstico realizado se identificaron deficiencias en el dominio de las competencias comunicativas lectora y escritora de los estudiantes, además del uso inadecuado de las herramientas tecnológicas disponibles en la Institución. Por lo

* Entiéndase *Gestión Académica* como las acciones que emprenden los docentes para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias requeridas para su formación integral. Estas acciones hacen referencias a los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. De esta manera, cuando se hace referencia al diagnóstico de la gestión académica en el presente proyecto, se refiere a la *indagación por la práctica pedagógica y evaluativa del docente y su influencia en el desarrollo de las competencias de los estudiantes*, y se omite la indagación por el diseño curricular por limitaciones institucionales y de tiempo.

¹ MEN. Guía 34: Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá, 2008. P. 27.

tanto, se propuso el desarrollo de una secuencia didáctica en la cual se trabajaron los procesos de comprensión y producción textual mediada por las TIC, con el fin de desarrollar las competencias comunicativas lectora y escritora y enseñar el uso adecuado de las herramientas tecnológicas que facilitan los procesos de aprendizaje.

La propuesta de investigación se estructuró en siete capítulos. En el primero se expuso la problemática encontrada a partir del diagnóstico de la gestión académica y el análisis de los resultados históricos de las Pruebas Saber aplicadas a los estudiantes de noveno grado, a partir de los cual se justificó el desarrollo de la propuesta. En el segundo se estableció el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. En el tercero se planteó el marco referencial, conformado por antecedentes, referentes teóricos, marco conceptual y marco legal. En el cuarto capítulo se presentó la metodología de la investigación, que comprende el enfoque y diseño metodológico, la descripción del proceso metodológico, las técnicas e instrumentos de recolección de información y la contextualización de la población. En el quinto capítulo se expusieron los resultados del proyecto de investigación; por último, en el séptimo capítulo se plantearon las conclusiones del proyecto de investigación.

La propuesta se desarrolló bajo el enfoque metodológico cualitativo mediante el modelo de Investigación Acción a partir de cuatro fases. En la **fase diagnóstica** se indagó sobre el estado de la población objeto de estudio con relación al dominio de las competencias comunicativas lectora y escritora, así como el uso de las TIC, por medio de la aplicación instrumentos de recolección de información (Ver Anexos A, B, C, D Y E) En la **fase de reflexión** se plantearon hipótesis como ideas estratégicas para posibles soluciones de la problemática identificada. En la **fase de diseño e implementación** se planificó y ejecutó una secuencia didáctica mediada por el uso de las TIC estructurada en dos momentos, el primero, enfocado en la comprensión textual, y el segundo, en el proceso de producción

escrita. Finalmente, en la ***fase evaluación de la intervención pedagógica*** se valoró la aplicación de la secuencia didáctica; posteriormente se realizó una triangulación metodológica secuencial en la cual se compararon los resultados de la fase diagnóstica con los resultados de la aplicación de la propuesta pedagógica, para determinar la incidencia del proyecto en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora de los estudiantes.

El resultado de la propuesta de investigación demostró una incidencia positiva del uso de las TIC en la enseñanza y fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual, que favoreció el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora de los estudiantes, además de la práctica responsable de aplicaciones móviles y el manejo de herramientas tecnológicas con fines educativos en los espacios académicos.

Esta investigación dejó aportes en el ámbito educativo al demostrar la necesidad de trabajar con un enfoque por competencias que propicia un aprendizaje significativo mediante la construcción de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la formación en competencias digitales. Además, reitera la necesidad de diseñar propuestas didácticas que se originen a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes y respondan al contexto social en el cual se desarrollan, para garantizar el desarrollo de competencias ciudadanas y una educación de calidad. Finalmente, se observó la necesidad de la realización de jornadas de formación docente en competencias digitales para la transformación de las prácticas pedagógicas mediadas por el uso de las TIC, que permitan optar por estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y creativo mediante el aprendizaje colaborativo y con la utilización de recursos tecnológicos.

1 FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza por competencias es el eje fundamental de la educación en Colombia. A partir de la publicación de la serie de Lineamientos Curriculares en 1998, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece en el país una educación enfocada por competencias. Para guiar este nuevo enfoque se publicaron documentos como los Estándares Básicos en Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes al desarrollo de competencias en los estudiantes, con el fin de mejorar la calidad educativa. Sin embargo, de acuerdo con las pruebas PISA aplicadas en Colombia durante los últimos quince años, la educación colombiana no logra que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para la vida². Lo que lleva a preguntarse por la calidad de la educación que ofrece el país y las causas de esta deficiencia.

De acuerdo con lo anterior, el presente proyecto buscó indagar por el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora de los estudiantes del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz del municipio de San Juan de Girón, mediante un diagnóstico de la gestión académica, que permitiera observar tanto la práctica docente como el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de identificar las problemáticas en la calidad educativa prestada a los estudiantes y sus posibles causas.

Para abordar el problema se realizó el análisis de los resultados históricos de las Pruebas Saber aplicadas a los estudiantes de noveno grado de la institución educativa objeto de estudio, con el propósito de tener una visión general del nivel educativo de los últimos años en el área de lengua castellana.

En el análisis de los resultados de las Pruebas Saber, se observó la tendencia en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora de los

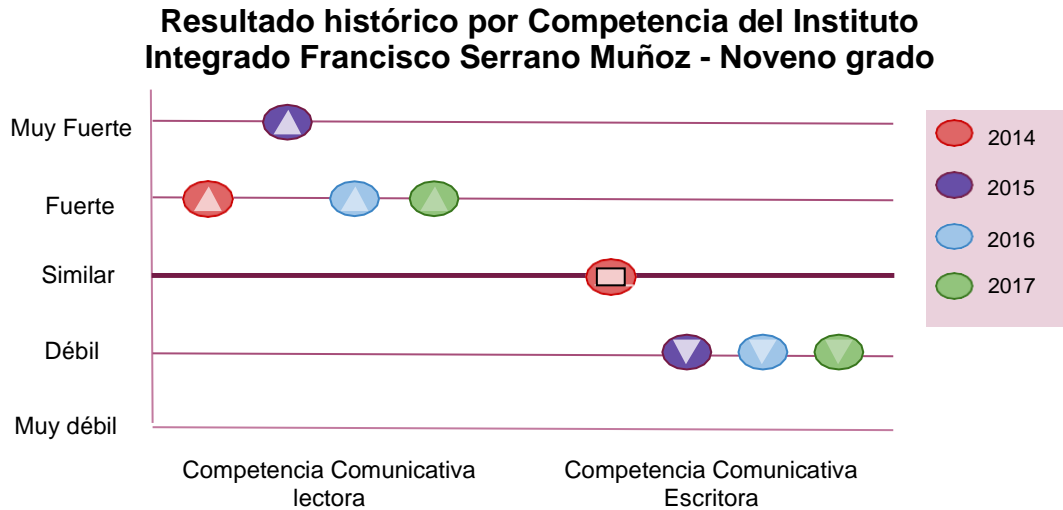
estudiantes durante los últimos cuatro años (2014 – 2017) a partir de tres tipos de resultados: por **competencias**³, por **componentes** y por **niveles de desempeño**⁴.

El ICFES evaluó las **competencias comunicativas lectora y escritora** en los estudiantes a partir de siete criterios: la pertinencia de la temática, el vocabulario, la complejidad sintáctica, los saberes previos según el grado cursado, la complejidad estilística, la complejidad de la estructura y la extensión del texto. Estos criterios se evaluaron mediante preguntas de diferente complejidad en diversos textos literarios, entre los que se encuentran: los descriptivos, narrativos y líricos; también, textos expositivos como el informativo, explicativo y argumentativo.

En estos resultados, como puede observarse en la *gráfica 1*, se encuentra una diferencia significativa entre el dominio de la competencia comunicativa lectora y la comunicativa escritora, lo que indica que existe una prevalencia en la práctica de la lectura sobre la escritura.

En la *gráfica 1* se evidenció que la institución objeto de estudio se encontraba fuerte en la **competencia comunicativa lectora** en comparación con los establecimientos que presentaron un puntaje promedio similar en lenguaje del grado noveno. Sin embargo, aunque la ubicación de los estudiantes en un nivel fuerte implica que no existen mayores deficiencias, es necesario resaltar que estos resultados se presentan en función de las demás instituciones educativas, por lo tanto, la permanencia en este nivel no sugiere necesariamente un alto dominio sobre la competencia, sino un dominio mayor que las demás instituciones.

Gráfica 1. Resultado histórico por competencias del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz, noveno grado.

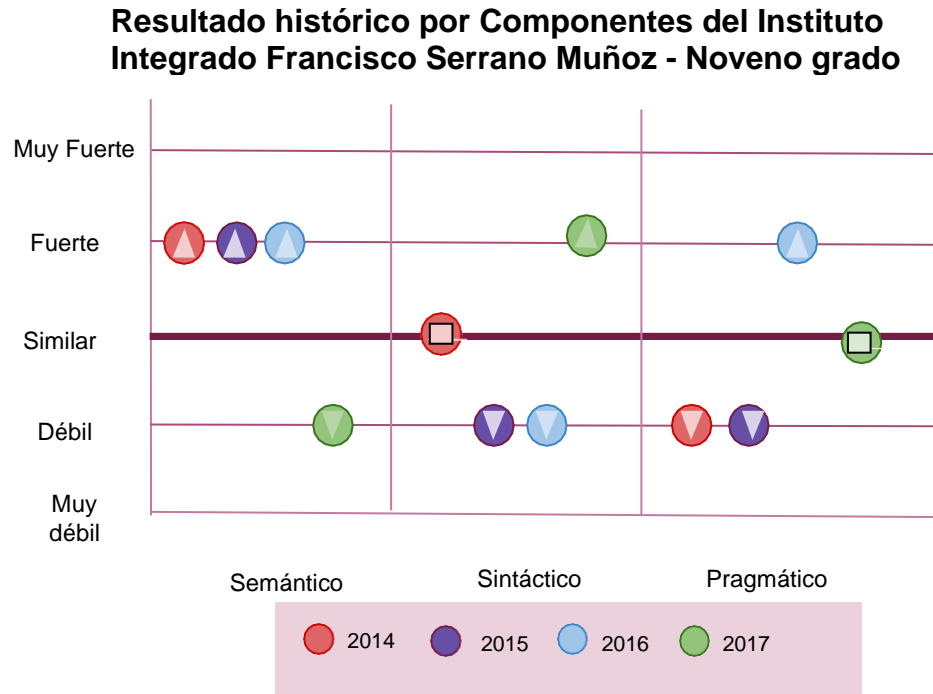


Fuente: ICFES. Resultados por competencias en el área de lenguaje [gráfica] Publicación de resultados SABER 3°, 5° y 9°. Colombia. [Consultado: Junio 2018] Disponible en Internet: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

Respecto a lo evaluado en la **competencia comunicativa escritora**, el Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz se encontraba en un nivel bajo de producción de textos escritos, lo que indicó que los estudiantes no planificaban ni organizaban las ideas para definir el tipo de texto pertinente de acuerdo al tema e intención comunicativa y tampoco hacían uso de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas para la construcción del texto desde el propósito comunicativo de las diferentes tipologías, y no tenían en cuenta los aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión para darle sentido a los textos.

Además, la competencia comunicativa escritora evaluó las etapas del proceso de escritura, por lo tanto se puede decir que los estudiantes no desarrollaban procesos como la planeación, pre escritura o preparación, la elaboración de borradores y la revisión y reescritura de los textos.

Gráfica 2. Resultados históricos por componentes del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz – Noveno grado



Fuente: ICFES. Resultados por competencias en el área de lenguaje [gráfica] Publicación de resultados SABER 3°, 5° y 9°. Colombia. [Consultado: Junio 2018] Disponible en Internet: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsx>

Además de analizar la evaluación por competencias comunicativas de escritura y lectura de las Pruebas Saber aplicadas al grado noveno, se tuvo en cuenta los resultados por **componentes** (semántico, sintáctico y pragmático). De acuerdo a la *gráfica 2* se evidenció un patrón de variación en los niveles de dominio de los tres componentes durante los últimos cuatro años. De manera general, esta variación mostró que en la enseñanza predomina el fortalecimiento de unos componentes sobre otros, lo que indicó que no existía una visión unificada de los procesos de comprensión textual, sino una enseñanza fragmentada en el dominio de la estructura del texto, por encima de su contenido o intención comunicativa.

Por otra parte, se observó que la ubicación del *componente semántico* en el nivel débil implicaba que los estudiantes no tenían dominio sobre el mismo, es decir, no realizaban procesos como la recuperación de información explícita contenida en el texto y la relación, identificación y deducción de información para construir el sentido global del texto. Además, no lograban relacionar textos entre sí, ni recurrir a saberes previos para ampliar referentes e ideas. En el proceso de escritura no conseguían prever temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondieran a diversas necesidades comunicativas, ni realizaban consultas con base en el tema y propósito del escrito².

Del mismo modo, en el *componente sintáctico* la variación entre los rangos indicó que no existía una formación constante de los procesos enfocados en este componente durante los últimos años, el cual requería que los estudiantes identificaran la estructura explícita del texto, recuperaran información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos, además de analizar estrategias, explícitas o implícitas, de organización y estructura de los mismos.

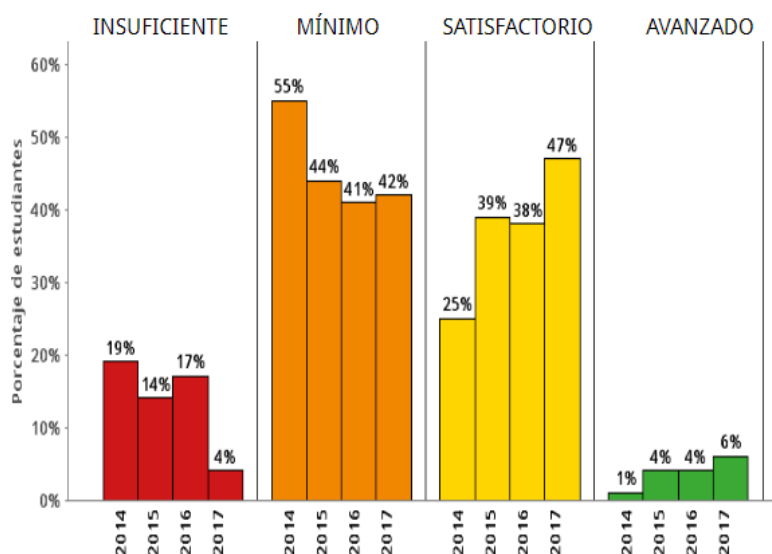
Respecto al *componente pragmático*, se observó que los evaluados no reconocían la información explícita y los elementos implícitos sobre los propósitos del texto, por lo tanto no lograban analizar este tipo de información. Además, en la competencia comunicativa escritora, en función del componente, los estudiantes no identificaban el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades comunicativas, tampoco utilizaban las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas según el propósito de la comunicación, ni utilizaban los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación.

En el análisis de las Pruebas Saber se observaron también los resultados por ***niveles de desempeño***, que evaluaron los procesos de pensamiento que realizan

² ICFCES. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Colombia. 2015. p. 23.

los estudiantes dentro de cada uno de los tres niveles de lectura, los cuales se clasifican en niveles para ofrecer una medida cuantitativa en la evaluación por competencias. A continuación, se presentan los resultados históricos en función de niveles de desempeño de las Pruebas Saber presentadas por los estudiantes de noveno de la Institución Educativa.

Gráfica 3 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en los resultados históricos del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz desde el 2014 hasta el 2017.



Fuente: ICFES. Resultados por competencias en el área de lenguaje [gráfica] Publicación de resultados SABER 3°, 5° y 9°. Colombia. [Consultado: Junio 2018] Disponible en Internet: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComp-arativo.jspx>

En la *gráfica 3* se pudo apreciar un avance paulatino de muy bajo porcentaje en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora de los estudiantes, esto implicaba que la institución debía mejorar académicamente en gran medida para lograr una calidad educativa, puesto que, para el año 2017 el 60% de los estudiantes evaluados demostraron dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora durante los últimos cuatro años.

Lo anterior demostró que más de la mitad de los estudiantes no respondían a una comprensión elaborada de lo que leían, haciendo uso de conocimientos no habituales y especializados para juzgar, valorar y explicar contenidos, funciones y relaciones presentes en el texto, no comprendían la estructura cohesiva de los textos, lo que les permitiría planear, revisar y corregir escritos, empleando las reglas de la gramática, usos del lenguaje y pertinencia social de los textos. Tampoco respondían a una lectura global amplia de los contenidos para inferir, deducir y categorizar información, tanto local como global, y ante situaciones de comunicación específicas, los estudiantes no evaluaban la pertinencia de escritos, atendiendo al propósito, contenido y contexto, ni comprendían y usaban los mecanismos y estrategias de argumentación y explicación para cumplir con propósitos específicos³

Por otro lado, en la etapa diagnóstica se diseñó y aplicó una prueba de lectura y escritura (ver anexo A) que indagaba por el desarrollo de los procesos de producción y comprensión textual en los estudiantes del grado noveno uno. Además, en esta fase se aplicaron otros instrumentos, como la observación no participante, a las clases del docente de Lengua Castellana y una encuesta sobre los gustos y disgustos de cada estudiante, con el fin de comparar la información e identificar las posibles causas pedagógicas que impidieran la correcta formación

³ Instituto Colombiano para la evaluación de la educación. *DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO*. Colombia, 2015, p. 11- 13.

por competencias.

La prueba de lectura y escritura aplicada en el grupo noveno uno, permitió una aproximación más directa y delimitada al nivel de desarrollo de las competencias en la población objeto de estudio. A partir de esta prueba se evaluaron los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes desde los componentes sintáctico, semántico y pragmático, y los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual.

De acuerdo con los resultados de la prueba, se observó que un promedio del 71% de los estudiantes se encontraban en un nivel literal de comprensión textual mientras que un 49 % de estos se ubicaban en el nivel de interpretación y sólo un promedio del 30% de los mismos lograron niveles de interpretación crítica. Además, se observó que la población participante tenía mayor dominio del componente sintáctico, con un promedio del 61% y un bajo dominio del componente semántico con un promedio del 45% de los educandos, seguido del componente pragmático, con un promedio del 43% de ellos. Esto indicó que la mayoría de los participantes sólo dominaban procesos de comprensión textual básicos como el manejo de información, y no desarrollaron otros procesos de interpretación y valoración crítica, lo que mostró un bajo dominio de la competencia comunicativa lectora.

Además, se observó que en el proceso de escritura los estudiantes no hacían uso de la estructura del texto, no escribían por párrafos para desarrollar su opinión frente al tema y tampoco demostraban coherencia, ni cohesión en sus ideas. Respecto a la gramática, ellos no tenían en cuenta los elementos gramaticales en el momento de escribir, ni manejaron correctamente la ortografía. La mayoría de los textos producidos consistieron en un párrafo donde se desarrolló una idea sobre la temática, con faltas de ortografía y elementos gramaticales básicos. Lo anterior indicó un bajo dominio de la competencia comunicativa escritora en los jóvenes de noveno uno y la necesidad de fortalecer los procesos de escritura para desarrollar

esta competencia.

En los problemas referentes al enfoque metodológico de la práctica pedagógica y las estrategias de formación identificados mediante las observaciones no participantes (ver anexo D) se encontró que el docente del área manejaba una metodología tradicional de dictados, talleres y exposiciones magistrales, donde primaban la disciplina sobre los procesos de aprendizaje. Además, no se trabajaba por competencias sino por contenidos y se omitía el proceso de lectura mediante etapas (antes, durante y después) que propone la autora Isabel Solé⁴, no se trabajan actividades de pre-lectura, donde se desarrollaran procesos como la formulación de hipótesis, la elaboración de inferencias y relaciones de intertextualidad, además de preparar al estudiante para la lectura y la comprensión de conceptos que podrían ser desconocido para los lectores. Es decir, se omitía la fase inicial de la lectura, donde se construye una aproximación semántica, se motiva a los estudiantes a la lectura y se establece el propósito de esta.

También se observó que el docente se limitó en el uso de estrategias. Aunque el instituto cuenta con herramientas tecnológicas como computador, video beam; sala de informática y biblioteca equipada (donde veían clase una vez por semana), el escaso uso de las TIC sólo se daba para apoyar la metodología tradicional, ya que el docente proyectaba la información mediante el videobeam para realizar clases magistrales o resolver talleres. Por lo tanto, se concluyó que el docente no hizo el uso adecuado de las herramientas tecnológicas como medio didáctico para la enseñanza del área de Lengua Castellana, y los estudiantes no dominaban el uso de dispositivos móviles como celulares y Tablets para facilitar o apoyar el proceso de aprendizaje por no tener una orientación acertada para

⁴ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura y aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, 1993. 216 p.

lograrlo, a pesar de pertenecer a la era digital, debido a que el uso de estas herramientas se limitaba a la comunicación y recreación.

Además de indagar por el desarrollo de las competencias comunicativas lectora, escritora y el proceso de formación, se inquirió por las necesidades y gustos de los estudiantes, con relación a las tecnologías de la información y comunicación, porque se identificó un problema con el uso de las TIC desde la práctica docente. Se halló que a los estudiantes les gustaba la lectura de géneros literarios y narrativos, debido a que son los más trabajados por los docentes, y se inclinaron por el uso de herramientas digitales para escribir, aunque expresaron que se les dificulta esta competencia, porque no le surgen ideas a la hora de redactar y no conocen las herramientas y aplicaciones digitales mediante las cuales se puede facilitar el proceso de escritura.

Se encontró que existe una relación directa entre la práctica del docente y la falta del desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes; asimismo, se observó que había poca implementación y aprovechamientos de las TIC en la institución y en la transversalización de asignaturas. De esta manera, se identificaron tres problemas fundamentales en el grupo de estudio: primero, el bajo desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora en los estudiantes del grado noveno uno; segundo, la práctica pedagógica bajo un enfoque tradicional y desactualizado del docente del área; y tercero, el desuso de las TIC como medio didáctico en la formación académica. A partir de estos problemas, se formularon las siguientes preguntas de investigación, que se pretenden responder en el desarrollo de la propuesta.

1.1 PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

¿De qué manera la aplicación de una secuencia didáctica soportada en el uso de las TIC fortalece permite el fortalecimiento de las competencias comunicativas lectora y escritora en estudiantes del grado noveno del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz del municipio de San Juan Girón?

1.2 PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿De qué manera el análisis de los resultados de las Pruebas Saber y pruebas de lectura y escritura, permiten identificar las dificultades de los estudiantes en las competencias comunicativas lectora y escritora?
- ¿Qué directrices se pueden establecer para la resolución de la problemática detectada en la fase diagnóstica del proyecto mediante la formulación de hipótesis?
- ¿De qué manera se pueden fortalecer los procesos de comprensión y producción textual a partir de la implementación de una secuencia didáctica de lengua castellana que incorpore el uso de las TIC para apoyar el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora?
- ¿Cuál es la efectividad del uso de las TIC como herramientas transversales en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora, mediante la evaluación de la aplicación de la secuencia didáctica?

1.3 JUSTIFICACIÓN

El proyecto de investigación titulado “Secuencia didáctica mediada por herramientas TIC para el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora en los estudiantes del grado noveno del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz de San Juan Girón” nace de las observaciones hechas a la población objeto de estudio de la práctica pedagógica desarrollada en la institución, donde se mostraron dificultades con respecto al desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora de los estudiantes.

A partir de esta observación, se propuso implementar un proyecto de investigación educativa en la institución, para lo cual se dio inicio a un diagnóstico del rendimiento académico de los estudiantes, desde el análisis de los resultados de las Pruebas Saber, y se fortaleció este diagnóstico con la aplicación de pruebas de lectura y escritura, observaciones no participantes y test, mediante los que se encontró diferentes problemas asociados con el desarrollo de las competencias mencionadas, que estaba directamente relacionado con la práctica pedagógica del docente y el uso de las TIC en la institución.

En primer lugar, se identificó que los estudiantes tienen falencias en la competencia comunicativa lectora, debido a que no superaban los niveles de lectura inferencial y crítico- intertextual; y en la competencia comunicativa escritora, al no dominar las fases de escritura y presentar dificultades en la producción de textos. En segundo lugar, se observó, en las intervenciones pedagógicas del docente, un enfoque por contenidos y no por competencias, además de la prevalencia de estrategias de enseñanza tradicionales. Y en tercer lugar, se evidenció el desuso de las herramientas tecnológicas para fines educativos y académicos por parte de los estudiantes y del docente.

Con el fin de dar alternativas de solución a las problemáticas observadas, se tomaron fundamentos teóricos como el Ministerio de Educación Nacional (MEN)⁵ y autores como Mauricio Pérez Abril⁶ y Sergio Tobón⁷, quienes sugieren que los problemas en el desarrollo de las competencias de los estudiantes se debe directamente al enfoque implementado por el docente. Al observar que el profesor implementaba un enfoque por contenidos para la enseñanza del área, se hizo necesario proponer una intervención pedagógica que se centrara en la formación por competencias. De acuerdo con el autor Sergio Tobón y con el MEN, es pertinente, para implementar la enseñanza por competencias, hacer uso de estrategias como la secuencia didáctica o el trabajo por proyectos. De esta manera, para la fase de aplicación del proyecto se diseñó e implementó una secuencia didáctica enfocada en desarrollar las competencias digitales y comunicativas lectora y escritora de los estudiantes.

Para desarrollar la competencia comunicativa lectora, se requería trabajar el proceso de comprensión textual, de tal manera que se superara la permanencia de la lectura literal y desarrollaran procesos como la interpretación del texto, entre estos, la realización de inferencias y formulación de hipótesis, que permiten alcanzar la comprensión global del contenido del texto, su estructura e intención comunicativa. Además, desarrollar procesos de lectura crítica, donde el lector evalúe el texto y plantee una postura frente a este, al contrastar los planteamientos del mismo con sus conocimientos previos y la información proveniente de otros textos.

⁵ MEN. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Bogotá, D. C.: 1998.

⁶ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. Bogotá D. C., 2003.

⁷ TOBÓN, Sergio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias. México. D. F.: Pearson Educación. 2011. 216 p.

Para lograrlo, se sugirió, a partir de autores como Mauricio Pérez Abril e Isabel Solé⁸, fortalecer la comprensión textual mediante estrategias como los tres momentos de la lectura: antes, durante y después de la lectura, además de implementar estrategias de lecturas grupales y fomentar el acercamiento al texto desde una perspectiva crítica.

De igual forma, para el fortalecimiento de la competencia comunicativa escritora, se planteó un enfoque en el desarrollo de la producción textual. De acuerdo con Cassany⁹ y Serafini¹⁰, para desarrollar de forma eficiente la escritura en el estudiante, es necesario emprender el ejercicio de la escritura por etapas, desde la planeación y redacción hasta la revisión y publicación de textos.

Además de desarrollar las competencias comunicativas, existía la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas bajo el criterio de flexibilidad y adaptación a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Teniendo en cuenta que el contexto de la institución educativa se encuentra inmerso en la era tecnológica, se hizo indispensable una formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como área transversal que posibilite la formación integral de los estudiantes como seres humanos competentes en un mundo tecnológico.

En el contexto educativo las TIC promueven nuevos espacios digitales de comunicación y acceso al conocimiento que le exige al docente reflexionar sobre su práctica pedagógica con el fin de generar estrategias que estén enfocadas en el desarrollo de competencias digitales que requiere el estudiante para su vida. De acuerdo a lo planteado por la OCDE

⁸ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Grao Barcelona. 1992.

⁹ CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Madrid: Paidós. 2011. 407 p.

¹⁰ SERAFINY, María Teresa. Cómo se escribe. Barcelona: Paidós. 2007. P. 389.

“La tecnología está cada vez más presente en nuestras vidas y eso debería reflejarse en los centros escolares y en las aulas. El uso de las TIC en los proyectos o trabajos del alumnado se considera como una práctica pedagógica activa y promueve la adquisición de conocimientos que los alumnos requerirán en su futuro académico y laboral.”¹⁴

De esta manera, se propuso la intervención en el aula, mediante la implementación de una secuencia didáctica mediada por el uso de las TIC, que tuvo como objetivo promover el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora en transversalidad con el desarrollo de las competencias digitales, para ello, dentro del alcance de la investigación, se requirió de la disponibilidad de los recursos institucionales, como el acceso autorizado a la sala de informática, a la biblioteca, y a las herramientas tecnológicas.

El desarrollo del presente proyecto es pertinente y necesario, dado que obedece a lo planteado por el MEN para la educación colombiana desde finales de la década de los noventa, donde se propone un enfoque pedagógico de formación por competencias para el desarrollo integral del estudiante, el cual, de acuerdo a las observaciones no participantes de la práctica docente, no se implementa en el área de Lengua Castellana, pese a las constantes publicaciones de lineamientos para la enseñanza por competencias publicadas por el MEN, como los lineamientos curriculares del Lengua Castellana, los Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje.

De esta manera, es relevante la implementación de esta intervención pedagógica, no solamente para la solución de las necesidades educativas presentes en el grupo

objeto de estudio, sino que también porque permite determinar tanto la necesidad como la efectividad del cambio en el enfoque pedagógico de acuerdo a lo propuesto por el MEN, lo cual contribuye a la construcción teórica de la enseñanza por competencias.

Además, el proyecto de investigación comprende una relevancia social al beneficiar a la comunidad educativa en sus procesos académicos y pedagógicos, dado que ofrece a los docentes la implementación de proyectos pedagógicos que deben hacer parte del currículo, y una forma eficiente y novedosa de trabajo en el aula, mediante la implementación de proyectos transversales que permiten el desarrollo de las competencias en los estudiantes y dinamiza los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los intereses y necesidades de los alumnos. Además, ofrece herramientas didácticas que posibilitan el desarrollo de competencias digitales y comunicativas lectora y escritora.

Finalmente, se espera socializar el proyecto de investigación con los docentes de la Institución Educativa, para que estos asuman una postura crítica frente a sus resultados y reflexionen frente a la posibilidad de implementar proyectos transversales desde las diferentes áreas del saber y mediante un enfoque por competencias que, incluso, trascienda a la actualización de los planes de asignatura y planes de área que han orientado el trabajo de los docentes desde un enfoque por contenidos.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Implementar las TIC para el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes del grado noveno uno del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz, mediante la aplicación de una secuencia didáctica, con el fin de determinar la incidencia de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las dificultades de los estudiantes en las competencias comunicativas lectora y escritora, desde el análisis de los resultados de las Pruebas Saber y pruebas de lectura y escritura.
- Establecer ideas estratégicas como directrices para la resolución de la problemática detectada en la fase diagnóstica del proyecto mediante la formulación de hipótesis.
- Fortalecer los procesos de comprensión y producción textual mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica de lengua castellana que incorpore el uso de las TIC para apoyar el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora.
- Reconocer la efectividad del uso de las TIC como herramientas transversales en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora, mediante la evaluación de la aplicación de la secuencia didáctica.

3 MARCO REFRENCIAL

3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.

En los últimos años la implementación de las TIC en el ámbito educativo se ha convertido en parte fundamental del proceso de formación en el dominio de competencias digitales para desenvolverse en diversos contextos sociales, laborales y económicos. Por lo tanto, se han desarrollado diversas propuestas de Investigación Educativa en las cuales se implementan los recursos informáticos y tecnológicos como mediaciones para la enseñanza de las diversas áreas del conocimiento, los cuales fueron tomados como antecedentes internacionales, nacionales y locales que aportan y orientan el desarrollo del presente proyecto de investigación.

3.1.1 Antecedentes internacionales. Desde el ámbito internacional se toma como referente investigativo el proyecto del Lic. Ricardo Rodarte Ramírez, quien realizó una investigación en la Universidad Veracruzana de la facultad de música en el año 2014, titulada “Uso de las TIC en los profesores de tiempo completo de la Licenciatura en Música de la Universidad Veracruzana”¹¹. Esta investigación fue de carácter cuantitativa de tipo exploratorio y descriptivo. El proyecto planteó como objetivo general describir y analizar el uso que le dan los profesores a las TIC y como hallazgo el autor “observó que los profesores hacen un uso que fluctúa entre básico y medio de las TIC en la mayoría de las actividades, pocos son los que manifestaron realizar tareas en niveles

¹¹ RAMIREZ, Ricardo. Uso de las TIC en los profesores de tiempo completo de la Licenciatura en Música de la Universidad Veracruzana. México: Universidad Veracruzana, 2014. Disponible en: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/42132/RodarteRamirezRicardo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

avanzados”¹².

Ese proyecto aporta a la presente investigación el instrumento de recolección de información y seguimiento a la práctica docente, mediante la observación no participante y los diarios de campo. Además, resalta la importancia de incluir las TIC en los programas de estudio, con el fin de lograr una educación integral en el estudiante.

Por otro lado, se encuentran los autores Francys Flores, Yorling Calderón y Mercedes Palacios de la Universidad Autónoma de Nicaragua, quienes en el 2014 realizaron una investigación titulada **“Uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en el sexto grado”**¹³. Su objetivo general se enfocó en determinar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las ciencias naturales, por consiguiente, en el desarrollo de la investigación se describió el uso que hace el docente y el estudiante sobre las TIC, se identificaron las debilidades y fortalezas en el uso de las estas herramientas y finalmente, se propusieron estrategias metodológicas con el fin de lograr un aprendizaje significativo mediante la implementación de las TIC. Esta investigación se realizó desde un enfoque mixto y se tomó una muestra por conveniencia de 30 estudiantes del grado sexto A, ya que este grupo se caracterizaba por presentar buen rendimiento académico.

A partir del análisis de los resultados que arrojaron los instrumentos de recolección de información, los autores concluyeron que tanto docentes como estudiantes hacían uso de las TIC con poca frecuencia, debido a que los

¹² Ibid. p.20

¹³ FLORES, Francys, CALDERON, Yorling, & PALACIOS, Uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en el sexto grado de la escuela José Benito Escobar del municipio de Estelí en el segundo semestre del año 2014. Nicaragua, Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. 2015. Disponible en : <http://repositorio.unan.edu.ni/2037/1/16434.pdf>

profesores no poseían las competencias digitales pertinentes que les permitieran plantear estrategias en su plan de asignatura enfocados en fortalecer los procesos de enseñanza- aprendizaje mediados por herramientas tecnológicas. Además, la población sobre la cual se desarrolló la investigación era de bajos recursos, lo que limitaba el acceso a las nuevas tecnologías.

El proyecto hizo importantes aportes para la presente investigación, dado que apoyó el planteamiento de hipótesis interpretativas sobre las posibles causas del poco uso de las TIC en las Instituciones Educativas, puesto que sugiere que el analfabetismo digital de los docentes y los escasos recursos tecnológicos son los principales influyentes en la poca utilización de las herramientas tecnológicas y en la falta de formación de competencias digitales en los estudiantes.

De igual forma, se retoma el proyecto de investigación de Verónica Huamán y Mery Velásquez realizado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica De Madre De Dios, con la investigación "**influencia del uso de las TIC en el rendimiento académico de la asignatura de matemáticas de los estudiantes del 4to grado**"¹⁴. El proyecto responde a la pregunta: ¿Cuál es el grado de relación existente entre el uso de las Tecnología de información y Comunicación y el rendimiento académico de la asignatura de matemática de los estudiantes del 4to año? Para ello se empleó una metodología de tipo descriptivo correlacional, con el fin de establecer las relaciones existentes entre las dos variables objeto de estudio; el diseño de investigación aplicado fue cuasi-experimental; con dos grupos en estudio: un grupo de control (sin aplicación de las TIC) y un grupo experimental sometido al tratamiento (con aplicación de las TIC).

¹⁴ HUAMÁN Verónica, & VELÁSQUEZ Mery. Influencia del uso de las TIC en el rendimiento académico de la asignatura de matemática de los estudiantes del 4to grado del nivel secundario de la Institución Educativa Básica Augusto Bouroncle Acuña-Puerto Maldonado Madre de Dios. Perú. Universidad Nacional Amazonica de Madre de Dios Facultad de Educacion Especialidad Matematica y Computacion 2009. Disponible en: <http://repositorio.unamad.edu.pe/bitstream/handle/UNAMAD/33/004-1-6-001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Para el análisis de los resultados se tuvo en cuenta las calificaciones promediadas de los dos grupos estudiados.

Las investigadoras afirmaron que existían diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes promedios obtenidos del grupo experimental y el grupo control, lo que implica que las TIC influyen de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes.

Como aporte al presente proyecto, la anterior investigación logra comprobar la eficiencia del uso de las TIC como un medio para la enseñanza de un área del saber, lo cual justifica el uso de las TIC como herramienta didáctica para la enseñanza de competencias comunicativas lectora y escritora. Además, plantea la necesidad de brindar a los estudiantes recursos digitales como herramientas tecnológicas para capacitarlos en su uso con fines académicos y educativos, reiterando la necesidad de la alfabetización digital por parte de los docentes.

3.1.2 Antecedentes nacionales. En los antecedentes nacionales se encontró una investigación de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín, realizada por Martha Lía Monsalve Ochoa en el año 2015, titulada “Implementación de las TIC como estrategia didáctica para generar un aprendizaje significativo de los procesos celulares en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa San Andrés del municipio de Girardota”¹⁵. Este proyecto se desarrolló con el fin de implementar las TIC en una institución que no contaba con los espacios e instrumentos necesarios para las prácticas de laboratorio de ciencias naturales, donde la comunidad académica se encontraba

¹⁵ MONSALVE Martha. Implementación de las tics como estrategia didáctica para generar un aprendizaje significativo de los procesos celulares en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota. Medellín Universidad Nacional de Colombia. 2011 Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/5936/1/43666105.2012.pdf>

en situación de vulnerabilidad y no contaban con los recursos económicos que les permitiera permanecer en la escuela hasta culminar la educación básica y media, razón por la cual también carecían de motivación e interés por el área de Ciencias Naturales.

La investigación concluyó que se puede captar la atención de los estudiantes desde lo visual y auditivo, y la necesidad de que los docentes comprendieran que el uso de las TIC no solo hace referencia al computador y al internet, sino en diversas herramientas que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con la autora, implementar las TIC como herramientas de enseñanza en la asignatura de ciencias fue de gran impacto, puesto que se despertó en los estudiantes el interés hacia la biología y un deseo de adquirir conocimientos acerca de las diversas herramientas que se identificaron en la plataforma. Además, esta investigación contribuyó en la concientización del uso adecuado de la tecnología.

De esta manera, se puede tomar como aporte para la presente investigación la validez del uso de las TIC como un medio didáctico que suscita el interés de los estudiantes al ser innovador, y transformar los encuentros pedagógicos que podrían considerarse monótonos en nuevas alternativas de trabajo interactivo y personalizado.

En segundo lugar, se encuentra la investigación realizada por Flor Escobar de la Universidad Pontificia Bolivariana en la ciudad de Medellín en 2016, titulada **“El uso de las TIC como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés”**¹⁶.

¹⁶ ESCOBAR, Flor. El uso de las TIC como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés. Medellín. Universidad Pontificia Bolivariana 2016. Disponible en : <http://bdigital.unal.edu.co/5936/1/43666105.2012.pdf>

Como objetivo general se planteó “diseñar una propuesta didáctica dirigida a los docentes con el fin de implementar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el plan de área de inglés”¹⁷. Para el desarrollo del proyecto se implementó la metodología cualitativa y el método descriptivo, por ende, como técnicas e instrumentos de investigación se destacó el grupo focal, el análisis documental y la observación.

La investigación concluyó en tres aspectos fundamentales que se evidenciaron en la ejecución de la propuesta. En primer lugar, que el diseño de una propuesta didáctica apoyada en hipermedial (hipertextos) fortalece el desarrollo de la competencia comunicativa y motiva a los estudiantes a enriquecer su conocimiento. En segundo lugar, que fomenta la creatividad e innovación y permite a los docentes reflexionar sobre su práctica pedagógica. En tercer lugar, que el implementar las TIC como herramienta didáctica les permite a los estudiantes desarrollar su trabajo autónomo, colaborativo y participativo. Por último, que los recursos digitales y educativos se convierten en factores indispensables en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de inglés, puesto que influyen de manera positiva en fortalecer los procesos de pensamiento crítico, razonamiento lógico, formulación y resolución de situaciones cotidianas.

Uno de los principales aportes que ofrece este proyecto a la presente investigación es, al igual que proyectos anteriores, la validez del uso de las TIC como medio didáctico para la enseñanza de las competencias comunicativas lectora y escritora que, de manera simultánea, también fortalecerá las competencias digitales de los estudiantes. Además, permite enfocar la investigación no sólo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino también en los procesos de enseñanza del docente y por último, justifica la relevancia social del presente proyecto de investigación al resaltar que el uso de las TIC se torna necesario en el aula dado que la escuela debe adaptarse a los nuevos retos tecnológicos a los cuales se enfrenta.

¹⁷ Ibid. p. 25

Por último, la investigación propuesta por Marilú Suárez y Neidy Murillo de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Medellín, titulada **“Fortalecimiento del proceso de lectoescritura mediante las TIC, en estudiantes del grado octavo de la institución educativa Bernardo Arango Macías”**¹⁸ que buscaba implementar estrategias didácticas basadas en TIC con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Para cumplir con los objetivos se plantearon dos grupos focales, uno con docentes y otro con estudiantes del grado octavo. Como producto final se obtuvo la creación de un repositorio titulado “LeoTIC”, que se desarrolló como herramienta de recopilación de recursos en la web.

El proyecto concluyó que las falencias que los estudiantes presentaban en el proceso de lectura y escritura radicaban principalmente en la falta de hábitos de lectura y en la apatía por las prácticas pedagógicas tradicionales que manejan la mayoría de los docentes, razón por la cual, las autoras sugirieron al docente la evaluación de su práctica pedagógica y el replanteamiento de la misma involucrando el uso de las TIC como herramientas didácticas, con el fin de brindarles a los estudiantes otras posibilidades de aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades y su contexto.

En cuanto a los aportes que ésta le hace a la propuesta de investigación, se asume que el éxito o fracaso de plan de trabajo no depende solo del uso de los recursos informáticos, sino también del diseño de una propuesta pedagógica que se trabaje por competencias y de manera transversalizada, de acuerdo con la investigación, las TIC influyen en la afinidad que hay con los estudiantes, sin embargo, se requiere reflexionar sobre las prácticas pedagógicas.

¹⁸ SUÁREZ, Marilú. Y MURILLO, Neidy. Fortalecimiento del proceso de lectoescritura mediante el tic, en estudiantes del grado octavo de la institución educativa Bernardo Arango Macías. Medellín. Universidad pontificia bolivariana 2015. Disponible en : https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2580/Trabajo%20de%20grado-NeidyMurillo_MariluSuarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

3.1.3 Antecedentes locales. A nivel local se tomó como referente el proyecto titulado “Estrategia didáctica para implementar actividades mediadas por TIC en competencias de lectoescritura para estudiantes del grado tercero de básica primaria”¹⁹ realizado por Martha Rosas y Jacqueline Ordoñez de la Fundación Universitaria Los Libertadores, en Popayán Colombia, en el año 2016, el cual se fundamentó en la metodología cualitativa, desde un enfoque histórico - hermenéutico con un estudio de tipo exploratorio de corte transversal. En esta propuesta se analizó la información mediante la triangulación hermenéutica, tomando como base la información recolectada en la observación inicial, observación participante y encuesta diagnóstica. El objetivo principal fue brindarles a los estudiantes herramientas web, en función de fortalecer los procesos de lectura y escritura de una manera lúdica. Como producto final se elaboró una página web titulada: “Lectura y Escritura” que ofrecía diversas estrategias enfocadas en la construcción de diferentes tipologías textuales.

En el proyecto se logró evidenciar que el implementar las TIC como herramienta didáctica generó gran impacto en los estudiantes, beneficiando así el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora por medio de la creación de una página web, que facilitó el desarrollo de habilidades en el uso de las TIC y posibilitó la interacción activa entre el docente y el estudiante. Esta investigación sugiere, como aporte para el presente proyecto de investigación, la reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes y una mirada del uso pedagógico de las TIC como una herramienta dinamizadora y atractiva para los estudiantes.

Otra referencia seleccionada es la investigación de Diana Marcela Muñoz Moreno,

¹⁹ ROSAS Martha. & ORDOÑEZ Jacqueline. Estrategia didáctica para implementar actividades mediadas por tic en competencias de lectoescritura para estudiantes del grado tercero de básica primaria en la institución educativa 4 esquinas sede porvenir del municipio del Tambo–Cauca. Popayán. Universidad Los Libertadores. 2016. Disponible en : <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/868/Ordo%C3%B1ezCarvajalYaqueline.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

de la Universidad del Tolima, en Ibagué Tolima (2015). La cual fue titulada “**la comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación**”²⁰ que tenía como objetivo mejorar los niveles de comprensión lectora a través del uso de las TIC en los estudiantes de grado Séptimo. La investigación utilizó un enfoque mixto, para la que se tuvo en cuenta estrategias cualitativas, tales como, observaciones y rejillas. El tipo de diseño metodológico fue experimental y desarrolló una estrategia didáctica que consistió en el diseño y aplicación de cinco guías tanto digitales y físicas en donde se abordaron temáticas diferentes. Las guías didácticas virtuales influyeron en un mayor reconocimiento de los elementos asociados a las temáticas trabajadas, fortaleciendo el trabajo autónomo, colaborativo y participativo. De acuerdo a los resultados, las autoras concluyeron que las TIC aportaban notablemente en el proceso de mejorar la comprensión lectora.

Este proyecto aporta a la investigación en cuanto sustenta la eficacia y necesidad del uso de las TIC en los nuevos procesos de enseñanza y en la reformulación de los planes de estudio y la formulación de estrategias didácticas con el propósito de emplear los medios tecnológicos como herramientas que generen aprendizajes significativos, posibilitando el desarrollo de la innovación enfocada en la competencia comunicativa lectora.

Finalmente se encuentra el trabajo de investigación de Nayibe Silva Román, titulado “**Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos**”²⁵ De la Universidad industrial de Santander en el 2017 La metodología usada fue cualitativa con un enfoque de investigación- acción, debido a que se hizo un análisis de resultados y hubo una

²⁰ MUÑOZ, Diana. (2015). La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información. Ibagué, Tolima. Universidad de Tolima. 2015 Disponible en: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1642/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Diana%20Marcela%20Mu%C3%B1oz%20Moreno.pdf>

intervención por parte de la docente investigadora. La propuesta se orientó por la pregunta “¿Cómo la aplicación de una propuesta pedagógica que incorpore recursos informáticos influyó en la producción de textos argumentativos en estudiantes de básica secundaria?”²¹.

De acuerdo con los resultados encontrados, se concluyó que era pertinente desarrollar las competencias comunicativas lectora y escritora por procesos, mediante la evaluación formativa, que permitiera identificar el avance o las dificultades que se presentaran con el fin de replantear estrategias que favorezcan la formación académica.

Del proyecto anterior se concluye que es el trabajo colaborativo el método más pertinente para la construcción de aprendizajes y el intercambio de experiencias en cuanto a la competencia comunicativa lectora y escritora dado que proporciona experiencias positivas en los estudiantes que puedan presentar problemas de indisciplina y fortalece sus competencias ciudadanas²².

²¹ SILVA, Nayibe,. Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos. Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander. 2017

²² Ibid. p. 23

3.2

MARCO TEÓRICO

La aplicación de este proyecto tiene la intención de lograr un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que genere un cambio favorable y responda a las demandas educativas del grupo objeto de estudio. Por esta razón, el enfoque pedagógico que soporta y guía el desarrollo de esta propuesta es el de formación por competencias porque este enfoque permite la formación integral del estudiante y lo prepara para que se desarrolle como un ser autónomo en su vida, propiciando así una educación significativa y de calidad.

De esta manera, los referentes teóricos que guían la presente investigación giran en torno al enfoque por competencias desde tres aspectos específicos: **las competencias**, de donde derivan las *competencias comunicativas lectora y escritora*, que abarca los *procesos de comprensión y producción textual*, y la *competencia digital*; la **evaluación por competencias**; y la **secuencia didáctica**, como estrategia mediante la cual se desarrolla este enfoque.

3.2.1. Enfoque de formación por competencias: De acuerdo con Sergio Tobón²³ la formación por competencias se plantea desde un enfoque socio formativo complejo, que define como

“un conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de competencias, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades contextualizadas a sus intereses,

²³ TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005

autorrealización, interacción social y vinculación laboral. Difiere del currículo de la escuela clásica y del currículo de la escuela activa, en que ha sido pensado desde los problemas propios del contexto actual, enfatizando en la formación de competencias y el pensamiento complejo (contextualizador y globalizador)”²⁴.

La función principal de este enfoque es la formación humana basada en competencias en distintos contextos, teniendo en cuenta la ética, las habilidades y las expectativas sociales en función de la convivencia y la producción. Este enfoque se centra en la formación del ser humano en una construcción social, lo que implica el desarrollo de habilidades, construcción de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, dentro de una época, ciencia y proceso social, que proponen una manera diferente de formar al ser humano²⁵.

3.2.2. Competencias: De acuerdo con Torrado²⁶, el concepto de *competencias* ha sido bastante confuso y complejo, en sus comienzos se implementó como una alternativa para la educación, pasando a ser el fin último de esta. Las competencias no son solo la manera de formar hombres para el trabajo, sino de certificar que se den oportunidades laborales dignas que favorezca su calidad de vida, es por ello, que los sistemas educativos se basan cada vez más en esta noción. Sin embargo, los agentes educativos no siempre conocen los fundamentos teóricos de la formación por competencias. De esta manera, es necesario profundizar en las conceptualizaciones de competencias y formación por competencias a partir de autoridades como el Ministerio de Educación Nacional y Sergio Tobón, quien retoma autores como Rómulo Gallego y María Cristina

²⁴ ²⁸ *Ibíd.* p, 6.

²⁵ *Ibíd.* p, 7

²⁶ TORRADO, María Cristina. *Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2000.

Torrado.

Según el MEN, las competencias se definen como el “saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes”²⁷. Sin embargo, ser competente no requiere solo del “saber hacer” sino del conocer.

“la competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado.”²⁸

Por lo tanto, ser competente no sólo se refiere a la capacidad de resolver problemas como un “saber hacer”, sino de usar los conocimientos temáticos en distintas situaciones y contextos de acuerdo a las necesidades que surjan en el momento, para responder a una tarea determinada.

Tobón ofrece una perspectiva más amplia del concepto de competencias. Según el autor, estas se conciben como procesos complejos que las personas pueden poner en acción- actuación- creación, para solucionar problemas y realizar actividades cotidianas, integrando el saber ser, el saber conocer y el saber hacer²⁹. Este

²⁷ MEN. *Estándares Básicos De Competencias. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D.C.: 2006. P. 12

²⁸ Ibid. P. 12.

²⁹ GALLEGO, Rómulo. *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1999. Citado por TOBÓN, Sergio. *Formación Basada en Competencias. pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005. P 49.

concepto de competencias puede tener relación con otros, aunque no son iguales, por ello se diferencia de la conceptualización de *Conocimientos, Aptitudes y Actitudes*.

En primer lugar, los *conocimientos* son representaciones mentales sobre distintos hechos, se dividen en el conocimiento teórico (saber conocer) y el procedimental (saber hacer), discierne en que son la base de las competencias e implica el desarrollo y uso de los conocimientos, debido a que se integra el qué hacer y el cómo hacerlo, en el momento de solucionar un problema en el contexto sociocultural.

En segundo lugar, las *aptitudes* “son las potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan desarrollar mediante la educación”³⁰, por lo tanto, la relación que se establece con las competencias radica en que estas son actuaciones que se basan en el desarrollo de esas aptitudes para comprender y resolver problemas del contexto. Por último, las *actitudes* son lo que impulsa los comportamientos en los seres humanos de acuerdo a la situación que se esté vivenciando, no se evidencian directamente, debido a que se establece en la observación del cómo se comportan las personas, lo que dicen y cómo lo dicen; es un componente del proceso de actuación de las competencias, está directamente relacionado con el saber ser, que integra valores, estrategias psicoafectivas y actitudes.

Para comprender en su complejidad el concepto de competencias y establecer estrategias para potenciarlas Tobón³¹ menciona cuatro diferentes maneras de clasificarlas. La primera forma es dividiéndolas en dos categorías: Competencias

³⁰ MURILLO, Juan. De las áreas a las competencias ¿Horizonte de la educación del futuro? *Magisterio, Educación y Pedagogía*, 2003. 3, 31- 33.

³¹ TOBÓN, Sergio. Op. Cit.

diferenciadoras y competencias Umbral³², la primera hace referencia a las competencias que permiten un desempeño estándar en una labor y la segunda a las que permiten que una persona destaque en comparación con otros compañeros de iguales condiciones en la realización de una tarea determinada.

La segunda clasificación que presenta el autor son las *Core-competences*, estas son las competencias claves o esenciales que hacen que una entidad sea especial y exclusiva, lo que la vuelve mucho más competitiva y superior a otras empresas. La tercera clasificación es dividirlas en laborales y profesionales, las primeras son las desarrolladas por la mano de obra calificada, como obreros con estudios técnicos y las segundas son únicas de profesionales. La cuarta clasificación las divide en tres tipos: técnicas, que se refieren a las necesarias para responder a tareas profesionales; metodológicas, que consisten en el análisis y resolución de problemas; participativas, que tratan de las capacidades de interacción; y las personales, que se refieren a la participación personal y la capacidad de asumir responsabilidades.

Por último, se encuentra la clasificación más extendida que las categoriza en competencias ***básicas, genéricas y específicas***. Esta es la clasificación usada en los sistemas educativos, dado que permiten trazar una línea divisora entre las competencias a desarrollar en los distintos niveles académicos, pero conservando la formación por competencias como un proceso continuo.

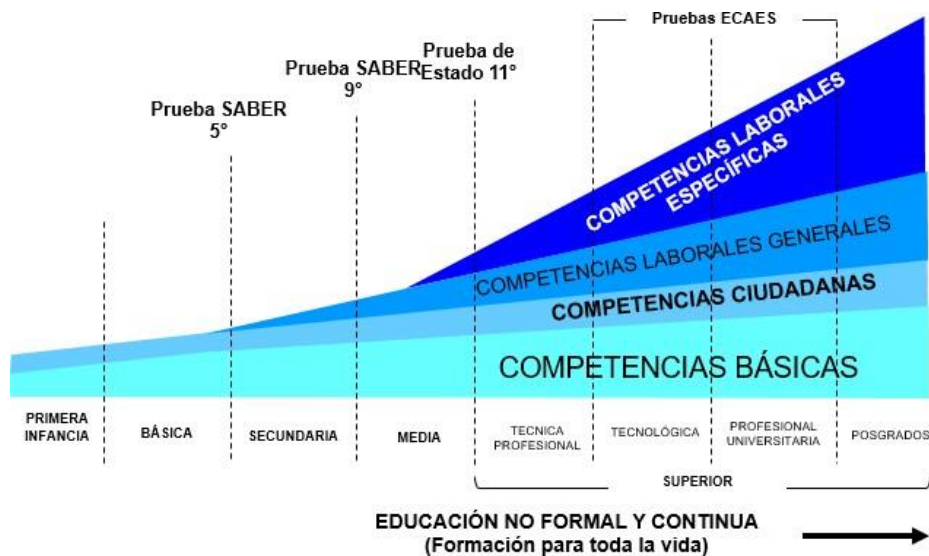
De acuerdo con esta clasificación, las ***competencias básicas*** se constituyen como la base sobre la cual se desarrollan las demás competencias y se forman en la educación básica y media. Las ***competencias genéricas*** se desarrollan en la educación técnica y las ***específicas*** se refieren a las propias de determinando

³² GALLEGO, Mery. Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. Revista Universidad EAFIT, 119, 63 – 71. 2000. Citado por TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias. pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005. P. 66.

profesión. Así mismo, cada categoría se bifurca en subcategorías, de tal manera que las **competencias Básicas** se dividen en: *competencia comunicativa*, que sirven para “comunicar los mensajes acorde con los requerimientos de una determinada situación”³³; *la competencia matemática*; *la competencia de autogestión del proyecto ético de vida*; *el manejo de las nuevas tecnologías de información y la comunicación*; *el afrontamiento al cambio*; y *el liderazgo*.

La categorización de las competencias planteada por Tobón se relaciona con la establecida por el MEN para el Sistema Educativo Colombiano, sin embargo, ambas clasificaciones presentan algunas diferencias significativas. De acuerdo con el MEN, las competencias se dividirían en: **básicas**, **laborales generales** (genéricas) y **laborales específicas**, añadiendo además, **las competencias ciudadanas**, como lo muestra la gráfica 4

Gráfica 4. Clasificación de las competencias básicas, ciudadanas, laborales generales y específicas como estrategia transversal.



Fuente: SEMINARIO COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA SECTORES PRODUCTIVOS

³³ TOBÓN. Op. Cit., p. 67.

ESTRATÉGICOS. En: (1: 25, enero, 2006: Bogotá, Colombia). Seminario competencias profesionales para sectores productivos estratégicos. Ministerio de educación Nacional. P. 15 [Consultado: Marzo 7 de 2018] Disponible en Internet: https://www.mineduacion.gov.co › articles-93963_archivo_ppt1

La anterior categorización de las competencias también presenta una subcategoría. De acuerdo con el MEN, **las competencias básicas** se dividen en *comunicativas*, *matemáticas* y *científicas* (naturales y sociales), y cada subcategoría se compone de diferentes ejes, como lo ilustra la tabla 1

Tabla 1 Categorización de las competencias según el MEN.

Categoría	Subcategoría	Ejes
Competencias básicas	Competencias comunicativas	Comprensión e interpretación textual
		Producción textual
		Literatura
		Medios de comunicación y otros sistemas
		Simbólicos
		Ética de la comunicación
	Competencias Matemáticas	Pensamiento numérico y sistemas numéricos
		Pensamiento espacial y sistemas
		Geométricos
		Pensamiento métrico y sistemas de medidas
		Pensamiento aleatorio y sistemas de datos
		Pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos
	Competencias en ciencias naturales	Entorno vivo
		Entorno físico
		Ciencia tecnología y sociedad

	Competencias básicas en ciencias sociales	Relaciones ético políticas Relaciones con el entorno Relaciones con la historia
Competencias ciudadanas		Convivencia y paz Participación y responsabilidad democrática Pluralidad y valoración de las diferencias
Competencias laborales generales		
Competencias laborales específicas		Intelectuales Personales Interpersonales Organizacionales Tecnológicas Empresariales o de Emprendimiento

Fuente: MEN. Op. Cit., 2006. 184 p. [Consultado: Marzo 7 de 2018] Disponible en Internet: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Tanto en las clasificaciones expuestas por Tobón y por el MEN se encuentran distintas deficiencias en el desarrollo de las competencias planteadas. Se observó, a partir de lo expuesto por el MEN, que no se tienen en cuenta la competencia digital que, de acuerdo con la UNESCO³⁴, resulta esencial para la formación por competencias en la era tecnológica, y por parte de la fundamentación teórica del autor, se halla una descripción superficial sobre cada una de las competencias, categorías y ejes, que resulta insuficiente para

³⁴ UNESCO. Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe. 2014

implementarse en la práctica curricular y pedagógica.

Esta notable diferencia puede deberse a que la clasificación realizada por el MEN conserva un enfoque por áreas, mientras que la expuesta por Tobón se centra en el desarrollo humano en sus dimensiones. De tal manera que una aproximación a la formación basada en competencias a partir de estos dos referentes, en mutuo complemento, resulta propicio para el desarrollo del presente proyecto de investigación, el cual, por estar limitado al área de Lengua Castellana, se enfoca sólo en dos competencias básicas: la **competencia comunicativa lectora y escritora** y la **competencia digital** o (según Tobón) el manejo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además, la competencia comunicativa lectora abarca el eje de *comprensión textual*, mientras la competencia comunicativa lectora el eje de *producción textual*.

3.2.1.1 Competencia comunicativa lectora. Esta se refiere a las habilidades y capacidades que tiene un individuo para leer e interpretar diferentes tipos de texto. Busca que “los estudiantes reflexionen sobre lo que dice el texto, cómo lo dice, para qué y por qué lo dice, cuándo lo dice y quién lo dice”³⁵. Es decir, consiste en que el estudiante realice procesos de pensamiento en los **tres niveles de lectura** (literal, inferencial y crítico) sobre los **componentes del texto** (sintáctico, semántico y pragmático).

3.2.1.1.1. Comprensión textual. De acuerdo con el MEN y la UNESCO, la comprensión textual se concibe como un proceso cognitivo mediante el cual un individuo genera significado a partir de signos verbales o no verbales. Este proceso implica, en primera instancia, el reconocimiento de los signos, es decir, la descodificación, que da lugar a un nivel literal de lectura, posteriormente, requiere procesos de abstracción, en los cuales se comprenden los textos (entendido

³⁵ ICFES. *Guía de lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015*. Bogotá D.C.: 2015 p, 21.

como una unidad de significado) a partir de la identificación, inferencias y construcción de hipótesis del texto para su interpretación, esto en relación con el contexto socio- cultural, que da pie a un proceso más avanzado de la comprensión: la valoración crítica del texto, permitiendo así la intervención de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, además, de la construcción de la identidad individual y social.

La comprensión lectora, por tanto, supone procesos de pensamientos, tales como la identificación, organización y ubicación de información, abstracción, análisis, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación y asociación de significados y valoración de los mismos que además de permitir un acto de comunicación, fomenta el desarrollo integral del ser humano competente en la vida.³⁶

Sin embargo, para que la comprensión lectora tenga lugar en las aulas se requiere de una formación enfocada por competencias mediante diferentes estrategias didácticas, que permitan al estudiante desarrollar los procesos mencionados, para ello, la autora Isabel Solé en el libro titulado *Estrategias de lectura*³⁷ plantea una estrategia que permite el desarrollo de la comprensión, interpretación y valoración crítica.

Solé parte de la idea de la lectura como reto, como un proceso interactivo entre el lector y el texto y lo divide en dos perspectivas, como objeto de conocimientos y como medio para la realización de aprendizajes. Entre las diferentes estrategias y pautas que plantea para la enseñanza de la comprensión lectora, se tiene en cuenta los momentos de la lectura que propone: *el antes, el durante y el después*.

El antes de la lectura, además de funcionar como una estrategia para activar los

³⁶ MEN. Op. Cit., 2006. P. 21.

³⁷ SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: *Grao Barcelona*, 1992.

saberes previos y motivar a los estudiantes, permite que realice procesos cognitivos como la elaboración de hipótesis acerca del contenido del texto a partir de elementos paratextuales, además posibilita al estudiante analizar los aspectos acerca de la situación comunicativa del texto, tales como identificar la intención comunicativa del emisor y receptor y las funciones de los diferentes tipos de texto, que le permitirían discriminar entre los tipos de texto que necesita para realizar una actividad determinada. Para Isabel Solé estos procesos de lectura incluso antes de abordar el texto de lleno, hacen parte de lo que concibe como un aprendizaje significativo.

En la etapa de durante la lectura, fomenta procesos de manejo de información, como la organización, la esquematización y la elaboración de resúmenes. Además, también se propician procesos de interpretación, como las inducciones y deducciones de los significados del texto, es decir, la realización de inferencias que permite una comprensión profunda del mensaje del texto e incluso de su carga ideológica.

En la última etapa, después de la lectura, se realizan procesos de manejo de información, no sólo del contenido del texto, sino también de su estructura e intención comunicativa, además, permite las múltiples interpretaciones del texto en las opiniones compartidas por los estudiantes dentro del grupo de estudio, lo que favorece la comprensión del texto y posibilita establecer valoraciones críticas tanto al texto como a sus múltiples interpretaciones. Por último, la etapa de después de la lectura no culmina con la finalización del proceso, sino con el inicio de otro: la producción textual.

3.2.1.2 Competencia comunicativa escritora. Es definida como las habilidades requeridas para la producción de textos escritos. Esta competencia se desarrolla a través de tres requisitos: responder a las necesidades comunicativas, cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración y utilizar los

conocimientos sobre los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua de acuerdo a la situación comunicativa planteada.

3.2.1.2.1. Producción textual. El proceso de producción textual se aborda desde diferentes fuentes, inicialmente se toman los documentos publicados por el MEN, tales como los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana³⁸ y los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje³⁹, también se tienen en cuenta autoridades como Maria Teresa Serafini y Daniel Cassany a partir de los cuales se concibe la escritura como un proceso de permanente construcción, fundamentado en un modelo cognitivo comunicativo que integra tanto aspectos sociales como lingüísticos y cognoscitivos.

De acuerdo con el MEN, la escritura en el sistema educativo colombiano se concibe como “un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”⁴⁰. Es decir, se entiende como actividad que implica el reconocimiento del grupo social en el que se desenvuelven los estudiantes, sus capacidades y su forma de conceptualizar su realidad, de su relación con el mundo y de los diferentes logros o avances que tienen en su proceso educativo.

Para abordar la producción textual debe tenerse en cuenta el concepto de texto, el cual se entiende como “un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas”⁴¹ por lo tanto, para su análisis y producción se establecen procesos referidos a tres niveles: Intratextual,

³⁸ MEN. Op. Cit. 1998

³⁹ MEN. Op. Cit. 2006

⁴⁰ MEN. Op. Cit, 1998, p.27

⁴¹Ibid. P. 36.

intertextual y extratextual. El primer nivel se ocupa de los aspectos semánticos y sintácticos del texto, como las micro y macroestructuras, el léxico y las estrategias de coherencia y cohesión, esto exige operaciones cognitivas a nivel de manejo de información.

El segundo nivel se refiere a las relaciones que se pueden establecer entre textos, es decir, la introducción de diferentes voces en el texto, las referencias a otras épocas, culturas, referencias directas e indirectas, donde se ponen en juego las competencias enciclopédicas y literarias del individuo. En el último nivel, se encuentra la “construcción del contexto o situación comunicativa que se producen o aparecen en los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos”⁴² y su uso social.

Lo anterior implica que el estudiante, en el proceso de producción, debe desarrollar diferentes procesos de pensamiento y un dominio conceptual sobre los elementos y componentes de un texto en distintos niveles de complejidad, dependiendo del nivel académico en el cual se encuentren. Para orientar este complejo proceso se toman como referentes teóricos los autores María Teresa Serafini y Daniel Cassany.

Desde Serafini⁴³ se propone el proceso escritor desde tres etapas: la preescritura, la escritura y la postescritura. **La etapa de preescritura** se divide en tres procesos: primero, el acopio de ideas, que consiste en la recolección de ideas que se esperan desarrollar en el texto, mediante la elaboración de una lista o secuencia de palabras claves. Segundo, la generación de ideas, para favorecer la invención de nuevas ideas. Tercero, la organización de ideas, que requiere un proceso más complejo de mecanismos de asociación, que consiste en reunir y subdividir las ideas para estructurar la manera en cómo se desarrollarán el texto.

⁴² Ibid. P. 36.

⁴³ SERAFINI, María Teresa. . Cómo se escribe. Barcelona: Editorial Paidós. 1996. 389 p.

En la etapa de escritura se plantea un proceso no por fases, como en la etapa anterior, sino por problemas. El primero de ellos es el de captar la unidad del texto, para ello se enseñan los diferentes tipos de párrafos; el segundo problema es el estilo; el tercer problema son las dudas lingüísticas; el cuarto es la puntuación y el último es el uso del léxico. Finalmente, **la etapa de postescritura** consiste en la revisión y corrección del cuerpo del texto y sus aspectos formales, para dar lugar al último borrador que sería el producto final.

Así mismo, Cassany⁴⁴ propone la escritura mediante un proceso de tres etapas: Planificación, textualización y revisión. Sin embargo, a diferencia de Seraffini, este autor no brinda unas pautas y técnicas en el paso a paso de la escritura, sino que se centra en las condiciones en las que esta se debe desarrollar y su proceso de evaluación. El autor plantea la formulación de la escritura como una negociación entre docente y estudiantes y no como una imposición, de tal manera que la producción textual sea un acto significativo y real, que nazca de la motivación de los aprendices.

Además, propone diferentes estrategias de evaluación formativa y sumativa para la producción escrita, que valora, tanto el proceso como el producto. Entre estas estrategias se encuentran: **cooperar entre iguales**, que es una coevaluación donde los estudiantes comparten el proceso de escritura para comparar sus puntos de vista. **La tutoría**, un tipo de heteroevaluación que tiene la función de disolver dudas, orientar el proceso y realizar correcciones. **El comentario Magistral**, que consiste en la corrección de un escrito de manera pública que funciona como modelado, esta técnica tiene diferentes funciones: permite visualizar desde diferentes perspectivas los errores de los textos; permite evidenciar la capacidad de los estudiantes para detectar errores y sugerir correcciones; facilita en los estudiantes la comprensión y aceptación del error como un paso para el progreso y

⁴⁴ CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Madrid: Paidós. 2011. 407 p.

propicia que los estudiantes separen las producciones intelectuales del ámbito personal. **La autoevaluación**, que consiste en el control autónomo de la producción mediante herramientas como rejillas y guías. **La observación de aula**, donde el docente o alumnado documentan la conducta que desarrollan durante el proceso de producción. **La corrección escrita**, mediante el cual el docente corrige las producciones de los estudiantes durante la escritura de los borradores. **La prueba escrita** y por último, **la carpeta**, donde el estudiante presenta la recolección de todos los borradores escritos por los estudiantes para que el docente observe el avance del proceso escritor del aprendiz.

Otro aspecto importante que menciona Cassany en el proceso escritor es la importancia del uso de herramientas tecnológicas para facilitar las tareas en el proceso de producción y el trabajo colaborativo, y de esta manera, hacer más atractiva y eficiente el proceso de producción. De acuerdo con el autor, actualmente la sociedad se desarrolla en una era tecnológica, razón por la cual, la enseñanza en el aula debe implementar las TIC no sólo como una manera de facilitar las actividades, sino como un deber de actualización educativa, para desarrollar en el estudiante capacidades y habilidades que se requieren para desenvolverse en una sociedad tecnológica.

3.2.3. Alfabetización tecnológica: En el contexto educativo, la competencia tecnológica se define como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente las TIC para desarrollar determinadas tareas. Las TIC, según Gil⁴⁵, constituyen un conjunto de aplicaciones, sistemas, herramientas, técnicas y metodologías asociadas a la digitalización de señales analógicas, sonidos, textos e imágenes, manejables en tiempo real. Por su parte, Thompson y Strickland⁴⁶, definen las tecnologías de información y comunicación,

⁴⁵ GIL, Domingo. Globalización, TIC y ocio digital. En Cultura y educación en la sociedad de la información. Netbiblo, 2002. p. 39-46.

⁴⁶ PITA, Galo. Las TICs en las empresas: evolución de la tecnología y cambio estructural en las

como aquellos dispositivos, herramientas, equipos y componentes electrónicos, capaces de manipular información que soportan el desarrollo y crecimiento económico de cualquier organización.

Asimismo, Graells⁴⁷, expresa que las TIC son un conjunto de avances tecnológicos, posibilitados por la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que proporcionan herramientas para el tratamiento y la difusión de la información y contar con diversos canales de comunicación. Las TIC facilitan la conexión entre estudiantes, docentes, investigadores, otros profesionales y miembros de la comunidad, incluso de manera anónima, y también permiten conectarse con datos, recursos, redes y experiencias de aprendizaje.

La necesidad de integrar las TIC en el currículum, parte del rápido crecimiento innovador de las ciencias y las tecnologías, las cuales, han influenciado de manera trascendental en el ámbito profesional, científico y educativo. Para poder brindar una educación de calidad a través de la incorporación de las TIC, es pertinente una alfabetización tecnológica dirigida no solamente a los estudiantes sino, en primera instancia, a docentes. Esta alfabetización requiere de una formación no sólo instrumental, sino también de una adquisición de competencias que permitan a los estudiantes acceder al conocimiento e implementar herramientas tecnológicas en sus actividades, y que permita a los docentes planear y efectuar estrategias didácticas basadas en TIC.

Expertos en el uso de las TIC en la educación resaltan la importancia de la alfabetización digital, con el fin de acceder al mundo del conocimiento a través de la red.

organizaciones. *Dominio de las Ciencias*, 2018, vol. 4, no 1, p. 499-510.

⁴⁷ MARQUÉS GRAELLS, Pere. Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 2008, no 11.

“La alfabetización digital es el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios”⁴⁸

Los nuevos escenarios educativos, deben abrir las puertas a múltiples posibilidades de aprendizaje; autónomo, colaborativo, y el desarrollo de competencias para desenvolverse en el ámbito social y profesional. Se hace necesario determinar cuáles serán los objetivos y los retos de la educación y de igual forma, en qué condiciones la incorporación de las TIC en las escuelas influye de manera positiva generando así aprendizaje significativo.

La Sociedad de la Información, surgida en los años 80, dio lugar a una marcada “brecha digital” entre aquellos que estaban digitalmente alfabetizados y los que no. Desde esta perspectiva, la alfabetización digitalizada ha sido adoptada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) como una de las medidas prioritarias para reducir esta brecha.

Irina Bokova directora de la UNESCO destaca la importancia de reflexionar y de mejorar las competencias necesarias para sacar pleno provecho de la esta era: “Estas nuevas tecnologías brindan nuevas y amplias oportunidades para mejorar nuestra vida y conectarnos a escala mundial, pero también pueden marginar a quienes carecen de las competencias esenciales, como la alfabetización, que se precisan para utilizarlas”. En correspondencia con lo anterior, se puede afirmar que una de las razones principales por las cuales las TIC no se implementan con frecuencia para fines educativos es porque no existe una capacitación docente en

⁴⁸ ORTEGA, Ignacio. La alfabetización tecnológica. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 2009, p.52.

competencias digitales que les permita elaborar estrategias para mediar la educación con estas herramientas, esto lleva a una escasa capacitación a los estudiantes y una prolongación a la “brecha digital”.

Para evitar la prolongación de esta “brecha digital”, la UNESCO⁴⁹ plantea los nuevos cambios paradigmáticos al comenzar el siglo XXI a los que se enfrenta la educación. Este nuevo avance requiere de un desafío pedagógico, puesto que, para incorporar las TIC en las aulas y el curriculum, es necesario una formación adecuada que asegure la implementación sistemática y el impacto en el sistema educativo sea de manera integral y asimismo asegure cobertura y calidad de la infraestructura tecnológica (hardware, software y acceso a servicios de información y comunicación).

3.2.4. Evaluación por competencia: Pruebas Saber: Hasta ahora se ha descrito, a grandes rasgos, las competencias comunicativas lectora y escritora y la competencia digital. Como parte indispensable de este enfoque se encuentra la evaluación de competencias, para ello, se toma como referencia el Sistema de evaluación Nacional que evalúa el desarrollo de las competencias en los estudiantes mediante las Pruebas Saber, aplicadas por el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación (ICFES)

Las Pruebas Saber son un mecanismo de evaluación y control de la calidad educativa de Colombia. Estas pruebas se emplean en los grados de tercero, quinto y noveno con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones periódicas en las que se evalúa el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros.

⁴⁹ UNESCO. Ob Cit. 2014

A partir de los resultados de estas evaluaciones, los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la sociedad en general, pueden identificar las fortalezas y debilidades en los procesos de enseñanza aprendizaje y, a partir de estas, establecer planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Al evaluarse periódicamente permite, valorar los avances en relación a un tiempo determinado y establecer el impacto de las alternativas específicas de mejoramiento, en las instituciones educativas⁵⁰.

El método de evaluación de las Pruebas Saber, se enfoca en el desarrollo de competencias mediante una unidad de análisis denominada **desempeños**, los cuales son definidos como las acciones de pensamiento necesarias para solucionar problemas comunicativos en un contexto particular, implementando saberes que deben alcanzar los estudiantes en un grado específico, por lo tanto, los desempeños evidencian lo que los estudiantes saben y saben hacer en cada área evaluada del conocimiento.

En los lineamientos para la aplicación censal y muestral de las pruebas Saber, se establecen cuatro niveles de desempeño: *insuficiente*, *mínimo*, *satisfactorio* y *avanzado*. En el **eje de comprensión textual** los niveles de desempeños se dividen de la siguiente manera: permanecen en el *nivel insuficiente* los estudiantes que no alcanzan los procesos de manejo de información, interpretación y valoración crítica. En el *nivel mínimo* se encuentran los estudiantes que identifican y entienden contenidos explícitos de un texto, además, lo comprenden de manera general y reconocen su propósito y algunas estrategias discursivas, es decir, tareas que requieren de procesos como el manejo de la información, lo que implica que los estudiantes de este nivel podrían ubicarse en lo que se denomina una lectura literal del texto. En el *nivel satisfactorio* se

⁵⁰ ICFES. Op, Cit., 2015.

encuentran los estudiantes que realizan inferencias complejas, contextualizan adecuadamente el texto y establecen relaciones de intertextualidad, estos estudiantes se encuentran en la lectura inferencial. Finalmente, los aprendices que se encuentran en un *nivel avanzado* logran procesos de valoración crítica sobre el texto.

Por otra parte, en el **eje de producción textual**, las Pruebas Saber evalúan las características del texto para determinar los desempeños que alcanzan los estudiantes. En *el nivel insuficiente*, el estudiante no escribió la respuesta o su texto no fue legible. Los desempeños que evalúa las Pruebas Saber son: abordar el tema propuesto; desarrollar las ideas de manera clara según la estructura textual de acuerdo a la tipología escogida; plantear una intención comunicativa y evidenciarla; establecer una idea central que se desarrolle de acuerdo con la intención comunicativa; crear un texto coherente y cohesionado en función de la relación efectivamente de las ideas, presentando la información en un orden cronológico; y lograr evidenciar una planeación en la escritura en dos aspectos fundamentales: la expresión de las ideas mediante recursos textuales efectivos y la educación del discurso para un público determinado.

Asimismo, las Pruebas Saber, como se mencionó, evalúa el desarrollo de competencias comunicativas por componentes, considerándolos de la siguiente manera; el componente semántico, que hace referencia al sentido del texto en términos de su significado, e indaga por lo que dice el texto, el componente sintáctico, se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión, lo que implica el cómo se dice, y el componente pragmático, en relación del para qué se dice, de acuerdo a la situación comunicativa.

3.2.5. Secuencia didáctica: Para implementar un enfoque de formación por competencias se hace uso de la secuencia didáctica como estrategia de

formación. Su implementación implica un esfuerzo orientado en ayudar a los estudiantes en el aprendizaje y a los docentes en la evaluación de competencias, como lo afirma Sergio Tobón⁵¹. Para ello se deben retomar criterios y evidencias que permitan identificar una situación problema del contexto, que sea pertinente al desarrollo de competencias, con base en esto se construyen actividades de aprendizaje enfocados en los procesos de metacognición.

Desde un enfoque socio formativo, la secuencia se compone de una situación problema en función del contexto, de la elección de competencias que se quieran formar, del planteamiento de actividades de aprendizaje con el docente y autónomo de los estudiantes, además, de establecer criterios y evidencias para orientar la evaluación por medio de matrices, así como los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, los espacios físicos y los equipos. Asimismo, en función del proceso metacognitivo se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.

Para orientar el desarrollo de una secuencia didáctica se toma como base en la estructura propuesta por Tobón⁵², y se retoman algunas estrategias para la aplicación de las actividades enfocadas al aprendizaje cooperativo y el trabajo colaborativo, desde autores como Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas⁵³, específicamente en la colaboración mediada por tecnologías de la información y la comunicación.

Como estrategia de trabajo del estudiantado en la implementación de la secuencia

⁵¹ TOBÓN, Sergio,. PIMIENTA, Julio,. GARCÍA, Juan. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Primera edición. México: Pearson educación, 2010. P. 17.

⁵² DÍAZ, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill, 2002.

⁵³ CABERO, Julio., MÁRQUEZ, Dominga. Colaborando aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza de la geografía. Sevilla: Kronos. 1997.

se toma el **trabajo cooperativo**. De acuerdo con Cabero y Márquez⁵⁴, es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se organizan pequeños trabajos; en los que cada miembro tiene objetivos en común que han sido establecidos previamente y sobre los cuales se realizará el trabajo. Para esto es importante crear una comunidad (grupo) que busque el logro de las metas que se plantean en común.

Este grupo debe generar procesos de reconstrucción del conocimiento, es decir, que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a que se manifiesta una interacción de los integrantes del equipo.

Por otra parte, Francisco Martínez define el trabajo colaborativo, como una conformación de un grupo de sujetos homogéneos (con conocimientos similares en el tema), donde no surge un líder como en un trabajo de grupo normal, por lo contrario, el liderazgo es compartido por todos los integrantes de esta comunidad, así como la responsabilidad del trabajo y/o aprendizaje. (*Se desarrolla entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás*).

También, se toma como referencia las estrategias específicas de aprendizaje colaborativo, como la Investigación en grupo (Group Investigation), de Shlomo Sharan y Yael Sharan⁵⁵, que “consiste en un plan de organización general de la clase, en la que los estudiantes trabajan en grupos pequeños (dos a seis integrantes), donde utilizan herramientas como la investigación cooperativa, discusiones grupales, planificación de proyectos. Después de escoger temas de una unidad que debe ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte esos temas en tareas individuales y lleva a cabo las actividades necesarias para preparar el informe grupal, en el que cada grupo comunica a la clase sus

⁵⁴ Ibid. P. 62

⁵⁵ SHARAN, Shlomo., SHARAN, Yael. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, del apartado de las estrategias para el aprendizaje colaborativo. pág. 103.

hallazgos”⁵⁶.

El uso de estas estrategias tiene la intención de orientar el proceso de formación al desarrollo de habilidades que permitan fortalecer los procesos de comprensión y producción textual mediante el trabajo colaborativo e interesado de los estudiantes, lo cual les permita formarse en competencias, desarrollar un ambiente favorable en el aula y permitir una formación integral y significativa en los estudiantes.

3.3 MARCO CONCEPTUAL

En el presente apartado se describen los conceptos abordados en la implementación del proyecto de investigación, que pueden dar oportunidad a ambigüedades en la interpretación de los planteamientos expuestos a lo largo del documento. De esta manera se definen los términos **componentes** y **niveles de lectura**, con el fin de delimitar su significado para la fundamentación teórica de este trabajo.

3.3.1. Niveles de Lectura: Se reconocen como una relación activa intersubjetiva entre el lector y el texto, a través de niveles o movimientos⁵⁷, inicia con la lectura de carácter literal- primario, continúa con una variación de la anterior, lecturas de carácter literal- en modo de paráfrasis, avanza en un nivel de carácter inferencial y termina en la lectura de carácter crítico- intertextual.

En la lectura de carácter literal-primario, los estudiantes identifican frases y palabras que se consideran claves temáticas, en otras palabras, la información explícita del

⁵⁶ ICFES, Op. Cit., 2015.

⁵⁷ BUSTAMANTE Guillermo., JURADO Fabio. Entre la lectura y la escritura Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.

texto. Es necesario pasar por la lectura literal para avanzar en la construcción de conjeturas sobre un texto, como lo menciona Umberto Eco “el reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”⁵⁸, es este el nivel de lectura que predomina en las escuelas, es decir los estudiantes leen para extraer las ideas literales de los textos.

Un nivel superior al anterior, es la lectura literal- en modo de paráfrasis, donde el lector parafrasea, explica con otras palabras la información explícita del texto, y de cierto modo la resume. Teniendo en cuenta las macrorreglas de Van Dijk “la generalización, la selección, la omisión y la integración, aplicadas cada vez que comprendemos un texto”⁵⁹. Por lo tanto, se evalúa mediante la identificación del argumento del texto o del contenido explícito del mismo.

La lectura inferencial corresponde a la construcción de inferencias por parte de los lectores, por medio de “relaciones y asociaciones de significado”. El lector infiere la información que el texto no expone, a través de la implicación, causa, temporalidad, espacialidad, asociación, inclusión y exclusión de información. En este tipo de lecturas pueden establecerse relaciones con el texto, desde la experiencia del lector o desde el contexto textual.

El nivel crítico intertextual es el más complejo, ya que para lograrlo es necesario la intertextualidad y poner en práctica la enciclopedia o competencia intelectual, además se indaga sobre la macroestructura, la superestructura, sobre puntos de vista del enunciador y enunciatario.

Estos tres niveles de lectura han sido denominados por varios autores en diferentes épocas de distintas maneras, sin tener grandes cambios en el objetivo de cada uno;

⁵⁸ ECO, Umberto. Tratado de semiótica general. Barcelona: Lumen, 2000.

⁵⁹ Ibíd, p. 92.

en el nivel más básico (literal) se hace una lectura de manera superficial, identificando la información explícita y aspectos generales, en un nivel un poco más profundo el lector infiere, interpreta y establece la información implícita del texto, por último, en el nivel más complejo el destinatario hace conjeturas sobre el escrito y lo relaciona con otros textos, además de establecer relaciones entre los saberes previos y la información procedente del mismo.

3.3.2. Los componentes. Se pueden definir como los aspectos que componen el texto a nivel macrotextual, intratextual e intertextual sobre los cuales se realizan los niveles de análisis en el proceso de comprensión textual. Se encuentran tres componentes: *El sintáctico*, se centra en la estructura del texto, el esquema lógico de organización de acuerdo a la tipología textual utilizada, y además el léxico, usos particulares de términos y léxico específico según el contexto, la estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. El componente semántico se ocupa de la coherencia interna de las proposiciones, la coherencia lineal y cohesión, entendida como el uso de conectores o frases conexas para la ilación de ideas, la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos, los campos semánticos, el significado, la coherencia global y el desarrollo de un eje temático durante todos los textos a través de temas y subtemas. Por último, el componente pragmático hace referencia al contexto como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla, lo que implica la intención comunicativa, los componentes ideológicos y políticos presentes en un texto, los usos sociales dentro de un contexto de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular y la coherencia pragmática.

De acuerdo con la anterior definición, se puede establecer una diferenciación entre la competencia comunicativa lectora y la comprensión textual, puesto que la primera consiste en las capacidades y habilidades para realizar la segunda. Lo que implica que para desarrollar la competencia comunicativa lectora es imprescindible que los estudiantes dominen el proceso de comprensión textual.

3.4 MARCO LEGAL

El proyecto se fundamenta legalmente en la Constitución Política de Colombia y en los documentos jurídicos y oficiales del Ministerio de Educación Nacional como: la Ley 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares y Los Estándares Básicos de Competencias.

3.4.1 Constitución Política de Colombia: La Constitución Política de Colombia en el artículo 67 constituye que la educación es un derecho de la persona y un servicio público. Su función social es formar ciudadanos en el respeto por los derechos humanos, la paz y democracia. De igual forma, entre los fines de Estado estipulado en el artículo 79 se encuentra proteger la diversidad e integridad del ambiente, para lo cual se debe garantizar una educación que fomente la conservación de las áreas ecológicas y permita gozar de un ambiente sano.

3.4.2 Ley general de educación: La Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación dispone en el artículo primero que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”⁶⁰.

Y en conformidad al artículo 67 de la Constitución Política, en el artículo 5º establece como algunos de los fines de la educación:

- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

⁶⁰ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

- La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

Así mismo, en el artículo 14, se estipula como objetos de enseñanza obligatoria la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales.

De tal manera, se hará cumplimiento de los siguientes objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria:

- El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;

- El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente.

3.4.3 Lineamientos Curriculares: son una serie de documentos del Ministerio de Educación Nacional, dirigidos a los docentes y comunidades educativas del país. Estos documentos tienen como propósito brindar orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos de las áreas de conocimiento, sobre su función y sobre nuevos enfoques de enseñanza⁶¹. De tal manera, se constituyen

⁶¹ MEN. Op, Cit., 1998. p. 3.

como un referente en los procesos de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y planes de estudio. En correspondencia, las comunidades educativas son responsables, de a partir de estas orientaciones, realizar las debidas actualizaciones y mejoras al currículo de educación básica y media.

Los lineamientos curriculares en el área de Lenguaje buscan apoyar a los docentes en la fundamentación pedagógica y desarrollo curricular del área, desde planteamientos teóricos y pedagógicos y ejes como: lenguaje, literatura y educación, relación currículo - Proyecto Educativo Institucional, propuestas curriculares y modelos de evaluación en lenguaje.

3.4.4 Estándares Básicos de Competencias: Los Estándares Básicos de Competencias constituyen uno de los parámetros que definen lo que los niños y jóvenes “deben saber y saber hacer con lo que aprenden”⁶², es decir, expresan lo que se espera que los estudiantes sepan en cada una de las áreas y nivel educativo. Son criterios claros y públicos para evaluar si los estudiantes, institución o el sistema educativo cumplen con las expectativas de calidad. Esta información es de gran importancia para la definición de metas en los planes de mejoramiento y planes de estudio.

El planteamiento de estos referentes se concibió con el propósito de superar la concepción de la transmisión de contenidos, por la valoración de competencias y procesos de pensamiento, que permita a los estudiantes utilizar sus conocimientos en distintos contextos.

⁶² MEN. Op. Cti., 2003. p. 9.

4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la metodología implementada en el proceso de investigación. Se describe el enfoque y el diseño metodológico, las técnicas de recolección de información y la contextualización de la población, aspectos que guiaron el desarrollo del proyecto hacia la obtención de resultados válidos.

4.1 EL ENFOQUE METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

La propuesta se desarrolló bajo el enfoque metodológico cualitativo, con el objetivo de identificar acciones, competencias, gustos, comportamientos, preferencias de la población objeto de estudio. De acuerdo con Hernández:

“El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas”⁶³

Para el desarrollo de la propuesta de investigación, se tuvo en cuenta el enfoque cualitativo porque se buscaba realizar un análisis interpretativo de los procesos de formación a partir de una observación holística de la realidad, por medio de instrumentos de recolección de información (ver anexo A, B, C, D Y E) con el

⁶³ HERNÁNDEZ, Roberto; COLLADO, Carlos y LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Quinta Edición. 2010. p. 7

propósito de comprender el problema de investigación y así lograr la transformación de la población objeto de estudio y de las prácticas sociales.

4.2 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de la investigación se enmarcó en el modelo de Investigación Acción (I.A.) que consiste en el estudio de una realidad social, donde se detectan problemas reales en los cuales los investigadores, que son también participantes, pueden intervenir con el propósito de mejorar las realidades y problemáticas que en esta se encuentre. En este sentido, el modelo metodológico escogido permite a las investigadoras hacer un acercamiento a la realidad del contexto educativo de la Institución y diagnosticar un problema, sobre el cual se pueda trazar un plan de acción con miras a la mejora educativa. De acuerdo con Mckernan

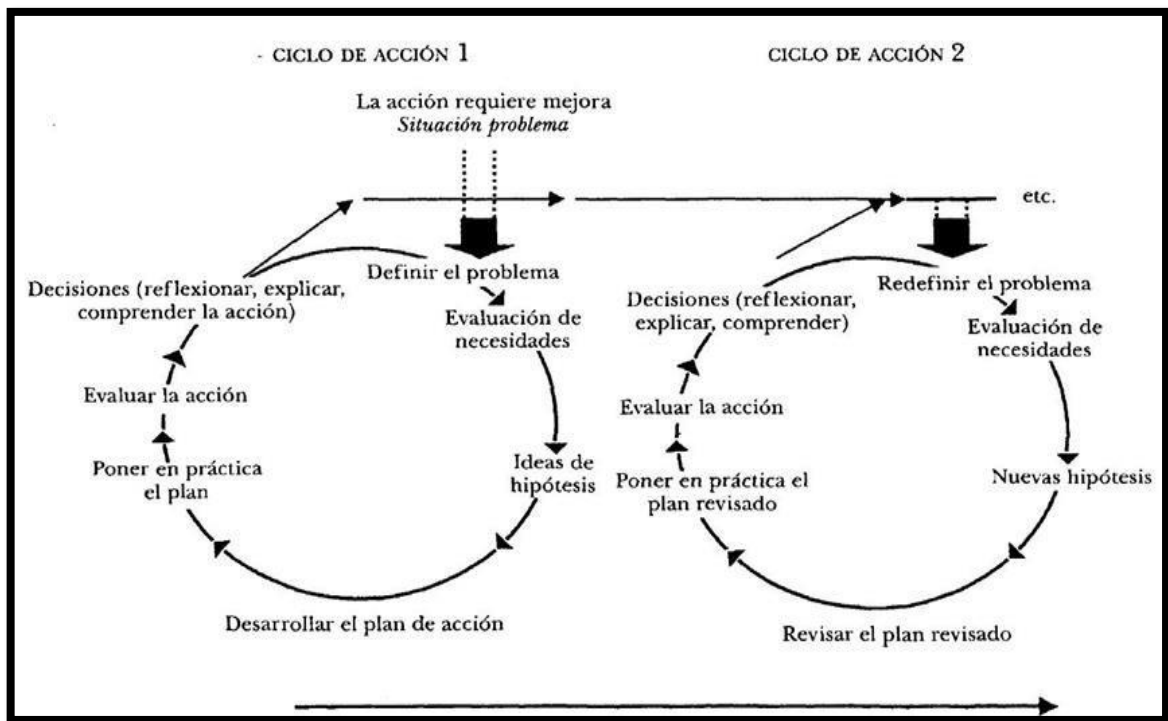
“La investigación- acción es el proceso de reflexión por el cual en un área- problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio - en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada.”⁶⁴

⁶⁴ STENHOUSE, Lawrence. Culture and Education. Londres. [Trad. cast: cultura y Educaciòn. Moròn, Sevilla. Publicaciones del Movimiento Cooperativo Escuela popular (M.C.E.P), 1197 Citado por MCKERNAN, . (1996). *Investigación-acción y curriculum; Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: ediciones morata. p 25

Uno de los aportes que la I.A. le otorga al desarrollo del presente proyecto es la elaboración de hipótesis y la posibilidad de corroborarlas; la participación activa tanto del docente como del estudiante, puesto que son ellos los únicos responsables de la búsqueda compartida del conocimiento; y la posibilidad de intervención del investigador como un participante que tiene como propósito determinar el problema de la población y así plantear alternativas de solución en función de realizar una constante reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

Para el desarrollo de la investigación se aplicó el modelo propuesto por McKernan **gráfica 5** el cual está estructurado en dos ciclos (Ciclo de Acción 1 y Ciclo de Acción 2). En el primer ciclo el investigador define el problema objeto de estudio evaluando las necesidades a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información que permitan establecer el estado actual de la población objeto de estudio. En la siguiente etapa se realizan las ideas de hipótesis interpretativas que determinan las posibles soluciones del problema encontrado. Posteriormente se elabora el plan de acción que aborde la temática objeto de investigación. El siguiente paso consiste en llevar a cabo o aplicar el plan de acción anteriormente diseñado. Finalmente se evalúa la acción y se toman decisiones soportadas en la reflexión, explicación y comprensión de la acción llevada a cabo con el propósito de plantear el nuevo ciclo de acción (Ciclo de Acción 2) y así proponer nuevas alternativas de solución de acuerdo a la problemática encontrada.

Gráfica 5. Modelo de investigación-acción de Mckernan: un modelo de proceso temporal

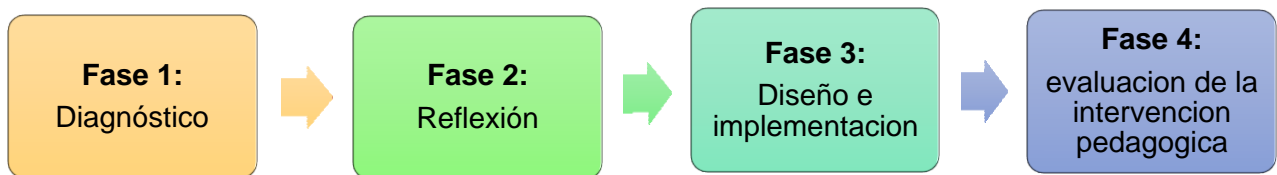


Fuente: MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum; Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: ediciones Morata. p 49. 19.

4.3 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

Una vez estudiado el modelo de investigación acción propuesto por McKernan, la investigación se estructuró en cuatro fases del proceso metodológico de acuerdo al ciclo de acción 1 (**gráfica 5**), de la siguiente manera:

Gráfica 6: Fases del ciclo de Acción 1 MacKernan



La aplicación del proyecto de investigación se realizó en cuatro fases, la primera consistió en la delimitación de las problemáticas del grupo poblacional; la segunda fase se basó en la reflexión de los resultados a partir del diagnóstico inicial. La tercera fase guarda relación con el diseño del plan de acción. El diseño y aplicación de la secuencia didáctica se desarrolló en la cuarta fase. Finalmente, en la quinta fase se realizó una evaluación de la intervención pedagógica para determinar la efectividad de la aplicación de la propuesta planteada

En la **fase diagnóstica** de las problemáticas de grupo poblacional se aplicaron, tabularon y analizaron dos pruebas, una observación no participante (ver anexo D) y el análisis de los resultados de las Pruebas Saber. La primera prueba (ver anexo A) aplicada a los estudiantes evaluó sus competencias comunicativas lectora y escritora, a partir de dos aspectos fundamentales: los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico intertextual) y los tres componentes del texto (sintáctico, semántico y pragmático). La segunda consistió en una prueba de gustos y disgustos (ver anexo C), donde se indagó por las preferencias y necesidades de los estudiantes. Por último, se realizó una observación no participante al docente del área, para identificar la metodología y enfoque pedagógico por el cual impartía sus clases. Además, con el fin de apoyar la prueba de lectura y escritura, y observar la tendencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de los grados noveno, se hizo un análisis a los resultados históricos (2014- 2017) de las pruebas Saber, desde las competencias, componentes y niveles de desempeño.

En la **fase de reflexión** de los resultados del diagnóstico, se plantearon posibles alternativas de solución a las problemáticas identificadas con anterioridad. Esta reflexión se orientó por autores como Sergio Tobón, Daniel Cassany y María Teresa Serafini, a partir de los cuales, se planteó, como la manera más viable para el trabajo por competencias, la implementación de una secuencia didáctica.

En la **fase de diseño e implementación** se desarrolló una secuencia didáctica que estuvo orientada mediante la teoría propuesta por Tobón⁶⁵, y se estructuró en dos partes, primero, se enfocó a la comprensión textual, donde se tomó como referencia la teoría de Isabel Solé⁶⁶ con el fin de desarrollar procesos de lectura como interpretación, realización de inferencias, formulación de hipótesis, elaboración de conclusiones y relaciones de contenido, estructura y contexto comunicativo, relaciones intertextuales y valoraciones críticas sobre el texto y, segundo, se orientó a los procesos de producción textual, desde las propuestas de Cassany⁶⁷ y Serafini⁶⁸, lo cual se trabajó el proceso de escritura en sus tres fases, la planeación, la redacción y revisión, y la publicación, mediante el cual se construyeron conceptos referentes al lenguaje como cohesión, coherencia, redacción y argumentación. Estos procesos se mediaron con el uso de herramientas TIC, que tenían el objetivo de facilitar procesos de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora de los estudiantes.

En la última **fase de evaluación de la intervención pedagógica** se realizó una valoración formativa y sumativa de los avances logrados a partir de la implementación de la propuesta. La competencia comunicativa lectora se evaluó mediante una prueba de comprensión textual, que fue comparada con los resultados de la prueba de lectura aplicada en la fase diagnóstica, para establecer los avances

⁶⁵ TOBÓN, Sergio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias. Pearson Educación: México. 2011. 216 p.

⁶⁶ SOLÉ. Op. Cit.

⁶⁷ CASSANY. Op. Cit., 407 p.

⁶⁸ SERAFINI. Op. Cit., 389 p.

del dominio de la competencia entre ambas pruebas. Por otra parte, el proceso de escritura se evaluó mediante una carpeta de borradores, y el producto escrito se comparó con los textos elaborados en la prueba de escritura de la fase diagnóstica, para observar el avance entre ambos textos producidos por los estudiantes.

Para evaluar los avances con respecto al uso adecuado de las TIC en los procesos de formación, se tuvo en cuenta los productos de las actividades que fueron mediadas por herramientas tecnológicas en el desarrollo de la secuencia didáctica. Además, en los diarios de campo se registraron las percepciones de los estudiantes sobre la implementación de recursos informáticos en los procesos académicos.

En la tabla 12 se muestran, a grandes rasgos, cada una de las fases de la investigación descritas anteriormente, junto con la descripción de un objetivo específico y la respectiva técnica e instrumento de recolección de datos que se utilizaron para su desarrollo.

Tabla 2: Fases del modelo de investigación acción

FASE	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
DIAGNÓSTICO	Identificar las dificultades de los estudiantes en las competencias comunicativas lectora y escritora, desde el análisis de los	Cuestionario Observación no participante Entrevista semiestructurada	Prueba de lectura y escritura Guía de observación
	resultados de las Pruebas Saber y pruebas de lectura y escritura	Encuesta semiestructurada	

REFLEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer ideas estratégicas como directrices para la resolución de la problemática detectada en la fase diagnóstica del proyecto mediante la formulación de hipótesis. 	Análisis documental	<p>Rejillas de evaluación de comprensión y producción textual.</p> <p>Guía de interpretación y orientación de las pruebas saber grado noveno</p> <p>Derechos básicos de aprendizaje noveno</p>
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN	Fortalecer los procesos de comprensión y producción textual mediante el diseño e implementación de una	Taller investigativo	Planes de clase

	<p>secuencia didáctica de lengua castellana que incorpore el uso de las TIC para apoyar el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora</p>		
<p>EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</p>	<p>Establecer la efectividad del uso de las TIC como herramientas transversales en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora, mediante la evaluación de la aplicación de la secuencia didáctica</p>	<p>Análisis documental</p> <p>Triangulación metodológica secuencial</p>	<p>Rejilla estructurada</p> <p>Diarios de campo</p> <p>Prueba de lectura y producción escrita</p>

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

4.4.1 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN. Cuestionario:

Desde la teoría de Mckernan “el enfoque de recogida de datos de los cuestionarios es probablemente el método de investigación más utilizada (...) una descripción mínima del cuestionario es la de preguntas escritas que requieren respuestas”⁶⁹, por tal razón es considerado como una técnica estructurada de recolección de información que se desarrolla por medio del planteamiento de una serie de preguntas de tipo cerradas sobre los aspectos involucrados en la investigación.

Para la ejecución de la propuesta se realizó un cuestionario con contacto personal, que consistió en una prueba de lectura y escritura (ver anexo A) basada en los desempeños de los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje⁷⁰ y la Matriz de Referencia del grado noveno⁷¹, con el fin de identificar el nivel en el que se encontraban los estudiantes en cada competencia.

Entrevista semiestructurada: De acuerdo a lo planteado por Mckernan “es uno de los modos más efectivos de recoger datos en cualquier investigación (...) así, la entrevista es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otra preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación”⁷². Para la elaboración de la entrevista es necesario tener en cuenta la función del contenido y la organización de las preguntas de acuerdo al propósito planteado por la docente investigadora.

⁶⁹ MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum; Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: ediciones Morata. p 145

⁷⁰ MEN. Op. Cit., 2006.

⁷¹ MEN. Matriz de referencia de lenguaje. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia, 2015.

⁷² MCKERNAN, Op. cit. p. 149

De esta manera, se planteó una entrevista (ver anexo B) al docente de informática por medio de preguntas abiertas y organizadas por temas, sin realizar interpretación alguna durante el desarrollo de la misma, para no alterar los resultados del estudio de la investigación.

Taller investigativo: Es una estrategia fundamental en los proyectos de investigación. “Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo”⁷³. Además, no solo es comprendida como una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y aplicación, por lo tanto, para la eficacia de la misma es necesario el compromiso tanto de la población objeto de estudio como de la docente investigadora. El proceso del taller investigativo comprende cuatro etapas:

- ❖ **Encuadre:** en esta etapa se identifica a los participantes y se plantea una metodología con el objetivo de lograr los propósitos planteados.
- ❖ **Diagnóstico:** esta etapa consiste en identificar la situación problema de la realidad del objeto de estudio, con el fin de diseñar una guía escrita que oriente la producción del diagnóstico.
- ❖ **Identificación y análisis de la línea de acción:** se parte de los resultados del diagnóstico con el fin de identificar las posibles líneas de acción que transformen la situación problema presentada con los resultados que se esperan de acuerdo a los objetivos propuestos.
- ❖ **Estructuración y concertación:** se diseña el plan de trabajo a desarrollar con la

⁷³ SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Bogotá : ARFO, 2002.

población objeto de estudio.

Análisis documental: Esta técnica de recolección de información se desarrolla en cinco etapas: se exploran los documentos disponibles; se clasifica la información; se seleccionan los archivos pertinentes que aporten al objetivo de la investigación; se realiza una lectura profunda del contenido de los mismo con el fin de analizarlos y registrar los datos relevantes; y finalmente, se ejecuta una lectura cruzada y comparativa con los documentos en cuestión y los hallazgos, de tal manera que se construya una síntesis total sobre la realidad de la población objeto de estudio.

Para la implementación del proyecto, se hizo un análisis documental de las carpetas que contenían el proceso escritor de los estudiantes y se realizó un análisis exhaustivo de estos a partir de diferentes teóricos, con el fin de establecer las dificultades y habilidades de los estudiantes en el proceso de producción escrita, finalmente, estos datos se compararon con los primeros textos producidos en la fase diagnóstica del proyecto, para establecer las diferencias entre ambos escritos y discernir qué avances se lograron en la competencia comunicativa escritora de la población.

Encuesta: Según García, la encuesta se define como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”⁷⁴ Esta técnica permite conocer las características de una población, aproximarse a sus intereses, preferencias y necesidades. Para la aplicación del proyecto se utilizó una prueba de Gustos y

⁷⁴ GARCIA. Manuel., ALVIRA, Francisco., ALONSO, Luis., ESCOBAR, Rafael. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1993; p. 141-70

Disgustos a manera de encuesta (ver anexo C), para identificar las preferencias de los estudiantes en el uso de las TIC y las temáticas que veían en el área de Lengua Castellana.

Observación no participante: es una técnica de recolección de información donde el investigador no hace intervención alguna con la población objeto de estudio. Según McKernan “en la observación no participante, el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción”⁷⁵

La observación no participante se realizó a la clase de lengua castellana, se observó el enfoque pedagógico que manejaba el docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes y el maestro. La observación se documentó por medio de una rejilla estructurada (ver anexo D) donde se evidencian aspectos como: tema, metodología, organización del proceso, explicación del profesor, regulación del proceso, supervisa el proceso de aprendizaje.

Triangulación Metodológica Secuencial: De acuerdo con Arias⁷⁶, la triangulación de métodos se trata del uso de dos o más métodos de recolección de datos para observar una misma variable, su propósito es conseguir diferentes puntos de vista acerca de un tópico para lograr la validación de la información. En este caso, se hace inclusión de varias aproximaciones cualitativas al objeto de estudio, como la entrevista, la observación, el cuestionario y la encuesta, para observar las problemáticas de la población. La triangulación entre métodos permitió que los aspectos que un instrumento de recolección de información no logró vislumbrar sobre el objeto de estudio fueran complementados por otro instrumento. Esta particularidad permitió la formulación de hipótesis interpretativas

⁷⁵ MCKERNAN, Op. cit. p. 81

⁷⁶ ⁸⁰ ARIAS, María. La triangulación Metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones. En: Revista Universidad de Antioquia. Medellín: Marzo, 2000.

sobre las causas de las problemáticas observadas en la población en la fase diagnóstica.

La triangulación metodológica se clasifica entre simultánea y secuencial. Para la implementación del presente proyecto se hizo uso de la segunda clasificación, dado que esta permite el uso de los resultados de un instrumento para la planeación de otro y establecer diferencias en diferentes puntos temporales de la aplicación del proyecto. De esta manera, la técnica posibilitó la comparación de los resultados en la fase diagnóstica del proyecto con los resultados de la implementación de los planes de clase.

4.4.2 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN. Diario de

campo: Los diarios de campo posibilitan la sistematización de los eventos ocurridos en la aplicación de la secuencia didáctica. Este instrumento funciona como “una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tiene importancia para el autor”⁷⁷. Lo cual permitió que las autoras registraran de diarios de campo le facilitó a la docente investigadora plasmar las experiencias que se presentaron durante el desarrollo de las clases.

Planes de clase: Se diseñaron once planeaciones (ver anexo F y V) estructuradas en 3 momentos de enseñanza (inicio desarrollo y cierre), donde se evidencian el desarrollo de actividades de acuerdo al objetivo planteado con el fin de fortalecer las competencias comunicativas lectora y escritora.

Rejillas de producción textual: Se estructuró una rejilla (ver anexo N) de criterios de evaluación con el fin de orientar la producción escrita por proceso del artículo de opinión, por consiguiente, se abordó la corrección procesual propuesta

⁷⁷ MCKERNAN, Op. cit. p. 105

por Daniel Cassany para la revisión y progreso de la competencia comunicativa escritora.

Prueba de lectura y escritura: Para evaluar el estado de la competencia comunicativa lectora se diseñó una prueba de lectura (ver anexo A) compuesta por una serie de preguntas que correspondían a procesos relacionados con los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico textual) y a los componentes sintáctico semántico y pragmático. Por otro lado, para la evaluación de la competencia comunicativa escritura se propuso la construcción de un texto argumentativo en relación con el contenido de un afiche publicitario y fue evaluado mediante una rejilla (ver anexo P)

Guía de interpretación y orientación de las pruebas saber grado noveno: El objetivo de la guía es “brindar herramientas para la comprensión, uso e interpretación del reporte de resultados por estudiante de la prueba Saber 3°, 5° y 9°⁷⁸ se tuvo en cuenta el análisis, la reflexión y la interpretación gráfica con sus respectivos unidades de medida que proporciona la guía para el análisis desde tres aspectos: niveles de desempeño, componentes y competencias comunicativas lectora y escritora, para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje y en qué competencia comunicativa presenta mayor dificultad.

4.5 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

La investigación se llevó acabo en el Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz, el cual está conformado por 5 sedes: A (Principal), A (Centro), B, C y D que prestan sus servicios en la jornada de la mañana y la tarde, atendiendo a estudiantes en los niveles de básica primaria y bachillerato. Es una institución de carácter oficial, conforme con los preceptos legales exigidos por el Ministerio de Educación

⁷⁸ Nacional, M. d. (2016). *ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS Guías de interpretación y uso de resultados de las Pruebas Saber 3°, 5° y 9°*. Bogotá D.C.: ISBN: En trámite.

Nacional, mediante el cual se promueve el desarrollo integral de los estudiantes fomentando las competencias científicas y ciudadanas para el desarrollo del saber, saber ser y saber hacer, comprometidos con la construcción, transformación de su contexto social y avances tecnológicos. En correspondencia con la misión, el modelo pedagógico de la institución es social - cognitivo, dado que pretende favorecer el desarrollo máximo de las capacidades, habilidades e intereses de los estudiantes por medio de situaciones sociales significativas que potencien el trabajo cooperativo y la resolución de problemas.

El desarrollo de la investigación se realizó en la sede A (Principal), ubicada en Cl. 31 #25-30 del municipio de San Juan Girón, con estudiantes del grado nueve uno de básica secundaria, en edades comprendidas entre los 13 y 15 años, la mayoría de ellos en un entorno social de estratos 1 y 2. El contexto sociocultural del cual provienen la gran parte de los alumnos son de familias disfuncionales (mamá o papá y nueva pareja, medios hermanos, hijos de otras uniones, hijos de la nueva pareja, etc). En lo que refiere a la formación académica de los padres de familia, cuentan con niveles de estudios de bachillerato, técnicos y profesionales. La selección de la muestra fue por conveniencia, de acuerdo a la jornada de clase y la intensidad horaria de la asignatura de Lengua en la que las docentes autoras de la investigación podrían intervenir; la muestra está conformada por 40 estudiantes, donde se evidencia que predomina el género femenino, es decir 30 mujeres y 10 hombres.

La institución educativa cuenta con un aula de informática que está equipada con 40 computadores con acceso a internet y un vídeo beam, sin embargo, la calidad del servicio de internet es regular, ya que se presentan problemas de conectividad que interfieren en el desarrollo de las actividades mediadas por recursos informáticos; también dispone de una biblioteca y las aulas están dotadas con equipo de proyección audiovisual y sonido.

5 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del análisis de los resultados de las pruebas SABER y de la aplicación de los instrumentos de recolección de información (ver anexo A, B, C, D, E) que permitieron establecer el estado de la población objeto de estudio con relación al desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora, se presentan los resultados de la investigación estructurados en cinco fases, con sus respectivos objetivos, de acuerdo al proceso llevado a cabo.

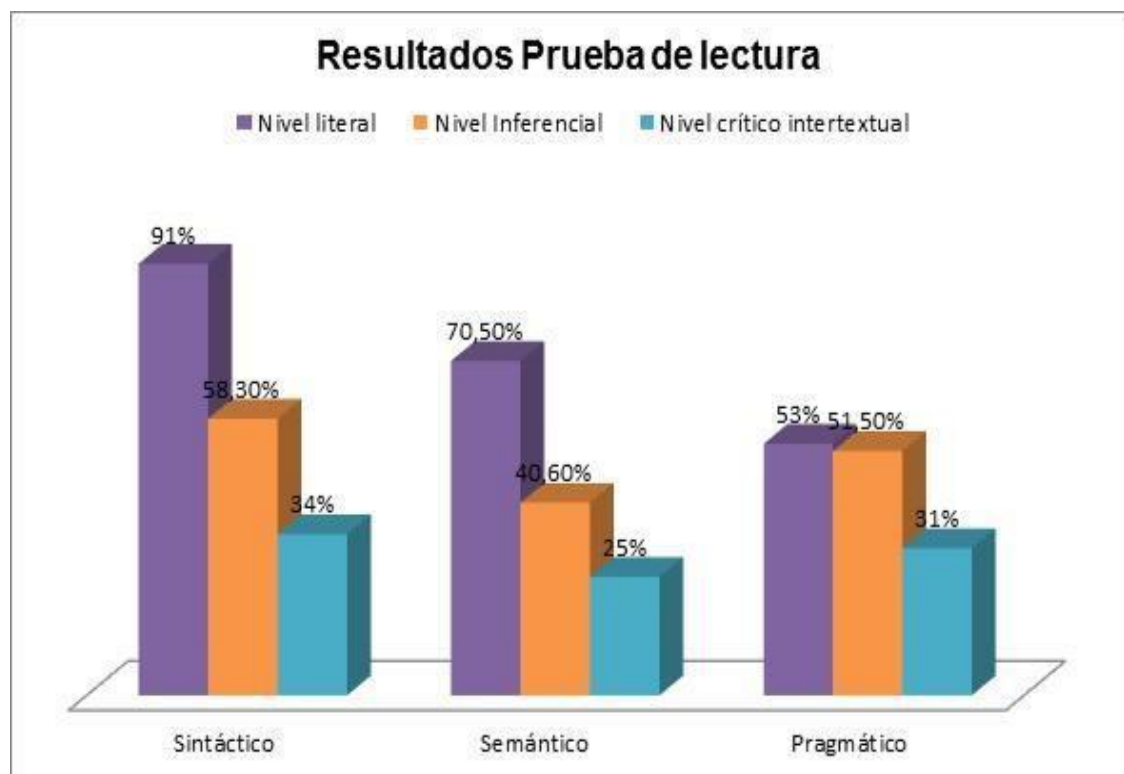
5.1 FASE DIAGNÓSTICA

Esta fase se ejecutó a partir del cumplimiento del objetivo específico 1 que consistió en *“Identificar las dificultades de los estudiantes en las competencias comunicativas lectora y escritora, desde el análisis de los resultados de las Pruebas Saber y pruebas de lectura y escritura”*.

El desarrollo de la fase diagnóstica se dio por medio de la aplicación de instrumentos de recolección de información con el fin de identificar el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora de los estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron: Una prueba de lectura y escritura aplicada por las docentes investigadoras, que sirvió para analizar el nivel dominio de los procesos de comprensión y producción textual. Una observación no participante, mediante la cual se determinó el enfoque pedagógico, el proceso de formación y las estrategias de enseñanza implementadas por el docente en las clases de Lengua Castellana. Una encuesta de gustos y disgustos, para identificar las necesidades y preferencias de los estudiantes y una entrevista dirigida al docente de informática sobre la importancia del uso de las TIC en el aula.

5.1.1. PRUEBA DE COMPRENSIÓN TEXTUAL. La prueba de lectura (ver anexo A) aplicada por las docentes investigadoras conserva una estructura similar a la implementada por las Pruebas Saber con el Modelo Basado en Evidencias (MBE). Para la aplicación de la prueba se implementó una lectura, sobre el cual se plantearon 18 preguntas, cada una de las preguntas corresponde a un desempeño del área y son seleccionadas de forma que permitan describir los niveles de desempeños posibles y valorar las competencias que han desarrollado cada uno de los estudiantes en su vida escolar. Además, cada uno de estos desempeños muestran una *relación específica entre un nivel de lectura y un componente en un contexto específico*, lo que permite valorar los procesos de pensamiento que han desarrollado los estudiantes y sus conocimientos acerca de los componentes del texto con el propósito de conocer los aprendizajes que logran o no los estudiantes y a partir de ello emprender acciones para el mejoramiento. De esta manera, los resultados de la prueba de lectura se muestran en función de componentes y niveles de lectura.

Gráfica 7 Resultados prueba de lectura aplicada a los estudiantes de 9° 1 en el Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz de San Juan de Girón



En los resultados de la prueba de lectura aplicada a los estudiantes se puede observar, de manera general, que existe una tendencia en el dominio del nivel de lectura literal sobre el inferencial y crítico intertextual en los tres componentes. Esto implica que, en el ejercicio de comprensión textual, los estudiantes tienden a enfocarse en la descodificación del texto y una comprensión literal de su contenido. Un menor número de estudiantes logran realizar inferencias y construir el sentido global del texto, mientras un promedio del 30% de ellos logran una lectura crítica del texto. De acuerdo con Pérez Abril esto se debe a que “probablemente las prácticas pedagógicas estén privilegiando lecturas de tipo literal y de verificación”⁷⁹ y los ejercicios de lectura crítica “en muchos casos se reducen a elaborar opiniones sobre los textos leídos”⁸⁰ cuando este realmente supone un ejercicio de argumentación y documentación que está muy lejos de la simple emisión de opiniones basada en prejuicios.

En una mirada más detenida de los resultados, se evidencia que en el **componente sintáctico** el 9% de los estudiantes no identifican la estructura del texto que se evidencia de manera explícita, es decir que la mayoría de ellos se mantienen en un nivel literal del componente. Alrededor del 42% de los estudiantes no logran recuperar la información implícita de la estructura y componentes textuales, lo que implica que no identifican la función de las partes estructura textual, ni la función de signos de puntuación o marcas lingüísticas de cohesión global en función del sentido del texto, tampoco reconocen estrategias de sintaxis no verbal, en consecuencia, no ubican el texto dentro de una tipología o género específico. Asimismo, la mayoría de estudiantes no desarrollan procesos relacionados con la evaluación de estrategias explícitas o implícitas de organización, estructura y componentes del texto, lo que supone que el 66% de los estudiantes no

⁷⁹ PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. Bogotá D. C.; 2003, p.18.

⁸⁰ Ibid. p.18.

reconocen estrategias propias de la tipología textual⁸¹.

Entre las posibles causas del bajo dominio del componente en los niveles de lectura superiores se plantea que probablemente se privilegia el uso de la lectura para enseñar aspectos gramaticales y no se leen múltiples y diversos textos que permitan a los estudiantes identificar y relacionarse con las diferentes tipologías textuales. Lo que tampoco les posibilita acercarse a diferentes estructuras textuales, variedad de marcadores textuales y elementos de cohesión y coherencia.

Otro de los aspectos que puede influir en la falta de lectura inferencial y crítica del componente sintáctico del texto es que no se realizan ejercicios de lectura en los que se requieren las discusiones, reflexiones, comparaciones o argumentaciones sobre el texto, sus elementos constitutivos, su estructura y la relación de su tipología con la intención comunicativa. Además, los bajos resultados pueden deberse también a la falta de ejercicios que requieran establecer relaciones de intertextualidad, no sólo de textos escritos, sino de otros tipos de códigos no verbales como el cine, la pintura y la música u otros tipos de textos que involucren la construcción de sentido a partir de la composición visual.

En lo que respecta al **componente semántico** la mayoría de los estudiantes, agrupados en un 70% se encuentran en el nivel literal, es decir que el 30% no logran recuperar información explícita del texto, lo que supone que tampoco identifican el sentido que tienen los códigos no verbales en situaciones de comunicación cotidiana. Además, no reconocen la presencia de argumentos en un texto, ni la secuencia de acciones, hechos o eventos, no ubican ideas o información puntual para relacionar eventos, agentes, pacientes, situaciones o fenómenos, tal como lo afirma el Ministerio de Educación Nacional⁸².

⁸¹ MEN. Op. Cit., 2015, p. 5.

⁸² *Ibíd.* p. 5.

Aproximadamente el 60% de los evaluados no desarrollan procesos de manejo de información, ni de deducción para construir el sentido global del texto, es decir que no logran elaborar hipótesis, ni establecer relaciones entre el sentido de una palabra y el de una expresión en relación con el texto, tampoco relacionan, sintetizan o generalizan la información para determinar el tema, ideas o hacer conclusiones sobre estas, por lo tanto solo el 40% de ellos se ubican en el nivel inferencial, y en el nivel crítico intertextual de este componente se sitúa únicamente el 25% de la muestra, lo que quiere decir que el 75% de los estudiantes no establecen relaciones intertextuales, ni hacen uso de los saberes previos para ampliar referentes e ideas, lo que implica que no establecen relaciones de contenido o forma entre dos o más textos, ni infieren visiones del mundo o referentes ideológicos, y no hacen intertextualidad en el contexto cultural.

De acuerdo con los resultados observados, se plantea que algunas de las causas por las cuales el 30% de los estudiantes no lograron un nivel de lectura literal puede deberse a que en el aula no se promueve el aumento de la enciclopedia en los estudiantes, mediante diferentes estrategias de prelectura⁸³ en las cuales se identifiquen y definan las palabras claves en la comprensión literal del contenido del texto. Otra de las causas puede ser que en las actividades de clase no se enseñan estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información como resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, fichas y gráficos, que son necesarios en los procesos de comprensión y producción textual.⁸⁴

Por otro lado, los bajos resultados en los niveles de lectura inferencial y crítico puede deberse a que no se realizan actividades como resúmenes, socializaciones

⁸³ SOLÉ, Op. Cit. 1992.

⁸⁴ STONE, Martha. La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos aires: Paidós. . 1999

del texto, comentarios grupales, discusiones entre compañeros, comparaciones y reflexiones argumentadas frente al contenido del texto, por lo cual no se propicia el espacio para que el estudiante realice procesos de inferencias, deducciones e hipótesis que permitan la construcción del sentido global del texto, la identificación de las ideas principales, ideas secundarias y conclusiones, argumentos y cargas ideológicas implícitas en el texto.

Estos bajos resultados también pueden tener relación con el proceso evaluativo de la lectura, pues existe la posibilidad de que se privilegie la evaluación de tipo cuestionario con preguntas literales del texto y no se fomente la formulación de interrogantes sobre el texto por parte de los estudiantes. Además, es probable que la evaluación se realice de forma sumativa y no se haga revisión ni detenimiento sobre las dificultades lectoras que presentan los estudiantes para enfatizar en la superación de estas.

Respecto al **componente pragmático**, en el nivel literal se encuentra alrededor de la mitad de los estudiantes, es decir que la otra mitad no logra los procesos relacionados con el reconocimiento de la información explícita sobre los propósitos del texto, lo que implica que el 47% de ellos no identifican, ni caracterizan al autor de texto. En cuanto al nivel inferencial del componente, aproximadamente el 49% de los evaluados no reconocen intenciones, ni propósitos o las voces textuales. La mayoría de los estudiantes no logran el nivel crítico intertextual en función del componente pragmático, lo que involucra que no caracterizan al lector modelo, ni identifican la perspectiva del autor, por lo tanto solo el 31% de la población de muestra desarrolla procesos de análisis de información explícita o implícita sobre los propósitos del texto⁸⁵.

El componente pragmático es el que demuestra menor dominio con respecto a los

⁸⁵ Ibid. p. 5.

otros componentes evaluados, esto puede deberse a que los procesos de comprensión lectora se basan en la extracción del significado transmitido por el texto, dejando de lado su función comunicativa. Lo que se debe también a que la lectura es vista como un ejercicio de clase fuera de contexto y no se concibe como una actividad social, por medio de la cual se realizan diferentes intenciones, tanto por parte del autor como del lector. De esta manera, los estudiantes no realizan ejercicios de interacción con el texto, que impliquen salir de este para indagar sobre las condiciones de su producción y las intenciones del autor.⁸⁶

Otro aspecto que puede influir en el bajo dominio de este componente es que se priorizan la lectura de textos narrativos "... que, aunque no dejan de ser importantes, dejan de lado otras acciones fundamentales como la argumentación y la exposición de información"⁸⁷. Además, si no se leen ni comparan textos de diferente tipología textual se hace más difícil distinguir entre las diferentes intenciones comunicativas de cada uno de los tipos de texto.

5.1.2. Prueba de producción textual. Como instrumento de recolección de información, se aplicó una prueba de escritura (ver anexo A), con la intención de observar el nivel de desarrollo del proceso escritor y si es necesario fortalecer este proceso y en qué medida. La prueba se constituyó por un inciso, en el cual se pedía a los estudiantes construir un texto argumentativo en el cual expusieran una postura crítica sobre el papel que cumple la mujer en la sociedad actual de acuerdo a un anuncio publicitario. Para evaluar los escritos de los estudiantes se estructuró y aplicó una rejilla (ver anexo P) con diferentes criterios de evaluación tomados de la Matriz de Referencia de Lenguaje Noveno⁸⁸. Al igual que en la prueba de lectura, los resultados de esta prueba fueron agrupados por

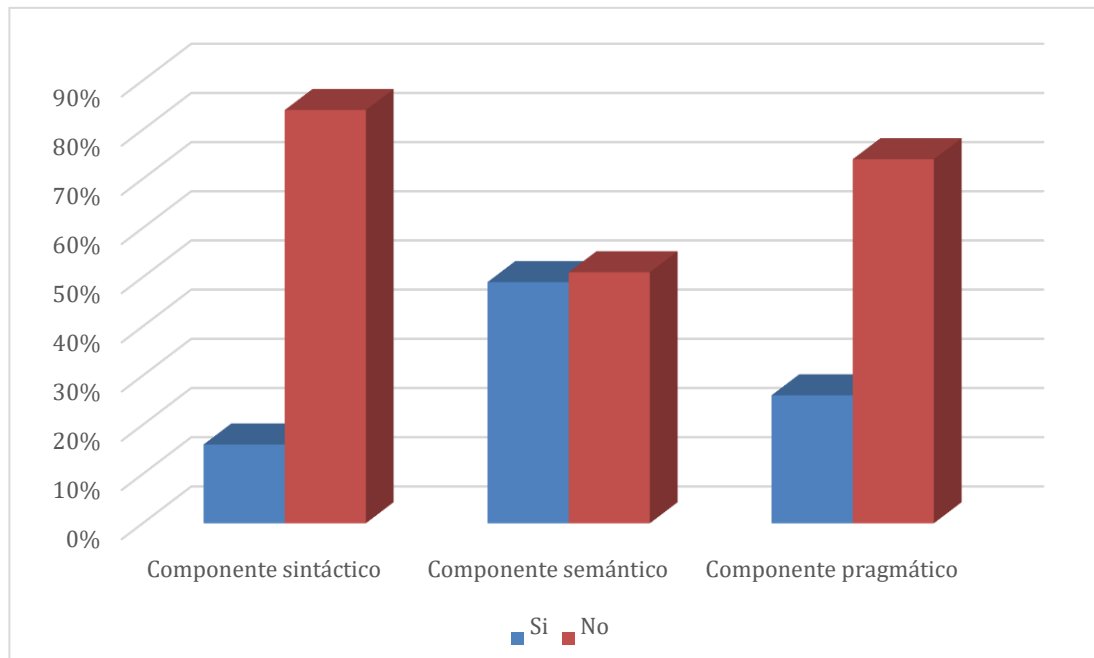
⁸⁶ PÉREZ, Mauricio. Op. Cit. 2003.

⁸⁷ Ibid. p.12.

⁸⁸ Ibíd. p. 5.

componentes.

Gráfica 8: Resultados de la prueba de producción textual del grado noveno uno del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz de San Juan de Girón.



De acuerdo con los resultados observados se evidencia que la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades en el dominio del componente sintáctico en la competencia comunicativa lectora, seguido del componente pragmático y por último, el semántico. Además, en todos los componentes evaluados se observa que más del 50% de los estudiantes no tienen dominio de alguno de los tres componentes en el proceso de escritura, lo que indica que existen dificultades significativas en el desarrollo de esta competencia.

En el **componente sintáctico** se evaluó la organización del texto, la estructura argumentativa, la cohesión y coherencia, el uso adecuado de conectores, la gramática, la puntuación y la ortografía. De acuerdo con cada uno de los ítems

evaluados se observó que la mayoría de los estudiantes no logran organizar las ideas del texto en párrafos, es decir, que solo el 19% de ellos logran dar cuenta de la organización microestructura que debe seguir el texto.

Además debido a que el 100% de los estudiantes no elaboran dos o más párrafos, sino que se limitan a la producción de proposiciones en las cuales se expone una idea sin sustento argumentativo, se puede afirmar que los estudiantes no tienen en cuenta una estructura textual, no conocen la composición de un argumento, no hacen uso de mecanismos de cohesión y coherencia que den sentido al texto ni; y en el aspecto de gramática se observó que aproximadamente el 82% de los estudiantes no implementan de manera acertada los elementos gramaticales y ortográficos en el texto, como la acentuación, el uso de mayúsculas y los signos de puntuación.

Una de las posibles causas por las cuales los estudiantes no demostraron el dominio de una estructura textual puede deberse a la falta de uso de cuadros, mapas mentales, gráficos, tablas, redes, entre otras, que faciliten la organización de la información con la cual pretenden producir un texto escrito⁸⁹. Esto también puede tener relación con la ausencia de un plan textual, ya que al no tener un plan de contenidos, los estudiantes no seleccionan, estructuran ni organizan las ideas para dar inicio, continuidad y cierre al texto.

Además, de acuerdo con Pérez Abril, la “dificultad para elaborar textos completos, cerrados (y) la tendencia a escribir oraciones o breves fragmentos”⁹⁰ puede deberse, en primera instancia a la enseñanza de la escritura desde métodos silábicos y fragmentados; y en segunda instancia, a ejercicios de análisis gramaticales que se enfocan “en el análisis oracional (la palabra y sus funciones

⁸⁹ STONE. Op. Cit. 1999.

⁹⁰PEREZ. Op. Cit. 2003. P.11

dentro de la frase, las categorías gramaticales...) y no el análisis textual (retomar el texto completo como base para el análisis)”⁹¹

En lo que respecta a las dificultades en el aspecto gramatical y de puntuación, Pérez Abril⁹² plantea que puede deberse a que en la escuela se enseñan estos aspectos como temas, los cuales tienden a ser repetitivos y memorísticos, lo que hace que el estudiante los aprenda por el momento, pero no los lleve a la práctica. La falta de aplicación de las reglas ortográficas, gramaticales y de puntuación en la práctica escrita hace que el estudiante no reconozca la función e importancia de las mismas y sólo las vea como aspectos formales e innecesarios en la producción textual.

En el **componente semántico** se evaluó la construcción del sentido del texto, el desarrollo de una idea general, la lógica de ideas secundarias que respalden la primera, la argumentación y el uso correcto del lenguaje. De acuerdo a los resultados observados, se encontró que sólo el 19% de los estudiantes lograron mantener una secuencia lógica de ideas, esto es, en gran parte, porque sólo un pequeño porcentaje de estudiantes plantearon más de una idea en el escrito.

Esto implica que el 81% de ellos no establecieron ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debía seguir el texto en función del tema y de una situación comunicativa. También se encontró que los el 21% de los evaluados no lograron elegir el contenido del texto de acuerdo a la intención comunicativa planteada, y el 100% de estos no logró construir un argumento completo en el cual se expusiera una postura crítica sobre el tema asignado.

Las dificultades observadas pueden deberse a que los estudiantes no poseen la formación enciclopédica para plantear argumentos convincentes sobre el tema

⁹¹ Ibid. P.11

⁹² Ibid. P.14

seleccionado, también puede deberse a que el estudiante no conciba el texto, desde la escritura, como una red de significados que se compone por una estructura. También a la ausencia de la práctica escrita como una unidad de sentido estructurada.

El **componente pragmático** evalúa la intención comunicativa del autor en el texto. La mayoría de los escritos no tenían las características propias de un texto argumentativo, es decir, el 93% de los estudiantes no tuvieron en cuenta el propósito del tipo de texto que se les pidió que escribieran, por lo tanto no eligieron el contenido, estructura y estilo del escrito en función de una intención comunicativa. Asimismo, el 56% de los estudiantes no argumentaron su postura frente al tema planteado, lo que implica que no cumplieron con las exigencias de comunicación.

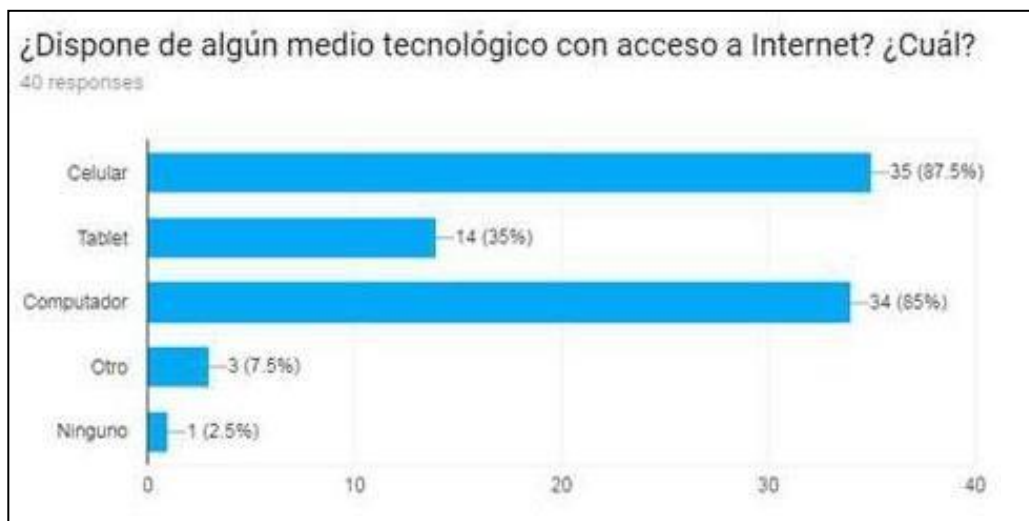
Entre las posibles causas de estos resultados se plantea que la escritura como ejercicio escolar no se orienta hacia un interlocutor real, por lo que los estudiantes no planean dirigir el texto a un lector modelo y no se interesan por hacer uso de mecanismos que le permitan abordar a este lector.

5.1.3. Encuesta de gustos y disgustos. La encuesta (ver anexo C) fue aplicada a los 40 estudiantes del grado 9-1 a través de la herramienta de Google Docs, la cual estuvo compuesta por 11 preguntas de opción múltiple y 2 preguntas abiertas, que indagaban por las actividades de lectura y escritura que los estudiantes realizaban fuera del aula. También se indagó por la percepción que tenían los estudiantes por las prácticas educativas y el uso de las TIC.

Para tener una aproximación sobre la accesibilidad que los estudiantes tenían a las TIC se planteó la pregunta número uno: “¿Dispone de algún medio tecnológico con acceso a internet? ¿Cuál?” A partir de las respuestas se encontró que la

mayor parte de la población entrevistada posee teléfono celular y/o computador con acceso a internet. Además, el 35% de ellos tienen tablet, es decir, cuentan con herramientas electrónicas para fortalecer el proceso académico fuera de clase, y en el colegio tienen la posibilidad de usar la sala de informática y las tabletas que prestan los docentes con un debido proceso de permiso.

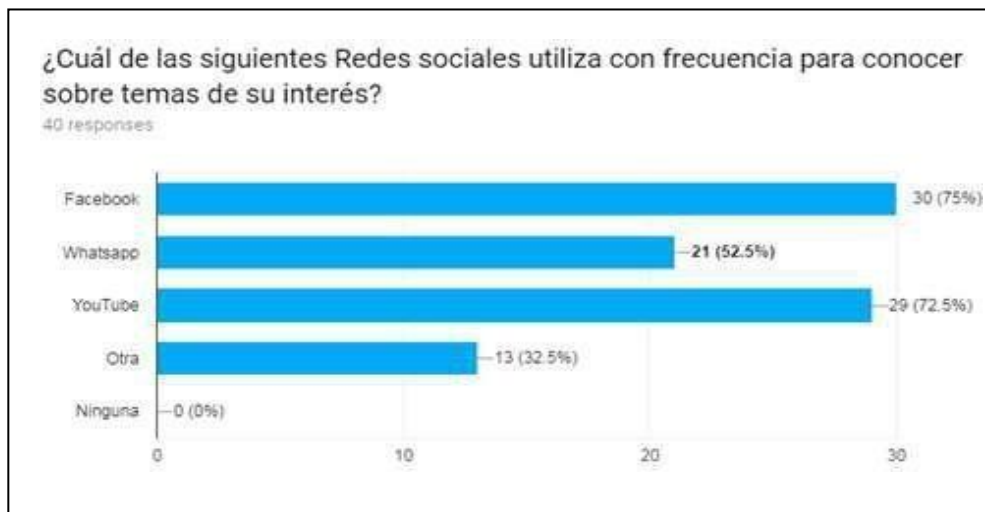
Gráfica 9: Pregunta # 1 de la encuesta. ¿Dispone de algún medio tecnológico con acceso a internet? ¿Cuál?



La segunda pregunta: “¿Cuál de las siguientes redes sociales utiliza con frecuencia para conocer sobre temas de su interés?” se planteó con el fin de conocer las actividades de preferencia de los estudiantes cuando hacen uso de las TIC. De acuerdo con los resultados de la encuesta, al tener herramientas tecnológicas que les facilita el acceso a internet, usan continuamente las redes sociales para saber sobre temas que les interesa debido a la popularidad de las mismas, el 75% de los estudiantes son miembros de Facebook y de YouTube, aunque solo el 50% de los encuestados eligieron la opción de whatsapp, la mayor parte tiene acceso a esta aplicación y es un medio usual de comunicación; entre las otras opciones se encuentra Instagram, Twitter y Messenger. En este apartado

se observa que las redes sociales de preferencia tienen un uso de entretenimiento más que de comunicación, lo que puede indicar que su uso constante se deba a la búsqueda de distracción que de información o comunicación.

Gráfica 10 : Pregunta #2 de la encuesta: ¿Cuál de las siguientes redes sociales utiliza con frecuencia para conocer sobre temas de su interés?

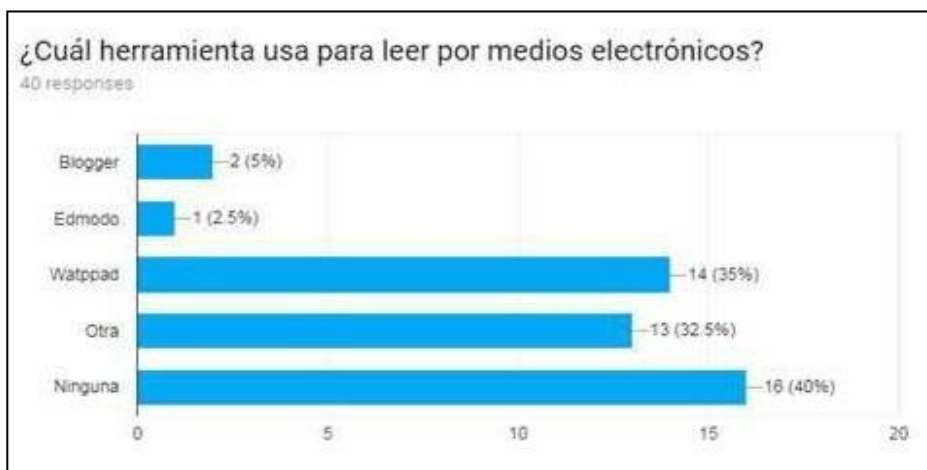


En cuanto a las actividades de lectura mediante el uso de las TIC, se plantea la pregunta número tres: *¿Cuál herramienta usa para leer por medios electrónicos?* Frente a esto se obtuvo que el 35% de los estudiantes entrevistados usa wappad y otras aplicaciones para leer de manera virtual; y el 40% de los estudiantes no leen por medios electrónicos y prefieren leer por medios físicos, puesto que consideran que las pantallas no son adecuadas para la lectura extensa, pero sí para buscar información que les interese en redes sociales.

En cuanto al uso de aplicaciones para el ejercicio lector, es necesario apuntar que Wappad es una plataforma de escritores aficionados, en la cual los usuarios pueden publicar sus producciones escritas sin pasar por algún tipo de revisión o requisitos, y los miembros también pueden acceder a cualquier tipo de escritos

publicados. Esto implica que los libros que el 40% de los estudiantes elige leer en estas plataformas no son contenidos de calidad avalados y publicados por editoriales, lo que puede tener una afectación negativa acerca de su concepción de la literatura. Sin embargo, el uso este tipo de aplicaciones identifican a los jóvenes y adolescentes como escritores y lectores en proceso de formación y les da la oportunidad de producir para destinatarios reales, leerse entre sí y compartir opiniones, sugerencias y perspectivas acerca de las producciones de cada autor.

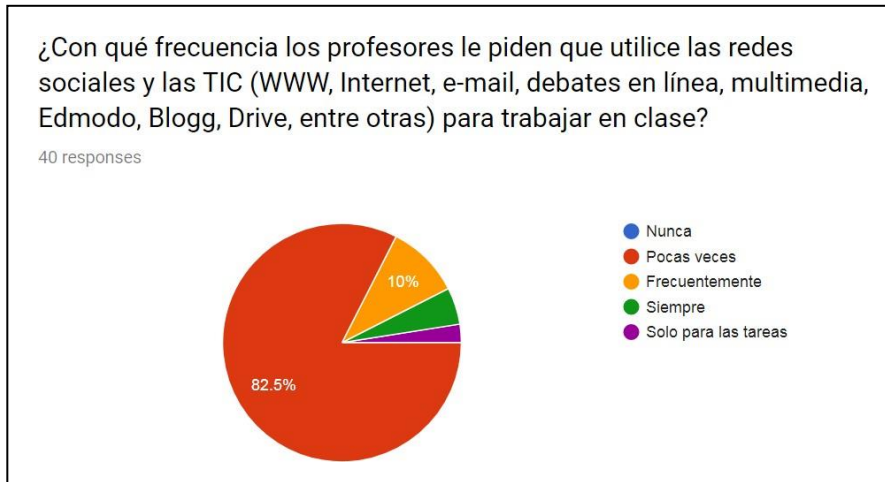
Gráfica 11 : Pregunta #3 de la encuesta: ¿Cuál herramienta usa para leer por medios electrónicos?



Como cuarta pregunta se plantea “¿con que frecuencia los profesores le piden que utilice las redes sociales y las TIC (www, internet, e- mail, debates, entre otras) para trabajar en clase?” con el fin de indagar por el uso de las TIC con fines educativos. De acuerdo a las respuestas de los estudiantes, el 82% de los docentes pocas veces les piden a los alumnos que usen las TIC para trabajar en clase, en la mayoría de casos prefieren que se haga uso de estas herramientas en casa para evitar el traslado de los alumnos a las aulas de informática. Esto implica que los estudiantes no tengan la oportunidad de conocer diferentes herramientas

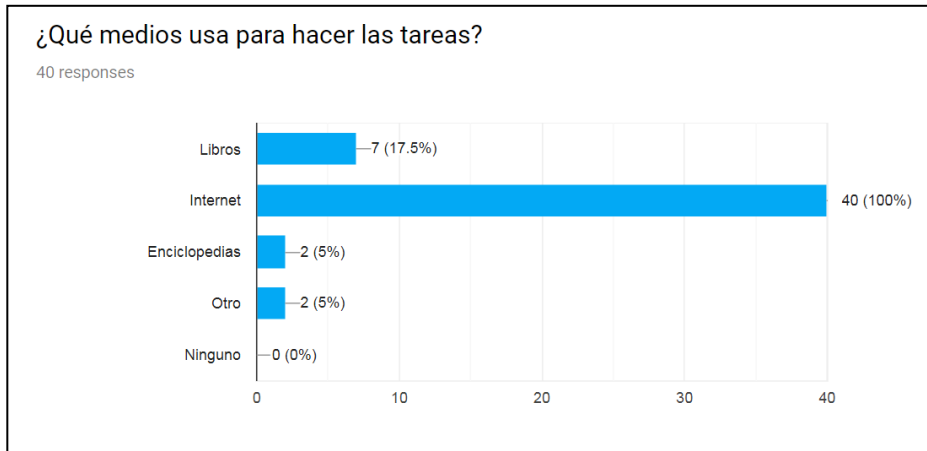
que les permita facilitar algunas tareas académicas.

Gráfica 12: Pregunta #4 de la encuesta: ¿con que frecuencia los profesores le piden que utilice las redes sociales y las TIC (www, internet, e- mail, debates, entre otras) para trabajar en clase?



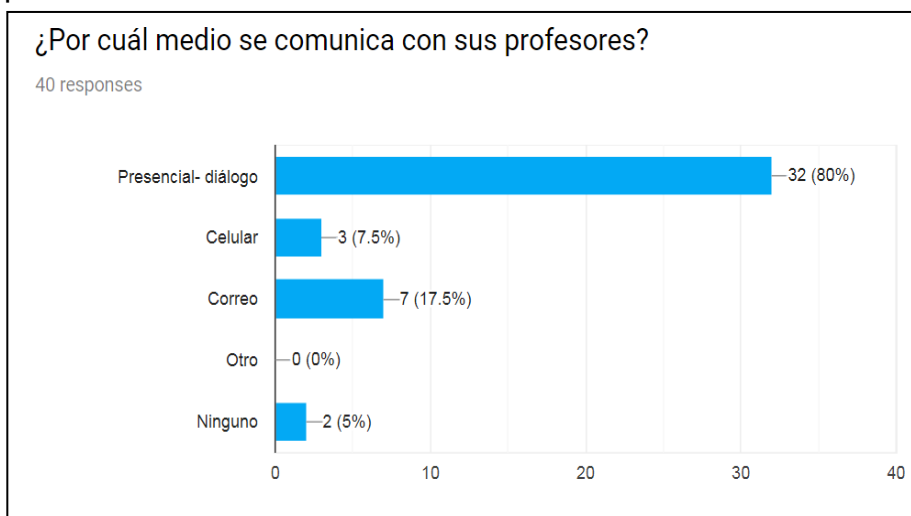
Como quinta pregunta se plantea “¿Qué medios usa para hacer las tareas?” de lo cual se obtuvo que el 100% de los estudiantes usan el internet para hacer las tareas, debido a que es el medio más eficaz y fácil para adquirir información, muy pocos hacen uso de libros y enciclopedias, ya que estas implican un grado mayor de dificultad para comprender y extraer los datos necesarios en el desarrollo de las actividades en clase.

Gráfica 13: Pregunta #5 de la encuesta: ¿Qué medios usa para hacer las tareas?



Como sexta pregunta se planteó: “¿Por medio se comunica con sus profesores?” Los estudiantes respondieron que los medios de comunicación comunes entre ellos son whatsapp, Facebook, Messenger, el correo y las video llamadas, pero, para interactuar con los docentes, el 80% de los estudiantes prefieren el diálogo, hacen menos uso de las redes sociales y acuden al correo o el teléfono celular debido a que los docentes no usan estas aplicaciones cotidianamente como lo hacen la mayor parte de los jóvenes.

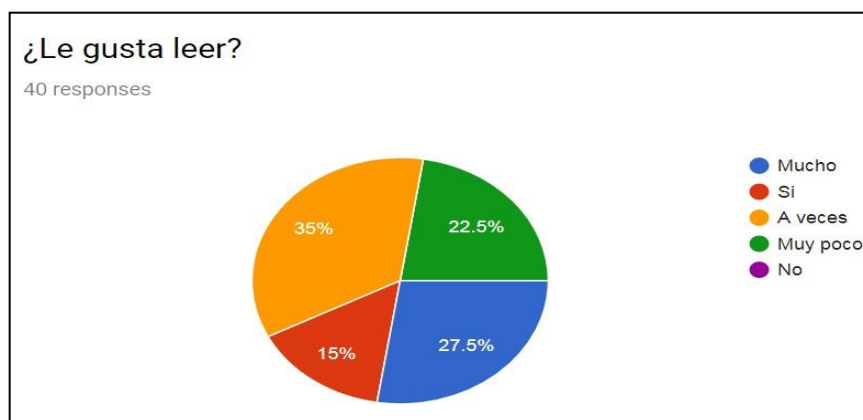
Gráfica 14: Pregunta #6 de la encuesta: ¿Por cuál medio se comunica con sus profesores?



De manera general, se puede observar que, aunque los estudiantes disponen de los recursos tecnológicos necesarios, los docentes no hacen uso de las TIC en su práctica pedagógica para facilitar algunos procesos de aprendizaje o para comunicarse. Esto puede deberse a la falta de alfabetización tecnológica de los docentes, al miedo al cambio o a un apego a los procesos de enseñanza tradicionales.⁹³

Además de indagar por el uso de las TIC en el aula, también se preguntó a los estudiantes por los gustos, las preferencias y dificultades respecto a la lectura, los métodos y temas del proceso de comprensión y producción textual. De esta manera se plantea la séptima pregunta: “¿Le gusta leer?”. El gusto por leer involucra el buen manejo de procesos educativos, apoyo del mismo desde casa y hábitos de lectura, de acuerdo con los resultados, se obtuvo que el 35% de los estudiantes a veces les gusta leer, mientras que al 27% les gusta mucho hacerlo, el 22% lo hacen muy poco y al 15% si le gusta; la mayor parte de los encuestados les gusta leer y lo hacen con distintas frecuencias de tiempo, lo cual indica que hay una motivación por la lectura pero no se ha sabido llevar y apoyar este proceso correctamente, debido al bajo grado de comprensión que se muestran en las pruebas.

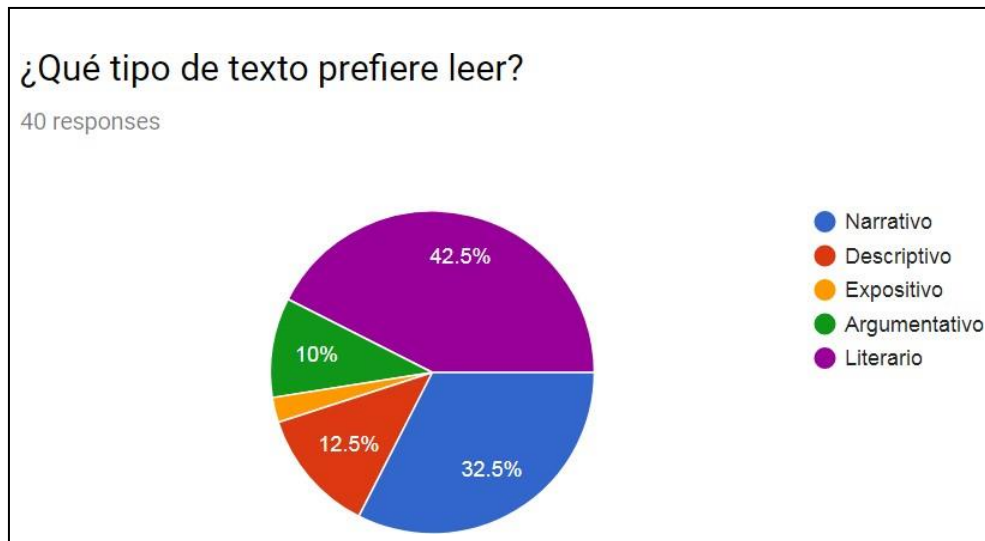
Gráfica 15: preguntas #7 de la encuesta: ¿Le gusta leer?



⁹³ UNESCO. Ob Cit. 2014

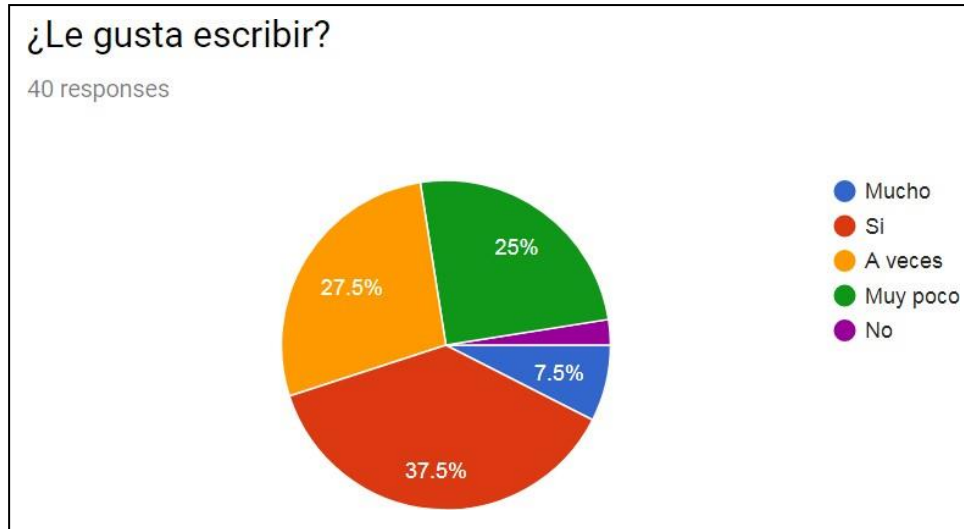
Con respecto a las preferencias de tipos de lectura se planteó la octava pregunta: “*¿Qué tipo de texto prefiere leer?*”. De acuerdo con los resultados, el 42.5% de ellos prefieren leer textos literarios y el medio que eligen para hacerlo en el 62.5% son los libros físicos, esto quiere decir que los gustos por la literatura y los géneros narrativos se asocian con la facilidad de comprender estos tipos de textos por su estructura y la manera de transmitir las historias. En la escuela los textos que más se trabajan son los narrativos, literarios, e informativos, de acuerdo con el Plan de Área y un programa de lectura, PILEO, de la Institución Educativa.

Gráfica 16: Pregunta #8 de la encuesta: ¿Qué tipo de texto prefiere leer?



En la novena pregunta se indagó por el gusto por escribir: “¿Le gusta escribir?”. A diferencia del aspecto de lectura, el gusto de los estudiantes de 9-1 por la escritura es afirmativo en un 37.5%, aunque solo el 7.5% la practican mucho y el 27.5% a veces; es decir, les interesa más leer que escribir.

Gráfica 17: Pregunta #9 de la encuesta: ¿Le gusta escribir?



En la décima pregunta se formuló: “¿Qué tipo de texto prefiere escribir?”. De igual manera que en la lectura, las herramientas de preferencia para escribir se encuentran en un 32.5% en los textos narrativos.

Gráfica 18: preguntas #10 de la encuesta: ¿Qué tipo de texto prefiere escribir?



La pregunta número once indaga por el medio con el cual los estudiantes prefieren

escribir. Entre los favoritos se encuentran los electrónicos y las plataformas, que facilitan el hacer correcciones, la libre expresión escrita, es decir que no establecen tema de producción, además de la facilidad de compartir los textos, con lectores de las mismas edades y con gustos parecidos.

Gráfica 19: el medio que prefiere para escribir es...



Con respecto a las preguntas abiertas planteadas en la encuesta, la primera indagaba por las dificultades que consideran tener a la hora de leer y escribir. Algunos encuestados expresaron que se debía a no saber algunos significados, por la ilegibilidad de la letra, las distracciones y el desinterés por los temas de lectura. Con respecto a la escritura, reconocieron que tienen dificultades en la puntuación, acentuación, la falta de léxico y la ortografía por lo cual le dan más importancia, dado que las evaluaciones que se les aplican se enfocan en estos aspectos formales del texto. Por último, una de las dificultades en que más reincidieron fue la falta de ideas, que lo atribuyen a la poca imaginación y creatividad, sin embargo, es probable que se deba a la falta de técnicas de manejo de información, como organizadores gráficos, planes y modelos textuales.

Finalmente, en la última pregunta abierta los encuestados proponen temas para leer y escribir, en primer lugar, está la ficción, historias fantásticas con superhéroes y hechos ficticios, en segundo lugar, se encuentra el romance; en el tercer lugar el suspenso y el terror, seguido por el misterio, el drama y la tragedia.

En conclusión, la mayor parte de los estudiantes poseen un aparato tecnológico con acceso a internet, prevalece el uso de las redes sociales con fines recreativos y de ocio, por sobre la búsqueda y selección de información, o como medios de comunicación. Por parte del docente no hay un incentivo al uso de las redes sociales y el internet en un ámbito educativo, por lo tanto, los jóvenes limitan el internet al desarrollo de tareas y no buscan fortalecer procesos de comprensión y producción textual específicamente. Además, la mayoría de los encuestados les gusta la lectura y se les dificulta la escritura, les interesa los temas de ficción, romance, misterio y terror, y los problemas que encuentran en el momento de escribir se deben a la falta de modelos textuales e ideas por el desuso de técnicas como planes textuales y organizadores de ideas.

5.1.4 Entrevista con docente de informática: La entrevista (ver anexo B) es de tipo semiestructurada; compuesta por 10 preguntas, registradas por medio de una grabadora de sonidos el entrevistado fue el docente encargado del área de tecnología e informática, Glenn Elmer Hernández Camelo. Este instrumento tiene el fin de recolectar información sobre los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes de noveno, indagar acerca del PEI, los planes de área y proyectos pedagógicos transversales del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz. El siguiente análisis se basa en el anexo B de donde se recupera fragmentos de la entrevista.

Tabla 3 : Entrevista a docente de Informática, pregunta 1: ¿Qué enfoque pedagógico maneja el instituto integrado francisco serrano muñoz?

PREGUNTA 1	RESPUESTA
<p>¿Qué enfoque pedagógico maneja el instituto integrado francisco serrano muñoz?</p>	<p><i>El Instituto desde hace 50 años ha venido trabajando un enfoque social cognitivo, es un enfoque que permite que los estudiantes desarrollen una serie de competencias y que las puedan aplicar en el sector productivo cuando terminen su estancia en el colegio, cuando se gradúe, este modelo</i></p>
	<p><i>busca que se genere aprendizajes significativos, que estén relacionados con el sector productivo o con el sector externo a la institución.</i></p>

De acuerdo con el docente, en la respuesta de la pregunta 1, el enfoque que trabaja la institución, se estableció hace 50 años, mientras que el enfoque por competencias se implementa en Colombia desde 1998 con la publicación de los lineamientos curriculares del lenguaje. Por otro lado, se observa una confusión de conceptos, debido a que el modelo social cognitivo, es un modelo pedagógico, no un enfoque pedagógico.

Tabla 4: Entrevista a docente de Informática, pregunta 2: ¿Cuáles proyectos transversales desarrolla el instituto?

PREGUNTA 2	RESPUESTA
<p>¿Qué proyectos transversales desarrolla el instituto?</p>	<p><i>El MEN a través de las diferentes normativas que van orientadas hacia las instituciones de educación pública tiene una serie de proyecto de obligatorio cumplimiento (PPT), que las instituciones públicas debemos realizar... diferentes proyectos que apuntan al mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes y del bienestar de los mismos dentro de las aulas.</i></p>

Con relación a la pregunta 2, el docente de informática declara que los PPT son desarrollados a cargo de las diferentes asignaturas, con diversas temáticas relevantes para mejorar la calidad educativa de los estudiantes, con relación al contexto en el que conviven.

Tabla 5: Entrevista a docente de Informática, pregunta 3: ¿De qué proyectos se encarga el área de tecnología e informática en el instituto? y 3ª: ¿Qué proyectos maneja el área de tecnología e informática?

PREGUNTA 3	RESPUESTA

<p>¿De qué proyectos se encarga el área de tecnología e informática en el instituto?</p>	<p><i>Eso depende de la planeación que se genere a principio de año, el área de tecnología e informática está encargada de trabajar de manera articulada con otras áreas, el proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía. Cada área se encarga de un proyecto y genera diferentes estrategias, alternativas y actividades transversales, de acuerdo a la planeación de cada uno</i></p>
<p>¿Qué proyectos maneja el área de tecnología e informática?</p>	<p><i>Maneja diferentes proyectos que se relacionan con el uso adecuado de la tecnología y de los dispositivos que cuenta la sala de informática, por</i></p>

	<p><i>ejemplo hay proyecto sobre el uso adecuado de los dispositivos móviles; otro que tiene que ver con los riesgos, las dificultades y el buen uso de las redes sociales, también tenemos un proyecto que tiene como fin que los estudiantes desarrollen competencias algorítmicas, que comiencen a programar, que comiencen a pensar de forma diferente, que utilicen herramientas tecnológicas gratuitas como SCRATCH, como CODE, como PET, para que comiencen a generar pensamientos secuenciales con miras a que creen a cierto nivel videojuegos basados en programación de objetos</i></p>
--	--

Con respecto a las respuestas de las preguntas 2 y 3, en la institución no se implementan proyectos transversales enfocados en el desarrollo de competencias, sino a los PPT, por ejemplo, el área de tecnología e informática, este año se encarga del proyecto pedagógico transversal de educación sexual y convivencia ciudadana.

En cuanto a los proyectos específicos del área de tecnología, se relacionan con el uso adecuado de los recursos informáticos, y el potenciar habilidades de programación, mediante los pensamientos secuenciales y el pretexto de crear videojuegos.

Tabla 6: Entrevista a docente de Informática, pregunta 4: ¿Cuáles estrategias metodológicas se destacan en el plan de área de tecnología en el grado noveno?

PREGUNTA 4	RESPUESTA
¿Cuáles estrategias metodológicas se destacan en el plan de área de tecnología en el grado noveno?	Las estrategias están basadas en la solución de problemas y la aplicación de contenidos que se ven en clase llevadas hacia un contexto real, como por ejemplo Excel, estamos trabajando hojas de cálculo, con ejercicios basados en las diferentes ocupaciones y negocios de los padres. Trabajamos clases teóricas magistrales, el 60% de la metodología se basa en una explicación teórica luego, con los dispositivos que se cuentan desarrollan talleres y comienzan a desarrollar la práctica...

De acuerdo a la pregunta 4, las estrategias metodológicas usadas con el grado noveno, se basan en la solución de problemas y la aplicación de contenidos en una representación de la realidad, haciendo alusión al enfoque de la institución. Como en la mayoría de las áreas, las estrategias de enseñanza, son principalmente explicar la teoría para el desarrollo de actividades y ejercicios prácticos, lo cual nos permite tener una aproximación a los saberes previos de los estudiantes para establecer la implementación de herramientas tecnológicas pertinentes y adecuadas a su grado y nivel de formación educativa.

Tabla 7: Entrevista a docente de Informática, pregunta 5: ¿se transversaliza con

otras áreas del conocimiento? ¿Cuáles?

PREGUNTA 5	RESPUESTA
transversaliza con otras áreas del conocimiento? ¿Cuáles?	<i>En el año lectivo estamos trabajando el área de tecnología e informática con el área de biología, en el proyecto de educación sexual, entonces desde biología la profesora explica por ejemplo, el cuidado con el cuerpo, entonces desde informática se estudian todos estos riesgos que se pueden tener en las redes sociales y el mal uso del internet, que pueden afectar la orientación, educación sexual y el manejo adecuado del cuerpo de los jóvenes</i>

Por la respuesta del profesor dada a la pregunta 5, se infiere que la transversalización mencionada por el docente, se basa únicamente en desarrollar actividades planteadas para el PPT correspondiente, con la asignatura más relevante en la teoría de la temática, sin integrar otras áreas del conocimiento.

Tabla 8: Entrevista a docente de Informática, pregunta 7: ¿De qué manera se apoyan los procesos de lectura y escritura crítica desde su área?

PREGUNTA 6	RESPUESTA
<p>¿De qué manera se apoyan los procesos de lectura y escritura crítica desde su área?</p>	<p>Desde tecnología, los estudiantes desarrollan actividades orientadas al análisis de lectura y posterior escritura de algunos párrafos que van a alimentar una base de datos, un video juego o que van a completar una hoja de cálculo, en tecnología se aplican esos conocimientos adquiridos en el área de lengua castellana.</p>

Teniendo en cuenta la respuesta a la pregunta 6, los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en lengua castellana, se refuerzan en tecnología para apoyar actividades propias del área, en la cual se hace un análisis de lectura, como lo menciona el docente, estas capacidades se limitan a la codificación y decodificación de códigos para el desarrollo de programación de videojuegos, no como procesos de comprensión lectora.

Tabla 9: Entrevista a docente de Informática, pregunta 7: ¿Cree que sería útil aplicar este proyecto al instituto? ¿Por qué?

PREGUNTA 7	RESPUESTA
------------	-----------

¿Cree que sería útil aplicar este proyecto al instituto? ¿Por qué?	Es importante que se desarrolle este tipo de proyectos en las todas las áreas del conocimiento para que se vea reflejada la transversalidad, ya que este proyecto integra, todo lo que lo estudiantes
	aprenden en lengua castellana y se complementa con herramientas tecnológicas en la sala de informática, por eso deberían aplicarse en las diferentes instituciones del municipio y así fortalecer las competencias propias de cada área

En la respuesta de la pregunta 7, el docente resalta la importancia de la transversalización de todas las asignaturas, para un aprendizaje significativo, aportando a la calidad educativa, y aún más necesario que implementen las herramientas tecnológicas para complementar estos procesos; lo que a la final busca el presente proyecto de investigación.

Tabla 10: Entrevista a docente de Informática, pregunta 8: ¿le gustaría ser partícipe del proyecto de investigación, que aplica herramientas tecnológicas, en la producción de textos argumentativos con estudiantes del grado noveno?

PREGUNTA 8	RESPUESTA
------------	-----------

<p>¿le gustaría ser partícipe del proyecto de investigación, que aplica herramientas tecnológicas, en la producción de textos argumentativos con estudiantes del grado noveno?</p>	<p>Si claro, me encantaría ser parte del proyecto, debido a que es muy importante porque retoma los conocimientos que se generan en otras áreas y los acompaña a partir del uso adecuado de dispositivos móviles y/o herramientas tecnológicas.</p>
--	---

Por lo anterior, en función de la respuesta a la pregunta 8, se evidencia el interés y gusto del docente, por participar en la propuesta planteada, que apoya la producción de textos argumentativos mediante herramientas tecnológicas 2.0, por los objetivos que plantea y las estrategias que pretende desarrollar.

De acuerdo a las respuestas dadas por el docente se pueden establecer dos conclusiones, la primera es que, aunque se intenta realizar actividades de transversalidad entre las áreas mediante el desarrollo de los PPT, la transversalización de las áreas no se logra como complemento entre ambas asignaturas, sino que cada una adhiere algunos aspectos de la asignatura a transversalizar con el fin de cumplir con la norma. El segundo aspecto es que se no existe transversalización entre el área de Lengua Castellana y el área de Tecnología e Informática, esto implica que, aunque los estudiantes adquieran conocimientos en el área de informática, aún desconocen la manera de usar herramientas informáticas para el apoyo de los procesos de aprendizaje en el área de Lengua Castellana. Por ello, surge la necesidad de enseñar a los estudiantes a usar las TIC para apoyar procesos de otras áreas y de esta manera desarrollar su competencia digital.

5.1.4. Observación no participante: La observación no participante se usó como un instrumento de recolección de información, que permitió la descripción de tres de las clases dictadas por el docente de Lengua Castellana (tabla 11, 12 y 13). Además, se hizo una reflexión sobre los aspectos observados de la clase, donde las docentes investigadoras no cumplieron ningún rol aparte de observar, con el fin de identificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevaron a cabo en el aula de clase para analizar la incidencia de estos en el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 11: Observación de clase no participante sobre las características y las clases de la literatura prehispánica.

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
<p>TEMA:</p> <p>¿El tema ya se ha tratado en clases anteriores?</p> <p>¿Está dentro del programa?</p> <p>¿Cuáles destrezas lingüísticas se trabajan para el desarrollo del tema?</p> <p>¿Se tratan las destrezas de forma aislada o integradas?</p>	<p>TEMA DE CLASE: Características y clases de la literatura prehispánica.</p> <p>El docente había hecho una introducción al tema en la clase anterior, donde explicaba en qué consistía la literatura prehispánica y su origen.</p> <p>Es un contenido temático programado en el Plan de Área de Lenguaje.</p> <p>Se trabaja la comprensión auditiva, la expresión oral y expresión escrita, de manera aislada.</p>

<p>ROL DOCENTE</p> <p><u>Estructuración del proceso de aprendizaje:</u></p> <p>ORIENTA:</p> <p>Fija objetivos</p> <p>Define tareas</p> <p>Da instrucciones/directrices</p> <p>Hace una Motivación o introducción a la clase (adecuación)</p> <p>Muestra la estructura de la clase</p>	<p>Antes de empezar toma asistencia, el docente expresa que se va a continuar con el tema de la clase anterior, les da la orden a los estudiantes de sacar el cuaderno y copiar lo que se les va a dictar.</p> <p>No hay ningún otro tipo de introducción o motivación para la clase.</p> <p>Se limita a mencionar que después de la explicación se hará un taller textual sobre el tema.</p>
---	---

<p>METODOLOGÍA</p> <p><u>Transmisión de información:</u></p> <p>Expone/ lección magistral</p> <p>Lectura</p> <p>Dictado</p> <p>Aplicación/ realización de ejercicios</p> <p>Responde</p> <p>Reformula, reorganiza las respuestas de los alumnos</p> <p>Trabajo en grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual <u>Organización del proceso:</u> <p>Organiza la clase</p> <p>Estructura las situaciones de aprendizaje</p> <p>Organiza el trabajo.</p> <p><u>Regulación:</u></p> <p>Hace pausas, silencios</p> <p>Refuerza la clase</p>	<p>Inicia con el subtítulo “características de la literatura prehispánica”, a medida que avanza en el dictado de la teoría, va explicando con ejemplos.</p> <p>Luego, explica la las tres clases de este tipo de literatura en el tablero, relacionando los conceptos con líneas, sin usar conectores y dando ejemplos de obras literarias de este tipo de literatura.</p> <p>Después de la lección magistral le da a cada estudiante una copia con el taller a base de una lectura sobre la temática con preguntas literales del texto, que deben resolver de manera individual.</p> <p>Al entregar el taller a cada uno, les deja un tiempo para resolver preguntas sobre la actividad a realizar.</p>
--	--

Bromea, ríe, está tranquilo
Acepta los sentimientos de los
estudiantes.

Organiza la clase en función del
tiempo, establece horarios para la
lectura y para la entrega del taller.

El ambiente escolar es tranquilo y
silencioso, ya que prima la disciplina en
la metodología del maestro.

<p><u>Supervisión el proceso de aprendizaje:</u></p> <p>Supervisa el proceso de aprendizaje (preguntas, problemas, etc)</p> <p>Ofrece feed- back.</p> <p>Explica de nuevo - Aclaración y repetición de los puntos más importantes.</p> <p>Un sondeo en el que se pueda ver si los alumnos han asimilado los contenidos planteados en los objetivos iniciales.</p> <p>Planteamiento de actividades para casa que permita repasar y hacer hincapié en lo visto hasta ahora</p> <p><u>Actividades finales:</u></p> <p>Verifica la comprensión</p> <p>Controla, corrige</p> <p>Reorienta</p>	<p>El refuerzo sobre la explicación de la clase lo hace con cada duda que tengan los estudiantes.</p> <p>No da lugar a bromas, risas o conversaciones fuera de lo que hace referencia a la clase de lenguaje.</p> <p>Mientras los estudiantes desarrollan el taller como fue orientado, el docente desde su escritorio mantiene el silencio y recorre de vez en cuando el salón, para revisar si están trabajando en lo que corresponde o si tienen dudas.</p> <p>Finalmente, designa a una estudiante</p>
--	--

Confronta

para que recoja los trabajos y establece la tarea para la próxima clase. No hace ninguna corrección general sobre el taller resuelto, ni confronta respuestas incorrectas con los estudiantes.

<p>EXPLICACIONES DEL PROFESOR</p> <p>Basadas en un método inductivo, deductivo o ecléctico.</p> <p>La estructuración y la forma de presentación del material teórico</p> <p>El alumno utiliza de forma autónoma el material o necesita del profesor.</p> <p>· El nivel y la complejidad de las explicaciones respecto a la preparación del alumnado.</p>	<p>La clase fue basada en el método de razonamientos deductivo, debido a que el docente explica las características de la literatura prehispánica y luego, las clases, con ejemplos de cada una. Por lo tanto, desde las características se puede deducir en qué consiste cada clase de la literatura.</p> <p>En el momento de la lectura, los estudiantes no necesitan del docente, pero en el momento de resolver las preguntas surgen una que otra duda que son resueltas de manera individual.</p>
---	--

<p>ACTIVIDADES</p> <p>Actividades de audición.</p> <p>Actividades de expresión oral.</p> <p>Actividades de comprensión de lectura.</p> <p>Actividades de expresión escrita.</p>	<p>El docente mantiene el orden y silencioso del aula durante la solución del taller individual, los estudiantes solo pueden preguntar o expresar opiniones si levantan la mano. Les cuesta comprender el significado de algunos términos que el docente explica en general, cada vez que indagan sobre esto. Por la forma en que desarrollaron y contestaron las preguntas literales sobre el texto, se sobreentiende que hubo una comprensión en el nivel de lectura literal, ausente en el nivel inferencial y crítico intertextual, ya que no se formularon preguntas de este tipo. Los estudiantes solo se limitaron a responder con la información explícita e implícita del texto en las preguntas planteadas.</p>
--	---

Tabla 12: Observación de clase no participante sobre la oración compuesta coordinada.

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
<p>TEMA:</p> <p>¿El tema ya se ha tratado en clases anteriores?</p> <p>¿Está dentro del programa</p> <p>¿Cuáles destrezas lingüísticas se trabajan para el desarrollo del tema?</p> <p>¿Se tratan las destrezas de forma aislada o integradas?</p>	<p>TEMA DE CLASE: la oración compuesta coordinada.</p> <p>El tema no se ha tratado en clases anteriores.</p> <p>El docente inicia la clase tomando asistencia.</p> <p>Comprensión auditiva y lectora, de forma aislada.</p>

<p>ROL DOCENTE</p> <p><u>Estructuración del proceso de aprendizaje:</u></p> <p>ORIENTA:</p> <p>Fija objetivos</p> <p>Define tareas</p> <p>Da instrucciones/directrices</p> <p>Hace una Motivación o introducción a la clase (adecuación)</p> <p>Muestra la estructura de la clase</p>	<p>El docente establece el tema de la clase y pide que saquen el cuaderno y pongan atención a la explicación en el tablero.</p> <p>No muestra la estructura de la clase, ni da motivación o introducción alguna.</p>
---	--

METODOLOGÍA

Transmisión de información:

Expone/ lección magistral

Lectura

Dictado

Aplicación/ realización de ejercicios

Responde

Reformula, reorganiza las
respuestas de los alumnos

Trabajo en grupo

Trabajo individual

Organización del proceso:

Organiza la clase

Estructura las situaciones de
aprendizaje

Organiza el trabajo.

El docente inicia la clase con la explicación de la estructura y definición de la oración compuesta coordinada, en el tablero por medio de la relación de conceptos a través de líneas, sin conectores.

Luego, enciende el video beam, lee y explica el concepto con los ejemplos, deja las diapositivas para que los estudiantes las copien.

Regulación:

Hace pausas, silencios

Refuerza la clase

Bromea, ríe, está tranquilo

Acepta los sentimientos de los estudiantes

Supervisión el proceso de aprendizaje:

Se limita a pasar las diapositivas, leerlas y explicar el ejemplo.

No surgen dudas de los estudiantes que se concentran en copiar y entender los ejemplos.

Deja como tarea hacer unos ejemplos de cada clase de oración compuesta

Supervisa el proceso de aprendizaje
(preguntas, problemas, etc)

Ofrece feed- back

Explica de nuevo - Aclaración y
repetición de los puntos más
importantes.

<p>Un sondeo en el que se pueda ver si los alumnos han asimilado los contenidos planteados en los objetivos iniciales.</p> <p>Planteamiento de actividades para casa que permitan repasar y hacer hincapié en lo visto hasta ahora.</p> <p><u>Actividades finales:</u></p> <p>Verifica la comprensión</p> <p>Controla, corrige</p> <p>Reorienta</p> <p>Confronta</p> <p>EXPLICACIONES DEL PROFESOR</p> <p>Basadas en un método inductivo, deductivo o ecléctico.</p> <p>La estructuración y la forma de presentación del material teórico</p> <p>El alumno utiliza de forma autónoma el</p>	<p>coordinada.</p> <p>No propone actividades para desarrollar el tema, la clase termina cuando el docente explica la última clase de oración y da el tiempo para copiarla.</p> <p>El maestro presenta la información, en una clase magistral por medio de</p>
--	---

<p>material o necesita del profesor.</p> <p>El nivel y la complejidad de las explicaciones respecto a la preparación del alumnado.</p> <p>ACTIVIDADES</p> <p>Actividades de audición</p> <p>Actividades de expresión oral</p>	<p>diapositivas proyectadas en el video beam y explica algunos ejemplos en el tablero.</p>
--	--

<p>Actividades de comprensión de lectura</p> <p>Actividades de expresión escrita</p>	<p>Los estudiantes deben estar atentos en la explicación para copiar después los ejemplos en los cuadernos.</p> <p>La comprensión lectora se evidencia en que algunos estudiantes por no copiar toda la diapositiva leen y copian lo más relevante en un intento por resumir.</p>
--	---

Tabla 13: Observación de clase no participante, en biblioteca sobre la crónica.

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
<p>TEMA:</p> <p>¿El tema ya se ha tratado en clases anteriores?</p> <p>¿Está dentro del programa</p> <p>¿Cuáles destrezas lingüísticas se trabajan para el desarrollo del tema?</p> <p>¿Se tratan las destrezas de forma aislada o integradas?</p>	<p>TEMA DE CLASE: la crónica.</p> <p>Se da una introducción al tema con la definición de crónica.</p> <p>Es un contenido temático programado.</p> <p>Se trabaja la expresión oral, la comprensión auditiva y la lectora, de manera integrada para la solución del taller en biblioteca.</p>

<p>ROL DOCENTE</p> <p><u>Estructuración del proceso de aprendizaje:</u></p> <p>ORIENTA:</p> <p>Fija objetivos</p> <p>Define tareas</p> <p>Da instrucciones/directrices</p> <p>Hace una Motivación o introducción a la clase (adecuación)</p> <p>Muestra la estructura de la clase</p>	<p>Al inicio de la clase el profesor les informa a los estudiantes que van a realizar el taller en grupo, por lo tanto deben trabajar con las personas alrededor de la mesa donde están ubicados en biblioteca.</p> <p>Posteriormente, da instrucciones de realizar la lectura del texto de forma grupal.</p> <p>No hay mayor motivación ni da a conocer la estructura de la clase.</p>
---	---

<p>METODOLOGÍA</p>	
<p><u>Transmisión de información:</u></p>	
<p>Expone/ lección magistral</p>	<p>La lectura del texto se hace grupal en cada mesa, un grupo decide hacerla individual por el ruido generado de los demás que no dejan escuchar, debido a que la biblioteca es un espacio cerrado y reducido.</p>
<p>Lectura</p>	
<p>Dictado</p>	
<p>Aplicación/ realización de ejercicios</p>	
<p>Responde</p>	
<p>Reformula, reorganiza las respuestas de los alumnos</p>	
<p>Trabajo en grupo</p>	<p>La participación de los estudiantes que decidieron leer entre todos los del grupo, se da por su propia iniciativa o en ocasiones el profesor pregunta directamente a algunos estudiantes.</p>
<p>Trabajo individual</p>	
<p><u>Organización del proceso:</u></p>	
<p>Organiza la clase</p>	<p>Posteriormente se da el tiempo para desarrollar la guía que deben tener en la carpeta para el día de la revisión. Debido a que los estudiantes no logran realizar todas las actividades en clase, el maestro deja el compromiso de realizarlas en la casa.</p>
<p>Estructura las situaciones de aprendizaje</p>	
<p>Organiza el trabajo.</p>	

<p><u>Regulación:</u></p> <p>Hace pausas, silencios</p> <p>Refuerza la clase</p> <p>Bromea, ríe, está tranquilo</p> <p>Acepta los sentimientos de los estudiantes</p> <p><u>Supervisión el proceso de aprendizaje:</u></p>	<p>A pesar de tener video beam, computador, full sonido y libros al alcance, en el lugar. El docente solo se limita a usar el aire acondicionado y aprovechar que los estudiantes están agrupados por mesa de seis estudiantes para hacer actividades grupales, las</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Supervisa el proceso de aprendizaje (preguntas, problemas, etc) <p style="text-align: center;">· Ofrece feed- back</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica de nuevo - Aclaración y repetición de los puntos más importantes. • Un sondeo en el que se pueda ver si los alumnos han asimilado los contenidos planteados en los objetivos iniciales. • Planteamiento de actividades para casa que permitan repasar y hacer hincapié en lo visto hasta ahora <p><u>Actividades finales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verifica la comprensión • Controla, corrige 	<p>cuales por iniciativa de cada uno de la mayoría de los jóvenes, deciden hacerlas individual para no generar mayor ruido y desorden.</p> <p>El maestro explica las dudas que surgen individualmente, acercándose a la mesa de cada estudiante.</p> <p>No socializa, ni recoge la guía.</p> <p>Concluye la clase con el compromiso de la tarea.</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Reorienta • Confronta <p>EXPLICACIONES DEL PROFESOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Basadas en un método inductivo, deductivo o ecléctico. • La estructuración y la forma de presentación del material teórico 	<p>A partir de la lectura, que es una crónica y sobre ésta deben contestar una serie de preguntas literales e inferenciales y desarrollar actividades de completar oraciones, buscar significados, relacionar conceptos, entre otras del mismo tipo.</p> <p>Para esto los estudiantes necesitan constantemente la asesoría del maestro.</p>
--	---

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• El alumno utiliza de forma autónoma el material o necesita del profesor.• El nivel y la complejidad de las explicaciones respecto a la preparación del alumnado. | |
|---|--|

<p>ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de audición • Actividades de expresión oral • Actividades de comprensión de lectura • Actividades de expresión escrita 	<p>La lectura se realiza por parte de los estudiantes, algunos deciden hacerla individual y otros intentan hacerla en grupo, a pesar del ruido.</p> <p>La mayoría de los estudiantes se interesan por terminar el taller, pensando en que lo recogerán al terminar la clase.</p>
--	--

Reflexión de la observación no participante. La reflexión sobre las clases del docente se realiza desde la metodología que implementa el docente, las estrategias, los momentos de la clase: actividades previas, desarrollo y evaluación, el rol del docente y el rol de los estudiantes.

Uno de los aspectos importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje es la negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre el maestro- estudiante, con el fin de que el proceso de enseñanza, en palabras de Pedro Ahumada, “asuma un carácter dialógico, es decir, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas.”⁹⁴, lo cual es clave para que el estudiante

⁹⁴ AHUMADA, Pedro. La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. 2001. P. 81.

participe activamente en la construcción de lo que aprende, de cómo lo aprende y para qué lo aprende, es decir, permitirle al estudiante que se sienta implicado y apropiado en el aprendizaje. Esta negociación no se logra cuando el docente establece el tema de clase y lo impone a los estudiantes, por ello se hace necesario un cambio de metodología en cuanto a este aspecto.

En cuanto a los momentos de la clase, se puede observar que en el inicio de estas se establece el tema a estudiar sin algún ejercicio previo, esto no parece afectar el funcionamiento de las sesiones porque los estudiantes están acostumbrados a este primer momento de la clase. Sin embargo, cabe plantear que existe una posible repercusión, dado que, al no haber una motivación o actividad introductoria, a pesar de que los estudiantes son conscientes de lo que van a aprender, se les dificulta saber la utilidad de este conocimiento, por lo tanto no reconocen los contextos en los que lo pueden emplear, lo que puede ser un causante de la poca participación en clase, la falta de compromiso y atención a la explicación del docente sobre el tema.

Los estudiantes deben ser conscientes de la utilidad de lo aprendido en clase, es indispensable en el aprendizaje significativo, por lo tanto, aunque no sea necesaria una ambientación inicial en la clase, es pertinente establecer cuál es el sentido de la clase para que no se convierta en una actividad tediosa.

Para conseguir esto se puede hacer uso de diversos recursos que potencien el interés y la motivación, también es pertinente hacer una relación entre lo que los estudiantes saben y lo que aprenden. Además, la utilización de nuevas metodologías, incluido el trabajo libre, que puede fomentar tanto en los maestros como estudiantes diversas ideas y ricas experiencias que favorezcan el aprendizaje significativo.

De esta manera, en las tablas anteriores de las observaciones no participantes,

se evidencia que en las clases no existe un desarrollo de la información previa donde se haga uso de diferentes estrategias, como la discusión, los pre interrogantes y las lecturas previas⁹⁵. De esta manera, la transmisión de la información se lleva a cabo mediante las preguntas que los estudiantes realizan sobre la lectura.

En cuanto al cierre de la clase, no utiliza ningún mecanismo de evaluación que le permita establecer si los estudiantes lograron el objetivo de la clase. Además, la única motivación de los estudiantes para realizar los ejercicios de clase es entregar las guías resueltas o copiar en el tablero para poder tener la información sobre la cual se hará una evaluación, durante el periodo académico.

Por otro lado, un aspecto negativo que se puede apreciar es que la metodología observada en las clases del profesor tiende a ser monótonas y producen dependencia hacia el docente. Las planeaciones corresponden a las mismas actividades: en las cuales se realizan explicaciones de temas y talleres. No se desarrollan procesos de lectura y escritura y no se realizan actividades de argumentación y expresión oral, como debates, mesas redondas, discusiones respecto a una temática de interés como la solución de problemas, necesidades e intereses, etc. Tampoco se promueven actividades libres, de análisis y creativas, que puedan incentivar en el estudiante el interés por la materia y le incline a comprometerse en las clases.

Según Antoni Ballester la motivación de los estudiantes en secundaria depende de dos factores: la aprobación de los maestros y del trabajo a realizar⁹⁶. Sobre lo observado, se ha podido evidenciar que efectivamente la mayor motivación de los estudiantes es lo que el maestro reconozca de sus conocimientos y participación,

⁹⁵ COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Ed. Antonio Machado. 1990.

⁹⁶ BALLESTER, Antoni. *El aprendizaje significativo en la práctica*. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, Monografía VIII. 2007. p.41.

pero cuando su motivación depende del trabajo, no se da en la mayoría del grupo. Por lo cual, se debe realizar actividades que sean motivantes por sí solas y no dependan de algún tipo de reconocimiento para impulsar la realización de los ejercicios, como se ha mencionado reiteradamente, lo que se hace significativo en el estudiante es aquello que él aprende con un fin, con un sentido, y es hacia ello a lo que debe apuntarse en un grupo que claramente se muestra reacio a la elaboración de las actividades académicas. Como lo expresan Ausbel, Novak y Hanesian, la motivación ayuda al aprendizaje y el aprendizaje ayuda a la motivación, por lo que es necesario interesar al alumno en lo que se está realizando ya que al no ser así, no se produce aprendizaje a largo plazo⁹⁷.

Cuando el docente no está al frente del grupo dirigiendo la actividad o en el salón, la mayoría de los estudiantes no trabajan en sus actividades, especialmente aquellas que son de lectura y escritura individual. En parte, porque este tipo de trabajos le resultan aburridos y cotidianos a los estudiantes. Algunos alumnos se muestran perdidos cuando el maestro no los acompaña en la comprensión de los textos. Lo anterior evidencia una fuerte dependencia de los alumnos al trabajo con el profesor como producto de la falta de motivación e interés en las actividades, desde este planteamiento, se vuelve a la idea de incentivar el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Las horas de clase en las cuales el docente decide realizar el ejercicio de lectura grupal coinciden con el horario en el cual deben permanecer en biblioteca, lo cual podría aprovecharse con otras actividades de búsqueda de información, trabajo colaborativo, construcción teórica, entre otras que pueden hacer uso de las herramientas tecnológicas, con las que cuenta el lugar. Lo que nos deja ver que el docente no programa actividades acordes al espacio que se le facilita.

⁹⁷ AUSUBEL, David.; NOVAK, Joseph. D.; HANESIAN, Helen. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. (1983) México: Trillas. 623 pág. Citado por Ballester, Antoni. El aprendizaje significativo en la práctica. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, Monografía VIII. 2007. p. 42.

La poca participación de los estudiantes en hacer preguntas y plantear ejemplos puede atribuírsele también a la falta de motivación. Según Boylan

“Para que el alumno de cualquier asignatura alcance lo que podríamos llamar éxito, tiene que estar motivado. Parece que el interés por progresar y la motivación están estrechamente ligados y está claro que el grado de dificultad de la tarea influye en el interés del alumno. Es absolutamente necesario que los profesores sean conscientes de las diferentes personalidades de sus alumnos cuando consideren cómo despertar el interés de éstos en lo que se les está enseñando.”⁹⁸

Lo que en este caso no se presenta, dado que difícilmente puede conocerse las diferentes personalidades, habilidades y preferencias de cada uno de los estudiantes cuando se tiene una cantidad tan elevada de estos, sin embargo, se requieren estrategias específicas que ayuden a combatir la problemática del grupo tan grande. Estas pueden ser el trabajo cooperativo y la elaboración de grupos de estudio y asesores que ayuden a los demás compañeros en el avance académico y se propicie la independencia al docente.

Para concluir, en la labor educativa se hace necesario implementar un cambio de metodología, que obedezca a las características del grupo. Según Fernández⁹⁹ para elegir una metodología pedagógica debe tenerse en cuenta criterios como, niveles de los objetivos cognitivos, grado de control ejercido por el estudiante, número de estudiantes en el grupo, número de horas de encuentros y capacidad de propiciar un aprendizaje autónomo y continuado.

⁹⁸ BOYLAN, Geraldine. La importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. Universidad de Las Palmas. 2006. p. 67.

⁹⁹ FERNANDEZ, Amparo. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. [En línea]. En: Revista de docencia universitaria. 2010. Vol 8 (1). Citado por FORTEA, Miguel. Metodologías didácticas para la E/A de competencias. Unitat de Suport Educatiu (USE). Universitat Jaume I. 2019.

De tal manera que sugiere, para grupos con las características del grupo 9-1, métodos como las discusiones y el trabajo en grupo, donde se implemente estrategias como la enseñanza por pares. Por otro lado, otros autores, como Sergio Tobón¹⁰⁰ proponen el trabajo por secuencias didácticas para la formación por competencias, en donde se desarrolle un proyecto en función de los intereses y necesidades de los estudiantes, como la manera más viable y efectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. También se propone el aprendizaje colaborativo que tiene un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales. De esta manera, se pueden utilizar diferentes metodologías que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes.

5.2 FASE DE REFLEXIÓN

Esta fase se ejecutó con el propósito de *Establecer las posibles causas y soluciones de la problemática detectada en la fase diagnóstica del proyecto mediante la formulación de hipótesis interpretativas*. La etapa se desarrolló a partir del análisis de los resultados de las pruebas que se aplicaron en la fase diagnóstica de la investigación, en la cual se propusieron unas posibles causas pedagógicas por las cuales los estudiantes no alcanzaron los desempeños evaluados mediante las pruebas de lectura y escritura. A partir de esas proposiciones, surgieron algunas hipótesis como ideas estratégicas para solucionar los problemas detectados que serán descritas en este apartado.

¹⁰⁰ TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe ediciones, 2005.

Para mejorar los procesos de comprensión textual y así desarrollar la competencia comunicativa lectora se plantean las siguientes hipótesis, en las cuales se proponen algunas ideas estratégicas para superar la permanencia de los estudiantes en el nivel de lectura literal y desarrollar los niveles de lectura inferencial y crítico intertextual:

- Los ejercicios de prelectura y de activación de saberes previos, como la realización de hipótesis e inferencias acerca del contenido e intención comunicativa del texto pueden propiciar una mejor comprensión del texto durante la lectura.
- Estimular en los niños la habilidad de interrogar textos, con el fin de extraer el significado de un texto, a través de la formulación de hipótesis e inferencias puede ayudar al estudiante a fortalecer el nivel de lectura inferencial.
- La organización de la información contenida en un texto mediante esquemas, gráficos o resúmenes facilita la comprensión del sentido del texto.
- La selección de los textos a partir de los intereses auténticos de los estudiantes y adecuados a su nivel educativo facilita el proceso de comprensión textual, por ello, se debe permitir que los estudiantes escojan lo que quieren leer y escribir y que estos procesos cumplan funciones comunicativas dentro o fuera de la escuela.
- Realizar actividades como los comentarios grupales, socializaciones, y otros para que los estudiantes lleguen a conclusiones sobre las interpretaciones que pueden dársele al texto, discriminar cuáles son plausibles y establecer cuál de ellas es la más convincente¹⁰¹ permite fomenta el desarrollo del nivel de lectura inferencial.
- Trabajar en el aula por medio de proyectos, unidades didácticas u otras estrategias que promuevan la lectura y escritura con sentido para los

¹⁰¹ ICFES. Establecimientos Educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de pruebas SABER 3°, 5°, 9° 2016. P. 51

estudiantes, atendiendo a un determinado contexto y propósito comunicativo, garantiza el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora.

- Es necesario realizar ejercicios de prelectura antes de introducirse en el texto, donde los estudiantes puedan cuestionarse qué quiere decir el autor en el texto o a quién lo dirige, para mejorar el dominio del componente pragmático en el nivel de lectura literal e inferencial.
- Para lograr un dominio del componente pragmático se debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de tomar contacto con textos variados e interesantes, que respondan a sus necesidades y a las del área¹⁰², con extensión y estructura adecuado para su nivel lector. Un ejercicio que puede ayudar a aclarar lo referente a la finalidad, es comparar varios textos de diferente tipo. Se pueden tomar textos como crónicas, reportajes, artículos de opinión, textos de divulgación científica, y textos literarios; y analizar la finalidad que prima en cada uno de ellos.¹⁰³ También se puede contrastar el propósito del texto con la manera en cómo está organizado, si utiliza argumentos o párrafos de descripción, etc.
- Relacionar los contenidos de los textos que los estudiantes leen con sus vivencias¹⁰⁴ y contexto propicia la elaboración de relaciones intertextuales del mismo con otros textos o sistemas simbólicos.
- Para lograr el dominio de los tres niveles de lectura se puede aplicar estrategias de lectura en los tres momentos didácticos de la lectura: antes, durante y después. Antes de la lectura se pueden realizar inferencias e hipótesis sobre el contenido, estructura y propósito del texto, lo cuales puedan activar la información previa, expectativas y motivación de los estudiantes frente la lectura. Durante la lectura el docente debe favorecer en sus actividades la capacidad de enfocarse en los aspectos más significativos, y después de la lectura es necesario

¹⁰² CONDEMARÍN, Mabel; GALDAMES, Viviana; MEDINA, Alejandra. Taller de Lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Dolmen Ediciones. Santiago. 1996, p. 49.

¹⁰³ MEN. Op. Cit., 1998 p. 97

¹⁰⁴ MEN. Guía del docente. Nivelemos, Lenguaje 3°. Colombia. 2011, p. 30

que los estudiantes profundicen la comprensión de su lectura mediante actividades encaminadas a que el estudiante maneje la información explícita e implícita del texto, realice inferencias, plantee hipótesis y relaciones de intertextualidad, reflexione y evalúe el texto.

- Para comprender la intención implícita del autor se debe enseñar a leer entre líneas, después de leer un texto preguntar a los estudiantes qué creen que busca el enunciador mediante ese texto y subrayar en el texto las palabras o ideas claves.
- Para mejorar en el uso de normas ortográficas y signos de puntuación se requiere orientar la lectura en voz alta, teniendo en cuenta la adecuada entonación según las marcas textuales, ortográficas y de puntuación¹⁰⁵ de tal manera que el estudiante comprenda la función de estos elementos en la construcción del sentido del texto.

Con el propósito de mejorar los procesos de producción textual y así desarrollar la competencia comunicativa lectora, se plantean las siguientes hipótesis de posibles soluciones:

- Para desarrollar la competencia comunicativa escritora se debe partir con enseñar la escritura como un proceso de constante corrección desde tres etapas: la planificación, la redacción y la revisión.
- Se debe problematizar aspectos como la intención comunicativa del texto, lo cual no solo sirva para una lectura comprensiva de texto, sino también para una escritura funcional, dirigida a interlocutores reales y no solo a los maestros para una evaluación del área.

¹⁰⁵ ICFES. Op. Cit., 2016, p. 38.

- Para desarrollar el nivel de lectura crítico intertextual se debe utilizar siempre el recurso didáctico de aproximarse de manera crítica a un texto, cualquiera que este sea, Insistir en que toda crítica debe ir acompañada de argumentos que la apoyen favorece los procesos de producción de textos argumentativos.
- En la evaluación de las producciones textuales incluir un aparte dedicado al uso del lenguaje: vocabulario, gramática, sintaxis y estilo, incentiva a no abandonar los aspectos formales del texto aunque la producción se enfoque en el proceso.
- Como parte de la contante revisión textual se deben realizar evaluaciones grupales a las producciones escritas de los estudiantes para que tengan en cuenta diferentes perspectivas y emprendan acciones de corrección y mejora de los textos.
- Las revisiones grupales de los textos no solamente permiten ampliar la perspectiva apreciativa de los mismos, sino que fomenta en el estudiante una actitud crítica y predisposición a los juicios de valor sobre su trabajo.
- Para que los estudiantes logren un correcto dominio de los elementos gramaticales y ortográficos del texto, el trabajo pedagógico sobre la puntuación se debe orientar a ganar conciencia sobre el sentido y función de la puntuación, y no a la memorización de reglas¹¹⁰.
- La realización de procesos de la etapa de planeación de la escritura como la búsqueda, selección y organización de la información, y las construcciones de planes textuales se facilitan con el uso de diferentes aplicaciones informáticas.
- El proceso de redacción y corrección de textos es más eficiente mediante la escritura digital que manual.
- El uso de estrategias de evaluación del proceso de escritura expuestos por

Cassany¹⁰⁶ como la revisión magistral, las correcciones, las carpetas, entre otros, son factibles con el uso de herramientas tecnológicas.

- El uso de aplicaciones informáticas facilita las estrategias de trabajo colaborativo en salones con alto número de estudiantes.

De acuerdo con las afirmaciones planteadas, se sugiere, de manera general, fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora mediante la enseñanza de la comprensión y producción textual como procesos. Para la *comprensión*, se debe implementar el ejercicio en los tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Para la *producción textual*, se debe abordar el proceso desde la planeación (lo que implica la elección de un tema, el establecimiento de una intención comunicativa, búsqueda y organización de la información en relación al tema escogido y un plan textual) la redacción (que consiste en la elaboración de los párrafos que componen el texto) y la revisión (de cada uno de los borradores, para evaluarlos desde la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación y corregirlos a partir de las diferentes observaciones críticas). Además, es conveniente tratar los errores de puntuación y ortografía dentro del proceso de escritura y no de manera aislada, con el fin de que el texto tenga sentido y coherencia, los aspectos gramaticales, según Cassany, es el último aspecto a revisar, dentro de los escritos de los estudiantes, no el prioritario.

Por otra parte, en relación con el uso de las TIC, se propone su implementación mediante una transversalización del área de Lengua Castellana y Tecnología e Informática, aprovechando así el interés de los estudiantes y la disponibilidad de equipos y herramientas tecnológicas en la institución educativa. De esta manera, se propuso la elaboración e implementación de una secuencia didáctica (ver

¹⁰⁶ PÉREZ. Op, Cit., p.14 ¹¹ CASSANY, Op. Cit. 2011

anexo F) desde un enfoque por competencias, mediante la cual se implementen estrategias de formación innovadoras en el aula a partir de las necesidades de los estudiantes y su contexto sociocultural, teniendo en cuenta la evaluación formativa y el trabajo colaborativo en el proceso de formación, y en la cual se vinculen herramientas TIC con el fin de facilitar el proceso de formación y favorecer el desarrollo de nuevas habilidades TIC que debe adquirir el estudiante para la resolución de problemas en un ambiente digital, haciendo uso provechoso de las herramientas con las cuales dispone la institución educativa.

La secuencia se estructura por tres momentos, en primer lugar, se orienta hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora, ya que se observaron falencias en el proceso de identificación y recolección de información, en la elaboración de inferencias e hipótesis y en las relaciones intertextuales y relación con los saberes previos. El segundo momento está enfocado en el desarrollo de la competencia escritora con el fin de trabajar el proceso escritor desde la planificación, organización y redacción del texto argumentativo.

En el tercer momento se realiza la evaluación y revisión de la producción del artículo de opinión, que se implementa por medio de estrategias de evaluación formativa, tales como la carpeta, asesorías y coevaluaciones. Además, se evalúa también el uso de las herramientas tecnológicas valorando los productos realizados con TIC durante el proceso escritor.

5.3 FASE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

Esta fase se ejecutó a partir del cumplimiento del tercer objetivo específico que consistió en *Fortalecer los procesos de comprensión y producción textual mediante la implementación de una secuencia didáctica de lengua castellana que incorpore el uso de las TIC para apoyar el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora.*

La ejecución de la secuencia didáctica (ver anexo F) de Lengua Castellana se desarrolló en el aula de informática y fue mediada por el uso de los recursos tecnológicos con los que disponía la Institución Educativa. De acuerdo a los momentos de la secuencia se usaron diferentes herramientas TIC: en la etapa de comprensión lectora, se hicieron uso de aplicaciones como Kahoot, Google Docs y J clic, que permitieron que los estudiantes realizaran procesos como la identificación y recolección, clasificación y organización de información, comparaciones entre diferentes textos, activación de conocimientos previos y construcción de significados. En la etapa de producción textual, se usaron plataformas digitales como Canva, Mindmeister, Prezzi, y Google Docs, que apoyaron los procesos de planificación, organización y redacción del texto argumentativo, ya que facilitaron el proceso de escritura bajo los criterios que requiere la tipología textual. Finalmente, la etapa de revisión se efectuó por medio de Google Drive, con la cual se logró el seguimiento de los procesos que llevaron los estudiantes y permitió una evaluación formativa.

5.3.1 Estructura de la Secuencia Didáctica: La secuencia se estructuró en once sesiones, las dos primeras clases se enfocaron en el fortalecimiento de la comprensión textual, para ello se trabajó el proceso de lectura mediante sus tres momentos, el antes, el durante y el después de la lectura los cuales fortalecieron los tres niveles de lectura, literal, inferencial y crítico intertextual. Las ocho sesiones posteriores se enfocaron en el proceso de escritura, cuatro clases fueron dedicadas al proceso de planificación textual, las tres siguientes se orientaron en la escritura, corrección y redacción de las ideas, y la décima clase se destinó a la evaluación de los textos que fueron recolectados en un repositorio digital en la última sesión de la secuencia como parte de la fase de publicación del proceso escritor.

Como detonante de la secuencia se proyectó un video de las youtuber Las igualadas, titulado “Kika Nieto odia a gays y lesbianas así diga lo contrario” que fue socializado mediante un conversatorio, en el cual se brindó un espacio para

que los estudiantes compartieran sus opiniones y argumentaran sus posturas frente a la temática tratada en el video. La participación de los estudiantes sirvió como diagnóstico para que las docentes investigadoras reconocieran sus niveles de argumentación y formas de asumir una actitud crítica frente a temas de interés.

La primera sesión estuvo orientada a comprender la estructura y finalidad comunicativa del texto argumentativo, para ello se trabajó con un artículo de opinión del autor Héctor Abad Faciolince (ver anexo H) mediante Google Docs. La lectura se desarrolló en los tres momentos, el antes, el durante y el después, donde se realizaron preguntas de tipo literal, inferencial y crítico intertextual frente a los componentes semántico y pragmático del texto (anexo V, clase 1). Además, el componente sintáctico fue evaluado mediante una rejilla (ver anexo J) que orientó el reconocimiento de la estructura del artículo de opinión.

La segunda sesión tuvo como objetivo fortalecer los procesos de comprensión e interpretación lectora, para ello se trabajó el artículo de opinión “Los nuevos templos” de Piedad Bonet. Para el desarrollo de la lectura se formularon preguntas en las cuales se exigía a los estudiantes buscar, clasificar y seleccionar información del texto para responder a tareas específicas, realizar inferencias e hipótesis y plantear conclusiones frente al contenido, estructura e intención comunicativa del texto (ver anexo v clase 2). Las preguntas se realizaron mediante la plataforma Kahoot, que permitió un trabajo interactivo y cooperativo entre los estudiantes.

Finalmente para la evaluación de la estructura textual se planteó una rejilla (ver anexo K) con los respectivos ítems.

En la tercera sesión se desarrolló la etapa de pre escritura que se dividió en dos momentos, en la recolección de información de los posibles temas de interés para la producción del texto argumentativo a partir de rejillas estructuradas (ver anexo L) y la organización de las ideas por medio de un racimo asociativo que se elaboró en la plataforma digital Mindmeister. Finalmente se realizó la

heteroevaluación a partir de la sustentación del racimo asociativo, donde los estudiantes evaluaron el trabajo elaborado por sus compañeros con ayuda de unas rejillas (ver anexo M).

La cuarta clase se enfocó en la construcción del plan textual del artículo de opinión. Para ello, se elaboró un organizador gráfico en la plataforma digital Canva, la infografía contaba con aspectos puntuales que se tuvo en cuenta para la segunda etapa de la pre escritura. El objetivo de la planificación fue lograr que los estudiantes realizarán una representación mental del texto que van a escribir a partir del proceso de recolección y organización de la información. Como cierre de clase se planteó la heteroevaluación de la actividad.

La quinta sesión tuvo lugar a la exposición de los tipos de párrafos basadas en el texto de María Teresa Serafini¹⁰⁷. En el desarrollo de la clase se plantearon ejercicios de construcción de párrafos vistos con anterioridad a través del aprendizaje colaborativo. Finalmente se plantearon las ideas a desarrollar en cada párrafo del texto argumentativo a partir de una rejilla estructurada (ver anexo N).

La sexta sesión tuvo como objetivo identificar los tipos de argumentos que sustentaran las ideas planteadas en el artículo de opinión. Se realizó una clase magistral donde se expusieron 7 tipos de argumentos propuestos en el libro *las claves de la argumentación* de Anthony Weston¹⁰⁸, por medio de recursos audiovisuales se proyectó un video que sirvió de apoyo para la exposición. La clase concluye con la construcción de argumentos que defendiera el tema de interés escogido por los estudiantes.

La clase de la séptima sesión se desarrolló con el propósito de redactar el texto argumentativo por medio del organizador gráfico tipo hamburguesa. En trabajo colaborativo se realizó el primer acercamiento a la producción textual argumentativa a partir de la construcción de párrafos que se desarrollaron en una rejilla estructurada de acuerdo al esquema del texto (ver anexo N). Para ello se

¹⁰⁷ SERAFINI. Op. Cit., 2007, 389 p.

¹⁰⁸ WESTON, Anthony., SEÑA, Jorge. *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel. 1994

trabajó con herramientas como Word y Google Drive.

En la octava sesión se realizó la revisión tuvo lugar del primer borrador del artículo de opinión a partir de una rejilla estructurada (ver anexo O). Se realizó por medio de carpetas que cada grupo creó en Google Drive, allí se subieron los registros de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los textos. Finalmente, de acuerdo a las sugerencias y comentarios realizados por la docente y los estudiantes evaluadores, se realizó la reescritura del texto.

En la novena sesión desarrolló la exposición del uso adecuado de los conectores según su función. Los estudiantes estaban a cargo de la explicación del tema y sus respectivas actividades de socialización y la docente investigadora reforzó la fundamentación conceptual por medio de la proyección de un video. Finalmente, se realizó la revisión de la corrección del primer borrador de acuerdo a la función de los conectores en el texto con el fin de favorecer la coherencia textual.

La décima sesión tuvo como propósito la evaluación del tercer borrador por medio de una rejilla estructurada (ver anexo P) que quedó consignado en la carpeta de Google Drive de cada grupo. Finalmente, la sesión once se enfocó en la creación del repositorio por parte de las docentes, con el fin de hacerle entrega del producto al docente titular para la exposición del mismo en una actividad académica.

5.4 FASE DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Esta fase se ejecutó a partir del cumplimiento del cuarto objetivo específico que consistió en *Identificar la efectividad del uso de las TIC como herramientas transversales en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora, mediante la evaluación de la aplicación de la secuencia didáctica*

Para el análisis de los resultados de la aplicación de la secuencia se realizó una observación participante de cada clase como medio de recolección de

información, que fue registrada en los diarios de campo (ver anexo E). Además, el proceso escritor fue evaluado mediante una carpeta donde se evidenció el proceso de producción textual y se aplicó una prueba de lectura para valorar la comprensión lectora.

El análisis de los resultados se estructura en tres categorías, la primera es la comprensión textual, en la cual se valoró el dominio en los tres niveles de lectura y los componentes del texto mediante una prueba estructurada con el MBE. La segunda es la producción textual que se determinó en tres etapas: la planificación, la escritura y la revisión fue evaluada mediante una rejilla y una carpeta en google drive: y por último la implementación del TIC evidenciadas a través de los productos realizados por los estudiantes y en el registro de los diarios de campo.

5.4.1 Categoría 1: Comprensión textual: Para la evaluación del fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora se aplicó una prueba de lectura que se estructuró por componentes y niveles de lectura, evaluados a partir de desempeños que tomados de los documentos de la Política Educativa Nacional: la Guía de Orientación e Interpretación de las Pruebas Saber Grado de Noveno¹⁰⁹, los Derechos Básicos de Aprendizaje¹¹⁰ y los Estándares Básicos de Competencias de Lengua Castellana¹¹¹

A continuación, se muestran graficados los resultados de la aplicación de la prueba de lectura desde los dos aspectos evaluados, primero, los niveles de lectura, que indaga por los procesos que los estudiantes desarrollan en la lectura y brindan una apreciación del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa

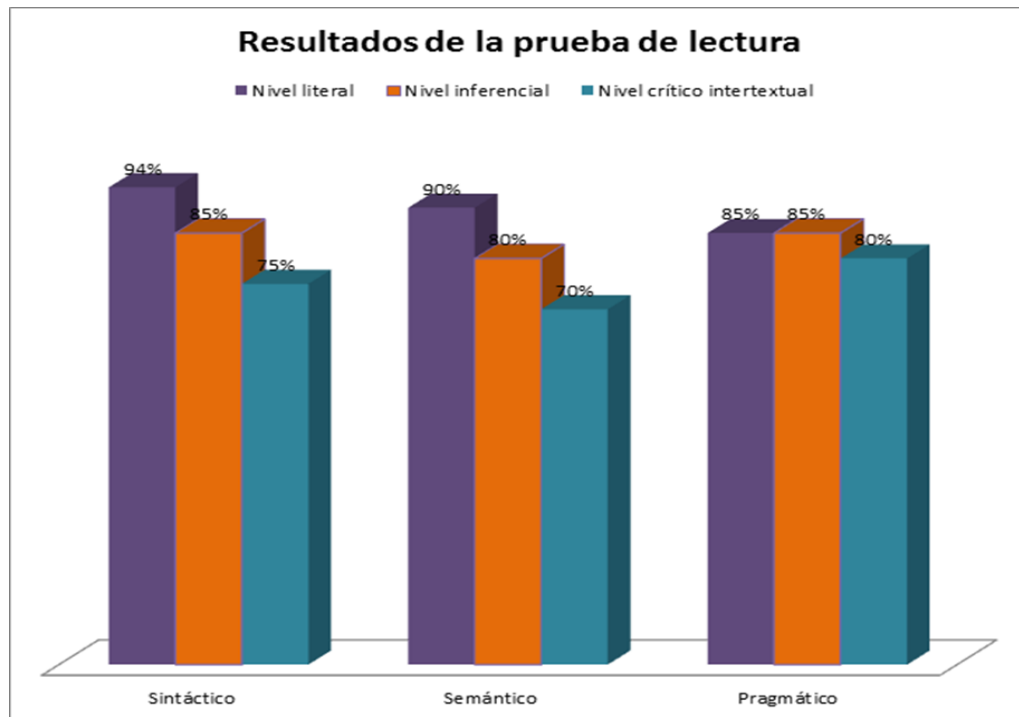
¹⁰⁹ ICFES. Op. Cit., 2016

¹¹⁰ MEN. Derechos Básicos de Aprendizaje. Bogotá D.C. 2016

¹¹¹ MEN. Op. Cit., 2006.

lectora. Segundo, se encuentra el resultado por componentes, que se centra en el aspecto del texto sobre el cual el estudiante realiza un proceso de comprensión

Gráfica 20 Resultados de comprensión textual por niveles de lectura



En una visión global de los resultados se observa un avance significativo en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes después de la aplicación de la secuencia con respecto a la prueba de lectura diagnóstica. En el **componente sintáctico** se observó que el 94% de los estudiantes logran identificar la estructura explícita de un texto y reconocen la organización, tejido y componentes de los textos que leen. Esto implica que alcanzan procesos relacionados al primer nivel de lectura, tales como la identificación, selección y organización de la información. Además, el 85% de los estudiantes realizan conclusiones acerca de la estructura del texto, lo que está relacionado con el nivel de lectura inferencial y el 75% logran el nivel crítico intertextual que evalúa la información explícita de acuerdo a una intención comunicativa.

Sin embargo, aún se evidencia un mínimo porcentaje de la población que no logró los desempeños evaluados después de la aplicación de la secuencia. Esto indica que es necesario implementar otras alternativas de fortalecimiento de las competencias comunicativa lectora. Palincsar y Brown¹¹² sugieren un modelo de enseñanza recíproca en el que el alumno debe tomar un papel activo. El modelo está enfocado en enseñar a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos: formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo. Además, es necesario plantear estrategias enfocadas en el aprendizaje cooperativo, desde el moldeado y la lectura en voz alta, donde el docente propicie situaciones de interacción que fortalezcan los procesos cognitivos.

Loureda plantea que “el conocimiento de los géneros discursivos le permite al lector descubrir las estructuras textuales (esquema y contenido textual) que sirven de soporte al texto, le da instrucciones acerca de cómo interpretar el mensaje, se presentan como horizonte de expectativas”¹¹³. Por lo tanto, se requiere plantear otras estrategias en las cuales el estudiante tenga una aproximación y familiarización con la variedad de los géneros discursivos, para facilitarle la identificación de los tipos y modos textuales y el reconocimiento, en diversas situaciones comunicativas, de los tipos de texto de los cuales se hace uso.

En lo que respecta al **componente semántico** se observa que un 75% de los estudiantes logran relacionar, identificar y deducir información por medio de estrategias de organización y tejido del texto para la construcción del sentido global del escrito. Esto indica que alcanzan los procesos de manejo de información en el nivel literal de lectura, además el 75%, logran el nivel inferencial al realizar procesos de deducción y realización de hipótesis y el 65% dominan la

¹¹² PALINCSAR, Annemarie., y BROWN, Ann (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, Citado por Solé, Isabel. *ESTRATEGIAS DE LECTURA*. Barcelona : Editorial Graó. 1998.

¹¹³ LOUREDA LAMAS, Óscar. Introducción a la tipología textual. Madrid, Arco Libros.2003

relación de textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos lógicos.

No obstante, para superar los aprendizajes que no fueron alcanzados se sugiere enfatizar en la implementación de estrategias de acuerdo a los tres momentos de la lectura: en la etapa previa a la lectura se debe realizar la activación de conocimientos previos, determinar el género discursivo y la finalidad de la lectura, y hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas. En la etapa de lectura, se debe desarrollar mediante el reconocimiento y comprensión del vocabulario presentado en el texto, la estrategia de releer, parafrasear y resumir, identificar y sintetizar información relevante para elaborar representaciones mentales y finalmente realizar inferencias.

En la etapa de después de la lectura, se ejecuta por medio de la revisión del proceso lector que se desarrolla a partir de la reflexión y valoración del nivel de comprensión que se ha logrado, además, la construcción de la idea global del texto desde la representación mental y la finalidad comunicativa. También, es importante propiciar espacios de reflexión en el que los estudiantes asuman una postura crítica frente al texto, defendiendo sus puntos de vista mediante argumentos sólidos y fundamentados, para desarrollar un nivel de lectura crítico intertextual.

Finalmente, en el **componente pragmático** se observó que un 57% de la población en cuanto al nivel literal logran reconocer las intenciones comunicativas del texto y caracterizan al posible enunciatario. En el nivel inferencial, el 80% de los estudiantes identifican información explícita de la situación comunicativa esto implica en reconocer al posible enunciatario del texto. Finalmente, el 85% de los evaluados logran evaluar la información explícita o implícita de la situación de comunicación por medio de la relación de textos y la activación de saberes previos para establecer relaciones de intertextualidad entre el contenido y la intención

entre el contenido y la intención comunicativa de diferentes tipologías textuales.

Sin embargo, para superar los desempeños de aprendizaje que aún alcanzan los estudiantes, se recomienda propiciar espacios de valoración crítica del texto en cuanto a su intención comunicativa, esto mediante estrategias en las cuales los estudiantes debían identificar si a través de un escrito o de un diálogo se pretende persuadir, convencer, informar, divertir, etc, también se recomienda problematizar aspectos como la intención comunicativa del texto, lo cual no solo aporte para una lectura comprensiva de texto, sino también para una escritura funcional, dirigida a interlocutores reales y no solo a los maestros para una evaluación del área. Además, para evitar que los procesos de lectura crítica se limiten a la opinión personal y deliberada, se debe insistir en que toda crítica debe ir acompañada de argumentos que la apoyen, para ello, se debe fundamentar en la intertextualidad y los saberes previos, y se sugiere que para cada comentario, los estudiantes ofrezcan alternativas para mejorar el texto criticado¹¹⁴.

5.4.2 Categoría 2: producción textual: El análisis de la competencia comunicativa escritora se realizó a partir de las tres etapas de la producción textual que se ejecutaron en la construcción del texto argumentativo: en la planificación se valoró, tanto el proceso de planificación, el producto por medio de rejillas y el proceso en clase que quedó registrado en los diarios de campo; la etapa de redacción y revisión se evaluó de manera simultánea mediante las carpetas de drive donde se evidenciaron los avances de las producciones textuales; finalmente, se evaluó el producto escrito de los estudiantes con ayuda de una rejilla (ver anexo P), en la cual se tiene en cuenta tres aspectos fundamentales propuestos por Cassany¹¹⁵ : adecuación, cohesión y coherencia, y corrección gramatical.

¹¹⁴ ICFES. Op. Cit., 2016, p. 61

¹¹⁵ CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama, 1995.

Etapa de planificación:

En la pre escritura se realizaron actividades de recolección y organización de la información por medio de herramientas digitales como Canva y Mindmeister, de lo cual se obtuvo como producto la construcción de un racimo asociativo (ver anexo S) y la creación de una infografía (ver anexo Q) que evidenció el esquema mental de las ideas que se pretenden desarrollar en el texto.

Durante el desarrollo de la clase se generaron dudas por parte de los estudiantes sobre el manejo y estructura de las herramientas TIC que fueron resueltas por el docente, sin embargo, expresaron agrado por el uso de recursos informáticos para la planificación textual: “9105F: A la estudiante KS1 le generó curiosidad la creación de un plan de escritura mediado por herramientas tecnológicas que les facilitaran la recolección y organización de las ideas, sin embargo no tenía claro las etapas de escritura”. (Ver anexo E COD REF S4C1)

De acuerdo a lo que se observó en clase sobre las dudas que presentaron en la etapa de planificación se evidenció que los estudiantes no conocían el proceso de escritura y no lo habían implementado, por lo tanto, las docentes investigadoras decidieron enfatizar en la enseñanza de la escritura como proceso y no como producto.

Como resultado de la evaluación de las actividades, se concluye que se cumplió con el objetivo de organización y planificación de ideas, y se ejecutaron procesos cognitivos como la identificación y clasificación de la información, la producción y organización de ideas y dominio de estrategias textuales que le permitieron al estudiante determinar de manera clara el tema, la tipología textual, el lector modelo y la intención comunicativa.

5.4.2.1. Etapa de redacción y revisión: De acuerdo con el proceso de

escritura, la etapa de redacción se realizó a partir de las construcciones procesuales de los párrafos que componen el texto, para ello, se escribieron dos borradores, los cuales fueron evaluados mediante rejillas y corregidos a partir de las observaciones realizadas mediante la heteroevaluación y coevaluación. El análisis de los resultados se realizó a partir de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en la etapa de producción textual, se valoró el proceso escritor de los estudiantes a partir de los avances observados en cada uno de los borradores hasta el producto final, para ello, se tomaron como instrumentos de recolección de información, las rejillas mediante las cuales se evaluaron los borradores y los textos mismos.

5.4.2.1.1. Evaluación del Borrador 1: Para la evaluación de los 10 borradores elaborados por los estudiantes se estructuró la siguiente tabla, donde se muestra el porcentaje de los textos que cumplen con las directrices de estructura, contenido e intención comunicativa del artículo de opinión.

Tabla 12 Rejilla de evaluación del borrador uno

Categoría	Criterios de evaluación	Bajo	Medio	Alto
1. Título	El título del texto es llamativo y lo que enuncia corresponde con el contenido.	80%	20%	
2. Cohesión	Hace uso adecuado de los conectores y de la gramática .	70%	30%	

3.Coherencia	Hay relación lógica entre sus párrafos, establecida mediante expresiones de enlace, aporta al cumplimiento de un propósito determinado	100%		
4.Propósito	La intención comunicativa es clara.	50%	50%	
5. Párrafo de introducción	El texto tiene un párrafo de introducción que corresponde a una tipología.	60%	40%	
6. Párrafo de desarrollo	En el cuerpo del texto se evidencia por párrafos de acuerdo a los diversos tipos de argumento, según la idea a desarrollar	100%		
7. Párrafo de conclusión	El texto tiene un párrafo de conclusión que corresponde a una tipología.	20%	80%	

Se puede observar que en la primera categoría el 80% de los textos no cuentan con un título atractivo para el lector, donde no se engloba el tema específico del texto sino el tópico de manera general, lo que impide que el título dé indicios sobre la idea central del texto. Sin embargo, en la primera versión del escrito un 30% de los estudiantes se acercan al planteamiento de un título informativo y atractivo. Para corregir esta dificultad, se sugirió a los estudiantes replantear los títulos de manera tal que generen controversia e inciten a la lectura del texto.

En el análisis de los textos se evidencia que en un 70% de los primeros borradores no conserva una cohesión lógica de las ideas, ya que no hace uso de herramientas gramaticales y conectores, lo que no favorece las relaciones lógicas

de cohesión entre los párrafos que se desarrollan en el texto. Además, el 30 % restante de los textos logran algunas formas de cohesión entre párrafos que requieren revisión y modificaciones.

De acuerdo con Cassany¹¹⁶, para corregir estos problemas de cohesión, se sugiere trabajar en el uso adecuado de los marcadores textuales para establecer un orden lógico y relaciones significativas entre frases. Por otra parte, desde la teoría de Sánchez¹¹⁷ se plantean las reglas ortográficas y los errores más comunes que se comenten en la redacción de un texto, a partir de lo cual se orientó al estudiante en la revisión y corrección de aspectos normativos que se deben mejorar y tener en cuenta en la construcción del significado del texto que le permita al lector interpretarlo con eficacia.

En la coherencia textual, se determinó un nivel bajo en la totalidad de las producciones, esto implica que no hay dominio en la organización de la información, en la articulación de las ideas entre párrafos y dentro de estos, y en el planteamiento de la estructura textual, es decir, no se evidencia una secuencia interna que permita seguir la lectura del texto y lograr una comprensión del sentido global del texto.

Para corregir estas dificultades y avanzar a la elaboración del segundo borrador, se retomó la teoría de Cassany¹¹⁸ y Serafini¹¹⁹, quienes plantean que la organización de las ideas del texto se estipula en la etapa de planeación del texto, mediante estrategias de recolección y organización de la información mediante la elaboración de esquemas asociativos que facilitan las relaciones entre las ideas y

¹¹⁶ Ibid. p. 154

¹¹⁷ SÁNCHEZ, Jesús. Instituto Cervantes Saber escribir. Buenos Aires: Aguilar. 2007. p.81

¹¹⁸ CASSANY. Op. cit., 2011. p.71

¹¹⁹ SERAFINI, María, Teresa. Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura. Paidós. Barcelona 2005.

ofrece la posibilidad de producción de nuevas ideas. Además, Sánchez¹²⁵ desde su propone aspectos de planificación, organización, estructura textual y algunas pautas previas a la redacción para lograr la comprensión textual. De tal manera que se recomendó al estudiante acudir a lo planteado en la etapa de pre escritura, donde se organizó de forma ordenada y jerárquica de las ideas, en caso de que la planeación del texto haya sido la base del error, se sugirió reformular el plan textual.

En la evaluación de la intención comunicativa se observó que el 50% de los textos no evidencia una intención y propósito comunicativo, dado que el tratamiento de las ideas en estos textos no son claras y se limitan a la descripción, sin atender a la argumentación, mediante la cual se lograría el propósito de convencer al lector de una idea sobre una temática determinada. Además, en el 50% de los textos restantes logra percibirse la intención de convencer al lector sobre una idea, mediante la elaboración de argumentos, sin embargo, el desarrollo de esta evidencia algunos errores, como las falacias argumentativas, por lo cual, se puede afirmar que en los textos no se logra establecer la intención comunicativa del artículo de opinión.

Esto implica que para el segundo borrador, el 50% de los estudiantes debían reformular sus técnicas argumentativas, para lo cual se tomó como referencia la teoría de Sanchez¹²⁶ donde se exponen recursos argumentativos fundamentales de la tipología textual a trabajar, que fueron expuestos y retomados en clase para la elaboración de los segundos borradores. De esta manera, los estudiantes tuvieron en cuenta que para lograr el propósito comunicativo es necesario pensar en el lector modelo y plantear argumentos sólidos que respalden la tesis de manera ordenada, clara, sencilla y objetiva.

En el planteamiento del párrafo introductorio, se identificó que el 60% de los

textos no propone una introducción que corresponda a una tipología y no se logra evidenciar una contextualización del tema a desarrollar en el cuerpo del escrito. El 40% restante de los textos le plantea al lector una visión general del contenido, sin embargo, no se logra de forma clara y coherente. A continuación, se encuentra una introducción de un primer borrador:

Ejemplo 1, borrador 1: “La homosexualidad u orientación sexual debería ser un tema el cual todos los seres humanos entiendan o acepten, pero en vez de lograr un mundo de paz la gente se aferra de las cosas negativas de los demás sin importar sus sentimientos o el daño que le cause a este el cual en muchos casos termina hasta con la muerte de las personas que no se sienten aceptadas por sus gustos y luchan el día a día contra esto.” (Ver anexo T)

En el ejemplo anterior se observa que el estudiante no plantea una postura frente a la temática escogida, sino que se limita a realizar una descripción de la problemática. Además, se encuentran dificultades como el uso inadecuado de conectores, repeticiones, problemas en el desarrollo de ideas y proposiciones, redacción, entre otros.

Para la corrección de los problemas identificados, se recomendó tomar como referencia la teoría de Serafini¹²⁰, allí se propone la función y tipología de párrafos introductorios que se pueden ajustar de manera adecuada a la presentación del tema y el desarrollo de la tesis para lograr captar la atención del lector. Para este tipo de introducciones se hicieron recomendaciones como: Plantear una postura crítica sobre la temática, que posteriormente se defienda en el cuerpo de trabajo; eliminar repeticiones; organizar las ideas; revisar el uso de los conectores.

En la evaluación del cuerpo del escrito, se observó que la totalidad de los textos

¹²⁰ SERAFINI, María. Teresa: *Cómo se escribe*. Trad. Francisco Rodríguez de Lecea. Paidós Bolsillo, Barcelona 2007, p. 168

no cumplieron con una superestructura textual. Las premisas no se relacionan claramente con la postura del autor (tesis); además, no se tuvieron en cuenta estrategias de la argumentación que sustentaran la idea planteada. Por ello, se sugirió que reescribieran los argumentos de acuerdo a las técnicas vistas en clase. A continuación, se observan dos argumentos presentados en el texto, en los cuales se encuentran diferentes dificultades.

Ejemplo 2, borrador 1: “HOMOFOBIA, DISCRIMINACIÓN E INTOLERANCIA”

“La homofobia por otro lado pero en un mismo contexto es una forma de discriminación que niega la igualdad de derechos, la dignidad humana y promueve la violencia entre los partidarios en el tema. Frases vistas diariamente como: “la homosexualidad no es un problema; la homofobia sí” deberían ser aplicadas por toda la ciudadanía; niños, adultos y mayores son bases de respeto en el mundo, y así como ellos; todos lo merecen sin importar su género, clase social, etc... La homofobia fortalece la intolerancia, el abuso a leyes fomentando inferioridad desigualitaria; haciendo indispensable comprender el desarrollo histórico en la diversidad de este, cómo acaba con la sociedad del presente y deja resentimiento en la del futuro. Entonces en pocas palabras la homofobia es un conjunto de estigmas inmerecidos, prejuicios desventajosos, estereotipos, y tabúes adaptados en la sociedad” (ver anexo T).

En el párrafo se evidencia que no existe cohesión interna en las proposiciones planteadas, el desarrollo de las ideas es inconcluso y se evidencian problemas de concordancia entre verbos, género y número; la posición crítica del autor se limita a la opinión y no se fundamenta en autoridades.

En la mayoría de los primeros borradores se observó que los párrafos no contaban con una estructura interna definida; no se realizaban estrategias

discursivas que permitieran validar la pertinencia de la información y el propósito comunicativo. Se presentaron falacias argumentativas, lo que impedía determinar la voz crítica del escritor. Cometieron errores de gramática, puntuación y ortografía que dificultaron la lectura de sus proposiciones. Por lo tanto, Se hizo necesario realizar una retroalimentación tanto del proceso de escritura como del producto, se requirió retomar las estrategias de recolección de información y organización de las ideas mediadas por racimos asociativos que se desarrollaron en la etapa de planificación y redacción. También se revisó la formulación de los tipos de argumentos que se ajustaran a la defensa de la tesis, para ello debieron tener en cuenta la construcción conceptual que se hizo en clase a partir de la teoría de Anthony Weston¹²¹. Además, se observó que en la totalidad de los textos evaluados no se insertaban evidencias (citas, datos, paráfrasis, entre otros) de las fuentes que permitan justificar los argumentos propuestos a lo largo del texto, por lo cual se reiteró en el uso de referencias bibliográficas.

Para corregir las falencias presentadas en la etapa de escritura se recurrió a la teoría planteada por Serafini¹²², donde se exponen las estructuras de los párrafos y se distinguen algunos tipos según su función. Para la redacción del párrafo expositivo-argumentativo se requiere tener en cuenta tres criterios. En primer lugar, se debe buscar persuadir al lector para lograr captar su atención, en segundo lugar, es necesario evidenciar de manera clara y concisa los aspectos relevantes del planteamiento de la tesis y, en tercer lugar, se presentan los argumentos más fuertes que apoyen la postura del autor.

En la evaluación del párrafo de conclusión se evidenció que el 80% de las producciones textuales se encontraban en nivel medio, esto implica que el párrafo no contaba con una estructura adecuada, y las ideas con las cuales se concluye

¹²¹ WESTON, Anthony., & SEÑA, Jorge. F. M.. Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel (1994)

¹²² SERAFINI. Op. cit. p.135

el texto no tenían relación con la tesis propuesta. El 20% restante de los textos no presentan una conclusión de las ideas desarrolladas en el cuerpo del texto que permitieran una comprensión global para el lector

De acuerdo con Serafini¹²³ la conclusión tiene la función particular de sintetizar de manera clara y precisa las ideas presentadas para desarrollar la comprensión global del contenido del texto, resaltando la postura que el autor desea dar a exponer. La autora propone algunos tipos de párrafos de conclusión que facilitan la estructura textual y su desarrollo. Además, para lograr la cohesión y coherencia entre párrafos es necesario tener en cuenta esquemas asociativos que permitan la organización de la información.

Para argumentar el análisis se toman como referencia la conclusión escrita en el primer borrador de uno de los textos:

“En conclusión, la homofobia es una forma de discriminación que niega la igualdad de derechos, la dignidad humana y promueve la violencia Es una forma de discriminación que niega la igualdad de derechos, la dignidad humana y promueve la violencia” (ver anexo T)

Como se puede observar, en el párrafo existe redundancia en el planteamiento de las ideas. Para su corrección se recalcó que la conclusión debe apuntar a 2 aspectos; retomar y sintetizar el argumento principal para dejar claro la idea que se defiende y crear expectativas al lector para convencerlo de seguir con una lectura sobre el tema o asuntos relacionados.

5.4.2.1.2. Evaluación del borrador 2.

¹²³ SERAFINI. Op. cit. p.174

Tabla 13 Rejilla de evaluación del segundo borrador

Categoría	Criterios de evaluación	Bajo	Medio	Alto
1. Título	El título del texto es llamativo y lo que enuncia corresponde con el contenido.		30%	70%
2. Cohesión	Hace uso adecuado de los conectores y de la gramática .		80%	20%
3. Coherencia	Hay relación lógica entre sus párrafos, establecida mediante expresiones de enlace, aporta al cumplimiento de un propósito determinado	30%	70%	
4. Propósito	La intención comunicativa es clara.		60%	40%
5. Párrafo de introducción	El texto tiene un párrafo de introducción que corresponde a una tipología.		50%	50%
6. Párrafo de desarrollo	En el cuerpo del texto se evidencia por párrafos de acuerdo a los diversos tipos de argumento, según la idea a desarrollar		60%	40%
7. Párrafo de conclusión	El texto tiene un párrafo de conclusión que corresponde a una tipología.		50%	50%

Respecto al primer criterio de evaluación, se observó un avance significativo en cuanto la reformulación del título, un 70% de los textos lograron presentar de manera atractiva e interesante para el lector un título que está relacionado con el contenido del texto y que permite tener una percepción de la idea central a desarrollar en el artículo. No obstante, para el 30% restante se requirió replantear el título, ya que se presentaron ambigüedades en la lectura del mismo en relación con los indicios del posible tema. De acuerdo con Serafini¹³², la construcción del título es lo último que se debe realizar, se recomienda que se abarque en todos sus aspectos en relación con el contenido del texto para brindarle al lector una mejor interpretación de la intención comunicativa que se pretende dar a transmitir.

En el análisis de los textos, se evidenció un progreso en cuanto a la cohesión, ya que un 20% superaron todas las dificultades y realizaron las correcciones adecuadas que se enfocaron en el uso apropiado de los recursos gramaticales y en el empleo conectores de acuerdo a su función que permitieron identificar una relación lógica entre las ideas. Además, en un 70% de los textos se superaron los errores de nivel bajo y ascendieron al nivel medio en la categoría de cohesión, en los cuales persisten problemas relacionados con el uso indiscriminado de conectores y repeticiones innecesarias. Los problemas persistentes radican en la falta de dominio de las técnicas que se requieren para adquirir un estilo cohesionado en la etapa de escritura, para resolver estos errores, fue necesario tomar como referencia la teoría de Serafini, donde se plantean técnicas para adquirir un estilo cohesionado en la etapa de escritura, además de proponer ejercicios para fortalecer las correcciones gramaticales que favorecen la interpretación global del texto.

Referente al tercer criterio, se observó que un 70% de los textos lograron un nivel medio en el cumplimiento de las relaciones de cohesión global y linealidad del texto, aunque aún se encontraron problemas de cohesión como repeticiones y

vaguedades. Además, el 30% de los escritos reiteraron en los errores del nivel bajo, lo que afecta la comprensión global del texto.

En la evaluación del propósito comunicativo, se identificó que un 60% superó el nivel bajo, pero aún persisten errores que deben ser corregidos con respecto a las estrategias argumentativas que se requiere para lograrlo, además un 40% de los textos cumplieron con pertinencia el fin comunicativo del artículo de opinión.

En el planteamiento del párrafo introductorio, se observó que un 40% corrigió todos los errores, también un 60% superó el nivel bajo, pero aún se presentaron dificultades en la redacción de la idea central del texto, y en el planteamiento de la tesis, por ello se recomendó para el tercer borrador reescribir la introducción con el objetivo de generar una discusión con el lector y así lograr con la intención comunicativa del artículo de opinión.

Ejemplo 1, borrador 2

“La identidad homosexualidad es un tema de controversia que se desarrolla en diversos países en el cual entra en juego percepciones ideológicas que imponen sus leyes sobre el reconocimiento social y la protección legal de sus derechos. una lucha constante de la comunidad LGTBI contra las amenazas de las diversas culturas que promocionan la homofobia y la intolerancia hacia lo que ellos lo denominan como enfermedad, abominación, fornicación y un gran pecado contra ley de Dios. Sin embargo, no se trata de estereotipos, solo es cuestión de igualdad, de aceptación y de amor, algo de lo que carece esta generación. La enfermedad que necesita cura es la homofobia, ellos no entrarán al reino de Dios porque no se cumple con el mandamiento de amar al prójimo.

“Si tan solo la felicidad fuera contagiosa se podría evitar situaciones de bullying de suicidio de depresión.” (ver anexo U)

De acuerdo con el ejemplo, se puede evidenciar ambigüedades en el planteamiento de la tesis, además se limita a describir la problemática, lo que dificulta identificar la postura del autor frente al tema. Sin embargo, en comparación con el párrafo introductorio del primer borrador, se observa un avance en la estructura, ya que se ajusta a una tipología.

En la evaluación del cuerpo del texto se observó que un 40% de los autores lograron desarrollar estrategias de argumentación que permitieran sustentar la tesis, además un 60% superó el nivel bajo, donde se logró evidenciar el planteamiento de argumentos de acuerdo a la tipología. Sin embargo, no se desarrolló a partir de una postura crítica, por lo tanto, para la elaboración del tercer borrador la orientación docente se enfocó en incentivar el desarrollo de las claves de la argumentación en el texto y mejorar en aspectos de redacción de ideas redundantes.

A continuación, se expone un tipo de argumento del segundo borrador:

“Pichardo describe el concepto homofobia como “una actitud hostil hacia la homosexualidad que se expresa en diferentes formas activas de violencia física y verbal y en un rechazo silencioso e institucionalizado hacia las personas identificadas como homosexuales, que limita su acceso a derechos, espacios, reconocimiento, prestigio o poder” Los prejuicios , la discriminación y el rechazo han influido de manera negativa en los problemas psicológicos y relaciones interpersonales fomentando así los casos de suicidio, agresión, los homicidios contra las personas gay.” (Ver anexo U)

Como se puede evidenciar en el ejemplo, el párrafo se ajustó a una tipología de cita de autoridad, lo que respalda la tesis. Sin embargo, no se desarrolló desde una

postura crítica del autor, además, las afirmaciones se presentan de manera ambigua. Por lo que se sugirió a los autores replantear las premisas para que no den lugar a ambigüedades y enfocarse en introducir la voz propia en el texto desde una perspectiva crítica.

Para la evaluación de la categoría 7, se identificó un progreso del 50% en el nivel alto ya que superaron las dificultades que se presentaron anteriormente, además, hubo un avance del 50% restante en el nivel medio, se observaron conclusiones que respondían a las diferentes tipologías vistas en clase. Sin embargo, se observó que aún persiste confusión en la síntesis del tema desarrollado en el texto.

Para sustentar el análisis, se tomó como ejemplo el siguiente párrafo de conclusión

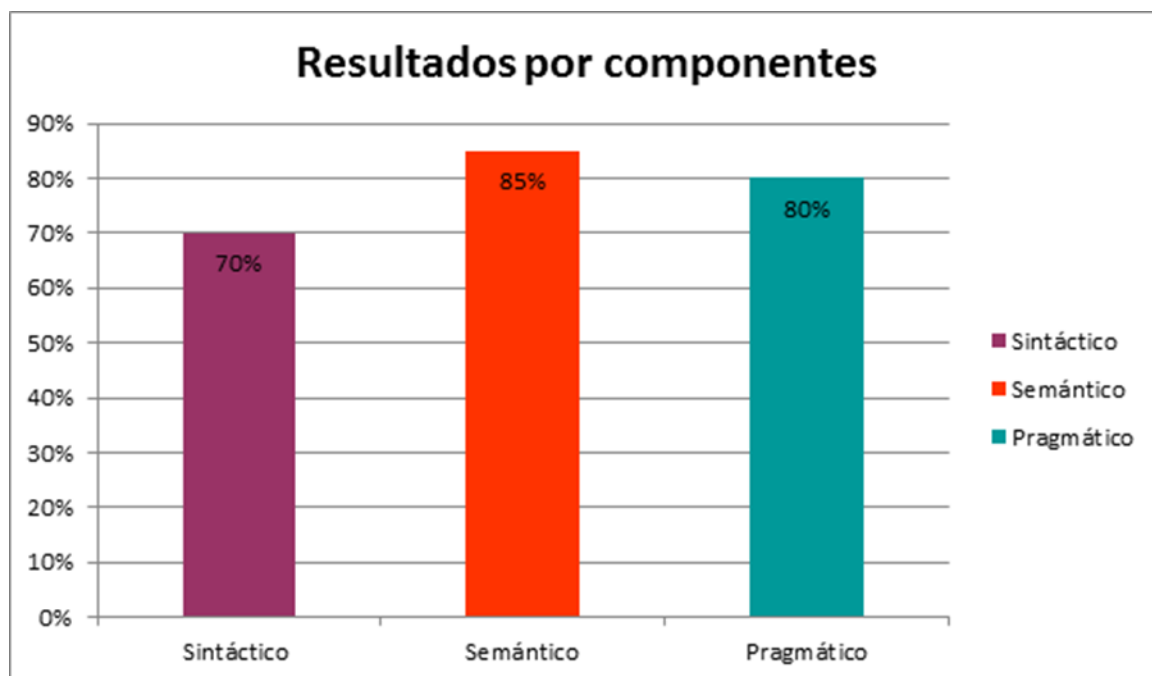
“En conclusión, de acuerdo con Pichardo, ‘la tolerancia hacia la diversidad sexual que predomina en el discurso de muchas sociedades actuales, es más una apariencia que una interiorización del respeto hacia lo diferente, pues todas las personas estamos socializadas en la homofobia y en el sexismo’. La lucha contra la homofobia es una responsabilidad social y sólo trabajando conjuntamente se podrá conseguir una sociedad justa y libre para toda la ciudadanía.” (Ver anexo U)

De acuerdo al ejemplo planteado, se sugiere trabajar en el dominio de la capacidad argumentativa a partir de la teoría planteada por Anthony Weston con el fin de reforzar la postura crítica frente al tema planteado y hacer uso de las normas de citación.

5.4.2.1.3. Análisis del producto final de la producción textual. A continuación, se presentan, de manera graficada, los resultados del texto escrito después de implementación de la secuencia didáctica. El artículo de opinión se evaluó mediante una rejilla estructurada (ver anexo P) a partir de los aportes de

Cassany¹²⁴ que permiten identificar aspectos formales en la producción de textos argumentativos (adecuación, coherencia cohesión y corrección gramatical), y los resultados graficados se clasificaron por componentes.

Gráfica 21: Resultados de la evaluación del texto escrito por componentes



De acuerdo con los criterios que evalúa el **componente sintáctico** en la competencia escritora, se observó que un 70% de los textos lograron cumplir con los mecanismos de uso de la gramática textual, lo cual favorece la coherencia y cohesión del texto de acuerdo a una situación comunicativa planteada. Además, se evidencia el dominio de la organización micro y macro estructural que debe desarrollar un escrito y se tiene en cuenta el uso de estrategias discursivas de acuerdo a las necesidades de producción en un contexto comunicativo específico. Sin embargo, el 30% restante persisten en dificultades con el uso de los recursos gramaticales y con el desarrollo de un plan textual que posibilite la organización de

¹²⁴ CASSANY, Daniel. Reparar la escritura. Barcelona: Editorial Graó, 2000.

las ideas de acuerdo a una tipología textual.

De acuerdo a lo anterior, para solventar los problemas de la ejecución de un plan textual es necesario aplicar estrategias como lectura individual de textos argumentativos, donde se realicen procesos de comprensión textual mediante la evaluación de los tres niveles de lectura y el análisis estructural de la tipología textual. Además, de acuerdo con Cassany¹²⁵ se deben tener en cuenta estrategias de moldeado para fortalecer las etapas de producción textual. Para superar las dificultades relacionadas con el uso de los recursos gramaticales se sugiere la lectura del libro *Como se escribe* de María Teresa Serafini, en el capítulo 7, donde se estudian las principales normas de acentuación y las dificultades más comunes que se suelen presentar en ciertos casos y se plantea la diferencia entre acento prosódico y significado. Serafini afirma que es fundamental que el estudiante esté en constante interacción con diversos textos que le permitan identificar qué palabras llevan tilde y justifique la necesidad por uno o por otro motivo.

En lo que respecta a la evaluación del **componente semántico** se identificó un progreso significativo en el 85% de las producciones textuales, ya que se evidencia una relación entre la pertinencia del contenido y el propósito comunicativo, las ideas se presentan de manera estructurada apuntando al tema planteado, y la macroestructura textual favoreció el desarrollo de la coherencia global del texto. Sin embargo, en el 15% de los textos aún se identifican dificultades en la redacción del tema y se presentan ideas ambiguas que representan un obstáculo para expresar con claridad las ideas.

Para superar las dificultades que persisten, es necesario realizar la producción de textos mediante procesos de acuerdo a las etapas de escritura; Pre escritura o

¹²⁵ Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1988, 194 p.

planeación: ideas en esquemas, primeros borradores del texto, plan textual; escritura o redacción: primer texto escrito que responde a preguntas como ¿Para quién escribo? ¿Qué escribo? ¿Cómo lo escribo?; Reescritura o revisión: autovaloración del texto, basada en el proceso de evaluación formativa. Además, desde la teoría de María Teresa Serafini en su libro *Cómo redactar un tema*¹²⁶, el capítulo 3 está dedicado a la producción de las ideas, es pertinente iniciar con la recolección y luego la organización de las mismas, para ello, plantea los agrupamientos asociativos como una estrategia conveniente que permite con mayor facilidad realizar una representación gráfica de las ideas.

Finalmente, en la evaluación del **componente pragmático**, se observó que en el 80% de los textos hubo un avance en el uso adecuado de estrategias discursivas, se logra identificar de manera clara el propósito que debe cumplir el texto argumentativo de acuerdo a una situación comunicativa en particular. Sin embargo, el 20% no logró superar en su totalidad los errores presentados, aún se evidencian falacias argumentativas que afecta en la justificación de la tesis.

Para resolver las dificultades que persisten en producción textual , se recomienda tomar como referentes a María teresa Serafini¹²⁷, y Daniel Cassany¹²⁸ , quienes ofrecen diversas técnicas básicas para componer textos, que pueden ser aplicables en el aula de clase, con el fin de potenciar procesos cognitivos que se desarrollen para la recolección y organizar las ideas; construir racimos asociativos; el desarrollo de un plan textual y la construcción de párrafos; la puntuación; el estilo apropiado; la revisión de la escritura para posteriormente publicarla.

5.4.2.2. Reflexión de la intervención. Para el análisis de los resultados de

¹²⁶ SERAFINI, María, Teresa *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós, 1993, 256 p.

¹²⁷ SERAFINI. Op. Cit., 2007.

¹²⁸ CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995, 259 p.

la implementación de la secuencia didáctica se realizó una triangulación metodológica secuencial, en la cual se compararon los resultados de la fase diagnóstica con los resultados de la aplicación de la secuencia, con el fin de establecer los avances que se obtuvieron entre el antes y el después del desarrollo del proyecto. Los resultados se tabularon y clasificaron en la tabla N° 14 desde tres aspectos: comprensión textual, producción escrita y uso de las TIC.

En la categoría de comprensión textual se evaluaron los avances en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual, y en los tres componentes: sintáctico, semántico y pragmático. En lo que respecta al nivel literal, no se dieron avances significativos en el componente sintáctico, debido a que la secuencia didáctica implementada se enfocó en el desarrollo de los dos niveles de lectura superiores donde mayores falencias se encontraron. Sin embargo, en este mismo nivel se obtuvo un avance del 20% en el componente semántico y un avance del 32% en el componente pragmático. Lo anterior significa que, en el primer nivel de lectura, se logró una nivelación del dominio de los tres componentes.

En el nivel de lectura inferencial se evidenciaron avances significativos en los tres componentes, en el sintáctico se logró un avance del 27% de los estudiantes, en el semántico un 40% y en el componente pragmático se logró un avance del 34%. De tal manera, se observa que más del 80% de los estudiantes superan la lectura inferencial de los textos en los tres componentes. Finalmente, en el nivel crítico intertextual los estudiantes logran un avance del 41% en el componente sintáctico, del 50% en el semántico y del 49% en el pragmático, logrando así que un promedio del 75% de los estudiantes logren superar este nivel en los tres componentes.

Lo anterior indica que la formación de la comprensión lectora implementada a partir de las estrategias planteadas por Solé, permiten que el estudiante construya sus propios significados mediante procesos como la activación de sus

conocimientos previos, la formulación de hipótesis e inferencias y la valoración crítica del texto, desarrollados en las diferentes etapas de la escritura. Lo cual favoreció de manera significativa el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora, en todos los procesos y componentes del texto.

En cuanto a la categoría de producción textual, también se observó un progreso significativo en los tres componentes. Se identificó que los estudiantes avanzaron del desconocimiento del proceso escritor a su dominio, lo que culminó en la producción de un texto estructurado de acuerdo a una tipología textual e intención comunicativa, donde se desarrollaron párrafos coherentes y cohesionados, en los cuales se argumentaba una postura crítica frente a una temática determinada.

Se observó un avance del 48% de los textos en aspectos sintácticos, como mecanismos de cohesión textual, estructura y tejido del texto, en el componente semántico un avance del 36%, donde se logró la construcción del sentido texto cumpliendo con las normas de coherencia interna y global, y finalmente, en el componente pragmático se logró un avance del 55% de los textos, donde los estudiantes demostraron el dominio de las estrategias discursivas para responder a una intención comunicativa.

Estos resultados implican el fortalecimiento de la producción textual a partir de la enseñanza de la escritura como proceso mediante la implementación de herramientas TIC, que generó interés en los estudiantes por la realización de las diferentes etapas de la escritura y facilitó el desarrollo de cada una de estas. Además, fomentó el uso adecuado de las TIC para finalidades académicas y la formación de los estudiantes en aplicaciones tecnológicas que les ayudaran en sus procesos educativos.

ANTES			DESPUES				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA		DESCRIPTIVO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA		DESCRIPTIVO
COMPRESIÓN	COMPONENTE	LITERAL	El 91% de los estudiantes recuperan e identifican información explícita del contenido y estructura del texto	COMPRESIÓN	COMPONENTE	LITERAL	El 94% de los estudiantes logran identificar la estructura explícita de un texto y reconocen la organización, tejido y componentes de los textos que leen.

		<p>INFERENCIA</p> <p>L</p>	<p>El 58% identifican información implícita de la</p>			<p>INFERENCIAL</p>	<p>El 85% logran reconocer estrategias implícitas de la organización, tejido y componentes del texto</p>
		<p>CRÍTICO INTERTEXTUAL</p>	<p>El 34% de la población evalúan estrategias implícitas de acuerdo a una tipología textual</p>			<p>CRÍTICO INTERTEXTUAL</p>	<p>El 75% de los estudiantes tiene dominio en la evaluación de estrategias implícitas y explícitas de la organización, tejido y componentes del texto</p>

	COMPONENTE SEMÁNTICO	LITERAL	El 70% logran recuperar e identificar información explícita del contenido y estructura del texto		COMPONENTE SEMÁNTICO	LITERAL	EL 90% recupera información explícita del contenido del texto de acuerdo a sus saberes previos
--	----------------------	---------	--	--	----------------------	---------	--

Tabla 14 sistematización de los resultados de la fase diagnóstica y de la evaluación de la intervención

		INFERENCIAL	El 40% de los estudiantes desarrollan procesos de manejo de información, ni de deducción para construir el sentido global del texto			INFERENCIAL	El 80% de los estudiantes relacionan, identifican, y realizan hipótesis de la lectura para la construcción del sentido global del texto
		CRÍTICO INTERTEXTUAL	El 25% Relacionan textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos			CRÍTICO INTERTEXTUAL	El 70% logran establecer relaciones intertextuales y relaciones de contenido o forma entre dos o más textos

COMPONENTE PRÁGMATICO	LITERAL	El 53% de los estudiantes reconocen la información explícita sobre los propósitos del texto	COMPONENTE PRÁGMATICO	LITERAL	El 85% de los estudiantes logran recuperar usar información explícita del contenido del texto de acuerdo la situación de comunicación
	INFERENCIAL	El 51% tienen dominio en la interpretación de la información explícita que se desarrolla en el texto		INFERENCIAL	El 85% de los estudiantes reconoce las intenciones y el propósito textual.
	CRÍTICO INTERTEXTUAL	El 31% reconocen información y elementos explícitos e implícitos de la		CRÍTICO INTERTEXTUAL	El 80% de los estudiantes Reconoce y evalúa información y elementos

			situación comunicativa				explícitos o implícitos de la situación comunicativa
PRO DUC	PROCESO DE ESCRITURA	De acuerdo a la observación participante de las clases que se realizaron al docente de lengua castellana, se concluyó que no se desarrolla la escritura por procesos, solo enfatiza en la transcripción.		PRO DUC	PLANIFICACIÓN	91G04: “A la estudiante 9105F le generó curiosidad la creación de un plan de escritura mediado por herramientas tecnológica que le facilitara la recolección y organización de las ideas, sin embargo, no tenía claro las etapas de escritura”	

					<p>DI1 “...En el transcurso de la clase, se presentaron algunas dificultades con respecto a la estrategia del organizador gráfico. Pues se les hacía difícil la creación de las ideas, el problema radicaba en la falta de conocimiento del tema...”</p>
				REDACCIÓN	<p>DI2 “Al inicio de la actividad el grupo 91G03 manifestó que se les dificultó la organización de la idea, no tenían claro</p>

					que al iniciar un párrafo se debía plantear una frase organizadora y
--	--	--	--	--	--

					<p>asimismo el desarrollo de la idea. los párrafos que construyeron contaban con la organización que requería cada tipo de párrafo, sin embargo, carecían de conectores. La mayoría expreso que no tenía conocimiento alguno sobre el objetivo de usar conectores en los textos.</p> <p>DI2“...los estudia ntes manifestaban un poco de inseguridad</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>con respecto al orden de las ideas, sin embargo, se evidencio que el trabajo en grupo es fundamental para lograr un aprendizaje significativo.”</p> <p>DI2 “...se evidenciaron dificultades en el proceso de construcción de artículo de opinión, un grupo manifestó “91G07 no estamos acostumbrado a realizar una construcción propia y tan extensa. Lo</p>
--	--	--	--	--	---

					mucho que habíamos escrito y de manera
--	--	--	--	--	--

					individual, era el resumen de un libro o el comentario de un texto corto.””
				REVISIÓN	DI02 “Al revisar los textos, el 50 % carecían de estructura, aún no habían comprendido el esquema del artículo de opinión, estaba organizado por subtítulos, no se lograba evidenciar una postura crítica frente al tema. Se visualizaba un tipo de texto expositivo y muy poco un texto argumentativo”.

					<p>DI01 "...Se ve un progresó en el segundo texto, los estudiantes tuvieron en cuenta las sugerencias y correcciones realizadas por la docente y por sus compañeros, además fue de gran apoyo la retroalimentación teóric a sobre la estructura textual y</p>
--	--	--	--	--	--

					los tipos de argumentos
					<p>para superar las falencias presentadas en el primer borrador...”</p> <p>Los grupos 91G09, después de la entrega del texto final manifiestan que se logró un avance significativo en la producción textual, en gran parte influyo que la escritura se realizara por etapas y el uso de herramientas tecnológicas les</p>

					facilitar los procesos de recolección, organización y redacción de las ideas.
EVALUACIÓN DEL	COMPONENTE	El 77% de los estudiantes reconocen la organización micro y superestructura que debe seguir el	EVALUACIÓN DEL	COMPONENTE SINTÁCTICO	EL 48% de los estudiantes lograron cumplir con los mecanismos de uso de la gramática textual por lo cual favorece la

			texto para lograr tener coherencia y cohesión				coherencia y cohesión del texto de acuerdo a una situación comunicativa planteada. Además, se evidencia el dominio de la organización micro y macro estructural
--	--	--	---	--	--	--	---

		C O M	El 49% comprenden mecanismo de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.			COMPONENTE SEMÁNTICO	El 85% de los estudiantes tienen dominio en los procesos de relación entre la pertinencia del contenido y el propósito comunicativo y proponen el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema
--	--	-------	---	--	--	----------------------	--

						COMPONENTE PRAGMÁTICO	El 80% de la población, tiene dominio de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción
		COMPONENTE PRAGMÁTICO	El 25% de los estudiantes adecuaron el texto a una tipología textual en cuanto el desarrollo del contenido, al propósito comunicativo y a la estructura textual				

ACTIVIDADES NO CONCLUIDAS

Entre las actividades planteadas en el desarrollo de la propuesta de investigación, hubo una serie de ellas que no fueron concluidas por diversos motivos, aunque no fueron indispensables para el desarrollo de la propuesta.

- Entrevista al docente de lengua castellana sobre enfoques, metodologías y transversalización, en la práctica docente y el desarrollo de competencias comunicativas.
- No se estableció una programación en las intervenciones de clase para desarrollar de la secuencia didáctica, sin interrupciones de actividades extracurriculares.
- No se tuvo en cuenta la disponibilidad del docente de lengua castellana para colaborar y participar con el proyecto de investigación y su implementación.

6 CONCLUSIONES

El proceso de investigación, a partir de la implementación de cada una de sus fases, demostró resultados positivos en el desarrollo de las competencias de los estudiantes mediante la intervención pedagógica. A partir de estos resultados, se establecieron conclusiones respecto a los objetivos específicos y el objetivo general planteados en la propuesta del proyecto.

De acuerdo al primer objetivo específico que consistió en *identificar las dificultades de los estudiantes en las competencias comunicativas lectora y escritora, desde el análisis de los resultados de las Pruebas Saber y pruebas de lectura y escritura*. Se encontró que el proceso de formación que implementaba el docente, enfocado por contenidos y no por competencias, tenía una incidencia directa en las deficiencias del dominio de la competencia comunicativa lectora y escritora de los estudiantes.

De acuerdo con Pérez Abril, las dificultades en la interpretación y lectura crítica de los textos se debe a que en las prácticas pedagógicas se privilegian tareas de lectura literal y la lectura crítica se aborda como elaboración de opiniones sin fundamento¹²⁹. Esto se evidenció en el grupo objeto de estudio, dado a que el docente no implementaba estrategias que desarrollan la comprensión y producción textual, no trabajaba los tres momentos de lectura y no formulaba preguntas inferenciales y crítico intertextuales en las actividades de comprensión, ni realizaba ejercicios que exigieran a los estudiantes la construcción del sentido global de los textos, debido a esto, los aprendices no lograban superar un nivel de lectura literal en el eje de comprensión textual. Además, los ejercicios de producción textual realizados en el aula se limitaban a la escritura de proposiciones para responder preguntas y tareas, lo que influyó en que los

¹²⁹ PÉREZ. Op. Cit., 2003.

estudiantes no lograran escribir textos completos y coherentes que obedecieran a una estructura e intención comunicativa.

Para el cumplimiento del segundo objetivo, *establecer ideas estratégicas como directrices para la resolución de la problemática detectada en la fase diagnóstica del proyecto mediante la formulación de hipótesis*, se formularon estrategias en forma de hipótesis para la enseñanza de la producción y la comprensión textual, basadas en autoridades como Isabel Solé, Mauricio Pérez Abril, Daniel Cassany, María Teresa Serafini, Sergio Tobón y el MEN, quienes plantean diferentes estrategias para la enseñanza de los procesos de producción y comprensión textual mediante un enfoque por competencias. Estas hipótesis fueron comprobadas en la evaluación de la propuesta, y resultaron efectivas en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

De esta manera, en cuanto a las hipótesis formuladas para el fortalecimiento de la comprensión textual, se encontró que la estrategia de lectura por momentos (antes, durante y después) propuesta por Isabel Solé¹³⁰ posibilitaron al estudiante la comprensión del sentido global de los textos que leían y fortalecieron los niveles de lectura inferencial y crítico intertextual.

En la etapa de prelectura, la implementación de estrategias como el uso de organizadores gráficos propició en los estudiantes el desarrollo de procesos como la búsqueda, organización y clasificación de la información, que fortaleció el nivel de lectura literal de los estudiantes. La activación de conocimientos previos, la realización de hipótesis e inferencias acerca del contenido e intención comunicativa del texto posibilitaron el desarrollo de la lectura a nivel inferencial.

En la etapa de lectura, actividades como la identificación de las ideas principales

¹³⁰ SOLÉ. Op. Cit.

del texto y la lectura entre líneas, fortalecieron el nivel de lectura literal y sinonímica, mientras estrategias como la interrogación a los textos a través de la formulación de hipótesis e inferencias, fortaleció el nivel de lectura inferencial de los estudiantes.

En la etapa de pos lectura, los comentarios grupales y socializaciones en las que se realizaron diversas interpretaciones, reflexiones y evaluaciones de los textos leídos y las actividades en las que se establecieron relaciones entre diferentes tipos de texto y entre los textos y los contextos de los estudiantes, ayudaron a fortalecer tanto el nivel de lectura inferencial como el crítico intertextual.

En cuanto a las hipótesis planteadas para el desarrollo de la producción textual, se comprobó que la enseñanza de la escritura mediante las tres etapas propuestas por Cassany¹³¹ (planeación, redacción y revisión) ayudó a los estudiantes a comprender la complejidad del proceso escritor y emprender la producción de textos completos y coherentes, que obedecieron a una estructura e intención comunicativa clara. Además, se evidenció que el uso de herramientas TIC facilitaron actividades como la elaboración de planes textuales y la redacción y corrección de borradores de manera grupal, lo que implica que facilitó el trabajo colaborativo y simultáneo en la construcción de los textos.

Otro aspecto importante que se propuso como hipótesis para el proceso de enseñanza fue partir de las necesidades e intereses de los estudiantes para proponer, de manera consensuada, las actividades y procesos que se desarrollarían a lo largo del periodo académico. Esto influyó de manera significativa en la motivación de los estudiantes, quienes propusieron aprender el proceso de escritura para atender a una necesidad comunicativa que identificaron en su realidad mediante la orientación de las docentes investigadoras. Lo anterior

¹³¹ CASSANY. Op. Cit., 2011.

evidencia que, tal como lo afirma Condemarín¹³², propiciar la lectura y producción de textos que se relacionan con el contexto del estudiante y sus necesidades posibilita que el aprendiz se motive en la elaboración de los ejercicios académicos cargados de sentido y obtenga mayor aprehensión de los procesos de comprensión y producción textual.

De acuerdo al tercer objetivo de *fortalecer los procesos de comprensión y producción textual mediante la planeación e implementación de una secuencia didáctica de lengua castellana que incorpore el uso de las TIC para apoyar el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora*. Se encontró que los estudiantes lograron dominar los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual mediante la implementación de las diferentes estrategias de enseñanza por competencias que se plantearon y aplicaron en la secuencia didáctica, además, se logró también que el estudiante reconociera e implementara el proceso de producción textual y desarrollaran habilidades de argumentación para responder a necesidades comunicativas reales.

Con respecto al cuarto objetivo específico en el cual se busca *establecer la efectividad del uso de las TIC como herramientas transversales en el desarrollo de las competencias comunicativas lectora y escritora, mediante la evaluación de la aplicación de la secuencia didáctica*, se encontró que el uso de herramientas TIC facilitaron los procesos de comprensión y producción textual, enfatizando en el segundo proceso, dado que no sólo facilitó las actividades de planeación, redacción y revisión textual, sino que también permitió el trabajo colaborativo y simultáneo de escritura y economizó el tiempo durante el cual se desarrolló este proceso. Además, al implementar las TIC, se observó una influencia en la mejora motivacional de los estudiantes y el desarrollo de las competencias digitales, ya que estos demostraron no tener conocimiento ni manejo de programas y

¹³² CONDEMARIN, Et al., Op Cit.

aplicaciones útiles para la vida académica y el futuro profesional.

Sin embargo, cabe resaltar que estas herramientas no son indispensables para el desarrollo de las competencias comunicativas y que su impacto positivo como medio para la construcción de textos, es posible con el constante acompañamiento y orientación del docente, aunque, como lo afirma Cassany¹³³, para responder a las necesidades del mundo globalizado y tecnológico actual, la prácticas educativas deben ir al ritmo de los avances tecnológicos, por tal razón, se puede decir que la implementación de las TIC no sólo tienen una utilidad instrumental, sino que debe fomentarse como competencia digital.

Para ofrecer una perspectiva global de los resultados de la implementación del proyecto se retoma el objetivo general, que consistió en *Implementar las TIC para el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes del grado noveno uno del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz, mediante la aplicación de una secuencia didáctica, con el fin de determinar la incidencia de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de competencias comunicativas lectora y escritora*. Sobre este se puede afirmar que el uso estratégico de las TIC favoreció el desarrollo de los procesos de comprensión y producción, sin embargo, el fortalecimiento de estos procesos no depende del uso de las TIC sino de un proceso de formación estructurado por etapas que facilite al estudiante la comprensión de cada una de las actividades que realizan. En todo caso, el uso de estas herramientas no solamente fue un medio facilitador de las actividades, sino que también funcionó como motivante y para el fortalecimiento de las competencias digitales de los estudiantes.

Para concluir, este proyecto de investigación tuvo un aporte significativo a la comunidad académica, ya que evidencia la necesidad del cambio a un enfoque

¹³³ CASSANY, Daniel. En línea: leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama, 2012.

por competencias y desarrollo de proyectos transversales, que deben ser incluidos en los planes de áreas de cada institución. Además, de concluir que los docentes deben estar en una constante actualización tecnológica para orientar procesos que impliquen el desarrollo de competencias digitales en la transversalización con distintas áreas del conocimiento, que permitan el desarrollo o refuerzo de otras competencias.

7. RECOMENDACIONES

- Se requiere de mayor disponibilidad de tiempo para el desarrollo adecuado de las actividades propuestas, respecto a la escritura como proceso, especialmente en la producción y revisión de borradores. Asimismo, se recomienda profundizar en la lectura y comprensión de textos argumentativos en el grado noveno.
- Es necesario implementar el trabajo colaborativo con más frecuencia y dándole la importancia necesaria, en el aspecto psicológico y social que interviene en los procesos de coevaluación y cooperación para el mejoramiento de los textos escritos.
- Se hace necesario replantear la presentación del producto, permitiendo así, un espacio para los estudiantes en el marco de una celebración institucional, con el fin de dar a conocer sus producciones textuales, y no que simplemente queden, como una prueba de la elaboración de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, Pedro. La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Santiago de Chile: Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2001. 30 p.

AUSUBEL, David., NOVAK, Joseph. D. y HANESIAN, Helen. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. (1983) México: Trillas. 623 pág. Citado por Ballester, Antoni. El aprendizaje significativo en la práctica. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, Monografía VIII. 2007. pp. 643-651.

BALLESTER, Antoni. El aprendizaje significativo en la práctica. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, Monografía VIII. 2007. pp. 643-651.

BUSTAMANTE Guillermo., JURADO Fabio. Entre la lectura y la escritura Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.

BOYLAN, Geraldine. La importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. Universidad de Las Palmas. 2006. p. 67.

CABERO, Julio., MÁRQUEZ, Dominga. Colaborando aprendiendo. La utilización del vídeo en la enseñanza de la geografía. Sevilla: Kronos. 1997

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama. 1995. CASSANY, Daniel. Reparar la escritura. Graó, 2000.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Madrid: Paidós. 2011. 407 p

CASSANY, Daniel. Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 1988, 194 p. Reimpresión 11ª: 2003. ISBN: 84-7509-496-1. 2ª edición, corregida: 2005. 1ª reimpresión 2006. 194 p.

CERDA, H. El proyecto de aula: El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 1938.

CONDEMARÍN, Mabel; GALDAMES, Viviana; MEDINA, Alejandra. Taller de Lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Dolmen Ediciones. Santiago. 1996

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Ed. Antonio Machado. 1990.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

DÍAZ-BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill, 2002.

DE MIGUEL, M y COLBS. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, 2006.

ESCOBAR Flor. El uso de las TIC como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la

asignatura de inglés. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2016.

ICFES. Establecimientos educativos: Guía de interpretación y uso de resultados de las Pruebas Saber 3º, 5º Y 9º. 2015. p. 61

FERNANDEZ, Amparo. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. [En línea]. En: Revista de docencia universitaria. 2010. Vol 8 (1). Citado por FORTEA, Miguel. Metodologías didácticas para la E/A de competencias. Unitat de Suport Educatiu (USE). Universitat Jaume I. 2019. 28 p.

FLORES, Francy, CALDERON, Yorling, & PALACIOS, Uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en el sexto grado de la escuela José Benito Escobar del municipio de Estelí en el segundo semestre del año 2014. Nicaragua, Doctoral dissertation: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. 2015.

FORTEA, A. Metodologías didácticas para la E/A de competencias. Unitat de Suport Educatiu (USE). Universitat Jaume I, 2009.

GÁLVEZ, F., PÉREZ S. y BERNALES P. (2009) Transitando en los procesos de tutoría sociolaboral con jóvenes vulnerables: roles y tensiones desde el construccionismo social. Revista de Psicología, Vol. XVIII, pp. 61 – 81.

GALLEGO, Rómulo. Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1999.

GARCIA. Manuel., ALVIRA, Francisco., ALONSO, Luis., ESCOBAR, Rafael. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1993.

GIL, Domingo. Globalización, TIC y ocio digital. En Cultura y educación en la sociedad de la información. Netbiblo, 2002.

HUAMÁN Veronica, & VELÁSQUEZ Mery. Influencia del uso de las TIC en el rendimiento académico de la asignatura de matemática de los estudiantes del 4to grado del nivel secundario de la Institución Educativa Básica Augusto Bouroncle Acuña-Puerto Maldonado Madre de Dios. Perú. Universidad Nacional Amazonica de Madre de Dios Facultad de Educación Especialidad Matemática y Computación 2009.

ICFES, I. C. Resultados de grado noveno en el área de lenguaje. Bogotá D.C.: Copyright 2013 ICFES. 2018.

ICFES, I. C. Reporte histórico de comparación entre los años 2014 - 2015 - 2016 - 2017. Bogotá D.C.: Copyright 2013 ICFES. 2019.

ICFES. Guía de lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015. Colombia: 2015

ICFES. AVANCEMOS hacia un proceso formativo. Colombia, 2018.

ICFES. Descripción de los niveles de desempeño. Colombia, 2015, p. 11- 13.

LOUREDA LAMAS, Óscar. Introducción a la tipología textual. Madrid, Arco Libros. 2003.

MEN. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa, Colombia aprende, 2006.

MCKERNAN, Investigación-acción y curriculum; Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: ediciones morata. 1996. p 49.

MARQUÉS GRAELLS, Pere. Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 2008, no 11.

MONSALVE Martha. Implementación de las tics como estrategia didáctica para generar un aprendizaje significativo de los procesos celulares en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa San Andrés del municipio de Girardota. Medellín Universidad Nacional de Colombia. 2011.

MUÑOZ, Diana. La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información. Ibagué, Tolima. Universidad de Tolima. 2015

MEN. Derechos Básicos de Aprendizaje. Bogotá D.C. 2016

MEN. Estándares Básicos De Competencias. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá, D.C.: 2006.

MEN. Matriz de referencia de lenguaje. Bogotá, D.C.: 2015.

MEN. Guía del docente. Nivelemos, Lenguaje 3°. Colombia. 2011

MEN. Guía 34: Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá, 2008

MURILLO, Juan. De las áreas a las competencias ¿Horizonte de la educación del futuro? *Magisterio, Educación y Pedagogía*, 2003. 3, 31- 33.

ORTEGA, Ignacio. La alfabetización tecnológica. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 2009.

PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES. Bogotá D. C.; 2003.

PITA, Galo. Las TICs en las empresas: evolución de la tecnología y cambio estructural en las organizaciones. *Dominio de las Ciencias*, 2018, vol. 4, no 1.

RIVAS, Axel. América Latina después de Pisa. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Buenos Aires: Fundación CIPPEC - Natura- Instituto Natura, 2015. 360 p.

PALINCSAR, Annemarie., y BROWN, Ann (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, Citado por Solé, Isabel. *ESTRATEGIAS DE LECTURA*. Barcelona: Editorial Graó. 1998.

RAMIREZ, Ricardo. Uso de las TIC en los profesores de tiempo completo de la Licenciatura en Música de la Universidad Veracruzana. México. 2014.

ROSAS Martha. & ORDOÑEZ Jacqueline. Estrategia didáctica para implementar actividades mediadas por tic en competencias de lectoescritura para estudiantes del grado tercero de básica primaria en la institución educativa 4 esquinas sede porvenir del municipio del Tambo–Cauca. Popayán. Universidad Los Libertadores. 2016.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura y aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía,. 1993. 216 p.

SÁNCHEZ, Jesús. Instituto Cervantes Saber escribir. Buenos Aires: Aguilar

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos y LUCIO, Pilar. Metodología de la

Investigación. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Quinta Edición. 2010.

STENHOUSE, Lawrence. Culture and Education. Londres. [Trad. cast: cultura y Educación. Morón, Sevilla. Publicaciones del Movimiento Cooperativo Escuela popular (M.C.E.P), 1197 Citado por MCKERNAN,(1996). Investigación-acción y curriculum; Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: ediciones morata.

SANDOVAL CASILIMAS, C. Investigación Cualitativa. La implementación y gestión de los procesos de investigación social cualitativos. Bogotá: ARFO. 2002.

SHARAN, Shlomo., SHARAN, Yael. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, del apartado de las estrategias para el aprendizaje colaborativo

SUÁREZ Marilú. Y MURILLO, Neidy. Fortalecimiento del proceso de lectoescritura mediante el tic, en estudiantes del grado octavo de la institución educativa Bernardo Arango Macías. Medellín. Universidad pontificia bolivariana 2015.

SILVA, Nayibe, .Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos. Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander. 2017.

SERAFINI, Teresa: Cómo se escribe. Trad. Francisco Rodríguez de Lecea. Paidós Bolsillo, Barcelona 2007, 389 p.

SERAFINI, María, Teresa. Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura, 2-
ed., Barcelona, Paidós, 1993, 256 págs.

STONE, Martha. La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la
investigación y la práctica. Buenos aires: Paidós. 1999

Teaching in focus. OECD.

TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias: Pensamiento complejo,
diseño curricular y didáctica. Ecoe ediciones, 2005.

TOBÓN, Sergio,. PIMIENTA, Julio,. GARCÍA, Juan. Secuencias didácticas:
aprendizaje y evaluación de competencias. Primera edición. México: Pearson
educación, 2010. 216 p

TOBÓN, Sergio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por
competencias. Pearson Educación: México. 2011. 216 p

UNESCO. Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y
el Caribe. 2014

WESTON, Anthony., & SEÑA, Jorge. F. M. Las claves de la argumentación.
Barcelona: Ariel. 1994

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN ANEXO A: PRUEBA INICIAL DE LECTURA Y ESCRITURA

PRUEBA DE LECTURA Y ESCRITURA

OBJETIVO: Diagnosticar el estado de los estudiantes en cuanto a competencia lectora y escritora.

ACTIVIDAD INICIAL

Se les mostrará a los estudiantes la palabra *INTUICIÓN* preguntando conceptos, ideas, significados o experiencias que tengan de esta: a partir de ello se realizará una red semántica con las respectivas opiniones sobre la temática.

Seguidamente se aprovecharán los conocimientos que tienen los estudiantes para ampliar la definición y que comenten algunas experiencias significativas donde hayan tenido que actuar por intuición.

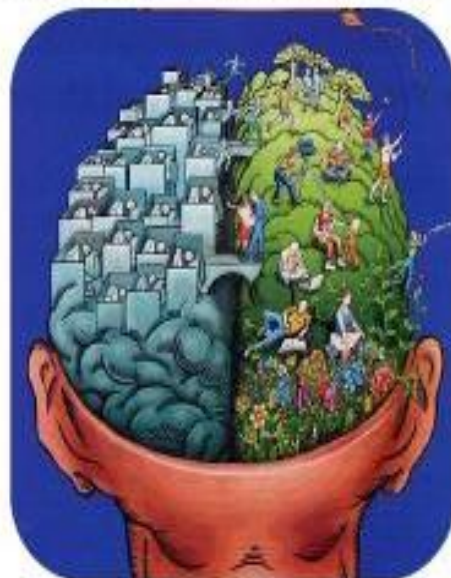
De acuerdo al siguiente texto responde de la 1 a la 13 pregunta.

¿Es eficaz la intuición?

Recurrir al pensamiento inconsciente intuitivo nos saca del atolladero muchas veces. Y contra lo que se piensa, la intuición no es opuesta a la razón.

En un tablero de nueve filas por nueve columnas, las negras se imponen sobre las blancas y el rey blanco está a punto de ser capturado. Se trata de una partida de shogi, un juego de estrategia japonés, de la familia del ajedrez, que el neurocientífico Keiji Tanaka conoce bien.

No solo porque sabe jugar, sino porque lleva años estudiando el cerebro de otros jugadores para intentar entender por qué y cómo escogemos una estrategia ante situaciones complicadas que necesitan una solución rápida. Sobre el tablero pero también en la vida cotidiana. Y parece que ha dado en el clavo. Gracias al shogi, Tanaka ha podido saber que la intuición reside en el núcleo caudado del cerebro.



Es una estructura que forma parte del ganglio basal, una región del encéfalo bastante primitiva y responsable del aprendizaje y de los hábitos. Nos permite responder a un problema o tomar decisiones sin que participe el pensamiento consciente. O lo que es lo mismo, utilizar una especie de inteligencia automática y veloz en aquellos ámbitos donde tenemos mucha experiencia. Tan rápida que, según revelan imágenes obtenidas con resonancia magnética, las decisiones intuitivas se toman siete segundos antes de que nos hagamos conscientes y las ejecutemos.

Aunque, aparentemente, todo esto ocurre sin poner empeño, la realidad es que hay muchas neuronas y estructuras cognitivas complejas implicadas en esta clase de pensamiento. Eso sí, trabajan a un nivel inconsciente. Y por eso tenemos la sensación de que nuestras corazonadas salen de la nada.

Y en contra de lo que a veces se piensa, la intuición no es opuesta a la inteligencia racional. Actualmente, se acepta que existen dos sistemas cognitivos en el cerebro. Uno es guiado, controlado, reglado, necesita que intervenga la razón y exige un esfuerzo mental. El otro se basa en la percepción, la intuición y las emociones, y ocurre a nivel inconsciente. El primero es lento, el segundo, rápido. Y ambos nos pueden llevar a conclusiones inteligentes.

Según Tanaka, "la verdadera intuición solo la encontramos en expertos. Cuando un problema es complejo, la respuesta intuitiva lo simplifica y contribuye tanto a los momentos *eureka* como a lo que llamamos inspiración". Asimismo, la intuición también está vinculada al sentido de la ética. Según investigaciones recientes, quienes deciden de forma intuitiva mienten y engañan menos que los individuos más racionales. Es decir, son más honestos.

De hecho, tomamos decisiones más acertadas usando la intuición que recurriendo a la lógica, dice Marius Usher, de la Universidad de Tel Aviv (Israel). En sus experimentos ha detectado que el llamado sexto sentido acierta en un 90 % de las ocasiones. ¿Sin pensar? No, porque cuando la intuición se pone en marcha no ignoramos los pros y los contras, las fortalezas y las debilidades de las diferentes opciones. Más bien, los sopesamos en una balanza instintiva e inconsciente, en lugar de racional y consciente.



En la misma línea, J. David Creswell, de la Universidad Carnegie Mellon (EE. UU.), ha comprobado que cuando mantenemos al cerebro racional ocupado en memorizar datos a la vez que se nos pide tomar una decisión, las elecciones son más lúcidas que si ponemos toda la atención en elegir. Ante las evidencias, Creswell y otros expertos recomiendan que, antes de zanjar un asunto importante, entretengamos un poco a la mente consciente en otra tarea – ver una película o leer un libro, por ejemplo– mientras dejamos que el subconsciente centrifugue.



Por otra parte, Michael Pratt está de acuerdo con la eficacia del pensamiento intuitivo, aunque con matices. Este profesor del Boston College (EE.UU.) ha llegado a la conclusión de que cuando hacemos una evaluación general en un área de la que tenemos un conocimiento profundo, dejamos llevar por las corazonadas es más efectivo que analizar. Sin embargo, no es aconsejable cuando hay que centrarse en los detalles. “La intuición es como la nitroglicerina: es buena solo si se usa en ciertas circunstancias”, dice Pratt. Las decisiones analíticas son más lentas pero más acertadas cuando hay que dividir una cuestión en varias partes, como al resolver un problema matemático. A la intuición lo que se le da bien es encontrar rápidamente patrones y ofrecer visiones de conjunto. Y funciona, por ejemplo, cuando un bombero se deja llevar por su olfato para tomar decisiones en mitad de un incendio.

Elena Sanz

Revista Muy interesante

Disponible en:

<https://www.muyinteresante.es/curiosidades/preguntas-respuestas/es-eficaz-la-intuicion-691515858673>



1. La finalidad comunicativa del texto es:

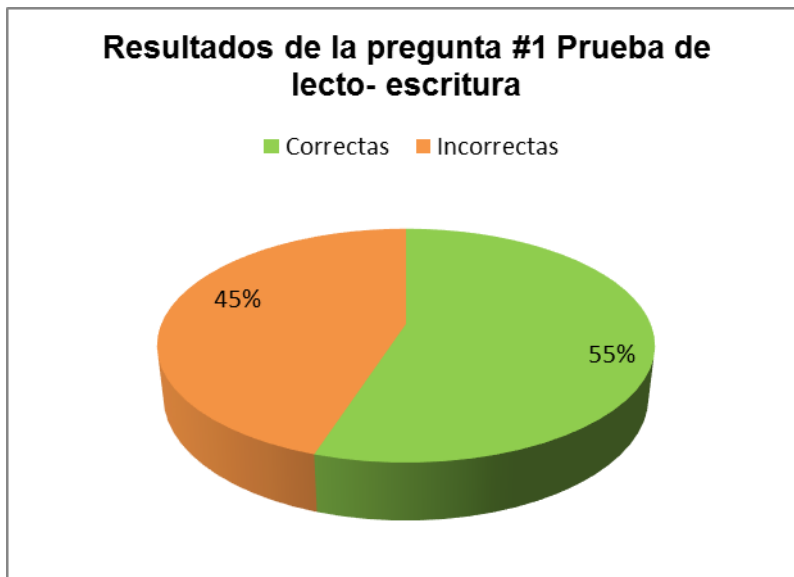
a) Demostrar que la intuición hace parte de un sistema cognitivo del cerebro

b) Informar y explicar de forma objetiva según las investigaciones de algunos seudocientíficos que la intuición hace parte de los procesos cognitivos racionales del ser humano y funciona como una forma inconsciente de tomar decisiones rápidas.

c) Argumentar a favor y en contra de tomar decisiones a través de la intuición, según la opinión de algunos investigadores en el tema.

d) Presentar las investigaciones que han hecho algunos investigadores sustentados en información científica

NIVEL DE COMPRENSIÓN	Inferencial
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE	Pragmático
APRENDIZAJE	Reconoce elementos implícitos de la situación de comunicación.
EVIDENCIA	Identifica intenciones y propósitos en los textos que lee
RESPUESTA CORRECTA	B



2. Según el texto las decisiones intuitivas son tomadas:

- a) Tres segundos antes de que seamos conscientes del hecho.
- b) Cinco segundos antes de que participe el pensamiento consciente.
- c) Siete segundos antes de las neuronas y estructuras cognitivas están implicadas en esta clase de pensamiento.
- d) Siete segundos antes de que nos hagamos conscientes y las ejecutemos.

NIVEL	DE	
COMPRENSIÓN		Literal
COMPETENCIA		Comunicativa (proceso de lectura)
COMPONENTE		Semántico
APRENDIZAJE		Recupera información explícita en el contenido del texto.
EVIDENCIA		Ubica ideas puntuales en el texto
RESPUESTA		D



3. Lee el siguiente fragmento y determina qué normas textuales cumplió el autor.

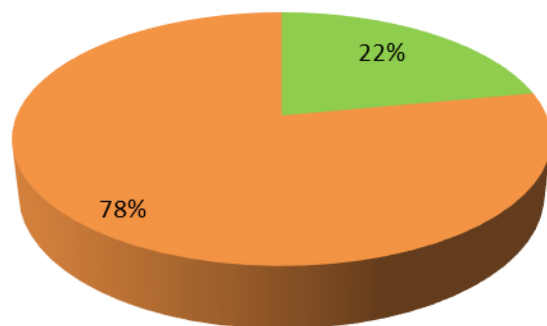
Y en contra de lo que a veces se piensa, la intuición no es opuesta a la inteligencia racional. Actualmente, se acepta que existen dos sistemas cognitivos en el cerebro. Uno es guiado, controlado, reglado, necesita que intervenga la razón y exige un esfuerzo mental. El otro se basa en la percepción, la intuición y las emociones, y ocurre a nivel inconsciente. El primero es lento, el segundo, rápido. Y ambos nos pueden llevar a conclusiones inteligentes.

- a) Un texto con uso adecuado de elementos gramaticales y ortográficos.
- b) Un argumento con cita de autoridad.
- c) Un argumento con ejemplificación.
- d) Un texto basado en un plan textual.

NIVEL DE COMPRENSIÓN	Crítico – intertextual.
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de escritura)
COMPONENTE	Semántico
APRENDIZAJE	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.
EVIDENCIA	Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).
RESPUESTA CORRECTA	A

Resultados de la pregunta #3 Prueba de lecto- escritura

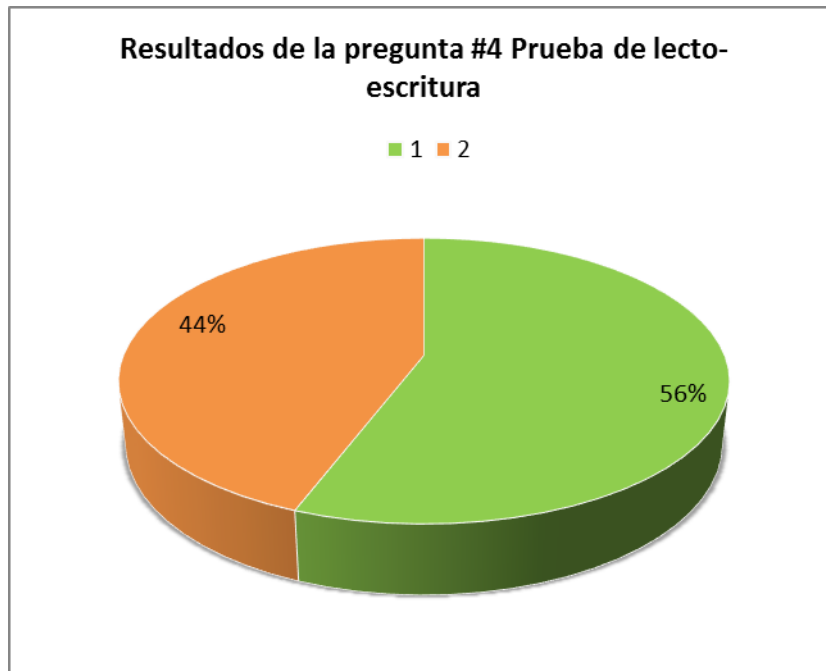
■ Correctas ■ Incorrectas



4. Cuando el autor menciona el término *eureka* que hace referencia a la

- a) comprensión de algo de manera clara e inmediata, sin la intervención de la razón.
- b) liberación o eliminación de los recuerdos que alteran la mente o el equilibrio nervioso.
- c) expresión de satisfacción al descubrir algo de forma inconsciente, que se busca con empeño o se resuelve un problema difícil.
- d) resolución de un modo definitivo un asunto que presenta dificultades o inconvenientes.

Inferencial	
NIVEL	DE
COMPRENSIÓN	
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE	Semántico
APRENDIZAJE	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido local del texto.
EVIDENCIA	Identifica el sentido de una palabra o expresión en su relación contextual
RESPUESTA CORRECTA	C



5. El autor menciona el uso del juego de shogi como método para:

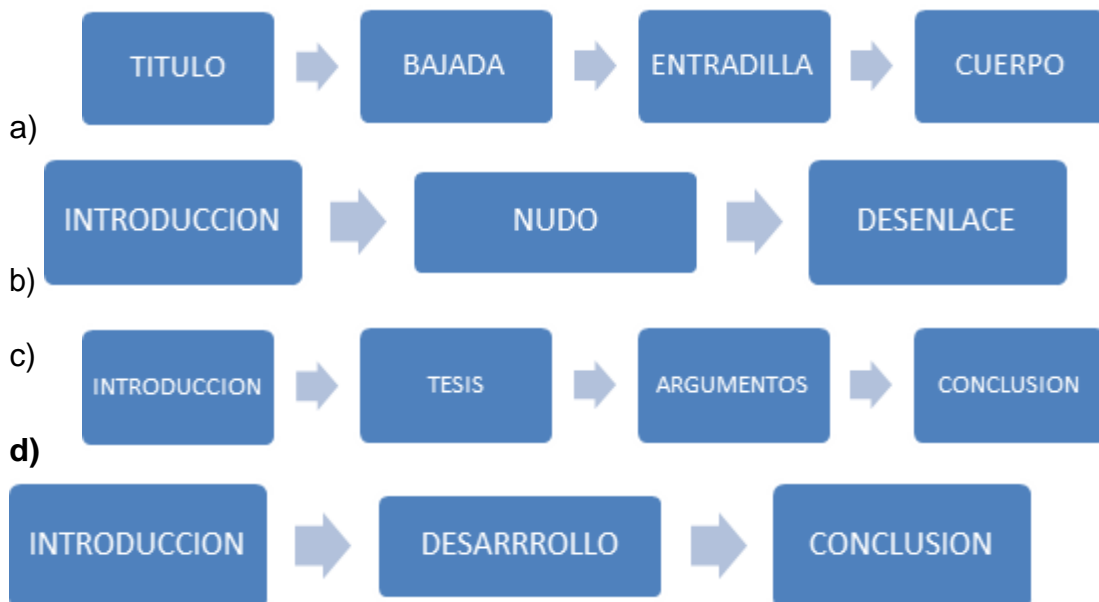
- a) Estudiar el cerebro de algunos jugadores del shogi
- b) Averiguar cómo la gente determina su estrategia, especialmente en una situación complicada y que necesita una solución rápida.
- c) Pruebas de inteligencia artificial en Japón.
- d) Todas las anteriores

NIVEL	DE	Literal
COMPRENSIÓN		
COMPETENCIA		Comunicativa (Proceso de lectura)Proceso de lectura
COMPONENTE		Semántico
APRENDIZAJE		Recupera información explícita del contenido del texto

EVIDENCIA	Ubica en el texto información puntual sobre ¿qué?, ¿quiénes?, ¿Cuándo? ¿dónde?, ¿cómo?.
RESPUESTA	B



6. El esquema que mejor representa la manera en cómo se estructura el texto es:



NIVEL DE COMPRENSIÓN	Literal
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE	Sintáctico
APRENDIZAJE	Identifica información de la estructura explícita del texto.
EVIDENCIA	Identifica el armazón o estructura del texto.
RESPUESTA CORRECTA	A



7. El texto se puede clasificar como:

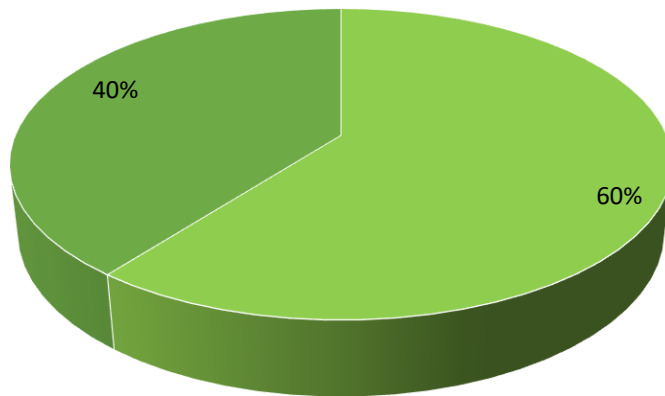
a) Un texto informativo b). Un texto descriptivo c). Un texto explicativo

d) Texto argumentativo

IVEL DE	Inferencial
COMPRENSIÓN	
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE	Sintáctico
APRENDIZAJE	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
EVIDENCIA	Ubica el texto dentro de una tipología o género específico.
RESPUESTA CORRECTA	A

Resultados de la pregunta #7 Prueba de lecto-escritura

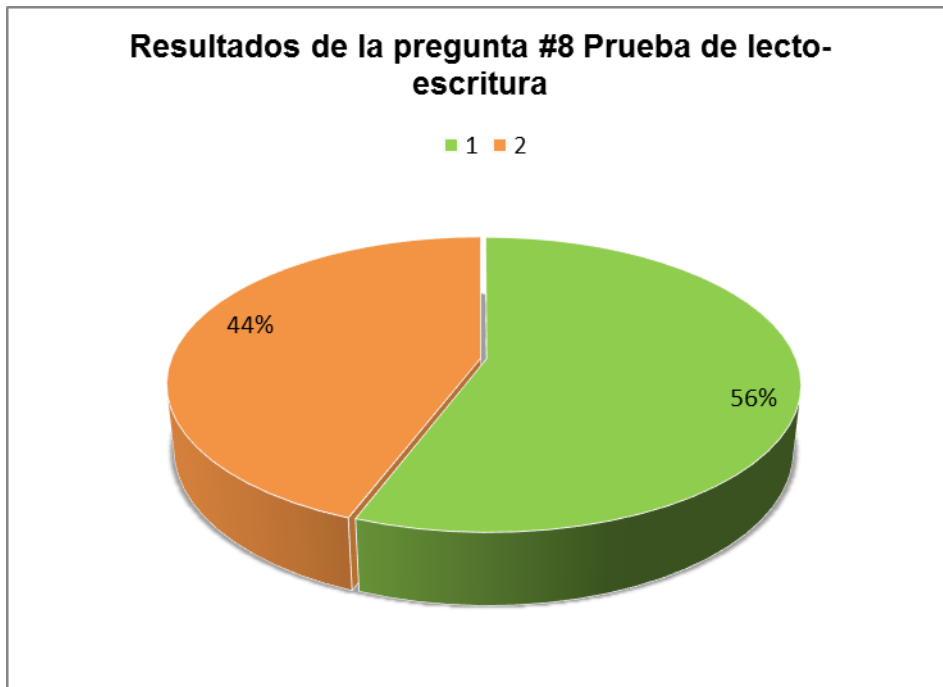
■ 1 ■ 2



8. El último párrafo cumple la función de

- a) Exponer las ideas principales del texto.
- b) Sintetizar lo presentado en el texto.
- c) Presentar una conclusión y cierre del texto.
- d) Ampliar la información.

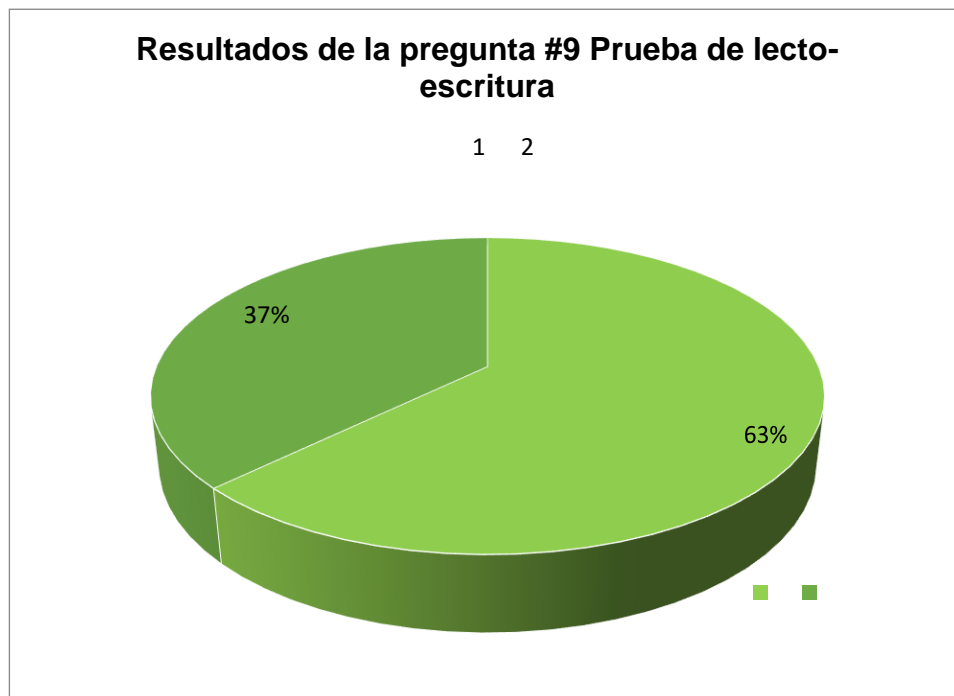
NIVEL DE	Inferencial
COMPRENSIÓN	
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE	Sintáctico
APRENDIZAJE	Recupera información implícita de la organización, tejido componentes de los textos.
EVIDENCIA	Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto.
RESPUESTA CORRECTA	C



9. De acuerdo con el texto, ¿debemos tener al cerebro racional ocupado para poder actuar de forma intuitiva?

- a) Sí, porque dejamos que el subconsciente centrifugue y tome decisiones de una manera más lúcida.
- b) No, porque debemos tomar las decisiones conscientemente.
- c) No, porque debemos poner toda la atención en elegir.
- d) Sí, porque el consciente debe centrifugar para tomar decisiones lúcidas

NIVEL DE	Literal	
COMPRESIÓN		
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)	
COMPONENTE	Semántico	
APRENDIZAJE	Recupera información explícita en el contenido del texto.	
EVIDENCIA	Reconoce la presencia de argumentos en el texto.	
RESPUESTA CORRECTA	A	



10. ¿De qué manera la ética interviene en la actuación por intuición?

- a) En que la verdadera intuición sólo la encontramos en los expertos.
- b) En que si actuamos por la razón lo debemos hacer éticamente.
- c) En que se comprobó que los que actúan por intuición son más honestos.
- d) En que se llega a conclusiones inteligentes.

NIVEL	DE	Literal
COMPRENSIÓN		
COMPETENCIA		Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE		Semántico
APRENDIZAJE		Recupera información explícita en el contenido del texto.
EVIDENCIA		Ubica información relevante para dar cuenta de las relaciones entre situaciones.
RESPUESTA CORRECTA		C



11. El investigador Michael Pratt aconseja no utilizar la intuición como estrategia para todas las circunstancias vivenciales, esto se da porque:

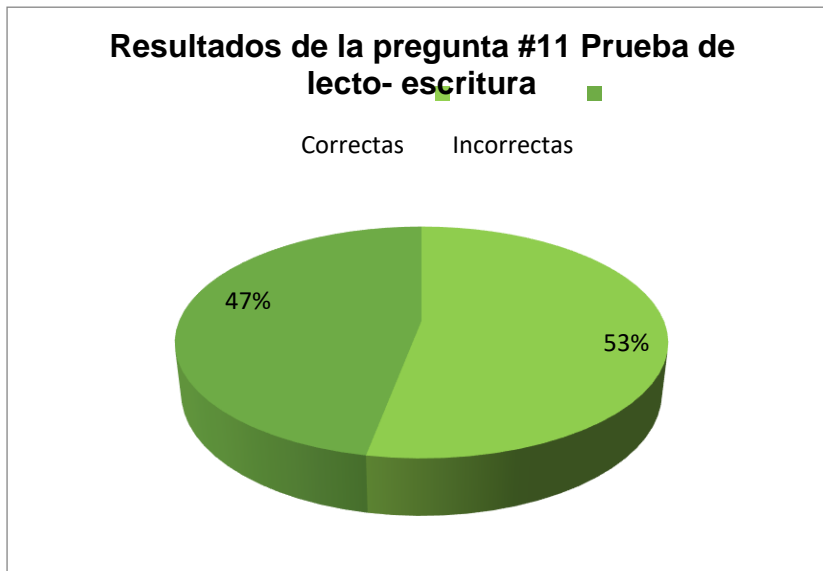
A. El autor comprende que la intuición se ve afectada por las emociones humanas, las cuales pueden distorsionar la percepción de la realidad y conducir a decisiones erradas.

B. Aunque en el texto se plantea que la intuición es una operación racional, esta no se realiza de manera consiente y algunas decisiones requieren de procesos lógicos como seleccionar opciones, discernir y establecer relaciones de causalidad, los cuales son procesos conscientes de mayor complejidad y no deben delegarse a la inmediatez de la intuición.

C. De acuerdo al estudio realizado en la Universidad de Tel Aviv (Israel) se detectó un desacierto del 90% en la toma de decisiones basadas en la intuición.

D. De acuerdo al estudio realizado en la Universidad de Tel Aviv (Israel) se detectó un acierto del 90% en la toma de decisiones basadas en la intuición.

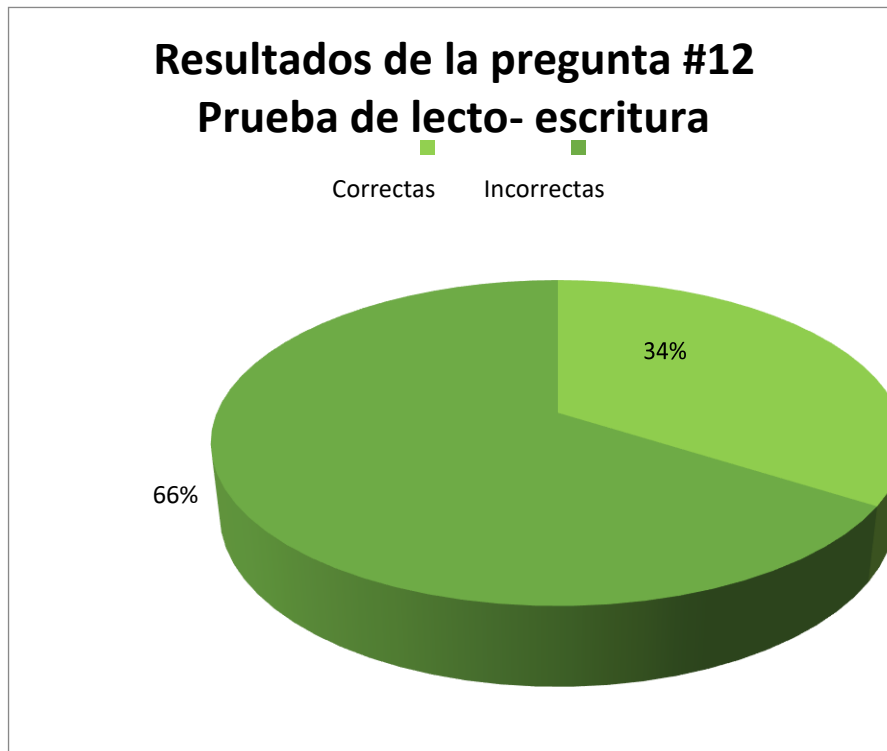
NIVEL DE COMPRENSIÓN	Inferencial
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE	Semántico
APRENDIZAJE	Recupera información implícita en el contenido del texto.
EVIDENCIA	Sintetiza y generaliza información (mediante un ejemplo para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido).
RESPUESTA	B



12. La estructura y el tejido del texto leído permite al lector comprender el sentido global del texto porque:

- a) La estructura del texto obedece a la tipología informativa.
- b) Se hace un uso adecuado de los conectores, elementos gramaticales y la ortografía, aspectos esenciales para la construcción del sentido del texto.
- c) Existen elementos de coherencia local y global que permiten un esquema lógico de organización del texto.
- d) El texto obedece a una estructura lineal y cohesionada que evidencia un esquema lógico de organización, hace uso adecuado de conectores y elementos gramaticales que permite la comprensión de las ideas planteadas.

NIVEL DE	
COMPRENSIÓN	
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE	Sintáctico
APRENDIZAJE	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido, y componentes de los textos
EVIDENCIA	Reconoce la función de los elementos textuales de cohesión en la estructura textual.
RESPUESTA	D

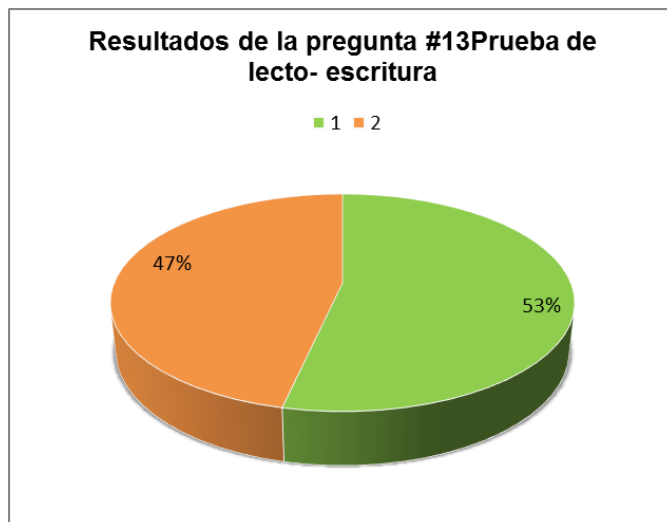


13. Elena Sanz autora del texto “es eficaz la intuición” se desempeña como

- a) Periodista científica
- b) Escritora narrativa
- c) Editora de comunicación
- d) Profesional en redes sociales

NIVEL DE	Literal
COMPRENSIÓN	
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE	Pragmático
APRENDIZAJE	Reconocer información explícita de la situación de comunicación
EVIDENCIA	Identifica quién habla en el texto.
RESPUESTA	A

De acuerdo con la siguiente infografía desarrolla las preguntas 14 y 15

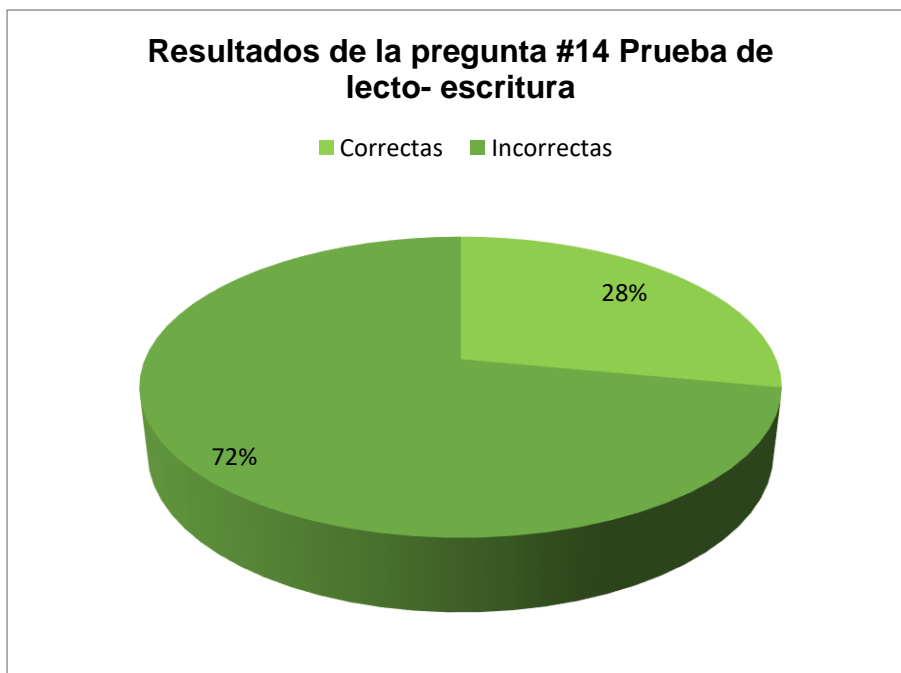




14. ¿Qué relación conceptual se puede establecer entre el texto leído y la infografía?

- a) El cerebro se divide en dos partes, la que se encarga del talento artístico del ser humano y la parte que se encarga de los procesos lógicos.
- b) El hemisferio izquierdo del cerebro se encarga de las decisiones intuitivas, a la cual se les debe confiar las decisiones.
- c) hay una relación entre los dos hemisferios del cerebro, ya que se complementan para lograr la integralidad del ser humano.
- d) Existen dos sistemas cognitivos en el cerebro, uno se orienta a los procesos racionales y lógicos, el otro se encarga del aspecto emocional, las percepciones e intuiciones.

NIVEL DE	
COMPRENSIÓN	Crítico - intertextual
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de lectura)
COMPONENTE	Semántico
APRENDIZAJE	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos
EVIDENCIA	Identifica relaciones de contenido o forma entre dos o más textos
RESPUESTA CORRECTA	A



15. La infografía es una combinación de imágenes sintéticas, explicativas y fáciles de entender que tiene como finalidad comunicar información de manera visual para facilitar su transmisión. En este caso el autor busca

- a) Llamar la atención de los lectores para que analicen su imagen.
- b) Enseñar dinámicamente la división del cerebro en dos partes y que operaciones se da en cada una.
- c) Dar a entender un texto de forma menos compleja.
- d) todas las anteriores..

NIVEL DE COMPRENSIÓN	Inferencial
COMPETENCIA	Comunicativa (Proceso de escritura)
COMPONENTE	Semántico
APRENDIZAJE	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un texto en función de la situación de comunicación particular.
EVIDENCIA	Identifica estrategias textuales enfocadas al cumplimiento de una intención comunicativa
RESPUESTA CORRECTA	D



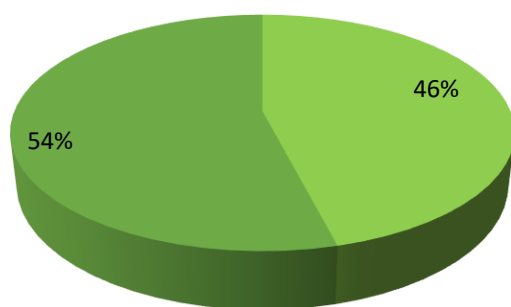
16. La autora del texto hace uso de diferentes citas de autoridad para respaldar las ideas planteadas en el texto porque:

- a) la autora no tiene conocimiento suficiente del tema y debe apoyarse en los expertos para poder abordarlo.
- b) Mediante las citas de autoridad la autora sustenta sus propias ideas.
- c) Sólo el especialista está capacitado y sabe del tema, su autoridad y su palabra es respetada y es legítima
- d) Funciona como una estrategia, ya que se le otorga credibilidad a un argumento mediante la opinión de una especialista, que sabe más del tema que el emisor y el destinatario.

NIVEL DE	Inferencial
COMPRENSIÓN	
COMPETENCIA	Proceso de lectura
COMPONENTE	Pragmático
APRENDIZAJE	deducir los elementos implícitos de la situación de comunicación
EVIDENCIA	Identifica la función estrategias de argumentación para el cumplimiento de la intención comunicativa.
RESPUESTA CORRECTA	D

Resultados de la pregunta #16 Prueba de lecto- escritura

■ Correctas ■ Incorrectas



Observa el siguiente afiche publicitario y responde de las preguntas 17, 18, 19 y 20.

**¡NO TE OBSESIONES
CON ELLA!**

Tu también puedes
tener una igual...

**...¡LA MELENA,
CLARO!**

- Tu primer y último tratamiento capilar
- 92% de eficacia clínicamente probada
- Para hombres y mujeres
- Líder de ventas en España

VR6 Champú
definitiva

VR6 Evolution
Complemento alimenticio
100% natural

VR6 Masik
Regenerador
capilar

VR6 Foam y Loción
Regenerador capilar

CLÍNICAMENTE
PROBADO
hasta 92%
de eficacia

VR6
Definitive
hair

CÓMPRALO: en vr6definitive.com,
al teléfono gratuito 900 494 225, en parafarmacias
de El Corte Inglés e Hipercor o en tu farmacia

Temara Alvaro - Madrid

17. Una de las estrategias que plantean los textos publicitarios es que:

- Suelen apoyar sus contenidos con diversas imágenes a fin de captar a mayor cantidad de público y difundir más rápida y fácilmente su mensaje y su producto o servicio.
- Debe de contener situaciones reales e información precisa y veraz, es por ello, que el lenguaje usado en la narración del texto informativo es objetivo.
- Incluya la participación de diversos personajes, que pueden ser reales o imaginarios.
- El objeto en relación al mundo exterior es expresado a través de recursos lingüísticos y figuras literarias como son los adjetivos, la enumeración, la comparación, la metáfora y la hipérbole.

NIVEL DE COMPRENSIÓN	Inferencial
COMPETENCIA	Proceso de lectura
COMPONENTE	Sintáctico
APRENDIZAJE	Identifica estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido, y componentes de los textos.
EVIDENCIA	Reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual
RESPUESTA CORRECTA	C



18. El autor del anuncio hace uso de diferentes estrategias para llamar la atención del destinatario, estas estrategias son

- a) Efectivas, al lograr una relación directa entre la mujer y el producto ofrecido.
- b) Inadecuadas, al usar la imagen de la mujer como un objeto comercial para vender productos a la población masculina, lo que resulta sexista y vulnera los derechos de igualdad de género.
- c) Adecuadas, porque llama la atención de los lectores a quienes se dirige el discurso, al apelar a los intereses primarios de la población masculina mostrando una mujer semidesnuda en la extensión del texto.
- d) Efectivas, pues persuade al lector de usar el producto ofrecido para conseguir la apariencia atractiva que conserva la melena de la mujer.

NIVEL DE COMPRENSIÓN	Crítico intertextual
COMPETENCIA	Proceso de escritura
COMPONENTE	Pragmático
APRENDIZAJE	Evalúa los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.
EVIDENCIA	Evalúa validez o pertinencia de la información de un texto y su adecuación al contexto comunicativo.
RESPUESTA CORRECTA	C



19. Observa detenidamente el afiche publicitario y exprese mediante la construcción de 2 o 3 argumentos cohesionados ¿Cuál es su postura frente al papel que la mujer desarrolla en la sociedad? de acuerdo con la imagen observada

NIVEL DE COMPRENSIÓN	Crítico Intertextual
COMPETENCIA	Proceso de escritura
COMPONENTE	Semántico
APRENDIZAJE	Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.
EVIDENCIA	Selecciona las ideas que permiten iniciar, dar continuidad o cerrar un texto,

RESPUESTA CORRECTA	C
-----------------------	---

ANEXO B: ENTREVISTA AL DOCENTE DE INFORMÁTICA

Instrumento de recolección de datos, aplicado al docente de tecnología informática, Glenn Elmer Hernández Camelo, del instituto integrado Francisco Serrano Muñoz. Entrevista de tipo semiestructurada, compuesta por 10 preguntas, registradas por medio de una grabadora de sonidos y aprobada por la firma del consentimiento informado.

- Lugar: sala de informática.
- Consentimiento informado: lectura y aprobación con firma del entrevistado (anexo 1).
- Registro de la entrevista: grabadora de sonido, transcripción del audio de 15 minutos con 33 segundos (anexo 2).

Preguntas a desarrollar:

1. ¿Qué enfoque maneja el instituto integrado francisco serrano muñoz?
2. ¿Cuáles proyectos transversales desarrolla el instituto?
3. ¿De qué proyectos se encarga el área de tecnología e informática en el instituto?

4. ¿Cuáles estrategias metodológicas se destacan en el plan de área de tecnología e informática del grado noveno?
5. ¿Se transversaliza con otras áreas del conocimiento? ¿Cuáles?
6. ¿De qué manera se transversaliza?
7. Los estudiantes de noveno llevan procesos de lectura y escritura crítica en lengua castellana, ¿De qué manera se apoyan estos procesos desde tecnología e informática?
8. ¿Qué procesos de enseñanza y aprendizaje se apoyan desde el área?

9. Cuáles estrategias apoyan procesos diferentes a los competentes del área de tecnología e informática?

Cierre de la entrevista

10. ¿Cree que sería útil aplicar este proyecto al instituto? ¿Por qué?
11. Le gustaría ser partícipe del proyecto de investigación, que aplica herramientas tecnológicas, en la producción de textos argumentativos con estudiantes del grado noveno?

Anexo 1: Consentimiento informado.

Anexo 2: Transcripción del audio entrevista 1

- **Duración:** 15 minutos con 33 segundos.
- **Investigadora:** Docente en formación Alba Lucía Arenas Solano

- **Entrevistado:** Docente de tecnología e informática Glenn Elmer Hernández Camelo.

Investigadora: *Martes 25 de septiembre de 2018, lugar Instituto integrado Francisco Serrano Muñoz. Buenos días, Mi nombre es Alba Lucía Arenas Solano, soy estudiante de licenciatura en educación básica de la Universidad Industrial de Santander y desarrollo un proyecto de investigación sobre herramientas didácticas en la producción de textos argumentativos. El fin de la siguiente entrevista es recolectar información sobre el proceso de lectura y escritura crítica en los estudiantes de noveno, e indagar acerca del PEI, los planes de área y proyectos pedagógicos transversales del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz.*

Entrevistado: *Buenos días, mi nombre es Glenn Elmer Hernández Camelo, soy profesor del área de tecnología e informática en el Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz, de experiencia docente tengo más de 18 años de experiencia y en*

el instituto integrado llevo aproximadamente 9 años vinculado en el área de tecnología e informática.

Investigadora: *bien, la primera pregunta es ¿Qué enfoque maneja el instituto integrado francisco serrano Muñoz?*

Entrevistado: *el Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz desde hace 50 años ha venido trabajando un enfoque social cognitivo, es un enfoque que permite que los estudiantes desarrollen una serie de competencias y que las puedan aplicar en el sector productivo cuando terminen su estancia en el colegio, cuando se gradué, este modelo busca que se genere aprendizajes significativos, que estén relacionados con el sector productivo o con el sector externo a la institución.*

Investigadora: *en el marco de este enfoque ¿Qué proyectos transversales desarrolla el instituto?*

Entrevistado: *el ministerio de educación nacional (de ahora en adelante MEN) a través de las diferentes normativas que van orientadas hacia las instituciones de educación pública tiene una serie de proyecto de obligatorio cumplimiento (PPT), que las instituciones públicas debemos realizar, uno de ellos es, por ejemplo el proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía, esta también el proyecto eduderechos, el proyecto de hábitos de vida saludable, es decir existen diferentes proyectos que apuntan al mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes y del bienestar de los mismos dentro de las aulas.*

Investigadora: *entre estos proyectos transversales y de obligatorio cumplimiento, ¿De cuáles se encarga el área de tecnología e informática en el Instituto?*

Entrevistado: *eso es muy relativo, eso depende de la planeación que se genere a principio de año, por ejemplo para este año 2018, el área de tecnología e informática*

está encargada de trabajar de manera articulada con otras áreas, el proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía. Cada área se encarga de un proyecto y genera diferentes estrategias, alternativas y actividades transversales, de acuerdo a la planeación de cada uno.

Investigadora: *a nivel institucional son estos proyectos, a nivel de aula ¿Qué proyectos maneja el área de tecnología e informática?*

Entrevistado: *en cuanto al área, maneja diferentes proyectos que se relacionan con el uso adecuado de la tecnología y de los dispositivos que cuenta la sala de informática, por ejemplo hay proyecto sobre el uso adecuado de los dispositivos móviles; otro que tiene que ver con los riesgos, las dificultades y el buen uso de las redes sociales, también tenemos un proyecto que tiene como fin que los estudiantes*

desarrollen competencias algorítmicas, que comiencen a programar, que comiencen a pensar de forma diferente, que utilicen herramientas tecnológicas gratuitas como SCRATCH, como CODE, como FET, para que comiencen a generar pensamientos secuenciales con miras a que creen a cierto nivel videojuegos basados en programación de objetos.

Investigadora: *tanto en los proyectos como en el aula ¿Cuáles estrategias metodológicas se destacan en el plan de área de tecnología e informática del grado noveno?*

Entrevistado: *Las estrategias están basadas en la solución de problemas y la aplicación de contenidos que se ven en clase llevadas hacia un contexto real, como por ejemplo Excel, estamos trabajando hojas de cálculo, con ejercicios basados en las diferentes ocupaciones y negocios de los padres. Trabajamos clases teóricas, magistrales, el 60% de la metodología se basa en una explicación teórica de lo que se quiere trabajar en clase y luego, con los dispositivos que se cuentan desarrollan talleres y comienzan a desarrollar la práctica que el profesor ha explicado.*

Investigadora: *¿Se transversaliza con otras áreas del conocimiento? ¿Cuáles?*

Entrevistado: *en el año lectivo estamos trabajando el área de tecnología e informática con el área de biología, en el proyecto de educación sexual, entonces desde biología la profesora explica por ejemplo, el cuidado con el cuerpo, entonces desde informática se estudian todos estos riesgos que se pueden tener en las redes sociales y el mal uso del internet, que pueden afectar la orientación, educación sexual y el manejo adecuado del cuerpo de los jóvenes.*

Investigadora: *Los estudiantes de noveno llevan procesos de lectura y escritura*

crítica en lengua castellana, ¿De qué manera se apoyan estos procesos desde tecnología e informática?

Entrevistado: *desde tecnología, los estudiantes desarrollan actividades orientadas al análisis de lectura y posterior escritura de algunos párrafos que van a alimentar una base de datos, un video juego o que van a completar una hoja de cálculo, en tecnología se aplican esos conocimientos adquiridos en el área de lengua.*

Investigadora: *¿Cree que sería útil aplicar este proyecto al instituto? ¿Por qué?*

Entrevistado: *es importante que se desarrolle este tipo de proyectos en las todas las áreas del conocimiento para que se vea reflejada la transversalidad, ya que este proyecto integra, todo lo que lo estudiantes aprenden en lengua castellana y se complementa con herramientas tecnológicas en la sala de informática, por eso deberían aplicarse en las diferentes instituciones del municipio y así fortalecer las competencias propias de cada área.*

Investigadora: *¿Le gustaría ser partícipe del proyecto de investigación, que aplica herramientas tecnológicas, en la producción de textos argumentativos con estudiantes del grado noveno?*

Entrevistado: *si claro, me encantaría ser parte del proyecto, debido a que es muy importante porque retoma los conocimientos que se generan en otras áreas y los acompaña a partir del uso adecuado de dispositivos móviles y/o herramientas tecnológicas.*

Agradecimientos

Agradezco su sinceridad, participación y aportes al proyecto de investigación titulado Las TIC como herramientas didácticas en la producción de textos

argumentativos para fortalecer los procesos de lectura y escritura crítica en estudiantes del grado noveno del instituto integrado francisco serrano muñoz.

ANEXO C: ENCUESTA DE GUSTOS Y DISGUSTOS

ENCUESTA TIC

La siguiente encuesta se aplica con el fin de analizar los pre saberes y el contexto sobre las TIC en relación con el proceso de lectura y escritura de los estudiantes del grado 9-2 del Instituto Integrado Francisco Serrano Muñoz.

A la hora de contestar la encuesta por favor sea sincero y marque las o la respuesta que lo identifiquen, estos resultados no tienen ninguna nota cuantitativa que afecte su promedio.

¿Dispone de algún medio tecnológico con acceso a Internet? ¿Cuál? *

- a) Celular
- b) Tablet
- c) Computador
- d) Otro
- e) Ninguno

¿Cuál de las siguientes Redes sociales utiliza con frecuencia para conocer sobre temas de su interés? *

- a) Facebook
- b) Whatsapp
- c) YouTube

- d) Otra
- e) Ninguna

¿Cuál herramienta usa para leer por medios electrónicos? *

- a) Blogger
- b) Edmodo
- c) Watppad
- d) Otra
- e) Ninguna

¿Con qué frecuencia los profesores le piden que utilice las redes sociales y las TIC (WWW, Internet, e-mail, debates en línea, multimedia, Edmodo, Blogg, ¿Drive, entre otras) para trabajar en clase? *

- a) Nunca
- b) Pocas veces
- c) Frecuentemente
- d) Siempre
- e) Solo para las tareas

¿Qué medios usa para hacer las tareas? *

- a) Libros
- b) Internet
- c) Enciclopedias
- d) Otro
- e) Ninguno

¿Por cuál medio se comunica con sus profesores? *

- a) Presencial- diálogo
- b) Celular
- c) Correo
- d) Otro
- e) Ninguno

¿Le gusta leer? *

- a) Mucho
- b) Si
- c) A veces
- d) Muy poco
- e) No

¿Qué tipo de texto prefiere leer? *

- a) Narrativo
- b) Descriptivo
- c) Expositivo
- d) Argumentativo
- e) Literario

El medio que prefiere para leer es... *

- a) Libros físicos
- b) Libros electrónicos
- c) Videos
- d) Otro
- e) Ninguno

¿Le gusta escribir? *

- a) Mucho
- b) Si
- c) A veces
- d) Muy poco
- e) No

¿Qué tipo de texto prefiere escribir? *

- a) Narrativo
- b) Descriptivo
- c) Expositivo
- d) Argumentativo
- e) Literario

El medio que prefiere para escribir es... *

- a) Libros físicos
- b) Libros electrónicos

- c) Diarios personales
- d) Otros
- e) Ninguno

¿Qué dificultades considera que tiene a la hora de leer y escribir? *

¿Sobre qué tema le gusta leer y escribir? *

ANEXO D: GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
<p>TEMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El tema ya se ha tratado en clases anteriores? • ¿Está dentro del programa? • ¿Cuáles destrezas lingüísticas se trabajan para el desarrollo del tema? • ¿Se tratan las destrezas de forma aislada o integradas? 	<p>TEMA DE CLASE: Características y clases de la literatura prehispánica.</p> <p>El docente había hecho una introducción al tema en la clase anterior, donde explicaba en qué consistía la literatura prehispánica y su origen.</p> <p>Es un contenido temático programado en el Plan de Área de Lenguaje.</p> <p>Se trabaja la comprensión auditiva, la expresión oral y expresión escrita, de manera aislada.</p>

<p>ROL DOCENTE</p> <p><u>Estructuración del proceso de aprendizaje:</u></p> <p>ORIENTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fija objetivos • Define tareas • Da instrucciones/directrices • Hace una Motivación a la clase (adecuación) • Muestra la estructura de la clase 	<p>Antes de empezar toma asistencia, el docente expresa que se va a continuar con el tema de la clase anterior, les da el orden a los estudiantes de sacar el cuaderno y copiar lo que se les va a dictar.</p> <p>No hay ningún otro tipo de introducción o motivación para la clase.</p> <p>Se limita a mencionar que después de la explicación se hará un taller textual sobre el tema.</p>
---	---

<p>METODOLOGÍA</p> <p><u>Transmisión de información:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expone/ lección magistral • Lectura • Dictado • Aplicación/ realización de ejercicios • Responde • Reformula, reorganiza las respuestas de los alumnos • Trabajo en grupo • Trabajo individual <p><u>Organización de proceso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza la clase • Estructura las situaciones de aprendizaje • Organiza el trabajo. <p><u>Regulación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace pausas, silencios • Refuerza la clase 	<p>Inicia con el subtítulo “características de la literatura prehispánica”, a medida que avanza en el dictado de la teoría, va explicando con ejemplos.</p> <p>Luego, explica la las tres clases de este tipo de literatura en el tablero relacionando los conceptos con líneas sin usar conectores y dando ejemplos de obras literarias de este tipo de literatura.</p> <p>Después de la lección magistral le da a cada estudiante una copia con el taller a base de una lectura sobre la temática con preguntas literales del texto, que deben resolver de manera individual.</p> <p>Al entregar el taller a cada uno, les deja un tiempo para resolver preguntas sobre la actividad a realizar.</p> <p>Organiza la clase en función del tiempo establece horarios para la lectura y para</p>
--	---

- Bromea, ríe, está tranquilo
- Acepta los sentimientos de los estudiantes.

la entrega del taller.

El ambiente escolar es tranquilo y silencioso, ya que prima la disciplina en la metodología del maestro.

<p><u>Supervisión el proceso de aprendizaje:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervisa el proceso de aprendizaje (preguntas, problemas, etc) • Ofrece feed- back. • Explica de nuevo - Aclaración y repetición de los puntos más importantes. • Un sondeo en el que se pueda ver si los alumnos han asimilado los contenidos planteados en los objetivos iniciales. • Planteamiento de actividades para casa que permita repasar y hacer hincapié en lo visto hasta ahora 	<p>El refuerzo sobre la explicación de la clase lo hace con cada duda que tengan los estudiantes.</p> <p>No da lugar a bromas, risas o conversaciones fuera de lo que hace referencia a la clase de lenguaje.</p>
<p><u>Actividades finales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verifica la comprensión • Controla, corrige 	<p>Mientras los estudiantes desarrollan el taller como fue orientado, el docente desde su escritorio mantiene el silencio y recorre de vez en cuando el salón, para revisar si están trabajando en lo que corresponde o si tienen dudas.</p> <p>Finalmente, designa a una estudiante</p>

<ul style="list-style-type: none">• Reorienta• Confronta	<p>para que recoja los trabajos y establezca la tarea para la próxima clase. No hace ninguna corrección general sobre el taller resuelto, ni confronta respuestas incorrectas con los estudiantes.</p>
---	--

EXPLICACIONES DEL PROFESOR

- Basadas en un método inductivo o deductivo o ecléctico.
- La estructuración y la forma de presentación del material teórico
- El alumno utiliza de forma autónoma el material o necesita de profesor.

El nivel y la complejidad de las explicaciones respecto a la preparación de alumnado.

La clase fue basada en el método de razonamientos deductivo, debido a que el docente explica las características de la literatura prehispánica y luego, las clases con ejemplos de cada una. Por lo tanto desde las características se puede deducir en qué consiste cada clase de la literatura.

En el momento de la lectura, los estudiantes no necesitan del docente pero en el momento de resolver las preguntas surgen una que otra duda que son resueltas de manera individual.

<p>ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de audición. • Actividades de expresión oral. • Actividades de comprensión de lectura. • Actividades de expresión escrita. 	<p>El docente mantiene el orden y silencioso del aula durante la solución del taller individual, los estudiantes solo pueden preguntar o expresar opiniones si levantan la mano. Les cuesta comprender el significado de algunos términos que el docente explica en general, cada vez que indagan sobre esto. Por la forma en que desarrollaron y contestaron las preguntas literales sobre el texto, se sobreentiende que hubo una comprensión en el nivel de lectura literal ausente en el nivel inferencial y crítico intertextual, ya que no se formularon preguntas de este tipo. Los estudiantes solo se limitaron a responder con la información explícita e implícita del texto en las preguntas planteadas.</p>
--	--

Tabla 12: Observación de clase no participante sobre la oración compuesta coordinada.

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
<p>TEMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El tema ya se ha tratado en clases anteriores? • ¿Está dentro del programa • ¿Cuáles destrezas lingüísticas se trabajan para el desarrollo del tema? • ¿Se tratan las destrezas de forma aislada o integradas? 	<p>TEMA DE CLASE: la oración compuesta coordinada.</p> <p>El tema no se ha tratado en clases anteriores.</p> <p>El docente inicia la clase tomando asistencia.</p> <p>Comprensión auditiva y lectora, de forma aislada.</p>

<p>ROL DOCENTE</p> <p><u>Estructuración del proceso de aprendizaje</u></p>	
<p>ORIENTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fija objetivos • Define tareas • Da instrucciones/directrices • Hace una Motivación o introducción a la clase (adecuación) • Muestra la estructura de la clase 	<p>El docente establece el tema de la clase y pide que saquen el cuaderno y pongan atención a la explicación en el tablero.</p> <p>No muestra la estructura de la clase, ni da motivación o introducción alguna.</p>

METODOLOGÍA

Transmisión de información:

- Expone/ lección magistral
- Lectura
- Dictado
- Aplicación/ realización de ejercicios
- Responde
- Reformula, reorganiza las respuestas de los alumnos
- Trabajo en grupo
- Trabajo individual

Organización del proceso:

- Organiza la clase
- Estructura las situaciones de aprendizaje
- Organiza el trabajo.

El docente inicia la clase con la explicación de la estructura y definición de la oración compuesta coordinada, en el tablero por medio de la relación de conceptos a través de líneas, sin conectores.

Luego, enciende el video beam, lee y explica el concepto con los ejemplos, deja las diapositivas para que los estudiantes las copien.

Regulación:

- Hace pausas, silencios
- Refuerza la clase
- Bromea, ríe, está tranquilo
- Acepta los sentimientos de los estudiantes

Supervisión el proceso de aprendizaje:

Se limita a pasar las diapositivas, leerlas y explicar el ejemplo.

No surgen dudas de los estudiantes que se concentran en copiar y entender los ejemplos.

Deja como tarea hacer unos ejemplos de cada clase de oración compuesta

- Supervisa el proceso de aprendizaje (preguntas, problemas, etc)

Ofrece feed- back

- Explica de nuevo - Aclaración y repetición de los puntos más importantes.

<ul style="list-style-type: none"> • Un sondeo en el que se pueda verificar si los alumnos han asimilado los contenidos planteados en los objetivos iniciales. • Planteamiento de actividades para casa que permitan repasar y hacer hincapié en lo visto hasta ahora. 	
<p><u>Actividades finales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verifica la comprensión • Controla, corrige • Reorienta • Confronta 	<p>No propone actividades para desarrollar el tema, la clase termina cuando el docente explica la última clase de oración y da el tiempo para copiarla.</p>
<p>EXPLICACIONES DEL PROFESOR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Basadas en un método inductivo, deductivo o ecléctico. • La estructuración y la forma de presentación del material teórico 	<p>El maestro presenta la información, en una clase magistral por medio de diapositivas proyectadas en el video</p>

<ul style="list-style-type: none"> • El alumno utiliza de forma autónoma el material o necesita del profesor. • El nivel y la complejidad de las explicaciones respecto a la preparación del alumnado. <p>ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de audición • Actividades de expresión oral 	<p>beam y explica algunos ejemplos en el tablero.</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none">• Actividades de comprensión de lectura <p>Actividades de expresión escrita</p>	<p>Los estudiantes deben estar atentos en la explicación para copiar después los ejemplos en los cuadernos.</p> <p>La comprensión lectora se evidencia en que algunos estudiantes por no copiar toda la diapositiva leen y copian lo más relevante en un intento por resumir.</p>
---	---

ANEXO E: DIARIOS DE CAMPO

CÓD REFERENCIA	FECHA	CONTENIDOS MEDIATIZADORES	EVALUACIONES	OBSERVACIONES
DT	03 Febrero 2HORAS	Se realizaron preguntas de pree saberes sobre los Youtuber por medio de la plata forma digital J-CLIC. Los estudiantes manifestaron que tenían conocimiento sobre los diferentes Youtuber que están en las redes sociales, la mayoría son jóvenes que exponen su punto de vista sobre algún tema en específico de la actualidad, Tales como; política, belleza, socioculturales, equidad de género. Después, Se transmitió el video Kika Nieto odia a gays y lesbianas así diga lo contrario - Las Igualadas con el fin de motivar a los estudiantes a asumir una posición crítica frente al tema planteado. Por consiguiente se llevó a cabo una mesa redonda guiada por preguntas directrices. Los estudiantes participaron activamente de la actividad, de hecho	Comentario	No se pudo realizar la actividad con la plataforma digital J-CLIC debido a que, los computadores no contaban con acceso a internet

		<p>el tema permitió dar a conocer la perspectiva de los estudiantes. Finalmente, los estudiantes realizaron un comentario donde se evidencio su postura frente al tema del video.</p>		
--	--	---	--	--

<p>S1C1</p>	<p>08 febrero 4HORAS</p>	<p>Se presentó el artículo de opinión “Desconéctate desconéctame” de Héctor abad Faciolince, para la cual, se desarrollaron preguntas inferenciales y crítico textuales, antes, durante y después de la lectura. El texto argumentativo se enfocaba en el uso obsesivo de los teléfonos inteligente y sus consecuencias, de alguna manera, la mayoría de los estudiantes se sintieron identificados con el tema, puesto que evidenciaban que los problemas con sus padres radicaban en el tiempo que ellos deberían usar su celular y las advertencias de los peligros a los que estaban expuestos en las redes sociales, por ello les aconsejaban que deberían ser más prudente con la información que publican, sin embargo no le daban gran importancia a las recomendaciones de sus padres. Con respecto a lo anterior, el texto tuvo un gran impacto en los estudiantes, que los llevo a reflexionar sobre el uso que ellos le estaban dando a sus teléfonos. Para la socialización se realizaron grupos de a 3 personas con el fin llevar a cabo la dinámica con la</p>	<p>Rejilla de evaluación del texto argumentativo Comentario</p>	<p>10 computadores no se encontraban disponible, por lo tanto, para la dinámica con la plata forma Khoot los grupos fueron más grande de lo previsto. La actividad de cierre no se pudo realizar de manera digital, puesto que, los computadores no contaban con acceso a internet</p>
--------------------	------------------------------	---	--	---

		<p>plataforma de kahoot, donde se plantearon preguntas con respuesta de A B C y por grupos deberían elegir la respuesta correcta, con el fin de ganar puntos positivos. Se transmitió un video donde explicaba la estructura y los elementos fundamentales que debían tener en cuenta para la construcción del texto argumentativo. El video fue de</p>		
--	--	---	--	--

	<p>gran ayuda, puesto que, retroalimentó los conocimientos de los alumnos, con respecto a la tipología textual. Asimismo, los estudiantes evaluaron el texto de acuerdo a una rejilla que le presentó la docente, donde se evidencian aspectos de coherencia, cohesión y corrección gramatical, de acuerdo a sus pree saberes. Finalmente, realizaron un comentario crítico del tema expuesto en el artículo de opinión.</p>		
--	--	--	--

<p>S2C1</p>	<p>13 febrero 3HORAS</p>	<p>La clase se enfocó en el análisis de la nueva lectura, “los nuevos templos” de Piedad Bonet durante la lectura se realizaron preguntas inferenciales y crítico textuales, en el transcurso de la misma, se presentaron inquietudes acerca de ciertas palabras que desconocían los estudiantes por consiguiente, en ciertas ocasiones, tuvieron en cuenta el uso del internet. La intencionalidad de texto, se logró de manera significativa. Para la socialización, se tuvo en cuenta, la plataforma digital, con el fin de realizar preguntas de abc, ya que, por grupos, deberían responder la pregunta adecuada y así sumar puntos positivos.</p> <p>Los estudiantes expresaron su agrado hacia este tipo de herramientas digitales, puesto que, es una manera diferente de desarrollar una actividad de lectura, y a</p>		
--------------------	------------------------------	---	--	--

	<p>su vez permite que se ejecute de manera dinámica y donde todos participen.</p> <p>Como actividad de desarrollo, cada grupo identificó las evidencias que planteaba la autora con respecto al tema. Durante la actividad, se presentaron varias inquietudes sobre cuáles podrían ser esos argumentos que expone la autora para defender su idea, ya que, expresaban que “no tenían conocimiento de que es un argumento, como se desarrolla o como es su estructura”. Los primeros argumentos que identificaron los estudiantes eran ideas sueltas, de cada párrafo sacaron una frase, y para ellos eso era un argumento. La docente realizó una intervención y propuso que leyeran de nuevo el texto, asimismo, se identificó cual era la idea con la que la autora estaba en contra, por consiguiente se procedió a identificar las razones que defendían su idea. Evidentemente, la actividad colaborativa fue de gran ayuda, entre todos leímos y determinamos los argumentos pertinentes.</p>		
--	---	--	--

		<p>Finalmente, la actividad de cierre, tenía como propósito reconocer la estructura textual, del artículo de opinión por medio de una rejilla que la docente les facilitó, para lo cual estaba estructurada con los siguientes ítems: introducción, tesis argumentos, conclusión y cierre. La dinámica se desarrolló de</p>		
--	--	---	--	--

	<p>acuerdo al pre saberes de los estudiantes. En primer lugar, para la gran mayoría, la introducción era el primer párrafo, justificando que allí es donde se expresa sobre que va a tratar el texto. En segundo lugar, reconocer la tesis, fue bastante complejo, por tres razones justificadas por parte de los estudiantes: primero, “no teníamos conocimiento de que era, como se hacía y mucho menos sabíamos que existía, segundo, después de indagar en internet, y de todos los significados que salieron llegamos a la conclusión, que era una idea general del tema”, quizás con la ayuda del internet se acercaron un poco al concepto, sin embargo para ellos una idea lo tomaban como un párrafo. Determinar cuáles eran los argumentos no fue tarea fácil, sin embargo, el haber trabajado colaborativamente se logró con el objetivo. Desde la perspectiva de los estudiantes, “establecer cuál era la conclusión era tarea fácil, pues sería el último párrafo y como la palabra lo dice, concluye el tema” sin embargo, “les causo un poco de curiosidad e</p>		
--	---	--	--

		cierre. Si el párrafo de conclusión es el último, cuál sería el cierre”		
		Los estudiantes realizan el proceso de recolección de información, de acuerdo a las indicaciones dadas con anterioridad por parte de la maestra. Tuvieron acceso al aula de informática y a la biblioteca. Con respecto a lo anterior, para la búsqueda de información, se tuvo		
S3C1	15 febrero 2HORAS	en cuenta una rejilla estructura con ítems fundamentales para la elección de los posibles temas a desarrollar en el artículo de opinión. La actividad se llevó a cabo de manera grupal. Los estudiantes expresaron que a la hora de elegir el tema tuvieron en cuenta que fuera de impacto social pues su motivación era que esos textos fueran leídos por la comunidad educativa y generara conciencia y reflexionara sobre la realidad que se estaba viviendo. Algunos temas de interés fueron: la homofobia, el maltrato infantil, la depresión, el aborto, entre otros. Cada grupo creó un correo en gmail, donde allí recibiría las	Rejilla de recolección de información	*

		heteroevaluaciones que se realicen durante el desarrollo de los talleres.		
S1C2	20 febrero 3HORAS	Después del proceso de recolección de información, los estudiantes eligieron el tema de mayor relevancia, para la cual tuvieron en cuenta fuentes confiables que les ofrecieran información verídica. Asimismo se realizó la organización de la información por medio de la estrategia de racimo asociativo que se desarrolló en la plataforma digital Mindmeister. La docente dio las indicaciones adecuadas de acuerdo al uso de las herramientas que ofrece esta plataforma, con el fin de realizar satisfactoriamente esta actividad. La herramienta digital fue de agrado para los estudiantes, puesto que, manifestaron que la mayoría de las actividades de lengua castellana se enfocaban en la	*	No se terminó la actividad de creación del mapa mental debido a que los estudiantes no tuvieron que asistir a una reunión organizada por la coordinadora

		<p>transcripción de textos, análisis de talleres y nunca se hacía uso del internet. Le gustó la idea de realizar un mapa mental en otra herramienta que no fuera solo Word o power point.</p>		
S3C3	<p>22 febrero 2HORAS</p>	<p>Cada grupo termino su mapa mental, a su vez se realizaron las respectivas exposiciones de la misma. durante la actividad, los grupos espectadores ejecutaron la evaluación de manera digital , de acuerdo a una rejilla planteada por la docente, donde se especificaban aspectos relevantes que debían tener en cuenta en la presentación del organizador gráfico, por consiguiente, cada grupo enviaba al correo de exponente, con el fin de realizar las respectivas correcciones. La fluidez de los estudiantes fue satisfactoria, a la hora de argumentar porque quería desarrollar ese tema en su artículo de opinión, para lo cual, la información recolectada de las fuentes confiables, fue base fundamental para el proceso de planificación del plan textual.</p>	Organizador grafico	*

<p>S4C1</p>	<p>27 febrero</p>	<p>El desarrollo de la clase se enfocó en la elaboración del plan textual, por consiguiente, la maestra por medio de un organizador gráfico de proceso expuso los aspectos relevantes que se deben tener en cuenta durante el proceso de construcción de artículo de opinión y asimismo explico la función de la plataforma</p>	<p>Avances del plan</p>	<p>El internet fallaba en varias ocasiones,</p>
--------------------	-----------------------	---	-------------------------	---

	4HORAS	<p>digital con la que ellos realizaron su plan textual en Canva. El trabajar con TIC desde el área de lengua castellana, es una manera de motivar a los estudiantes y asimismo promover la creatividad, ya que, estas aplicaciones ofrecen diversas herramientas para la creación de un buen material didáctico. El conocimiento de nuevos programas despertó el interés en los estudiantes de continuar con la realización de las actividades. La actitud de los estudiantes, siempre era de manera receptiva puesto que, la gran mayoría muestra habilidades para la manipulación</p>		<p>interfiriendo así en el trabajo de los estudiantes</p> <p>105F: A la estudiante KS1 le generó curiosidad la creación de un plan de escritura mediado por herramientas tecnológica que le facilitara la recolección y organización de las ideas, sin embargo no tenía claro las etapas de escritura</p>
--	--------	---	--	---

<p>S4C2</p>	<p>1 marzo</p>	<p>Se concluyó la actividad de la construcción del plan textual y asimismo se realizaron las exposiciones de las mismas. Los estudiantes espectadores y la docente hicieron las sugerencias necesarias a los expositores, con el fin de ejecutar las respectivas correcciones. Por todo lo anterior se tuvieron en cuenta aspectos, tales como; destinatario, elección del tema, Organización de ideas, frases claves que guiarán el texto, entre otras. Finalmente los</p>	<p>Plan textual</p>	<p>Los computadores se encontraban en mantenimiento, por consiguiente no se</p>
--------------------	----------------	---	---------------------	---

	2 HORAS	<p>estudiantes organizaron sus ideas por medio de una rejilla que les proporciono la maestra, puesto que, se evidenciaban las etapas del proceso de construcción del artículo de opinión. La estructura del texto argumentativo, era algo nuevo para el estudiante, ya que, manifestaron que no habrían trabajado esa tipología textual en las clases de lengua castellana, a causa de que el docente de español trabajaba con textos explicativos e informativos. Para el desarrollo de la actividad de cierre no se contaba con la disponibilidad de los equipos, debido a que, se encontraban en mantenimiento, por ese motivo se realizó de manera física.</p>		<p>pudo realizar la actividad de cierre de manera digital</p>
--	---------	--	--	---

<p>S5C1</p>	<p>6 Marzo</p>	<p>Se continuo con la actividad de desarrollar las etapas del proceso de construcción del artículo de opinión, los 4 ítemes planteados como encabezado de la tabla, estaban resueltos, la mayoría de los grupos tenían como destinatario a la comunidad educativa y a los jóvenes de girón, pues la finalidad de su texto era generar impacto en los adolescentes y padres de familia de la realidad a la que están expuestos. Cuando se pregunto acerca de la extensión del texto, la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo con que, un texto puede ser de una hoja pero está bien argumentado será un escrito muy bueno, “no importa la cantidad sino la calidad”. Para la construcción de los párrafos, la docente por medio de la plataforma</p>	<p>Avances de las etapas del proceso de construcción de</p>	<p>*</p>
--------------------	----------------	---	---	----------

	<p>3 HORAS</p>	<p>digital prezzi, explico a sus estudiantes, los tipos de texto argumentativo párrafos que deberían tener en cuenta para la construcción del artículo de opinión. Desde la teoría de María Teresa Serafini, se tomaron como referencia los párrafos de enumeración, de secuencia, de comparación/ contraste, de desarrollo de un concepto, de enunciado/ solución de un problema, de causa/ efecto, introducciones y conclusiones. Para la explicación de cada uno de ellos se realizaron sus ejemplos respectivos y a su vez se ejecutaron ejercicios de participación donde cada grupo debería construir un párrafo de acuerdo a la exposición. Al inicio de la actividad el grupo 91G03 manifestó que se les dificultó la organización de la ideas, no tenían claro que al iniciar un párrafo se debía plantear una frase organizadora y asimismo el desarrollo de la idea. los párrafos que construyeron contaban con la organización que requería cada tipo de párrafo, sin embargo carecían de conectores. La mayoría expreso que no tenía conocimiento alguno sobre el objetivo de usar</p>		
--	----------------	---	--	--

		<p>conectores en los textos. La mayoría expreso que no tenía conocimiento alguno sobre el objetivo de usar conectores en los textos. Por tiempo la actividad de cierre no se pudo desarrollar, quedaría pendiente para la próxima clase.</p>		
		<p>Con el objetivo de reforzar la explicación de los tipos de párrafos, se realizó la actividad de cierre de manera</p>		

<p>S5C2</p>	<p>8 Marzo 3 HORAS</p>	<p>lúdica, por medio de la estrategia de rompecabezas, consistía en que a cada grupo se le entregaban 9 tipos de párrafos, cada uno de color diferente y deberían armar los párrafos, teniendo en cuenta la estructura vista con anterioridad y a su vez, exponer que tipo párrafo es y argumentar por qué. La actividad se llevó a cabo aproximadamente en 1 hora. Al principio, los estudiantes manifestaban un poco de inseguridad con respecto al orden de las ideas, sin embargo, se evidenció que el trabajo en grupo es fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Las respuestas eran de manera asertiva y se logró el objetivo de la actividad de aclarar cualquier duda con respecto a la construcción de párrafos. EL grupo SPGL08 realizó un aporte fundamental para el desarrollo de la clase, ya que, resaltó la importancia de trabajar en equipo y de las estrategias innovadoras implementadas por la docente, asimismo sugirió que las clases deberían enfocarse en el desarrollo de actividades mediadas por el uso de las</p>	<p>*</p>	<p>*</p>
--------------------	--------------------------------	--	----------	----------

		<p>herramientas digitales y no como las plantea el profesor de lengua castellana. Finalmente, los estudiantes plantearon las ideas principales a desarrollar en cada párrafo, tanto de introducción, cuerpo, y conclusión.</p>		
--	--	--	--	--

<p>S6C1</p>	<p>13 Marzo 3 HORAS</p>	<p>La clase se enfocó en identificar los tipos de argumentos en función del desarrollo de las ideas del artículo de opinión. Se realizó activación de pre-saberes por medio de preguntas directrices sobre argumentar, los estudiantes no tenían conocimientos sobre que era y que se debía tener en cuenta, la maestra dio una pista por medio de ejemplos de la vida real y de esta manera se fue desarrollando la actividad, asimismo por medio de un video se explicó cuál era el objetivo de argumentar, ya que esa era la base fundamental para la construcción del artículo de opinión. Poco a poco se fueron resolviendo las dudas, con el objetivo de retroalimentar sus conocimientos. Por medio de la plataforma digital pezzi, se realizó la exposición de los tipos de argumento por medio de ejercicios de ejemplo. Era un tema nuevo para el estudiante pues durante las clases de español se enfocaban en la lectura de textos expositivos. Es el primer contacto que tienen los estudiantes en lo que respecta a los tipos de argumentación. Retomamos</p>	<p>.</p> <p>*</p>	<p>*</p>
--------------------	---------------------------------	---	-------------------	----------

	<p>los textos leídos con anterioridad “desconéctate desconéctame” y “los nuevos templos” con el fin de identificar los argumentos planteados por los autores. Los estudiantes manifestaron un poco de inseguridad a la hora de seleccionar los argumentos, por consiguiente tuvieron que retomar en varias ocasiones la teoría expuesta en clase. Al finalizar la clase por</p>		
	<p>grupo construyeron 3 tipos de párrafos de acuerdo a un tema de interés. Los estudiantes estaban en constante asesoría con la docente con el fin de aclarar cualquier duda o resolver inquietudes. Los estudiantes expresaron que “Los ejercicios de identificación y construcción de argumentos fueron clave para continuar con el proceso de construcción del texto”</p>		

<p>S7C1</p>	<p>15 Marzo 3 HORAS</p>	<p>La clase inicio con la revisión por parte de los grupos de las ideas planteadas en cada párrafo, por medio de una rejilla estructura con el cuerpo de artículo de opinión. Para la siguiente actividad, se tuvo en cuenta el organizador grafico tipo hamburguesa, que tenía como objetivo el desarrollo de las ideas de cada párrafo, al presentar la hamburguesa como un medio para que organizaran sus ideas, de alguna manera causo curiosidad en los estudiantes, pues no venían el objetivo de la dinámica. La maestra realizo la explicación y asimismo se prosiguió al desarrollo de la actividad. En el transcurso de la clase, se presentaron algunas dificultades con respecto a la estrategia de organizador gráfico. Pues se les hacía difícil la creación de las ideas, el problema radicaba en la falta conocimiento del tema, por consiguiente se sugirió, la búsqueda de información en artículos académicos, revistas, noticias, blog, ya que, era fundamental que</p>	<p>*</p>	<p>La rejilla de construcción de párrafos se elaboró de manera física, puesto que el aula de informática no se encontraba disponible</p>
--------------------	--	---	----------	--

		para la elaboración del artículo de opinión tuvieron buenas bases teóricas para argumentar su punto de vista. En vista de lo sucedido, se llegó a la conclusión que la actividad no aportó de manera significativa en el proceso de construcción de párrafos, por consiguiente, se retomó la rejilla planteada con anterioridad.		
--	--	--	--	--

S8C1	20 Marzo 3 HORAS	<p>Los estudiantes continúan con la construcción de los párrafos. Asimismo realizan la construcción de primero borrador del artículo de opinión. Los textos se enviaron a los correos de cada grupo, para la cual se adjuntó una rejilla de evaluación, con el respectivo nombre del grupo. Se realizó la heteroevaluación del primer borrador, teniendo en cuenta los ítems especificados en la rejilla proporcionada por la docente. Al revisar los textos el 50 % carecían de estructura, aún no habían comprendido el esquema del artículo de opinión estaba organizado por subtítulos, no se lograba evidenciar una postura crítica frente al tema. Se visualizaba un tipo de texto expositivo y muy poco un texto argumentativo. La docente realizó la comparación de dos textos creados por los estudiantes, uno que tenía un estilo expositivo y el otro que se acercaba al artículo de opinión, de manera grupal se hicieron las correcciones y las sugerencias. Se evidenciaron dificultades en el proceso de construcción de artículo de opinión,</p>	*	<p>El internet estaba fallando, por consiguiente, para la evaluación de los textos cada grupo envió sus textos a los grupos evaluadores y la docente</p>
------	-------------------------------	--	---	--

		<p>grupo manifestó “91G07 no estamos acostumbrados a realizar una construcción propia y tan extensa. Lo mucho que habíamos escrito y de manera individual, era el resumen de un libro o el comentario de un texto corto. Por todo lo anterior se realizó un conversatorio de manera imprevista con el fin de dialogar sobre las dificultades y falencias que presentaron al desarrollar el primer borrador.</p>		
S8C2	<p>22 Marzo 3 HORAS</p>	<p>De acuerdo a las dificultades presentadas en la clase anterior, con respecto a la construcción de artículo de opinión, se llegó a un acuerdo, la docente tomaría una clase de dos horas para retomar la estructura del texto argumentativo.</p> <p>Por todo lo anterior, la clase se enfocó en la estructura textual, se explicó el objetivo de cada parte del texto y con ayuda de los estudiantes se trató de construir un mini texto que contaba con introducción, cuerpo y conclusión.</p> <p>Desde mi perspectiva, la actividad fue muy significativa para los estudiantes, se logró resolver</p>	Primer borrador	*

		las dudas y de alguna manera se motivaron para realizar las respectivas correcciones.		
		Se desarrolló una clase enfocada en identificar la función de los conectores, por grupos expusieron un tipo de conectores, para reforzar el tema, la docente		

<p>S9C1</p>	<p>27 Marzo 3 HORAS</p>	<p>transmitió un video donde explicaban de manera detallada la función de cada uno, y sus ejemplos. Como actividad de socialización, se les entrego una rejilla, estructura con aspectos relevantes que se evidenciaron en las exposiciones y en el video. Los estudiantes resaltaron la importancia de los conectores en los textos, por consiguiente, se ejecutó una dinámica para ganar puntos positivos se les entrego un párrafo con algunos espacios en blanco, con el objetivo, de completarlos con los respectivos conectores de acuerdo al contexto y su función. La actividad se desarrolló de manera satisfactoria, participaron activamente y sus respuestas fueron asertivas. Finalmente, después de haber realizado las respectivas correcciones de primer borrador, por grupos evaluaron sus textos para la cual se tuvo en cuenta una rejilla planteada por la docente donde se evidenciaban aspectos relevantes relacionados con la coherencia, cohesión y uso de conectores con el fin de realizar el segundo borrador del artículo de</p>	<p>Exposición</p>	<p>La rejilla de evaluación se desarrolló de manera física, ya que, no contábamos con acceso a internet</p>
--------------------	--	--	-------------------	---

		opinión,.		
		Se realiza la Heteroevaluación del segundo borrador y se ve un cambio significativo en comparación con el primero, se puede identificar la estructura, hay una idea central que se desarrolla en el cuerpo, el estudiante sigue correctamente una estructura argumentativa, sin embargo, es necesario prestar		

<p>S10C1</p>	<p>29 Marzo 3 HORAS</p>	<p>atención a errores muy comunes, como a sinonimia, acentuación, los elementos gramaticales y el uso adecuado de los conectores. Se ve un progreso en el segundo texto, los estudiantes tuvieron en cuenta las sugerencias y correcciones realizadas por la docente y por sus compañeros además fue de gran apoyo la retroalimentación teórica sobre la estructura textual y los tipos de argumentos para superar las falencias presentadas en el primer borrador. Los grupos 91G09, después de la entrega del texto final manifiestan que se logró un avance significativo en la producción textual, en gran parte influyó que la escritura se realizara por etapas y el uso de herramientas tecnológicas les facilitar los procesos de recolección, organización y redacción de las ideas.</p>	<p>Segundo borrador</p>	<p>La rejilla de evaluación del segundo borrador se realizó de manera física, a causa de los problemas de mantenimiento que se presentaban en el momento</p>
---------------------	--	---	-------------------------	--

<p>S11C1</p>	<p>5 Abril</p>	<p>Se realiza la entrega del texto final del artículo de opinión, Asimismo las docentes crean el repositorio digital, donde se evidencia el proceso de escritura de cada grupo de su texto argumentativo. El profesor de lengua castellana manifestó que durante alguna actividad académica el escogerá los mejores textos para que sus estudiantes lo expongan ante sus compañeros y docentes.</p>	<p>Texto final</p>	<p>*</p>
---------------------	--------------------	---	--------------------	----------

ANEXO F: SECUENCIA DIDÁCTICA

MODELO BÁSICO PARA LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS, A PARTIR DE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS (TOBÓN ET AL. 2010)	
Asignatura	Lengua castellana.
Docentes	Alba Arenas y Tatiana García
Número de sesiones	ONCE (11)
Temática de la secuencia	Problemáticas sociales
Pregunta problematizadora	¿Cómo argumentar una postura crítica sobre una problemática social en un artículo de opinión?
Objetivo de la secuencia didáctica	Argumentar una postura crítica sobre una problemática social mediante la producción de un artículo de opinión para fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas.

<p>Descripción del modelo pedagógico en el cual se sitúa la secuencia didáctica</p>	<p>El constructivismo puede entenderse como la intención permanente de los docentes para que sus estudiantes aprendan, este se encuentra alimentado por las teorías clásicas del aprendizaje, en las que se considera al estudiante como responsable de construir su propio aprendizaje y al profesor como al mediador que da la guía u orientación para que esto suceda.</p> <p>Por consiguiente, el constructivismo es considerado también como ese aprendizaje que va más allá de las representaciones que buscan imitar la realidad esto quiere decir que “para la concepción constructivista aprendemos</p>
--	--

cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad”(Coll, 1997, p. 16). Por lo tanto, este acercamiento a la realidad subjetiva no pretende quedarse en la mera intención vacía, sino que parte de vivencias y experiencias que dan luz al nuevo conocimiento.

Ahora bien, la edificación de conocimiento referente al constructivismo se da de acuerdo con la realidad del estudiante y las ideas previas que este tenga del tema a tratar, en otras palabras: “la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus estudiantes aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no solo en el campo cognitivo; la educación es un motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices.” (Coll 1997, p. 15). Por lo anterior, el constructivismo entiende la educación como las diversas prácticas educativas en que participa un mismo individuo y esto como la clave que permite evidenciar las relaciones entre los mismos.

Entendiéndose el conocimiento no desde la perspectiva tradicional, donde el estudiante es un recipiente vacío que hay que llenar, sino como un proceso

	<p>constructivo interno, autoestructurante, cargado de vivencias que dan pie a nuevos saberes, en este sentido, se entiende que “el constructivismo es la suma de los grandes paradigmas cognitivos o cognoscitivos cuyo modelo es estímulo-procedimiento y respuesta, donde el maestro, a través de la mediación, lleva al estudiante a la percepción adecuada y posteriormente a la respuesta deseada.”</p>
--	---

(Gamen, 2011, p.22). Por lo anterior se evidencia, que el maestro es un mediador y no un dictador de clase.

Sumado a lo anterior, el constructivismo ve el aprendizaje como un proceso de reconstrucción de saberes culturales que parten de la mediación e interacción con los demás, en palabras de Gallego (1993) sostiene que, “el ser humano construye sus saberes o, de manera específica, estructuras conceptuales y metodológicas, en relación con su cultura, como elementos básicos para regular sus relaciones consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza.” (p.10).

En cuanto a la construcción del conocimiento, Ausubel (1968) compara la teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo en contraposición al aprendizaje verbal memorista. En el libro el autor propone:

La adquisición y retención de conocimientos verbales en la escuela, como producto de un proceso activo, integrador e interactivo entre los conocimientos específicos de una asignatura con las ideas que conserva el estudiante en la estructura cognitiva, haciendo uso de sus pre saberes para relacionar las nuevas ideas de diferentes maneras, con el fin de interiorizarse, es decir que un sentido y un

	<p>significado en el contexto del estudiante, para que le sea útil tenerlas presentes en su esquema cognitivo. (Ausubel,1968, p.9)</p>
--	--

El autor se centra en la forma como el estudiantes adquieren y retienen los conocimientos en la cotidianidad, por eso concluye que estos procesos no son específicos de las instituciones educativas, debido a que al estar en estos lugares los estudiantes y maestros actúan con relación a estereotipos formales; por esto tales procesos se desarrollan en el contexto de cada persona, donde a diario se pone a prueba el desarrollo de competencias, la gestión eficaz y el mejoramiento continuo de las actividades cotidianas. En fin, para que en la escuela se pueda adquirir y retener conocimiento de manera significativa, se debe contextualizar las ideas al contexto, intereses y necesidades de los estudiantes, con base en estos dos procesos pueden ellos, construir sus propias ideas.

Ausubel, D. (2002). *adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós Iberica.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Graó.

Ganem, P. (2011). *Piaget y Vygotski en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. Editorial Limusa.

Gallego, R. (1993). *Discurso sobre el constructivismo*. Rojas Eberhard Editores. Santafé de Bogotá.

Descripción de la estrategia didáctica utilizada	Las estrategias de enseñanza a utilizar en la secuencia didáctica, para la promoción del aprendizaje significativo, especialmente para la comprensión y composición de textos, consisten en activar (o generar) conocimientos previos,
---	--

	<p>organizar la nueva información y promover la relación entre conocimiento previos y los adquiridos recientemente.</p> <p>Basándonos en el libro <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista</i>, usaremos los organizadores gráficos para facilitar el aprendizaje significativo en los estudiantes, se usarán como “representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información” (Frida Díaz Barriga Arceo, 2002), teniendo en cuenta “la importancia de los conocimientos previos en la construcción de conocimiento” (Miras, 1993) debido a que según el autor “permiten entender, asimilar e interpretar la nueva información para poderla reestructurar y transformar, de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los estudiantes”; para activar estos conocimientos se desarrollará una actividad focal introductoria, en este caso la exposición de los comerciales publicitarios más relevantes de Colombia, con el fin de llamar la atención de los estudiantes motivarlos, “centrar la atención y entrar en sintonía con la nueva temática a abordar” (Eggen y Kauchak, 1999).</p> <p>Para generar información previa se desarrollará la discusión guiada, de acuerdo con Cooper (1990) es “un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumnos hablan de un tema determinado” (p. 114), esta discusión se hará en torno</p>
--	---

	<p>a las imágenes expuestas con anterioridad, cada estudiante podrá comentar sobre las características de la misma, el significado y dar una postura como consumidor sobre los diversos tipos de publicidad expuestos por la docente.</p>
--	---

	<p>En las estrategias para organizar la información nueva, se utilizará el resumen y los organizadores gráficos con el objetivo de “proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, mejorar su significatividad lógica, y en consecuencia, hacer más probable el aprendizaje significativo de los alumnos”, construyendo así “conexiones internas” como lo afirma Mayer (1984).</p> <p>Los resúmenes se emplearían en la teoría sobre anuncios publicitarios necesarios para aplicar en las actividades referentes al criterio del hacer, la docente construirá los mismos teniendo en cuenta las macroreglas para la elaboración de la macroestructura (resúmenes) y la información específica de textos más extensos y con referentes bibliográficos válidos, que necesitan saber los estudiantes; quienes elaborarán los organizadores gráficos como “representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material educativo” (Armbruster, 1994; Trowbridge y Wandersee, 1998; West, Farmer y Wolff, 1991), ellos deberán resumir y organizar la información significativa con base en los conocimientos suministrados por la docente o consultados por cuenta propia, el tipo de organizador se elegirá de acuerdo al texto a organizar.</p> <p>El enlace entre los conocimientos previos y la nueva información se promoverá por medio de analogías, las cuales según Glynn (Ob. Cit.) “será eficaz si con ella se consigue lograr el propósito de promover un aprendizaje con comprensión del tópico. Para valorar la eficacia, se consideran los siguientes aspectos: a) la</p>
--	--

	<p>cantidad de elementos comparados, b) la similitud de los elementos comparados y c) la significación conceptual de los elementos comparados; se recomienda considerar los siguientes pasos para su aplicación” (Dagher, ob. Cit.; Glynn, ob. Cit.). En primer lugar introducir el tópico a aprender, evocar el vehículo que sea familiar y concreto para los alumnos, en tercer lugar, comparar mediante un “mapeo” entre el tópico y el vehículo, emplear algún recurso visual, derivar</p>
--	--

	<p> conclusiones sobre el aprendizaje logrado del tema, en sexto lugar, indicar los límites de la analogía reconociendo la importancia en aprender el tema, por último evaluar los resultados determinando el conocimiento lograron los estudiantes e identificando los errores en el uso de la analogía.</p> <p> En la secuencia la analogía se aplicará en el momento de tener que argumentar e punto de vista como consumidor ante los comerciales publicitarios de Colombia comparando así la información obtenida en el desarrollo de las actividades y la que tenían de experiencias anteriores.</p> <p> Para lograr el objetivo planteado en la secuencia, es pertinente abordar el libro de Anthony Weston, titulado <i>Las claves de la argumentación</i>. Para la producción de artículo de opinión es necesario que su discurso cuente con buenas bases argumentativas. Aludimos al significado de argumentación que nos brinda Anthony Weston</p> <p> “En este libro, «dar un argumento» significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Aquí, un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” partiendo de ello, resaltamos la importancia que el estudiante tenga conocimiento sobre los diversos tipos de argumentación que apoyarán su discurso.</p>
--	--

	<p>Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2^a. ed.) México McGraw Hill.</p>
--	--

	<p>Lacruz, M. d. (2010). <i>El contenido de las imágenes y su análisis en entornos documentales</i>. España: Ediciones universidad Salamanca.</p> <p>Westonfalt, A., & Seña, J. F. M. (1994). <i>Las claves de la argumentación</i>. Barcelona: Ariel.</p>
<p>Descripción de los conceptos utilizados en la secuencia</p>	<p>Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC: La necesidad de integrar las TIC en el currículum, parte del rápido crecimiento innovador de las ciencias y las tecnologías, las cuales, han influenciado de manera trascendental en el ámbito de la formación profesional, científica y educativa. Para poder brindar una educación de calidad a través de la incorporación de las TIC, es pertinente una alfabetización tecnológica, que requiere de una formación no sólo instrumental también es necesario la adquisición de competencias que permitan implementar estrategias didácticas basadas en TIC y asimismo poder acceder al conocimiento.</p> <p>Expertos en el uso de las TIC en la educación, resaltan la importancia de la alfabetización digital, con el fin, de acceder al mundo del conocimiento a través de la red</p> <p>“La alfabetización digital es el proceso de adquisición de los conocimientos</p>

	<p>necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo,</p>
--	--

	<p>con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios”</p> <p>Los nuevos escenarios educativos, deben abrir las puertas a múltiples posibilidades de aprendizaje; autónomo, colaborativo, y el desarrollo de competencias para desenvolverse en el ámbito social y profesional. Se hace necesario determinar cuáles serán los objetivos y los retos de la educación y de igual forma, en qué condiciones la incorporación de las TIC en las escuelas influye de manera positiva generando así aprendizaje significativo.</p> <p>Artículo de Opinión:</p> <p>Se define como un subgénero del periodismo, de naturaleza argumentativa y persuasiva, caracterizado por presentar la postura, valoraciones y análisis que sobre determinado asunto o acontecimiento de interés público, realiza una personalidad de reconocido prestigio, credibilidad y autoridad, con la finalidad de influenciar y orientar la opinión pública.</p> <p>Las características que se le atribuyeron al texto, fueron: el objetivo fundamental que es expresar una postura y ofrecer valoraciones, opiniones y análisis sobre temas de interés público para orientar o convencer a los lectores, desarrolla un tema específico por medio del uso de argumentos, para sustentar las ideas expuestas en la escritura. Se manejó con la estructura básica de título, introducción, cuerpo y conclusión, agregando así, tesis, cierre y un tipo de</p>
--	--

	argumento en cada párrafo que se perciba con claridad.
Dominio de la competencia	Lengua Castellana
Ejes procesuales de la secuencia didáctica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender y analizar la estructura del artículo de opinión 2. Comunicar de forma gráfica el análisis crítico de los comerciales publicitarios partiendo de la realidad
	3. Expresar en público una reseña del análisis crítico en los comerciales publicitarios en Colombia.
Competencia	Comunica de manera escrita una problemática social, desde su postura crítica con el fin de interpretar la realidad partiendo de su contexto sociocultural, con asertividad, claridad y creatividad.
Criterios del saber	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica las características presentes en los textos argumentativos 2. Reconoce las etapas de producción textual 3. Determina las estrategias de escritura para de los textos argumentativos 4. Conceptualiza los diferentes tipos de argumentos.

Criterios del hacer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la estructura del artículo de opinión 2. Planifica la escritura del artículo de opinión desde su estructura, contenido e intención comunicativa 3. Argumenta su postura crítica frente a una problemática social mediante el uso de los diferentes tipos de argumentos trabajados en clase. 4. Ejecuta la etapa de revisión de la producción textual
Criterios del ser	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumple con el desarrollo de las actividades planeadas, de acuerdo a fechas de entrega. 2. Colabora con otras personas en la planeación y construcción de una imagen artística.
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Participa en procesos colaborativos realizando las actividades que le corresponden, de acuerdo con la planeación. 4. Argumenta sus diferentes ideas y sentimientos con claridad, cordialidad y respetando los derechos, ideas y perspectivas de los demás.
Productos de los estudiantes que surgirán de la secuencia	Como producto final de la secuencia, se realizará un repositorio digital donde se evidenciarán los textos construidos por los estudiantes, se espera exponer a la comunidad educativa los 3 mejores textos.
Descripción de la secuencia didáctica	

Sesiones	Descripción trabajo con el docente	Descripción trabajo autónomo	Descripción de los momentos	Herramientas 2.0
<p>Descripción de la primera sesión</p>	<p>El maestro llevará al aula un artículo de opinión en un primer contacto de los estudiantes con los textos argumentativos</p>	<p>Los estudiantes deberán responder las preguntas de nivel inferencial, literal crítico de acuerdo a sus presaberes.</p>	<p>Comprender la finalidad de artículo de opinión como textos argumentativos en forma de crítica en contra de algo o alguien, por medio de la lectura.</p> <p><u>Momentos de la clase:</u></p>	<p>Plataforma digital Kahoot</p>

			<p>1- lectura del texto “Desconéctate, desconéctame” de Hector Abad Faciolince</p> <p>*Se socializa la lectura por medio de preguntas inferenciales, literales y critico textuales</p> <p>Se proyecta el video “Aulas Sin Fronteras - Grado 9º Lenguaje- texto argumentativo”</p> <p>Evaluación del texto leído con anterioridad, teniendo en cuenta la rejilla planteada por la docente</p> <p>2- Se realiza un comentario donde se</p>	
--	--	--	---	--

			<p>evidencia la postura del estudiante frente al tema desarrollado en la lectura</p> <p>Evaluación: se realiza durante todo el proceso de la clase, teniendo en cuenta la participación activa de los estudiantes.</p>	
Descripción de la segunda sesión	<p>El docente genera una situación de interacción entre el estudiante y el texto</p>	<p>A partir de sus propios saberes, el estudiante identifica la estructura del texto</p>	<p>Identificar la estructura textual del artículo de opinión y sus características.</p> <p><u>Momentos de la clase.</u></p> <p>1-Lectura del artículo de opinión “los nuevos templos de Piedad Bonet.</p>	<p>Plataforma digital Kahoot.</p> <p>Google drive</p>

			<p>*Se Socializa la lectura por medio de preguntas de comprensión lectora</p> <p>2- Los estudiantes deben identificar las evidencias de texto que dan soporte a los argumentos propuestos por la autora</p> <p>3- Identificar la estructura del artículo de opinión teniendo en cuenta sus propios saberes</p> <p><u>Evaluación:</u></p> <p>Se realiza durante todo el proceso la clase.</p>	
--	--	--	--	--

Descripción de la tercera sesión	El docente presenta estrategias para la búsqueda de la información por	Los estudiantes construyen un organizador grafico de acuerdo a la	Recolección de información de los posibles temas a tratar en el artículo de opinión.	Mindmeister para la creación de mapas mentales.
---	--	---	--	---

	<p>parte de la maestra a los estudiantes</p>	<p>información recolectada</p>	<p><u>Momentos de la clase:</u></p> <p>1-.Completar la rejilla de búsqueda de recolección de información de acuerdo a las estrategias sugeridas con anterioridad</p> <p>2-Organización de la información por medio de racimo asociativo</p> <p>3 Exposición del mapa mental y evaluación de mismo por parte de los estudiantes espectadores por medio de una rejilla</p>	
--	--	--------------------------------	--	--

			donde se destacan aspectos relevantes que se deben evidenciar en el racimo asociativo.	
--	--	--	--	--

			<u>Evaluación:</u> Se realiza durante el proceso y se tiene en cuenta la participación activa de los estudiantes	
Descripción de la cuarta sesión	El maestro será mediador en el proceso de construcción del organizador grafico por parte del estudiante.	Los estudiantes realizan la planificación de la estructura de artículo de opinión	Establecer un plan textual como base de la construcción de un artículo de opinión. <u>Momentos de la clase:</u> 1- Exposición del organizador grafico del proceso por parte de la docente donde se destacan aspectos relevantes para la creación del plan textual	Canva

			<p>estudiantes de acuerdo a tema escogido.</p> <p>Se expone el plan textual por parte de los estudiantes, para lo cual, serán evaluados y se realizaran las respectivas sugerencias por parte sus compañeros y docente.</p> <p>3- Se estructura las etapas de creación del artículo de opinión.</p> <p><u>Evaluación:</u></p> <p>Entrega del plan textual y la organización de las fases de construcción del artículo de opinión</p>	
--	--	--	--	--

<p>Descripción de la quinta sesión</p>	<p>El docente presenta una introducción al tema sobre los tipos de párrafos</p>	<p>Los estudiantes redactan las ideas de los párrafos que desarrollarán en el artículo de opinión</p>	<p>Construir las ideas principales correspondientes a cada tipo de párrafo para la construcción del texto argumentativo.</p> <p><u>Momentos de la clase:</u></p> <p>1. Se realiza la exposición de los tipos de párrafos basadas en el texto de María Teresa Serafini por parte de la docente.</p> <p>Ejercicios de creación de tipos de párrafo, según el tema expuesto</p>	<p>Google Drive Prezzi</p>
---	---	---	--	--------------------------------

			2. Se realiza actividades de socialización del tema	
--	--	--	---	--

			<p>expuesto por medio de estrategias didácticas</p> <p>3. Se realiza la construcción de párrafos de acuerdo a plan textual planteado con anterioridad por medio de una rejilla donde se desarrollan las ideas.</p> <p><u>Evaluación:</u></p> <p>Se realiza durante el proceso y se tiene en cuenta la participación activa de los estudiantes</p>	
--	--	--	---	--

Descripción de la sexta sesión	El docente presenta una	A partir de las explicaciones dadas los estudiantes organizan la	Identificar los tipos de argumentos que sustentan	Prezzi Video Beam
---------------------------------------	-------------------------	--	---	-------------------

	<p>introducción al tema sobre los tipos de argumentos</p>	<p>información que requieren para el comentario académico, así como también hará selección del corto publicitario que será usado para el desarrollo del comentario y exposición en la galería.</p>	<p>las ideas a desarrollar en el artículo de opinión</p> <p><u>Momentos de la clase.</u></p> <p>1. Se plantean preguntas directrices para la activación de pre saberes sobre la argumentación</p> <p>* se proyecta un video sobre la importancia de persuadir y sus características con el fin de reforzar el concepto argumentar</p> <p>2. Se exponen los tipos de argumentos tomados desde la teoría de <i>Las claves de la argumentación</i></p>	
--	---	--	---	--

			<p>sustentado por medio de ejemplos</p> <p>4- A partir de un tema, se construyen 3 tipos de párrafos de argumentos.</p> <p><u>Evaluación:</u></p> <p>Entrega de los párrafos de argumento contruidos en grupo.</p>	
--	--	--	--	--

<p>Descripción de la séptima sesión</p>	<p>El docente es mediador del proceso de construcción de los tipos de párrafos</p>	<p>El estudiante plantea las ideas a desarrollar en el cuerpo del texto mediante un organizador gráfico.</p>	<p>Construir párrafo a párrafo en texto argumentativo (artículo de opinión), basado en un plan textual.</p> <p><u>Momentos de la clase</u></p> <p>1. Se realiza la exposición del organizador gráfico tipo Hamburguesa para el desarrollo de las ideas de cada párrafo</p>	<p>No aplica</p>
--	--	--	--	------------------

			<p>Construcción de los párrafos de acuerdo a las indicaciones dadas por la docente en la actividad de inicio.</p> <p>2. Se organiza la construcción de los párrafos en el plan textual presentado con anterioridad.</p> <p>3. Evaluación de la actividad por parte de los estudiantes.</p> <p>Expresan sus opiniones frente al desarrollo de la actividad.</p> <p><u>Evaluación:</u></p> <p>Se evalúa la entrega del plan textual con la</p>	
--	--	--	--	--

			construcción de los párrafos argumentativos.	
Descripción de la octava sesión	El Docente es mediador del proceso de evaluación.	Los estudiantes realizan el proceso de coevaluación de la primera entrega del texto y realizan las correcciones pertinentes para la entrega del siguiente borrador	<p>Evaluar la primera entrega de textos de acuerdo a la rejilla planteada por las maestras en formación.</p> <p><u>Momentos de la clase:</u></p> <p>1. Construir el primer borrador del texto argumentativo.</p> <p>2. Heteroevaluación de primer borrador de los textos argumentativos por medio de una rejilla planteada por la docente donde se evidencian aspectos relacionados con la adecuación, coherencia,</p>	Google Drive.

			<p>cohesión y corrección gramatical que debe tener el texto.</p> <p>3. Correcciones pertinentes de acuerdo a las sugerencias realizadas por sus compañeros y docente para la construcción del segundo borrador.</p> <p><u>Evaluación:</u></p> <p>Se realiza durante el proceso y se tiene en cuenta la participación activa de los estudiantes.</p>	
Descripción de la novena sesión	El docente concluye con las exposiciones de tipos de conectores,	Los estudiantes realizan una introducción al tema de tipos de argumentos realizan las actividades de socialización y	Identificar y hacer uso adecuado de los conectores según su función.	Prezzi, Herramientas 2.0

		<p>realizan la coevaluación de los textos de acuerdo al tema expuesto</p>	<p><u>Momentos de la clase:</u></p> <p>1. Exposición a cargo de los estudiantes de acuerdo al tipo de conector que les correspondió.</p> <p>Actividad de repaso de los tipos de conectores y su función por medio de una rejilla de evaluación que se realiza en grupo.</p> <p>2. Identificar los conectores adecuado según corresponda, en el texto planteado por la docente.</p> <p>3. Coevaluación de segundo borrador, teniendo en cuenta los conectores, para ello la maestra plantea una rejilla donde se evidencian</p>	
--	--	---	--	--

			<p>aspectos relevantes a evaluar en el texto.</p> <p><u>Evaluación:</u></p> <p>Rejilla de coevaluación de segundo borrador, teniendo en cuenta el uso adecuado de los conectores.</p>	
Descripción de la décima sesión	<p>El docente es mediador del proceso de construcción de segundo borrador del proceso de evaluación.</p>	<p>Los estudiantes realizan la entrega del segundo borrador, participan activamente en el proceso de coevaluación, desarrollan las correcciones pertinentes para la entrega final del texto.</p>	<p>Evaluar textos finales de acuerdo a la rejilla planteada por las maestras en formación</p> <p><u>Momento del evento:</u></p> <p>1. Construcción del segundo borrador, teniendo en cuenta las sugerencias realizadas por parte de sus compañeros y docentes.</p>	<p>Google Drive.</p>

			<p>2. Heteroevaluación de los textos por medio de rejillas de evaluación, planteada con anterioridad.</p> <p>3. Corrección y entrega de texto final, a las docentes.</p> <p><u>Evaluación:</u> Texto final</p>	
Descripción de la onceava sesión	El docente crea el repositorio digital en la compañía de los estudiantes	Participan activamente en la construcción del repositorio digital.	<p>Crear el repositorio digital por parte de las docentes teniendo en cuenta el proceso de construcción de artículo de opinión.</p> <p><u>Momento del evento:</u></p> <p>1. Los estudiantes realizan la entrega de los borradores y el texto final del artículo de opinión.</p>	Herramientas web 2.0

			<p>2. El repositorio digital es creado por las docentes.</p> <p>3. Se hace entrega de repositorio digital al docente de lengua castellana con el fin de exponer los textos seleccionados en la actividad académica que se realiza el día del Idioma.</p> <p><u>Evaluación:</u> Producto final</p>	
--	--	--	---	--

Bibliografía

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill
- Ganem, P. (2011). *Piaget y Vigotski en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. Editorial Limusa.
- Gallego, R. (1993). *Discurso sobre el constructivismo*. Rojas Eberhard Editores. Santafé de Bogotá.
- Johnson, D. J. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

ANEXO G: PRUEBA DE LECTURA FINAL

EL VISITANTE

Dos exploradores lograron refugiarse en una cabaña abandonada, después de haber vivido tres angustiosos días extraviados en la nieve. Al cabo de otros tres días, uno de ellos murió. El sobreviviente excavó una fosa en la nieve, a unos cien metros de la cabaña, y sepultó el cadáver. Al día siguiente, sin embargo, al despertar de su primer sueño apacible, lo encontró otra vez dentro de la casa, muerto y petrificado por el hielo, pero sentado como un visitante formal frente a su cama. Lo sepultó de nuevo, tal vez en una tumba más distante, pero al despertar al día siguiente volvió a encontrarlo sentado frente a su cama. Entonces perdió la razón. Por el diario que había llevado hasta entonces se pudo conocer la verdad de su historia. Entre las muchas explicaciones que trataron de darse al enigma, una parecía ser la más verosímil: el sobreviviente se había sentido tan afectado por su soledad que él mismo desenterraba dormido el cadáver que enterraba despierto.

1- Quién habla en el texto se caracteriza por ser:

- A. Los exploradores
- B. Un narrador
- C. El explorador que sobrevivió
- D. La persona que encontró el diario del explorador

2. Cuando la voz del texto concluye “el sobreviviente se había sentido tan afectado por su soledad que él mismo desenterraba dormido el cadáver que enterraba despierto”, podemos afirmar que:

- A. El sobreviviente sufría de insomnio y le aterraba quedarse sin compañía en

medio de la noche

- B. El cadáver del explorador reencarna cada noche para acompañar al explorador sobreviviente
- C. La soledad no era aceptada por el sobreviviente, menos en un lugar abandonado y frío
- D. El frío de la noche no afectaba las salidas del sobreviviente, por ello, procedía a desenterrar el cuerpo sin ningún problema

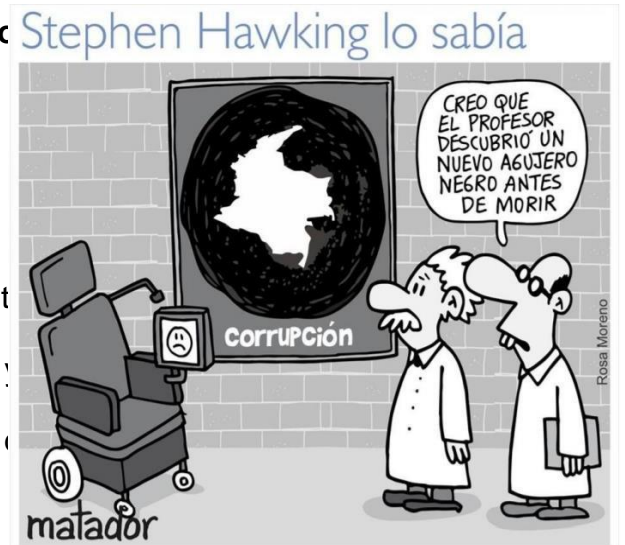
3- De acuerdo a la estructura del texto, se podría decir que es un texto:

- A. Expositivo
- B. Argumentativo
- C. Narrativo
- D. Científico

OBSERVA LA CARICATURA Y RESPONDE LAS PREGUNTAS 4,5 Y6

4- Del enunciado: “creo que el profesor negro” podemos inferir que:

- A. Colombia cayó en un agujero negro
- B. Antes de morir Stephen Hawking visitó
- C. Crítica irónicamente el sometimiento
- D. Hace referencia a la crisis financiera



5- ¿Qué significado tiene la palabra “Corrupción” dentro de la imagen?

- A. Crítica al estado colombiano.
- B. Es la causante del hundimiento de Colombia en el “agujero negro”.
- C. Hace referencia al mal uso de los recursos públicos.
- D. Es la solución para salir del agujero negro

6- ¿cuál es la idea general de la caricatura?

- A. El descubrimiento de Stephen Hawking.
- B. Colombia es un agujero negro.
- C. la corrupción en Colombia.
- D. La muerte de Stephen Hawking

CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Silvestre Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por el Dr. Leacock concluyó que la soltería se ha puesto de moda entre los osos en los últimos años. “Estamos detectando menos grupos familiares”, dijo Leacock. “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que se debe puntualizar. Basándose en observaciones aéreas de los osos, los investigadores han detectado un claro incremento en los osos que viven solos.



Oso pardo de Alaska cazando su presa favorita

Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta el 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con solo 250 individuos por cada 1.000 kilómetros, la mitad que hace una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento.

7- En el texto anterior se afirma que el investigador Bill Leacock

- A. sospecha que el cambio climático afecta los periodos de apareamiento de los osos.
- B. comprobó que la soltería entre los osos pardos es una tendencia a largo plazo.
- C. sospecha que desde el 2005 el número de osos que viven solos ha disminuido.
- D. comprobó que el efecto del cambio climático es la llegada tardía de la primavera.

8- Según el texto, que el número de osos que viven solos haya subido a 69-85

% implica que

- A. en el futuro desaparecerán los osos pardos de Alaska y de otras partes.
- B. en el pasado los osos pardos tenían un comportamiento similar al 2005.
- C. en la actualidad los osos pardos viven más dispersos y se aparean menos.
- D. en el presente han dejado de existir la mitad de los osos que habían en 1985.

9- En el texto, la expresión “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos” tiene la intención de

- A. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios.
- B. advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.
- C. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos.
- D. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.

10- El pie de foto, respecto al contenido del texto,

- A. aporta información relacionada con los hábitos del oso pardo.
- B. amplía la información sobre la ubicación de los osos pardos de Alaska.
- C. explica lo que les pasa a los osos pardos antes de llegar el invierno.
- D. muestra los efectos del cambio climático sobre las estaciones en Alaska

11- La referencia que aparece al final del texto permite

- A. conocer el autor y título del texto.

- B. señalar a quiénes se dirige el texto.
- C. indicar el medio donde se publicó.
- D. citar la fecha y la editorial de publicación.

12- Juana escribe una carta al personero del colegio quejándose de uno de sus profesores; hasta el momento tiene las siguientes ideas:

1. Quedo muy agradecida por su atención y colaboración.
2. La presente es para solicitarle que dialogue con el maestro de Biología.
3. Y no me parece justo que por las fallas de algunos paguemos todos.
4. Debido a que cuando algunos faltan con las tareas todos quedamos sin recreo.

El orden en el que deben estar las ideas en la carta es A. 2, 3, 1 y 4.

B. 2, 4, 3 y 1.

C. 3, 4, 1 y 2.

D. 3, 1, 2 y 4

13- Qué relación existe entre el planteamiento central de la caricatura y la frase "Venezuela está en los huesos"

- A. Ambos textos utilizan una metáfora para hacer crítica a las problemáticas sociales que sufren los respectivos países.
- B. Los países son igualmente pobres y corruptos

- C. Los gobiernos socialistas y capitalistas son corruptos.
- D. Mientras Colombia tiene problemas de corrupción, Venezuela tiene problemas de inflación

14- «La Tierra no es única», afirma McCubbin. «Deberíamos encontrar agua en casi todo el sistema solar»

Una de estas expresiones se relaciona directamente con lo que plantea Francis McCubbin al final del texto:

- A. “La Tierra se recupera en un millón de años, somos nosotros los que desaparecemos” (Nicanor Parra).
- B. “Si existe un desafío esencial del ser humano en la actual etapa histórica, es salvar la casa común, es decir, la Tierra” (Leonardo Boff).
- C. “No hay pasajeros en la nave espacial de la Tierra: todos somos tripulantes” (Herbert Marshall McLuhan).
- D. “¿Cómo sabes si la Tierra no es más que el infierno de otro planeta?” (Aldous Huxley)

15- “En otros momentos de la historia resultaba normal tener hijos a tempranas edades, como se aprecia en Romeo y Julieta de Shakespeare, por ejemplo allí Julieta aún no tenía catorce años cuando su madre le dice: “Otras más jóvenes que tú, aquí en Verona, señoras de gran estima, ya son madres” (I, III)”.

En el párrafo el autor habla desde una visión

- A. normativa, pues busca reglamentar el comportamiento de los jóvenes con base en lo dicho por las autoridades.
- B. histórica, porque compara la posición actual con la de tiempos pasados frente al embarazo.
- C. literaria, pues pretende embellecer la percepción que se tiene frente al embarazo juvenil.
- D. pesimista, porque indica que no se podría esperar nada mejor de la población joven.

ANEXO H: ARTÍCULO DE OPINIÓN DE HÉCTOR ABAD FACIOLINCE

Desconéctate, desconéctame

Creo que nunca en la vida he probado una droga tan adictiva como la del teléfono inteligente. Hace años mi último contacto con la realidad (o con la irrealidad) antes de dormirme eran las páginas de un libro, las letras que el sueño iba desenfocando, las ideas que ya no se entendían porque la mente empezaba a estar más cerca de Morfeo que de cualquiera de las diosas de la vigilia del día. Otro ritual de muchos, al acostarse, era una oración al dios o a la santa en que creían. O quizás una última caricia o un último beso a la vecina. Ahora, casi siempre, mi último contacto con la realidad (virtual) es el azuloso titilar de la pantalla de mi teléfono, abierto bien sea en un artículo, en una red social, en un chat.

Antes uno decía que su amada era la primera cosa en la que uno pensaba al despertarse. Ahora es difícil decirlo. Ahora la mano —como cualquier adicto a la nicotina empieza por buscar el paquete de cigarrillos— lo primero que busca al estirarse a ciegas es esa pequeña caja metálica que al hundir un botón nos dirá de qué noticias urgentes e impostergables nos perdimos durante el sueño. En la pantalla está la hora, sin duda, pero también los mensajes que no vimos porque nos llegaron de países con otro huso horario, las noticias de la noche, las actualizaciones en Facebook o en Twitter, los *mails*, los terremotos, los conocidos o desconocidos que murieron, o las viejas amigas que resolvieron esa noche volver a nuestras vidas.

No digo que no sea mágico, increíble, estupendo. Si no fuera magnífico, si no produjera una especie de satisfacción como la que produce (me imagino) la morfina, no estaríamos todos tan aficionados a esta hambre de saber, de conectarnos de inmediato y en pocos segundos creer que ya estamos al día.

La cuestión es que esta sed no se sacia a finales de la noche ni a principios del día. Como ocurre con los viciosos, necesitamos mirar a toda hora el aparato. Interactuar con él, actualizarnos, dar un *like* o un *retuit*, escribir una respuesta irónica al insulto más ofensivo. Y con esto aparecen nuevas actitudes, nuevas molestias, nuevas caídas en el descuido de los otros y en la mala educación con quienes nos rodean. La atención ya no está dedicada a nadie por entero, sino que se comparte, dividida entre las personas que tenemos al frente y las que están, quizá, al otro lado del mundo. En el trabajo, en la mesa, en las reuniones, durante la clase, al desayuno, al almuerzo, a la comida. Si ya los niños no nos hablan por estar conectados, entonces ahora también los adultos hemos resuelto imitarlos y actuamos como niños ensimismados (más bien enajenados) en el contenido del pequeño *smartphone* en el que consultamos, con el que interactuamos, en el que nos hundimos distraídos.

Ya hay nuevas dolencias, que no son sólo psicológicas, sino también físicas. Problemas de cuello, de tortícolis, de mala circulación cerebral, de postura. Si seguimos así, los seres del futuro serán jorobados, pacientes de los huesos cervicales. En un artículo que leí (en el teléfono) esta semana se dice que los adolescentes gringos están conectados casi todo el tiempo (“*almost constantly on line*”). Sé de muertos en accidentes, sé de parapléjicos, sé de fémures rotos por estar mirando el teléfono en bicicleta o mientras se camina. Sé de muchos matrimonios destruidos por una frase de más o un piropo de menos en el Whatsapp de la esposa o del marido. Ya hay más accidentes por mirar el teléfono que por manejar borrachos: “Uno de cada cuatro accidentes de tráfico en Estados Unidos ocurren por estar tecleando”.

De tanto mirar hacia abajo al iPhone, de tanto estar conectados, nos estamos desconectando de las personas de carne y hueso. No pienso renunciar al celular, al teléfono inteligente; voy a mandar a través de él, a muchos amigos, esta misma columna. Pero ya sé, como muchos de ustedes, que soy un adicto. Y como algunos amigos, quiero empezar una terapia para desconectarte, para desconectarme.

ANEXO I: ARTÍCULO DE OPINIÓN DE PIEDAD BONET

LOS NUEVOS TEMPLOS

La proliferación de centros comerciales pareciera una tendencia irreversible³¹ que cambia sustancialmente las relaciones entre los ciudadanos. En sólo Bogotá hay más de 40, en el resto del país 206 y se anuncia que habrá inversiones futuras por US\$2.233 millones, bien sea para ampliar o remodelar los ya existentes o para abrir otros, cerca de un centenar. ¿A qué se debe este auge de los centros comerciales, de qué son indicio y como cambian la interacción social del ciudadano? Creo que es algo que vale la pena preguntarnos.

Según los expertos, los centros comerciales surgen en la medida en que hay desvalorización del centro de las ciudades y una pérdida de funciones de los sitios que en otras épocas convocaban allí a la ciudadanía: la plaza pública, los grandes teatros y las instancias gubernamentales que se desplazan hacia lugares que se suponen más convenientes. Y también porque al extenderse las ciudades y al ser los sistemas de transporte deficientes, es lógico que el ciudadano busque desplazamientos cortos y comercio que esté relativamente cerca. Pero, sobre todo, como consecuencia de la inseguridad. En ciudades más seguras que las nuestras y con centros monumentales llenos de significación, como París o Berlín, el grueso del comercio está en las calles, y casi todos los centros comerciales se encuentran ubicados en la periferia. “Descuidamos tanto la calle que la simulación de la calle triunfa”, me dice el arquitecto Maurix Suárez, experto en el tema. Y dice bien: porque el centro comercial es finalmente escenografía, ciudad ficticia que replica modelos de vida de las élites y crea una ilusión de interacción ciudadana que en realidad no existe. Todo allí es impersonal. Lo contrario al vecindario, al barrio, lugares que en sociedades sanas propician el encuentro, el diálogo y la solidaridad. En Colombia, además, extrañamente, el centro comercial da estatus. Allí se va no solamente a

ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante”: la capacidad de consumo.

Y el centro comercial es, finalmente, eso: un lugar privado que simula ser donde, como le oí a un amigo, dejamos de ser ciudadanos para ser clientes, reales o en potencia. No quiero que se me malinterprete: los centros comerciales tienen todo el derecho a existir. Pero es triste ver cómo se instaura una cultura del manejo del tiempo de ocio y diversión que hace que las familias, los adolescentes, prefieran al parque, la plaza o la calle que bulle con sus realidades complejas, estos lugares que venden la idea de que consumir es la forma por excelencia de ser feliz.

ANEXO J: REJILLA DE EVALUACIÓN DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN

	Si	No
La docente proyectara un video académico titulado “Aulas Sin Fronteras - Grado 9º - Lenguaje - Video 8” en el que ofrece información sobre características del texto argumentativo, su estructura y aspectos relevantes que se deben tener en cuenta a la hora de la construcción del mismo, finalmente los estudiantes evaluarán por medio de una rejilla plateada por la maestra el texto leído con anterioridad. Lo que el texto debe tener		
Oraciones claras y completas que inician de diferentes maneras.		
Puntuación adecuada: comas y puntos para separar las ideas y para enumerar		
Mayúsculas al inicio de cada párrafo, después de punto y en nombres propios (personas, instituciones, lugares).		

Un título atractivo relacionado con el contenido del texto.		
La opinión en el primer párrafo.		
Los argumentos y evidencias en el cuerpo del texto: segundo y tercer párrafo		
Los argumentos están sustentados con evidencias que pueden ser cifras, hechos o datos.		
La ortografía es adecuada y revisada.		
Conectores que unen y dan sentido al texto.		
Vocabulario y contenido apropiados para la audiencia escogida.		

ANEXO K: REJILLA PARA EVALUAR LA ESTRUCTURA TEXTUAL

<u>Titulo</u>	
<u>Introducción</u>	
<u>Tesis</u>	
<u>Argumentos</u>	
<u>Conclusión</u>	
<u>Cierre</u>	

ANEXO L: REJILLA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

TEMA	IDEA PRINCIPAL	CARACTERÍSTICAS	FUENTES CONFIABLES

ANEXO M: REJILLA DE EVALUACIÓN DEL MAPA MENTAL

ÍTEMS	SI	NO
A- La idea principal se presenta en el centro de la hoja de manera clara		
B- La lluvia de ideas se desarrolla a partir de la idea central		
C- Las ideas relevantes se presentan en el sentido de las manecillas del reloj		
D- Los subtemas se unen con líneas o ramas, bien distribuidas		
E- El mapa mental refleja la creatividad y la personalidad del autor		

ANEXO N: REJILLA DE CONSTRUCCIÓN DE IDEAS DEL ESQUEMA DEL TEXTO

Idea para introducir		Tipo de párrafo
Párrafo de cuerpo 1		
Tesis		
Párrafo de cuerpo 2		
Párrafo de cuerpo 3		
Idea para concluir		

ANEXO O: REJILLA DE COEVALUACIÓN

Categoría	Criterios de evaluación	Bajo	Medio	Alto
1. Título	El título del texto es llamativo y lo que enuncia corresponde con el contenido.			
2. Cohesión	Hace uso adecuado de los conectores y de la gramática .			

3.Coherencia	Hay relación lógica entre sus párrafos establecida mediante expresiones de enlace, aporta al cumplimiento de un propósito determinado			
4.Propósito	La intención comunicativa es clara.			
5. Párrafo de introducción	El texto tiene un párrafo de introducción que corresponde a una tipología.			
6. Párrafo de desarrollo	En el cuerpo del texto se evidencia por párrafos de acuerdo a los diversos tipos de argumento, según la idea a desarrollar			
7. Párrafo de conclusión	El texto tiene un párrafo de conclusión que corresponde a una tipología.			

ANEXO P: REJILLA DE EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS FINALES

INDICADOR	DESCRIPTOR	SI	NO
ADECUACION	En el texto se reconoce a quien se dirige		
	La intención comunicativa es clara		
	Utiliza un lenguaje formal y pertinente		
COHERENCIA	El texto está escrito en primera persona		
	El texto está estructurado por párrafos		
	En el texto se plantea una idea que se defiende en los siguientes párrafos		
	Los párrafos desarrollan una idea común en orden textual lógico		
	En el texto se desarrollan diversos tipos de argumentos		
	Cada párrafo es pertinente al desarrollo de la idea global del texto.		
	Existe un párrafo de conclusión o cierre.		
COHESION	En el texto se utilizan conectores		
	En el texto se evita la repetición de ideas		
	En el texto se evidencia signos de puntuación		
CORRECCION GRAMATICAL	En el texto se evidencia el cumplimiento de normas ortográficas		

ANEXO Q: INFOGRAFÍA

PLAN TEXTUAL VIDA O MUERTE


El texto, tiene como objetivo, exponer las razones por las cuales el aborto no debe ser una opción.
TEMA:

¿EL ABORTO NO ES UNA OPCIÓN?

Destinatario: comunidad educativa y jóvenes de girón


01 Planteamientos

- Factores de riesgo
- Características
- Desde la perspectiva de la iglesia




02 Argumentación

1. Ley interrupción voluntaria del embarazo
2. Porcentajes de aborto
3. Ley 129 a favor del aborto aplicada en Argentina
4. Consecuencias emocionales del aborto




03 Organización de las ideas

La legislación colombiana coloca el aborto dentro de los delitos contra la vida y la integridad personal, pues que no sólo atenta contra esto, por obra de los riesgos que corre la madre, sino porque se mata la criatura en gestación

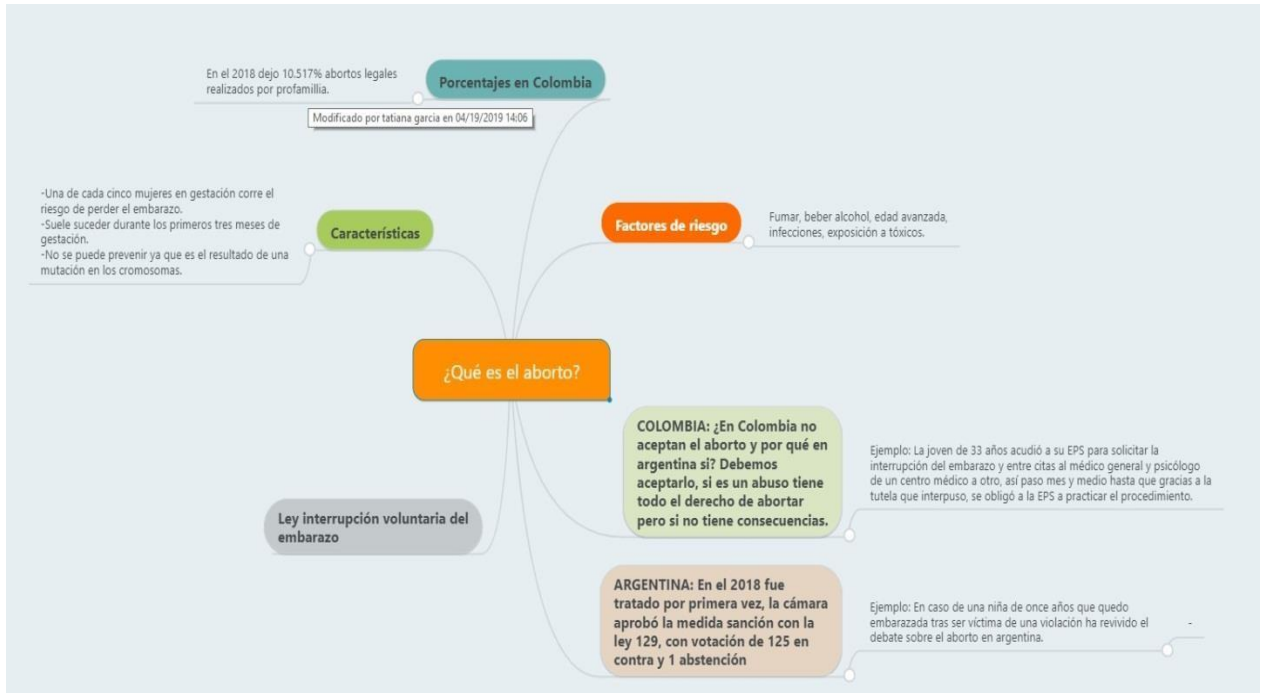


El aborto es un procedimiento para interrumpir el embarazo de una mujer cuando ella así lo decide. Este es un derecho amparado por la legislación colombiana bajo la Sentencia C-355 de 2006.

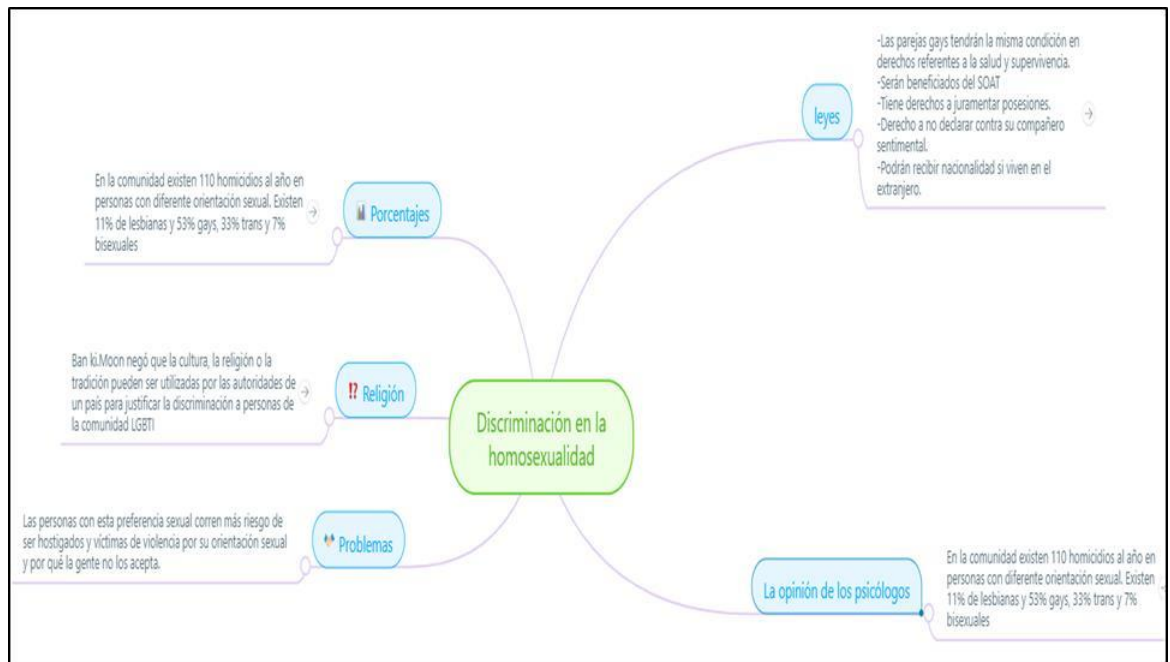
En la polémica entre la Iglesia y el Estado por la despenalización del aborto o la llamada guerra de los catecismos



ANEXO R: MAPA MENTAL DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN SOBRE EL ABORTO



ANEXO S: MAPA MENTAL DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN SOBRE DISCRIMINACIÓN EN LA HOMOSEXUALIDAD



ANEXO T: BORRADOR 1, HOMOFOBIA, DISCRIMINACIÓN E INTOLERANCIA

HOMOFOBIA, DISCRIMINACIÓN E INTOLERANCIA

La homosexualidad u orientación sexual debería ser un tema el cual todos los seres humanos entiendan o acepten, pero en vez de lograr un mundo de paz la gente se aferra de las cosas negativas de los demás sin importar sus sentimientos o el daño que le cause a este el cual en muchos casos termina hasta con la muerte de las personas que no se sienten aceptadas por sus gustos y luchan el día a día contra esto.

La llamada homofobia hace referencia a la aversión contra hombres o mujeres homosexuales o mejor dicho rechazan las políticas de igualdad y este no es un término psicológico, Se calcula que en el año 2000 cada dos días una persona homosexual fue asesinada en el mundo debido a actos violentos vinculados a la homofobia.

La homosexualidad es un tema que causa furor en estas personas que no piensan verdaderamente pero ¿será lo correcto? , en realidad no, la homosexualidad no debe ser vista como un acto repugnante o como la peor cosa del mundo en realidad nadie debe cambiar los pensamientos o gustos de una persona y en cambio estos por ser o tener una atracción diferente a nosotros debemos comprenderlos y ayudarlos en su lucha y debemos ver cómo Aunque las leyes y acuerdos de protección de Derechos Humanos proscriban la discriminación, la intolerancia hacia los homosexuales es practicada en este mundo nuestro de la igualdad y libertad. En 55 países se les persigue y no se admite la libre orientación sexual; como muestras más desgarradoras están los asesinatos en Brasil por los denominados "escuadrones de la muerte", las lapidaciones en Argelia, las operaciones de castigo en Perú, las torturas en Rumanía, el internamiento en psiquiátricos en Rusia, los crímenes neonazis en EE.UU. y las ejecuciones en Irak, entre otras expresiones de

barbarie.

La homofobia por otro lado, pero en un mismo contexto es una forma de discriminación que niega la igualdad de derechos, la dignidad humana y promueve la violencia entre los partidarios en el tema. Frases vistas diariamente como: “la homosexualidad no es un problema; la homofobia si” deberían ser aplicadas por toda la ciudadanía; niños, adultos y mayores son bases de respeto en el mundo, y así como ellos; todos lo merecen sin importar su género, clase social, etc... La homofobia fortalece la intolerancia, el abuso a leyes fomentando inferioridad desigualitaria; haciendo indispensable comprender el desarrollo histórico en la diversidad de este, cómo acaba con la sociedad del presente y deja resentimiento en la del futuro. Entonces en pocas palabras la homofobia es un conjunto de estigmas inmerecidos, prejuicios desventajosos, estereotipos, y tabúes adaptados en la sociedad.

Varios países se encuentran en conferencias sobre el tema dando a conocer como se está al momento, dirección y avances; en ellas se niega que la cultura o religión sea medio de discriminación hacia la orientación sexual dando inicio así a una edición más del world pride buscando de esta manera la legislación y tolerancia social a la diversidad sexual disminuyendo riesgos físicos y verbales hacia esta población.

ANEXO U: BORRADOR 2, LOS HOMOFÓBICOS SE CONDENARÁN EN EL INFIERNO

LOS HOMOFÓBICOS SE CONDENARÁN EN EL INFIERNO

La identidad homosexualidad es un tema de controversia que se desarrolla en diversos países en el cual entra en juego percepciones ideológicas que imponen sus leyes sobre el reconocimiento social y la protección legal de sus derechos. una lucha constante de la comunidad LGTBI contra las amenazas de las diversas

culturas que promocionan la homofobia y la intolerancia hacia lo que ellos lo denominan como enfermedad, abominación, fornicación y un gran pecado contra ley de Dios. Sin embargo, no se trata de estereotipos, solo es cuestión de igualdad, de aceptación y de amor, algo de lo que carece esta generación .si tan solo la felicidad fuera contagiosa se podría evitar situaciones de bullying de suicidio de depresión.

Pichardo describe el concepto homofobia como “una actitud hostil hacia la homosexualidad que se expresa en diferentes formas activas de violencia física y verbal y en un rechazo silencioso e institucionalizado hacia las personas identificadas como homosexuales, que limita su acceso a derechos, espacios, reconocimiento, prestigio o poder” Los prejuicios , la discriminación y el rechazo han influido de manera negativa en los problemas psicológicos y relaciones interpersonales fomentando así los casos de suicidio, agresión, los homicidios contra las personas gay.

La homofobia puede catalogarse como una enfermedad, que trasciende de manera evolutiva en los contextos sociales, educativos, políticos y familiar, por ello, es necesario disminuir esta tipo de acciones por medio del diálogo y debates sobre este tema donde se exprese la importancia de los derechos humanos y así lograr una igualdad que enfocada en la tolerancia y el respeto.

El informe que se dio a conocer el 27 de agosto de 2008 por la organización no gubernamental Colombia diversa muestra las diferentes causas de discriminación y violencia que sufre la comunidad LGBT debido a su condición sexual, entre las que se encuentran violencia por prejuicios, abusos por parte de la policía, la situación carcelaria, inclusión de esta población. Actualmente existen asociaciones que trabajan en pro proteger a esta comunidad entre una de ellas se encuentra International Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans and Intersexual Association [ILGA] (2009), una federación fundada en 1978 en Inglaterra dedicada a promover la defensa de la igualdad de derecho para lesbianas, gays, bisexuales y transgénero de todo el mundo

En conclusión, de acuerdo con Pichardo¹³⁴, “la tolerancia hacia la diversidad sexual que predomina en el discurso de muchas sociedades actuales, es más una apariencia que una interiorización del respeto hacia lo diferente, pues todas las personas estamos socializadas en la homofobia y en el sexismo”. la lucha contra la homofobia es una responsabilidad social y sólo trabajando conjuntamente se podrá conseguir una sociedad justa y libre para toda la ciudadanía.

ANEXO V: CLASES

DETONANTE

Objetivo del taller: Asumir una posición crítica frente al video “Kika Nieto odia a gays y lesbianas así diga lo contrario” - Las Igualadas

INICIO:

Se activarán los saberes previos por medio de preguntas que estarán enfocadas en el desarrollo de la siguiente actividad, se realizara por medio de la plataforma digital, J-CLIC y finalmente se socializarán en grupo.

¿Qué es un youtuber?

¿Que youtuber ven con frecuencia?

¿Cuál es la dinámica que manejan los youtuber?

¿Qué temas en específico se desarrollan en sus videos?

¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de elegir un youtuber? **DESARROLLO:**

Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos.

Madrid: Catarata

¹³⁴ Pichardo, J. (2009b). Homofobia y acoso escolar. En J. Pichardo (Ed.).

La docente presentará el video de las igualadas, al finalizar la transmisión se motiva a los estudiantes a participar en un conversatorio que será guiado por el docente, teniendo en cuenta las siguientes preguntas directrices.

¿Qué tema se trata en el texto?

¿Qué dice el autor?

¿Con que está de acuerdo el autor?

¿Cuál es su postura frente al tema?

¿Qué tipo de texto es?

CIERRE:

Finalmente los estudiantes deben realizar un comentario crítico donde se evidencie su postura frente al tema que se desarrolló en el video.

CLASE NÚMERO 1

Objetivo del taller: comprender la finalidad del artículo de opinión como textos argumentativos en forma de crítica en contra de algo o alguien, por medio de la lectura.

INICIO:

Leer en voz alta el siguiente artículo de opinión (lectura guiada): Desconéctate, desconéctame

Creo que nunca en la vida he probado una droga tan adictiva como la del teléfono inteligente. Hace años mi último contacto con la realidad (o con la irrealidad) antes de dormirme eran las páginas de un libro, las letras que el sueño iba desenfocando, las ideas que ya no se entendían porque la mente empezaba a estar más cerca de Morfeo que de cualquiera de las diosas de la vigilia del día. Otro ritual de muchos, al acostarse, era una oración al dios o a la santa en que creían. O quizás una última

caricia o un último beso a la vecina. Ahora, casi siempre, mi último contacto con la realidad (virtual) es el azuloso titilar de la pantalla de mi teléfono, abierto bien sea en un artículo, en una red social, en un chat.

Antes uno decía que su amada era la primera cosa en la que uno pensaba al despertarse. Ahora es difícil decirlo. Ahora la mano —como cualquier adicto a la nicotina empieza por buscar el paquete de cigarrillos— lo primero que busca al estirarse a ciegas es esa pequeña caja metálica que al hundir un botón nos dirá de qué noticias urgentes e impostergables nos perdimos durante el sueño. En la pantalla está la hora, sin duda, pero también los mensajes que no vimos porque nos llegaron de países con otro huso horario, las noticias de la noche, las actualizaciones en Facebook o en Twitter, los *mails*, los terremotos, los conocidos o desconocidos que murieron, o las viejas amigas que resolvieron esa noche volver a nuestras vidas.

- No digo que no sea mágico, increíble, estupendo. Si no fuera magnífico, si no produjera una especie de satisfacción como la que produce (me imagino) la morfina, no estaríamos todos tan aficionados a esta hambre de saber, de conectarnos de inmediato y en pocos segundos creer que ya estamos al día.
- La cuestión es que esta sed no se sacia a finales de la noche ni a principios del día. Como ocurre con los viciosos, necesitamos mirar a toda hora el aparático. Interactuar con él, actualizarnos, dar un *like* o un retuit, escribir una respuesta irónica al insulto más ofensivo. Y con esto aparecen nuevas actitudes, nuevas molestias, nuevas caídas en el descuido de los otros y en la mala educación con quienes nos rodean. La atención ya no está dedicada a nadie por entero, sino que se comparte, dividida entre las personas que tenemos al frente y las que están, quizá, al otro lado del mundo. En el trabajo, en la mesa, en las reuniones, durante la clase, al desayuno, al almuerzo, a la comida. Si ya los niños no nos hablan por estar conectados, entonces ahora también los adultos hemos resuelto imitarlos y actuamos como niños ensimismados (más bien enajenados) en

el contenido del pequeño *smartphone* en el que consultamos, con el que interactuamos, en el que nos hundimos distraídos.

- Ya hay nuevas dolencias, que no son sólo psicológicas, sino también físicas. Problemas de cuello, de tortícolis, de mala circulación cerebral, de postura. Si seguimos así, los seres del futuro serán jorobados, pacientes de los huesos cervicales. En un artículo que leí (en el teléfono) esta semana se dice que los adolescentes gringos están conectados casi todo el tiempo (*“almost constantly on line”*). Sé de muertos en accidentes, sé de parapléjicos, sé de fémures rotos por estar mirando el teléfono en bicicleta o mientras se camina. Sé de muchos matrimonios destruidos por una frase de más o un piropo de menos en el WhatsApp de la esposa o del marido. Ya hay más accidentes por mirar el teléfono que por manejar borrachos: “Uno de cada cuatro accidentes de tráfico en Estados Unidos ocurren por estar tecleando”.

- De tanto mirar hacia abajo al iPhone, de tanto estar conectados, nos estamos desconectando de las personas de carne y hueso. No pienso renunciar al celular, al teléfono inteligente; voy a mandar a través de él, a muchos amigos, esta misma columna. Pero ya sé, como muchos de ustedes, que soy un adicto. Y como algunos amigos, quiero empezar una terapia para desconectarte, para desconectarme.

SOCIALIZACIÓN:

Para el desarrollo de la actividad se tendrá en cuenta la plataforma kahoot, ya que permite la creación de cuestionarios de evaluación. Se plantean preguntas con base a la lectura de la diatriba con el fin de motivar a los estudiantes a la participación activa en el concurso propuesto por el docente. Durante el desarrollo de la actividad se irán socializando las preguntas

8. La intención comunicativa del texto es:

a) Demostrar los avances tecnológicos agigantados de nuestra época

- b) Presentar razones a favor del uso de los teléfonos inteligentes
- c) Argumentar su punto de vista acerca de la nueva droga tan adictiva como la del teléfono inteligente.
- d) Resumir objetivamente una investigación científica

9- El tipo de escrito al que pertenece este texto es:

- a. Artículo de opinión porque el autor expresa su punto de vista sustentando la tesis planteada.
- b. Noticia, porque nos informan sobre un suceso que revoluciona al mundo.
- c. Texto expositivo, porque nos hacen una pequeña exposición del chip que imita el cerebro humano con rayos de la luz.
- d. Cuento, porque presenta un inicio, nudo y desenlace

10. El último párrafo cumple la función de:

- A. Exponer las ideas principales del texto.
- B. Sintetizar lo presentado en el texto.
- C. Presentar una conclusión y cierre del texto.
- D. Ampliar la información.

11. A que se refiere el autor con la siguiente expresión: la cuestión es que esta sed no se sacia a finales de la noche ni a principios del día,

- a. Las adicciones tecnológicas tienen parecido con otras adicciones
- b. Las nuevas tecnologías ofrecen muchas posibilidades de bien social, pero al mismo tiempo pueden esclavizar a muchos individuos ante un computador o un celular

- c. La adicción al celular es un vicio insaciable, pasamos largas horas inmersos en la virtualidad de imágenes, sumergidas en la irrealidad de la vida.
- d. Las nuevas tecnologías son tan poderosas y tan útiles que lo primero que hay que hacer con ellas es notar sus efectos nocivos y autorregular su uso para que el aparato no domine al usuario.

12. El primer párrafo puede clasificarse como:

- a. Definición- Descripción
- b. Comparación y contraste
- c. Problema – Solución
- d. Causa – consecuencia

13. En la siguiente expresión *los adultos hemos resuelto imitarlos y actuamos como niños ensimismados (más bien enajenados) en el contenido del pequeño Smartphone* la palabra que está subrayada hace referencia a :

- a. Persona que ocupa su atención en una cosa en específica olvidando así las demás
- b. Adultos despistados
- c. Todos los niños están obsesionados con sus celulares
- d. Persona entusiasmada

DESARROLLO:

	Si	No
La docente proyectara un video académico titulado “Aulas Sin Fronteras - Grado 9º - Lenguaje - Video 8” en el que ofrece información sobre características del texto argumentativo, su estructura y aspectos relevantes que se deben tener en cuenta a la hora de la construcción del mismo, finalmente los estudiantes evaluaran por medio de una rejilla plateada por la maestra el texto leído con anterioridad. Lo que el texto debe tener		
Oraciones claras y completas que inician de diferentes maneras.		
Puntuación adecuada: comas y puntos para separar las ideas y para enumerar		
Mayúsculas al inicio de cada párrafo, después de punto y en nombres propios (personas, instituciones, lugares).		
Un título atractivo relacionado con el contenido del texto.		
La opinión en el primer párrafo.		
Los argumentos y evidencias en el cuerpo del texto: segundo y tercer párrafo		
Los argumentos están sustentados con evidencias que pueden ser cifras, hechos o datos.		
La ortografía es adecuada y revisada.		
Conectores que unen y dan sentido al texto.		
Vocabulario y contenido apropiados para la audiencia escogida		

CIERRE:

Finalmente los estudiantes deben realizar un comentario estando a favor o en contra de la postura del autor.

CLASE NÚMERO 2

Objetivo del taller: identificar la estructura textual del artículo de opinión y sus características.

INICIO:

leer el siguiente artículo de opinión y socializar las características.

LOS NUEVOS TEMPLOS

Por: Piedad Bonnett

La proliferación de centros comerciales pareciera una tendencia irreversible³¹ que cambia sustancialmente las relaciones entre los ciudadanos. En sólo Bogotá hay más de 40, en el resto del país 206 y se anuncia que habrá inversiones futuras por US\$2.233 millones, bien sea para ampliar o remodelar los ya existentes o para abrir otros, cerca de un centenar. ¿A qué se debe este auge de los centros comerciales, de qué son indicio y como cambian la interacción social del ciudadano? Creo que es algo que vale la pena preguntarnos.

Según los expertos, los centros comerciales surgen en la medida en que hay desvalorización del centro de las ciudades y una pérdida de funciones de los sitios que en otras épocas convocaban allí a la ciudadanía: la plaza pública, los grandes teatros y las instancias gubernamentales que se desplazan hacia lugares que se suponen más convenientes. Y también porque al extenderse las ciudades y al ser los sistemas de transporte deficientes, es lógico que el ciudadano busque desplazamientos cortos y comercio que esté relativamente cerca. Pero, sobre todo, como consecuencia de la inseguridad. En ciudades más seguras que las nuestras y con centros monumentales llenos de significación, como París o Berlín, el grueso del comercio está en las calles, y casi todos los centros comerciales se encuentran ubicados en la periferia. “Descuidamos tanto la calle que la simulación de la calle triunfa”, me dice el arquitecto Maurix Suárez, experto en el tema. Y dice bien: porque el centro comercial es finalmente escenografía, ciudad ficticia que replica modelos

de vida de las élites y crea una ilusión de interacción ciudadana que en realidad no existe. Todo allí es impersonal. Lo contrario al vecindario, al barrio, lugares que en sociedades sanas propician el encuentro, el diálogo y la solidaridad. En Colombia, además, extrañamente, el centro comercial da estatus. Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante”: la capacidad de consumo.

Y el centro comercial es, finalmente, eso: un lugar privado que simula ser donde, como le oí a un amigo, dejamos de ser ciudadanos para ser clientes, reales o en potencia. No quiero que se me malinterprete: los centros comerciales tienen todo el derecho a existir. Pero es triste ver cómo se instaura una cultura del manejo del tiempo de ocio y diversión que hace que las familias, los adolescentes, prefieran al parque, la plaza o la calle que bulle con sus realidades complejas, estos lugares que venden la idea de que consumir es la forma por excelencia de ser feliz.

Autora: Bonnet, P. (02, 02, 2013)¹³⁵. SOCIALIZACION:

Se realizarán preguntas de comprensión lectora con base a la lectura por medio de la plataforma Kahoot.

En el enunciado “Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante”, la palabra subrayada tiene la función de

- a) Limitar la información de la idea anterior.
- b) Explicar lo anotado en la idea que la precede.
- c) Señalar una oposición con lo anotado previamente.
- d) Ampliar la información de lo anotado previamente

2 Según el texto, los centros comerciales surgen y cobran importancia porque:

- a) La calle no permite la solidaridad y el encuentro entre las personas.
- b) La escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja.

¹³⁵ 144 Los nuevos templos. El Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/los-nuevos-templos>

- c) Los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor.
- d) En los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado.

3 Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es:

- a) Citar la opinión de un experto en el tema.
- b) Hacer alusión a los teatros y a la plaza pública.
- c) Cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano.
- d) Mencionar las demandas del capitalismo.

4 Según el título del texto, los templos y los centros comerciales se parecen en que:

- a) Los centros comerciales tienen forma de iglesia.
- b) Congregan a una gran cantidad de personas.
- c) Propician el encuentro y el diálogo.
- d) En los dos ponen música

5- ¿Cuál es la intención comunicativa del autor?

6- ¿Cuál es el tema central del artículo de opinión?

7- ¿Cuál es su postura frente al tema que plantea la autora? 8- ¿Qué tipo de texto es?

DESARROLLO:

El estudiante debe identificar las evidencias del texto que dan soporte a los siguientes argumentos propuestos por la autora.

a) ¿Cuáles son las evidencias que da la autora para explicar la desvalorización del centro de las ciudades y la pérdida de funciones de los sitios que en otras épocas convocaban allí a la ciudadanía?

- 1.
- 2.
- 3.

b) ¿Cuáles son las razones que utiliza la autora para explicar el atractivo del centro comercial?

- 1.
- 2.
- 3.

CIERRE:

Finalmente los estudiantes deberán completar la siguiente rejilla de acuerdo a sus pres saberes.

<u>Título</u>	
<u>Introducción</u>	
<u>Tesis</u>	
<u>Argumentos</u>	
<u>Conclusión</u>	
<u>Cierre</u>	

CLASE NÚMERO 3

Objetivo del taller: Recolección de información de los posibles temas a tratar en el artículo de opinión.

ESTRATEGIAS PARA BUSCAR INFORMACIÓN

PASOS PARA BUSCAR EN INTERNET

1. Elige el tema del que queremos encontrar información.
2. Elige un buscador en internet que te ayude a encontrar la información que necesitas.
3. Escoge dentro de las opciones que te ofrece el buscador la que responda a tu tema de consulta.
4. Lee de manera atenta la información.
5. Compara la información que encuentres y verifica la fuente de la información.
6. Siempre ten en cuenta el autor o los autores de la información que encuentres para citarlos dentro del desarrollo de tu investigación.

PASOS PARA BUSCAR INFORMACIÓN EN BIBLIOTECAS:

1. Pide ayuda al bibliotecario que es la persona encargada del lugar.
2. Observa el lugar, los estantes donde se encuentran los libros o documentos, se encuentran marcados, esto ayuda a que te orientes en el lugar para buscar.
3. Busca en el catálogo computarizado o en las fichas el título o tema que deseas buscar.
4. Elige el libro que seleccionaste de los estantes.

NICIO:

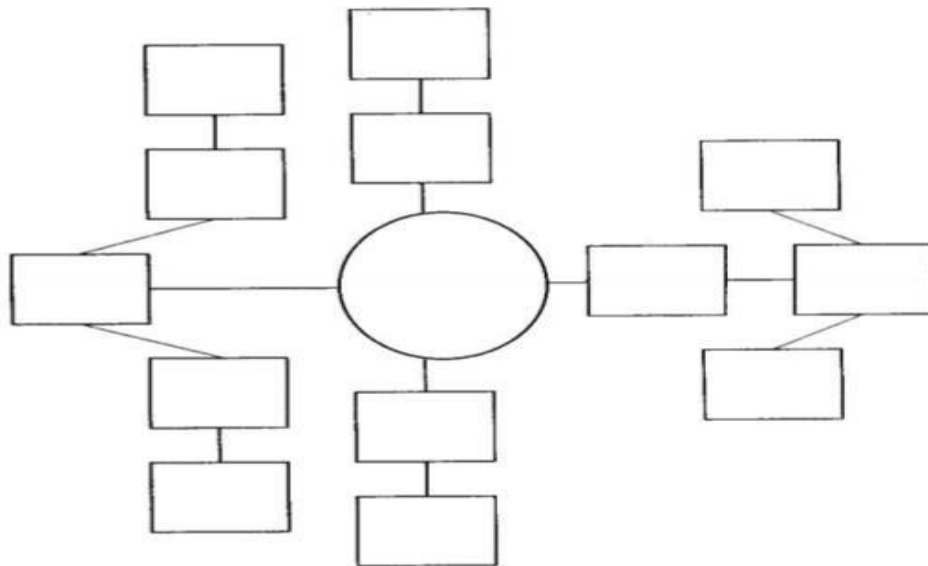
Aplica los anteriores pasos para la búsqueda de información sobre el tema que te correspondió.

TEMA	IDEA PRINCIPAL	CARACTERÍSTICAS	FUENTES CONFIABLES

DESARROLLO:

En el siguiente racimo asociativo organiza la información que vas a tratar en tu texto. Para la construcción del mapa mental se tendrá en cuenta la plataforma digital, mindmeister, que ofrece diversas herramientas de manera gratuita, con el fin de, desarrollar y compartir ideas de manera grafica

1. Inicia siempre desde el centro de la hoja, colocando la idea central de forma llamativa. Puede ser con una imagen o dibujo.
2. A partir de esa idea central, genera una lluvia de ideas que estén relacionadas con el tema.
3. Usa el sentido de las manecillas del reloj para jerarquizar las ideas más importantes.
4. Acomoda esas ideas alrededor de la idea central, evitando amontonarlas.
5. Relaciona la idea central con los subtemas utilizando líneas o ramas que las unan.
6. El mapa debe estar formado por un mínimo de palabras. Utiliza únicamente ideas clave e imágenes.
7. Remarca o refuerza los temas o ideas importantes encerrándolas en círculos, subrayándolas, poniendo colores, imágenes, etc. Usa todo aquello que te sirva para diferenciar y hacer más clara la relación entre las ideas.



CIERRE:

El estudiante deberá exponer ante sus compañeros su mapa mental, y será evaluado por sus compañeros y profesor de acuerdo a una rejilla que consta de aspectos relevantes que se deben tener en cuenta en la creación del mapa mental.

a. La idea principal se presenta en el centro de la hoja de forma llamativa.		
b. La lluvia de ideas que se desprende de la idea central, se relacionan con el tema.		
c. Las ideas más importantes se presentan en el sentido de las manecillas del reloj.		
d. Los subtemas se unen con líneas o ramas, bien distribuidas.		
e. El mapa mental refleja la creatividad y la personalidad del autor.		

CLASE NÚMERO 4

Objetivo del taller: Establecer un plan textual como base de la construcción de un artículo de opinión.

INICIO:

La docente entrega a cada estudiante un organizador gráfico de proceso (anexo 3) y explica que en el diseño de un plan textual se debe tener en cuenta el contenido y la estructura para que la que las ideas que el escritor tiene en mente para redactar su texto.

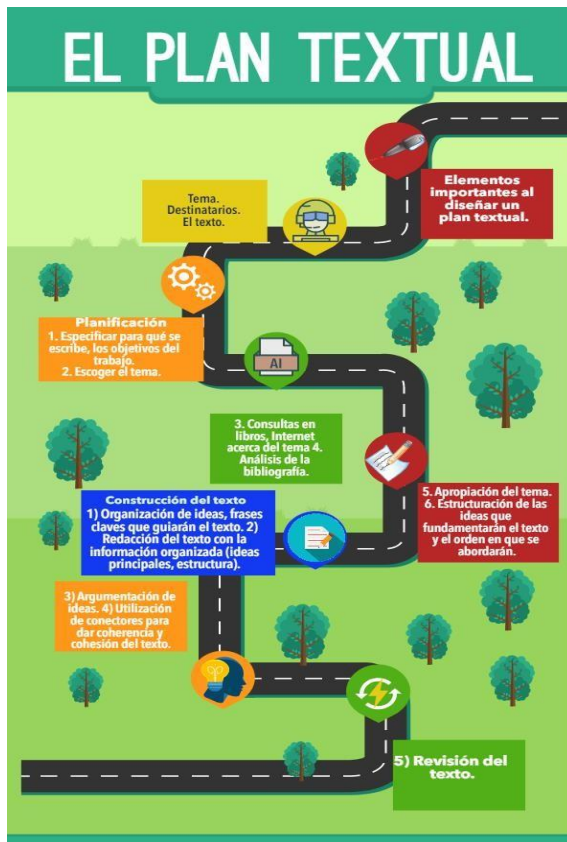
Luego les dirá a los estudiantes que con las recomendaciones hechas en los seis puntos anteriores, se redacta el texto con una estructura clara y un orden secuencial de ideas. Para la construcción del texto se tendrá en cuenta 1) Organización de ideas, frases claves que guiarán el texto. 2) Redacción del texto con la información organizada (ideas principales, estructura). 3) Argumentación de ideas. 4) Utilización de conectores para dar coherencia y cohesión del texto. 4) Revisión del texto Al finalizar la escritura del texto, hay que considerar si los siguientes aspectos se

evidencian como se ideó inicialmente. • Estructura del texto • Evidencia de las ideas principales • contenido claro y apropiado • Articulación de ideas y de los párrafos • Revisión de ortografía. • Organización final del texto. • Edición de aspectos a mejorar. Para ello tendrán ayuda de la guía

DESARROLLO:

De acuerdo a lo anterior, por grupos de trabajo deben realizar su plan textual, teniendo en cuenta los aspectos mencionados, considerando la plataforma digital Canva como herramienta fundamental para la creación de la misma.

Por grupos deben exponer su plan textual a sus compañeros docente, y serán ellos mismos quienes realicen las respectivas correcciones o sugerencias.



CIERRE:

Se le presentará a los estudiantes la tabla de grupos participantes con cada una de las etapas que van a tener que pasar para la elaboración de su texto, así mismo, en ella se van a poner los puntos que gane cada grupo a medida que transcurren las clases.

¿Cuál es el tema del texto?	¿A cuál público va dirigido este texto?
¿Qué clase de texto es?	¿Cuál será su extensión?
TITULO	
INTRODUCCIÓN	TESIS

DESARROLLO	
CONCLUSIÓN	

CLASE NÚMERO 5

Objetivo del taller: Construir las ideas principales, correspondientes a cada tipo de párrafo para la construcción del texto argumentativo.

INICIO:

Las docentes practicantes expondrán los tipos de párrafos basadas en el texto de María Teresa Serafini, teniendo en cuenta los párrafos de enumeración, de secuencia, de comparación/ contraste, de desarrollo de un concepto, de enunciado/ solución de un problema, de causa/ efecto, introducciones y conclusiones. Después de la exposición se proyectarán, un ejercicio por cada tipo de párrafo para que los estudiantes desarrollen y ganen puntos por participación.

DESARROLLO:

ESTRATEGIA: JUEGO.

El juego consiste en armar con rompecabezas por frases 3 párrafos (anexo 4) diferenciados por color de cartulina, leerlo y decir a que tipo pertenece, el grupo de tres estudiantes que primero termine en cada sección gana puntos extras por participación

El Sr Fonseca me presentó ayer a toda su familia,
se presentó primero él como: Fernando Fonseca del Toro,
a su esposa María Ramírez Pérez y a sus hijos
Juan José, su hija Ana María, a Esteban, Fernando y Rosa.

En mi jardín yo planté cinco tipos diferentes de flores,
al fondo del jardín puse las rosas rojas,
en la jardinera del centro puse margaritas,
junto a la fuente están las hortensias
y en las jardineras de los extremos están las rosas amarillas y blancas.

La reunión convocada el día de hoy, será aplazada hasta la semana siguiente,
puesto que el salón múltiple, en donde se realiza generalmente se vio afectado
por inundaciones, producto de las fuertes lluvias, presentadas durante la semana.

El examen de física será reprogramado para el viernes a las tres de la tarde,
debido a que el profesor de la materia debió ser hospitalizado de emergencia, no
consiguiendo un suplente a tiempo. Sin embargo, ya se encuentra fuera de peligro y
en casa, por lo que el viernes se llevará a cabo la evaluación programada.

Acapulco y Cancún son dos destinos de playa mexicanos que son paradisiacos y
que atraen cada año a millones de turistas tanto nacionales como extranjeros,
esto debido a la belleza de sus playas y a sus atractivos turísticos,
sin embargo ambos lugares son muy distintos, puesto que Cancún se encuentra
en el Mar Caribe y Acapulco en el pacífico.

El color del mar de Cancún es azul turquesa y sus playas cuentan con una arena
blanca que parece talco, mientras que el agua del mar en Acapulco es azul
oscuro y su arena es más gruesa y café.

La vida nocturna en Acapulco es de los mejores atractivos que tiene, ya que sus
bares y centros nocturnos garantizan mucha diversión, aunque en Cancún se
pueden encontrar muchos parques naturales que cuentan con unos paisajes
privilegiados y que también garantizan mucha diversión.

Por lo general viajar a Cancún es mucho más caro que hacerlo a Acapulco y ambos lugares son una muy buena opción para vacacionar.

La ropa de vestir cambia mucho de una región a otra y de una estación a otra, pues independientemente de la moda, la situación climática afecta al estilo de vestimenta;

por ello es necesario usar ropa de lino o ligera cuando es temporada de calor, las camisas deben de ser ligeras y delgadas aunque sigan siendo formales, en cambio en invierno la ropa debe de ser más gruesa y abrigadora, lo que nos da más margen de cambios.

Los colores en general suelen ser similares, pero en verano se aceptan los colores claros con más facilidad, tanto por reflejar la luz como por lo fresco de la impresión.

en cambio en tiempos fríos la ropa suele ser negra o gris, aunque actualmente se acepta la ropa de colores festivos de ocasión.

CIERRE:

Teniendo en cuenta el plan textual y los argumentos escritos en el taller anterior, los estudiantes en los grupos de escritura plantearán la idea a desarrollar para el párrafo de introducción, una idea para el párrafo de conclusión, tres argumentos, uno diferentes para cada párrafo del cuerpo del texto, de este modo se organizarán las ideas así:

Idea para Introducir		Tipo de párrafo
Párrafo de cuerpo 1		
Tesis		
Párrafo de cuerpo 2		
Párrafo de cuerpo 3		
Idea para concluir		

CLASE NÚMERO 6

Objetivo del taller: Identificar los tipos de argumentos que sustenten las ideas a desarrollar en el artículo de opinión.

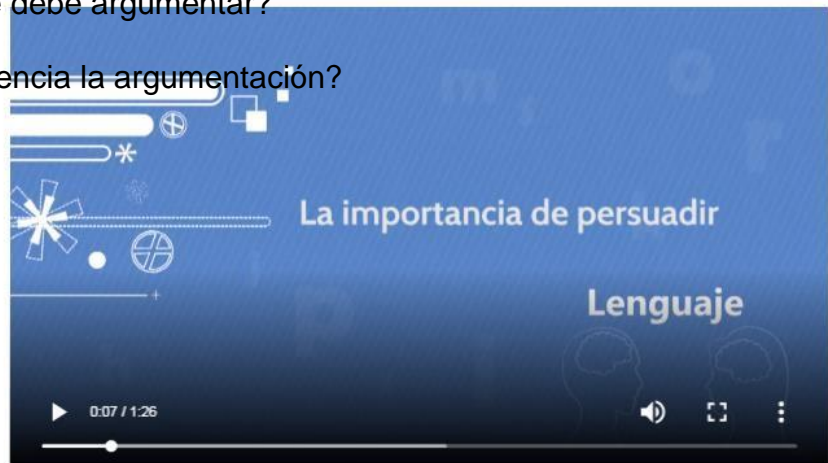
INICIO: Se realiza la activación de pree saberes sobre el concepto argumentar por medio de preguntas directrices planteadas por la docente.

¿Qué es argumentar?

¿Cuál es la finalidad de argumentar?

¿En que situaciones se debe argumentar?

¿En qué textos se evidencia la argumentación?



La docente lleva al aula un video titulado “persuadir, la importancia de las personas: las 6 características que necesitas” con el fin de explicar cuál es el objetivo principal del proceso de argumentación de su artículo de opinión.

DESARROLLO: La docente por medio de la plataforma digital prezzi, explica los tipos de argumento teniendo en cuenta la teoría “las claves de la argumentación” para cada tipo de párrafo la docente realiza un ejercicio de ejemplo.

La docente retoma los textos argumentativos leído con anterioridad, “desconéctate, desconéctame y los nuevos templos” con el fin de identificar qué tipo de argumentos usa cada autor en el desarrollo de su texto argumentativo.

CIERRE: El docente plantea 5 temas de interés y por grupo deben realizar 3 tipos de argumentos según seleccionen el tema con el que desean trabajar, para ello, pueden acceder a internet o biblioteca para la búsqueda de la información.

CLASE NÚMERO 7

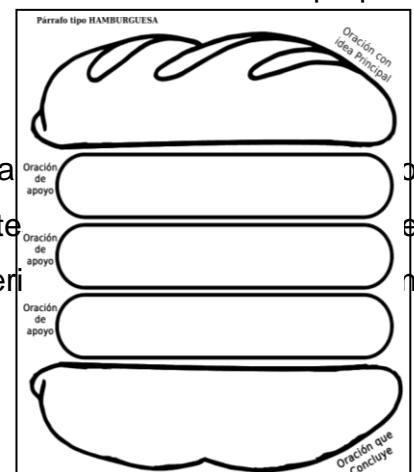
Objetivo del taller: construir párrafo a párrafo el texto argumentativo (diatriba), basado en el plan textual.

INICIO:

la docente practicante explicará el párrafo tipo hamburguesa, conformado por 5 frases y dará ejemplos para el desarrollo de los argumentos en el esquema anexado, con las ideas establecidas de algunos grupos de escritura, para que de este modo los estudiantes hagan el ejercicio de la misma manera con sus propias ideas.

DESARROLLO:

De acuerdo a organizador gráfico de las ideas de cada párrafo de opinión que cada grupo debió realizar, los estudiantes desarrollan el párrafo de acuerdo a las ideas desarrolladas en la actividad anterior en el taller 5.



Idea para Introducir		Tipo de párrafo
Párrafo de cuerpo 1		
Párrafo de cuerpo 2		
Párrafo de cuerpo 3		
Idea para concluir		

CIERRE:

Cada equipo comentará que aprendió en clase

- Se asignarán las tareas y compromisos para la siguiente semana
- Se les invita a pertenecer al drive creado para la revisión de avances de los textos

CLASE NÚMERO 8

Objetivo del taller: Evaluar textos finales de acuerdo a la rejilla planteada por las maestras en formación.

INICIO:

Los estudiantes deberán subir su primer borrador del artículo de opinión a la capeta de drive creada con anterioridad por la maestra. A Cada texto se le debe adjuntar 12 rejillas para que cada grupo realice la respectiva evaluación.

Categoría	Criterios de evaluación	Bajo (3)	Medio (6)	Alto (10)
1. Título	El título del texto es llamativo y lo que enuncia corresponde con el contenido.			
2. Ortografía	La puntuación y gramática son adecuadas.			

3. Conectores	Hace uso de conectores textuales.			
4. Propósito	Tiene claridad el propósito del texto expositivo.			
5. Párrafo de introducción	El texto tiene un párrafo de introducción que corresponde a una tipología.			
6. Párrafo de desarrollo	El texto tiene párrafos de desarrollo que corresponde a una tipología.			
7. Párrafo de conclusión	El texto tiene un párrafo de conclusión que corresponde a una tipología.			
8. Redacción	Escribe oraciones ordenadas y cohesionadas.			
9. Citas y bibliografía	Cuenta con su respectiva bibliografía y si acude a otros autores los cita.			

DESARROLLO:

Los estudiantes revisan las correcciones y sugerencias por parte de sus compañeros y docente y realiza las respectivas correcciones.

CIERRE:

Cada equipo comentará que aprendió en clase y se asignarán las tareas y compromisos para la siguiente semana.

CLASE NÚMERO 9

Objetivo del taller: Identificar y hacer uso adecuado de los conectores según su función.

INICIO:

Exposición por grupos de secciones

A cada grupo se le dio con anterioridad un tipo de conector, ellos deben investigar sobre su función. Para la exposición deben construir un párrafo donde se pueda identificar los diversos tipos de conectores que les correspondió.

Tipo de relación	Conectores lógicos
Enlazar ideas similares o añadir una nueva idea	Igualmente, también, además, por otra parte, de la misma forma, al lado de, de igual importancia, asimismo.
Limitar o contradecir una idea	Aunque, pero, a la inversa, a pesar de, no obstante, al contrario, de otra manera, sino.
Indicar tiempo o lugar	Sobre, a través de, después, antes, alrededor de, a la vez, por encima de, eventualmente, por último, en primer lugar, entre tanto, ahora, después de esto, al principio, finalmente, entonces.
Señalar las relaciones: Causa – efecto	Por tanto, por lo tanto, por lo que, pues, por consiguiente, luego, tanto, así que.
Indicar un ejemplo, resumen o conclusión	Por ejemplo, de hecho, en otras palabras, esto es, es decir, en resumen, en general, en suma, así, de este modo, para concluir, o sea, mejor dicho.
Para introducir un tema al texto.	El objetivo principal de, me propongo exponer, este tema trata de, con respecto a.
Conectores para continuar sobre el mismo asunto	Además, luego, después, asimismo, a continuación, así pues.
Marcar la similitud o el contraste	De la misma forma, de la misma manera, de forma similar, de igual forma, por el contrario, por otra parte, a pesar de, después de todo, en cambio, al contrario.
Para establecer orden cronológico	En primer lugar, en segundo lugar, primero, segundo, primeramente, luego, después, por último, en último lugar, en fin, finalmente.



Se presentará un video sobre el uso de los conectores con el fin de apoyar los temas de las exposiciones y finalmente deberán diligenciar el siguiente cuadro.

Diligenciar la rejilla teniendo en cuenta los siguientes aspectos:
 Definición: concepto según el tipo de relación Conectores:
 correspondientes a cada tipo de relación.
 Ejemplos donde se evidencien los conectores.

Tipo de relación	Definición	Conectores	Ejemplo
Enlazar ideas Similares			
Contradecir una Idea			
Indicar tiempo o Lugar			

Señalar relaciones Causa efecto			
Indicar un ejemplo, resumen o conclusión			
Introducir un tema			
Conectores de Finalidad			

DESARROLLO:

A cada grupo se le hará entrega de un párrafo con ciertos espacios en blanco, lo cual cada integrante del grupo deberá identificar el conector correspondiente, teniendo en cuenta las exposiciones y el cuadro realizado con anterioridad.

PRIMER PARRAFO:

A causa	Además	así que	Como	En conclusión	En primer
lugar	En segundo lugar	Finalmente	No obstante	sin embargo	

Varias son las razones que me han llevado a tomar la decisión de abandonar la ciudad e irme a vivir al campo.

_____, estaba harto de respirar ese aire contaminado de Barcelona.

Aquí, en la sierra madrileña, siento el placer de hinchar mis pulmones de aire fresco.

_____, desde que vivo en Cercedilla me he aficionado al senderismo y he mejorado mi forma física.

_____, ya no soportaba las prisas de la ciudad. En mi anterior trabajo, iba corriendo a todas partes, y _____, nunca llegaba a tiempo.

_____ del estrés, tenía la tensión alta, y solía dormir mal por las noches.

_____, aquí tengo una gran sensación de libertad.

_____ trabajo a distancia y mis jefes nunca me ven, me pongo a trabajar cuando quiero y, a veces,

lo hago en pijama. _____, no suelo hacer el vago. Ahora soy mucho más productivo y eficiente, y gasto menos, _____ ahora gano más dinero.

CIERRE:

ESTRATEGIA: Rejilla de evaluación

Los estudiantes deben realizar las correcciones pertinentes a sus textos teniendo en cuenta el uso de conectores. Finalmente se realizará la evaluación entre pares de los párrafos que se construyeron con anterioridad teniendo en cuenta los aspectos de la siguiente rejilla.

Criterios	5	4	3	2	1	Observaciones
Contenido: el tema y la idea central se presenta de forma clara						
Organización: las oraciones y los párrafos presentan ideas claras. El escrito en general presenta secuencia lógica de las ideas (inicio, desarrollo, cierre)						
Ortografía, acentuación y puntuación. La escritura de las palabras y el uso de los signos de puntuación son correctos.						

CLASE NÚMERO 10

5=excelente 4= muy bueno 3=bueno 2=regular 1= no cumplió

Objetivo del taller: Evaluar textos finales de acuerdo a la rejilla planteada por las maestras en formación.

INICIO:

Los estudiantes deberán subir su segundo borrador del artículo de opinión a la capeta de drive creada con anterioridad por la maestra, teniendo en cuenta las correcciones anteriores por parte de sus compañeros y finalmente agregar los conectores pertinentes con el fin de relacionar las ideas y el texto logre una coherencia y cohesión.

Categoría	Criterios de evaluación	Bajo (3)	Medio (6)	Alto (10)
1. Título	El título del texto es llamativo y lo que enuncia corresponde con el contenido.			
2. Ortografía	La puntuación y gramática son adecuadas.			
3. Conectores	Hace uso de conectores textuales.			
4. Propósito	Tiene claridad el propósito del texto expositivo.			
5. Párrafo de introducción	El texto tiene un párrafo de introducción que corresponde a una tipología.			
6. Párrafo de desarrollo	El texto tiene párrafos de desarrollo que corresponde a una tipología.			

7. Párrafo de conclusión	El texto tiene un párrafo de conclusión que corresponde a una tipología.			
8. Redacción	Escribe oraciones ordenadas y cohesionadas.			
9. Citas y bibliografía	Cuenta con su respectiva bibliografía y si acude a otros autores los cita.			

DESARROLLO:

Los estudiantes revisan las correcciones y sugerencias por parte de sus compañeros y el docente realiza las respectivas correcciones para la creación de su texto final.

CIERRE:

Cada equipo comentará que aprendió en clase.

CLASE NÚMERO 11

Objetivo del taller: Crear el repositorio digital por parte de las docentes, teniendo en cuenta el proceso de construcción del artículo de opinión.

Los estudiantes entregan sus textos finales a las docentes con el fin de crear el repositorio digital donde se evidencia el proceso de construcción del artículo de opinión. El producto final se le hará entrega al docente de lengua castellana, puesto que, en la actividad académica que se realizara el 23 de abril como motivo del día del Idioma se le presentara a la comunidad educativa, los artículos de opinión creados por los estudiantes del grado 9-2.