

# DISEÑO Y EXPERIMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL ÁREA DE LENGUAJE APOYADA EN TIC, PARA CUALIFICAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA NUEVA



MARÍA ELICENIA MONSALVE UPEGUI

MÓNICA ALEJANDRA FRANCO VELASQUEZ

MÓNICA ANDREA MONSALVE RÍOS

VILMA LUCÍA BETANCUR TRUJILLO

Trabajo de Grado para optar al título de Licenciadas en  
Educación Especial

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2008

Asesora

Doris Adriana Ramírez Salazar

*Profesora e Investigadora*

*Grupo de Investigación Didáctica  
Y Nuevas Tecnologías*

## AGRADECIMIENTOS

Al grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, por el apoyo brindado durante la de investigación y en particular a la asesora Doris Adriana Ramírez por su acompañamiento durante todo el proceso y por sus aportes significativos para nuestro proceso de formación profesional.

Al comunicador Andrés Duarte y a Catalina Fernández Diseñadora gráfica, por el empeño y dedicación en la realización del material didáctico que sirvió de apoyo para la experimentación de la estrategia didáctica.

## TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	14
3.1. OBJETIVOS GENERALES	14
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
4. PREGUNTA ORIENTADORA DE LA INVESTIGACIÓN	14
5. MARCO TEÓRICO	15
5.1. CAPÍTULO I	17
5.1.1. EDUCACIÓN Y ESCUELA RURAL	17
5.1.1.1. <i>La educación para la población rural en Colombia</i>	18
5.1.1.2. <i>Calidad de la Educación Rural en Colombia</i>	19
5.1.1.3. <i>Marco normativo para la Educación Rural en Colombia (1990- 2003)</i>	19
5.1.1.4. <i>La educación para la población rural según los planes nacionales de desarrollo</i>	22
5.1.1.5. <i>Proyecto Educativo Rural PER</i>	23
5.1.1.6. <i>Modelos educativos promovidos por el PER</i>	25
5.1.1.7. <i>Escuela Nueva: La evolución de la Escuela Nueva en el Contexto Internacional</i>	44
5.1.1.8. <i>La Escuela Nueva en Latinoamérica</i>	46
5.1.1.9. <i>Descripción histórica de la Escuela Nueva en Colombia</i>	47
5.1.1.10. <i>Características de la Escuela Nueva en Colombia</i>	50
5.1.1.11. <i>Orientación curricular de la Escuela Nueva</i>	52
5.1.1.12. <i>Componente Curricular</i>	52

5.2. CAPITULO II	55
5.2.1. CONCEPCIONES Y TEORÍAS ACERCA DE LAS HABILIDADES Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	55
5.2.1.2. <i>Conceptualización acerca de la Lectura</i>	63
5.2.1.3. <i>El proceso de comprensión lectora</i>	65
5.2.1.4. <i>Niveles de la comprensión lectora</i>	70
5.2.1.5. <i>Estrategias que facilitan la comprensión de lectura</i>	71
5.2.1.6. <i>Estrategias pedagógicas que facilitan la comprensión lectora</i>	73
5.2.1.7. <i>Conceptualización acerca de la escritura</i>	74
5.2.1.8. <i>Factores que facilitan la escritura como producción del Pensamiento</i>	76
5.2.1.9. <i>Procesos o etapas para adquisición de la lectura y la escritura</i>	77
5.3. CAPITULO III	83
5.3.1. LAS COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES CURRICULARES PROPUESTOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (MEN), PARA LOS ESTUDIANTES DE LA BÁSICA PRIMARIA EN EL ÁREA DEL LENGUAJE	83
5.3.1.2. <i>Estándares curriculares de lenguaje para los grados primero a tercero</i>	85
5.4. CAPITULO IV	91
5.4.1. CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO APOYO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	91
5.4.1.2. <i>¿Qué son las TIC?</i>	91
5.4.1.3. <i>Recursos educativos que ofrecen las TIC</i>	93

5.4.1.4. <i>El papel de las TIC como mediadoras en los procesos Educativos</i>	97
5.4.1.5. <i>Nuevo concepto de alfabetización</i>	104
5.4.1.6. <i>Las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lectura y la Escritura</i>	109
5.5. CAPITULO V	114
5.5.1. EL SOCIO-CONSTRUCTIVISMO COMO UN MODELO PEDAGÓGICO ORIENTADOR DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	114
5.5.1.2. <i>El Socio-constructivismo como modelo pedagógico</i>	115
5.5.1.3. <i>El papel del docente mediado por el enfoque socio-constructivista</i>	119
5.5.1.4. <i>El socio-constructivismo en los procesos de lectura y la escritura</i>	121
6. ANTECEDENTES	132
7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	191
8. ESTRATEGIA DIDÁCTICA	194
9. RESULTADOS Y ANÁLISIS	198
9.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO	198
9.2. ANÁLISIS CUALITATIVO	208
10. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, PROYECCIONES y LIMITACIONES	236
10.1. CONCLUSIONES	236

10.2. RECOMENDACIONES	241
10.3. PROYECCIONES	242
10.4. LIMITACIONES	243
11. REFERENCIAS	244
12. ANEXOS	261
12.1 ANEXO 1. <i>Descripción de los instrumentos utilizados para la evaluación de habilidades y competencias comunicativas</i>	261
12.2. ANEXO 2. <i>Formatos pruebas para evaluar habilidades y competencias comunicativas en los estudiantes de 4- 8 años y 8-12 años</i>	269
12.3. ANEXO 3. <i>Formato prueba para evaluar habilidades y competencias comunicativas en los grados 3º, 4º y 5º</i>	286
12.4. ANEXO 4. <i>Diagnóstico institucional</i>	293
12.5. ANEXO 5. <i>Planeaciones estrategia didáctica</i>	302
12.6. ANEXO 6. <i>Tablas de correlación de Pearson pretest-postest</i>	369
12.7. ANEXO 7. <i>Formato diario de campo</i>	371
12.8. ANEXO 8. <i>Registros a través del diario de campo como herramienta pedagógica para la investigación</i>	374
12.9. ANEXO 9. <i>Análisis de los diarios de campo</i>	375



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El creciente concepto de calidad de la educación que se busca afanosamente desde diferentes instancias administrativas en las escuelas urbanas, es también una imperiosa necesidad en las escuelas rurales, ya que la educación de éstas ha estado a través de los años mediatizada tanto por los factores políticos, sociales, culturales, como por factores económicos, que han motivado al Ministerio de Educación Colombiano a la generación de otras metodologías en el marco de los modelos educativos flexibles, para atender a las características socio-culturales y satisfacción de las necesidades de la población rural colombiana. La denominada Escuela Nueva, es entendida entonces, como un sistema integrado que acoge la totalidad de la población rural, para ofrecerle oportunidades educativas centradas en las particularidades de sus contextos geográficos.

A lo largo de la historia, la escuela rural ha requerido acciones y alternativas que generen dentro de ella un estado de desarrollo equiparable a las posibilidades que ofrece la escuela urbana, la razón fundamental radica en las diferencias significativas para lograr la alfabetización en los contextos rural y urbano.

La enseñanza en el medio urbano de las diversas áreas del currículo, y en especial de la lectura y la escritura ha estado mediatizada por las características del contexto social y cultural, que demanda a sus ciudadanos para ser competitivos, el ejercicio permanente de habilidades comunicativas, a diferencia del contexto rural, pues para cumplir con las labores del campo, no es preciso que sus habitantes hagan un uso cotidiano de dichas habilidades.

Es necesario entonces, que la población rural comprenda la importancia que tiene el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas básicas: leer, hablar, escribir, y escuchar. Pero además, es indispensable, que el Sistema educativo colombiano

genere propuestas didácticas innovadoras y adaptadas a sus contextos, para garantizar su alfabetización, y aumentar las posibilidades de educar ciudadanos competentes para la sociedad de la información y el conocimiento.

El currículo de la Escuela Nueva está orientado por la propuesta de escuela multigrado, donde los niños del campo estudian en pequeños grupos usando las guías didácticas, éstas se encuentran organizadas por áreas y por niveles, con el ánimo de liberar tiempo, facilitar la tarea del profesor, reducir las exigencias de calificación docente, y permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo. Paradójicamente al ser consideradas uno de los puntos fundamentales para el currículo, son también uno de los puntos débiles de dicha metodología. Torres (1992) afirma que “Las guías requieren una revisión a fondo tanto a nivel de contenidos como de didáctica, particularmente las de Matemáticas y Lenguaje. Muchos contenidos y actividades no parecen adaptados a la realidad y necesidades de un niño rural. Por otro lado, el mecanismo de adaptación introducido en las Guías, si bien muy sugerente e interesante, no está siendo aprovechado por buena parte de los maestros. Hay aún un trecho que recorrer en cuanto al diseño instruccional, todavía demasiado formal y rígido para las necesidades de un material autoformativo como éste”. (p. 4).

Adicionalmente, Torres (1992) señala “La enseñanza de la lectura y la escritura -conocimiento fundamental y terreno en el que se define, en buena medida, el futuro escolar de los niños- sigue siendo una de las debilidades mayores de Escuela Nueva en el ámbito curricular y pedagógico. Las guías -se ha dicho cubren a partir del segundo nivel, dejando a los maestros en libertad para escoger los métodos y técnicas de alfabetización que cada cual considere más apropiados. Esto, bien sabemos, es una invitación abierta al tradicionalismo pedagógico y a los métodos obsoletos que priman en este campo. Avanzar con una propuesta renovadora en la enseñanza de la lectura y escritura, recuperando el conocimiento que se ha acumulado al respecto en los últimos años en la propia región, es uno de los mayores desafíos que tiene por delante la Escuela Nueva”. (p. 9).

Para subsanar estas falencias se deben diseñar y experimentar otras estrategias, medios y recursos educativos, con el propósito de que las prácticas de enseñanza orientadas por los docentes, generen en los estudiantes procesos de aprendizaje significativo, replicables en su contexto rural.

Actualmente, el acceso a la información, y las posibilidades que ofrecen los medios de comunicación, son un gran soporte para el desarrollo intelectual y cultural de los individuos; numerosos estudios e investigaciones apuntan a diferentes aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje evidenciando que éstos, puede ser mejorados con el apoyo de las TIC; siempre y cuando sean incorporadas en el aula con el propósito de fomentar cambios educativos que conlleven al rediseño de estructuras curriculares, al cambio de los enfoques pedagógicos, al mejoramiento del ambiente, las condiciones, métodos y materiales didácticos. Como señala Poole (2001) “El ordenador no es más que una herramienta en manos del alumno y del profesor. Su eficacia depende por completo de las habilidades que tanto el alumno como el profesor aporten al proceso de aprendizaje. Si los estudiantes son esponjas pasivas que absorben conocimiento, los profesores son robots que imparten conocimiento” (p. 6).

El propósito de este proyecto, realizado en el marco de la fase de profundización pedagógica del programa Computadores para Educar, es Diseñar, experimentar y evaluar el impacto que tiene una estrategia didáctica apoyada en recursos impresos, multimediales e hipermediales, en el desarrollo de las competencias comunicativas de un grupo de 119 Estudiantes de Escuela Nueva.

## 2. JUSTIFICACIÓN



En Colombia la educación como proceso de formación permanente, personal, cultural y social se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; ha estado sujeta a múltiples cambios y reformas a través de la historia, lo que ha permitido avanzar en la construcción de un sistema educativo, el cual, si bien carece aún de la solidez deseada, cuenta con una historia importante y el constante interés de mejorar su desarrollo futuro. La educación colombiana en los últimos tiempos ha estado atravesando por un período de continuas transformaciones soportadas en la Ley General de Educación (Ley 115/1994); la cual señala las normas generales para regular el servicio público, cumpliendo una función social acorde con las necesidades e intereses de la sociedad; además se basa en principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tiene toda persona.

Sin embargo, el sistema educativo presenta debilidades que se reflejan en las altas tasas de analfabetismo, la baja calidad en la formación de docentes, la poca cobertura en sectores rurales y urbanos, entre otros; aspectos que se reflejan en el bajo rendimiento académico específicamente en las áreas de matemática y lenguaje, haciéndose mas evidente en los niveles de secundaria, lo que ocasiona desmotivación en los estudiantes y por ende altas tasas de deserción escolar.

Con el fin de mejorar la calidad de la educación y subsanar las falencias que se vienen presentando, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), propone también un plan de ampliación de cobertura y el establecimiento de un sistema a largo plazo donde se logre el mejoramiento continuo de la calidad de la educación a través de la aplicación de los estándares mínimos para todos los niveles del sistema educativo, la formulación de planes de mejoramiento institucional, y el desarrollo de competencias que le permitan a los niños y jóvenes enfrentarse a los retos y exigencias de la sociedad de la información y la comunicación.

Dentro de los cambios que se han dado en la historia de la educación, surge el modelo de escuela nueva con propuestas claras, abiertas y flexibles intentando responder a los intereses y necesidades de poblaciones vulnerables que estén condicionadas al desplazamiento forzado, la violencia, la limitada oferta de cupos en educación básica, la extraedad y la baja autoestima de los estudiantes, entre otros. Este modelo busca además, darle prioridad de atención a la población rural dispersa y urbano-marginal, a los grupos étnicos- indígenas, afro-colombianos, raizales y gitanos, a la población de frontera, a los niños y jóvenes afectados por la violencia, a la población en riesgo social y a la población iletrada en alto grado de vulnerabilidad.

Podría afirmarse entonces, que la Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido al fortalecimiento de la cobertura con calidad de la educación básica primaria; que integra los saberes previos de los estudiantes a las experiencias nuevas de aprendizaje, mejora su rendimiento escolar, facilita un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, desarrolla capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo. El modelo valora al estudiante como el centro del aprendizaje y propone, que acorde a su ritmo de trabajo, éste tiene la oportunidad de avanzar de un grado a otro a través de la promoción flexible. La Escuela Nueva también busca ofrecer continuidad del proceso educativo en caso de ausencias temporales a la escuela. Desarrolla áreas fundamentales y obligatorias del currículo, articuladas al trabajo por proyectos pedagógicos, promueve procesos creativos e innovadores de aprendizajes, y procesos participativos de evaluación y auto evaluación.

El proceso de enseñanza se desarrolla a partir de la utilización de los módulos o guías de aprendizaje, basados en estrategias de trabajo individual y grupal; están diseñados partiendo de actividades que le permitan a los estudiantes estar en interacción con sus compañeros, formar grupos de trabajo entre sí o con la comunidad; o bien realizar un trabajo individual que le permita ser sujeto activo en la adquisición de los aprendizajes. Además el modelo promueve la utilización de otros recursos de aprendizaje como materiales didácticos, libros y otros textos. Estos últimos le permiten

al estudiante tener otras fuentes de adquisición y de ampliación del conocimiento. (MEN, 1999).

Estudios e investigaciones realizados sobre la educación para la población rural en Colombia, han corroborado el aumento de las tasas de alfabetismo, escolaridad promedio y asistencia escolar. En cuanto a la calidad en la educación, se encontró que las escuelas y estudiantes de sectores rurales han mostrado avances importantes, que se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva, y el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), entre otros. Aunque se encontró una gran diferencia en el rendimiento académico entre el sector rural y el urbano, y se corroboró además, que no se está cumpliendo a cabalidad con los mandatos constitucionales, cuando se dice que la educación es un derecho de toda la ciudadanía.

En relación con la calidad de la educación, uno de los resultados encontrados en el primer estudio internacional comparativo realizado por el *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE) en 1997, muestra que la educación para la población rural en Colombia presenta, después de Cuba, los mejores resultados en el área de matemática en los grados de tercero y cuarto de primaria. Sin embargo, en el área de lenguaje la zona rural del país obtuvo la sexta colocación y sólo los estudiantes de tercer grado superaron a sus similares de las zonas urbanas. De otro lado, las pruebas SABER realizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los años 1997 y 1999 arrojaron resultados similares a los encontrados en las pruebas LLECE para el caso de primaria, mostrando un mejor desempeño de la educación para la población rural en Matemáticas, pero no en Lenguaje. Sin embargo, en secundaria (grados 7° y 9°) los estudiantes rurales obtienen los más bajos resultados, especialmente en Matemática, donde sólo el 1% de los estudiantes en ambos grados alcanza el nivel esperado. (Perfetti, 2003).

Sumado a lo anterior se presenta además un problema de la educación para la población rural, el cual se refiere a la ineficiencia del sistema educativo para retener y promover estudiantes puesto que de cada 100 estudiantes que se matriculan en primero

de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado, y sólo 7 culminan el ciclo completo de educación básica. Esto constituye uno de los principales problemas que enfrenta la educación para la población rural en Colombia y una de las mayores muestras de inequidad en comparación con el sector urbano. (Perfetti, 2003).

Sin embargo, pese a las adversidades encontradas en el modelo, es necesario continuar con el reto de generar acciones que comprometan a las entidades estatales en la cualificación y el fortalecimiento de las prácticas educativas en las poblaciones rurales.

Aunque el MEN plantea un currículo flexible para el Modelo de Escuela Nueva; las guías se abordan con metodologías tradicionales basadas en la transcripción de contenidos, aprendizajes memorísticos, repetitivos y sin sentido para la construcción y adquisición de nuevos conocimientos. Por lo tanto el propósito de esta Investigación es desarrollar una estrategia didáctica basada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), enfocada a mejorar las metodologías habituales de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la Escuela Nueva, haciendo de las guías, una herramienta interactiva e innovadora para los estudiantes. De esta manera se contribuye a la cualificación del concepto de alfabetización tradicional, que la sociedad siempre ha conocido (leer y escribir de forma convencional), y se incluye la lectura y la escritura en medios digitales.

Se espera entonces, con el desarrollo de esta investigación, que los estudiantes se apropien del uso de las TIC como una forma de acceder al aprendizaje y a la vez, se motiven frente a las tareas de lectura y escritura, que los docentes cambien y cualifiquen las metodologías de enseñanza que tradicionalmente han utilizado, y empiecen a integrar de manera creativa y consciente las TIC dentro del currículo. Y finalmente que los padres conozcan otras formas metodológicas y didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos, y que tengan argumentos para exigirle a la escuela que las aplique en la educación de éstos.



### 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. *Objetivo general:*

- Explorar las posibilidades que ofrecen las TIC para innovar y cualificar la enseñanza de la lectura y la escritura en el modelo de Escuela Nueva.

#### 3.2. *Objetivos específicos:*

- Diseñar una estrategia didáctica con el apoyo de las TIC, que permita la integración de los contenidos propuestos por el currículo y estimule los aprendizajes de los estudiantes de Escuela Nueva en el área de lenguaje.
- Experimentar en dos Instituciones Educativas del programa Computadores para Educar, la estrategia didáctica apoyada en los materiales diseñados.
- Evaluar el impacto que tiene la estrategia didáctica en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas en los estudiantes de dos escuelas del programa Computadores para Educar con el modelo de Escuela Nueva.

### 4. PREGUNTA ORIENTADORA DE LA INVESTIGACIÓN

¿Una estrategia didáctica diseñada con apoyo de materiales impresos, multimediales e hipermediales, incide en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas de un grupo de estudiantes de Escuela Nueva?



## 5. MARCO TEÓRICO

Las prácticas educativas que generalmente predominan en la escuela hacen énfasis en estrategias discursivas enfocadas al aprendizaje memorístico y la transcripción de textos. Los docentes por lo general son poco conscientes de que su práctica pedagógica está determinada por formas de interacción social fundadas en concepciones autoritarias y de poder, y olvidan las oportunidades y posibilidades de aprendizaje que los estudiantes pueden encontrar en sus interacciones al interior del aula de clase.

De ahí, que las prácticas educativas suponen estrategias discursivas más interactivas por parte de los docentes, orientadas a la construcción colectiva de significados y al enriquecimiento de los actos de habla de los estudiantes, con el fin de contribuir al desarrollo competente de habilidades y competencias comunicativas, que garanticen la interacción y la socialización de los conocimientos que se construyen de manera individual y colectiva en la escuela.

Comunicarnos con los demás es una actividad que hacemos continuamente y aparentemente sin esfuerzo. Sin embargo, es también una actividad sobre la que apenas tenemos intuiciones: Todos hablamos una lengua materna, y nos entendemos a través de ella, pero no siempre sabemos enunciar cuáles son las reglas o los principios que seguimos al realizar este acto. De hecho, hay fenómenos que, siendo habituales para un individuo, como es el acto de la comunicación y el uso de la lengua, resulten, tan difíciles de comprender, si no es a través de una instrucción explícita. Por ello, el conocimiento amplio por parte del docente sobre los procesos cognitivos, afectivos y sociales implicados en el acto de comunicar, es una condición necesaria para la formulación de estrategias didácticas adecuadas en el desarrollo de todas las habilidades y competencias comunicativas de sus estudiantes.

Con el fin de explorar las posibilidades pedagógicas de una estrategia didáctica apoyada en el uso de algunas TIC en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en estudiantes de Escuela Nueva, se realizó un proceso investigativo, que incluyó no solamente acciones relacionadas con el trabajo de campo, sino también procesos de revisión teórica en varias fuentes bibliográficas, para consolidar los lineamientos teóricos que soportan la formulación de la estrategia y su implementación en el aula de la Escuela Rural.

A continuación se presenta el producto de las reflexiones y las reseñas bibliográficas realizadas sobre las temáticas, que integran el marco teórico de esta investigación, el cual está compuesto por los siguientes tópicos: 1) Educación y escuela rural, 2) Concepciones acerca de las habilidades y competencias comunicativas, 3) Las competencias y estándares curriculares propuestos por el MEN, para los estudiantes de la básica primaria en el área del lenguaje, 4) Conceptualizaciones sobre las Tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, 5) El socio-constructivismo como un modelo pedagógico orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



## 5.1. CAPITULO I

### 5.1.1. EDUCACIÓN Y ESCUELA RURAL

Dadas las características naturales y sociales de las zonas rurales, la escuela tiene hoy mayores posibilidades de estructurar un programa educativo en estrecha interrelación con su entorno natural y social. Cada vez es más factible que la escuela aproveche el contacto directo y diario que los niños y jóvenes tienen con su medio, los conocimientos y experiencias que adquieren mediante su participación en la vida productiva y las diversas formas de socialización que forman su identidad.

La escuela rural tiene variadas posibilidades de crear espacios pedagógicos al aire libre, basados en la observación directa y en la relación cercana a las actividades productivas y socioculturales de las comunidades. De esta manera, la socialización escolar se complementa y enriquece, directa y prácticamente, con los otros procesos de interacción de la vida comunal campesina.

Teniendo en cuenta las características organizativas de las comunidades campesinas, los principios que rigen su vida familiar y comunitaria, la escuela debería buscar formas y mecanismos de participación comunal.

La cultura rural es rica en valores sociales y humanos, que no deben ser estandarizados por imposición de un sistema rígido. Los niños y los jóvenes deben conocer la evolución del progreso en un intercambio cualificado, respetuoso y comprometido con su entorno socio-cultural, para tener posibilidades relacionadas con su propio desarrollo. Existen además, formas vivas de cooperación y reciprocidad que pueden ser encausadas desde el ámbito escolar hacia una participación importante en la vida de la comunidad. (Estudio FAO: Montes, 1994. p. 1).

#### 5.1.1.1. *La educación para la población rural en Colombia*

La población rural del país ha vivido en condiciones de pobreza extrema asociadas a la baja escolaridad, el analfabetismo y la escasa oferta educativa en preescolar, secundaria y media.

En los años 70 y 80 la educación para la población rural se caracterizó por la centralización tanto política como administrativa, y por experiencias como las Concentraciones de Desarrollo Rural y de Escuela Nueva. Ya en los 90, el sistema educativo Colombiano propuso la descentralización de las competencias educativas y el fortalecimiento del programa Escuela Nueva, esta situación condujo, al final de la década a una reducción parcial del analfabetismo rural. Sin embargo, la población mayor de 15 años seguía desescolarizada. Sólo a partir de 1998 la población rural alcanza mayores niveles de escolaridad, pero aún no se logran en el país las metas propuestas de alfabetización universal.

Aproximadamente una cuarta parte de las personas que estudian en Colombia lo hacen en zonas rurales, advirtiéndose que la mayor parte de los cupos están asignados al nivel de primaria. En 1997 de cada 100 matriculados, 85 pertenecían a primaria; mientras que en las áreas urbanas 53 de cada 100 matriculados estudiaban en secundaria.

Un indicador que permite evaluar la eficiencia del sistema educativo colombiano es la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, a pesar de ello en las zonas rurales solo el 61% de los estudiantes que ingresan a primero pasan al siguiente grado; mientras en las zonas urbanas el 87% es promovido. La alta deserción y la baja promoción se reflejan en el reducido número de estudiantes que permanecen en la escuela: De cada 100 estudiantes matriculados solo 35 terminan el ciclo de primaria y menos de la mitad, se matriculan en secundaria. Esto constituye uno de los mayores problemas que enfrenta la educación para la población rural en Colombia. Estas cifras evidencian contundentemente, las limitaciones que posee el sistema

educativo colombiano para brindar oportunidades académicas a los jóvenes de las áreas rurales, una vez terminan el ciclo de educación básica primaria.

#### 5.1.1.2. *Calidad de la Educación Rural en Colombia*

Las pruebas SABER realizadas por el MEN entre 1997 y 1999 arrojan resultados que van en la misma dirección de las pruebas LLECE para el caso de primaria, mostrando un mejor desempeño de la educación para la población rural en Matemáticas pero no en Lenguaje. Sin embargo, en secundaria (grados 7° y 9°) los estudiantes rurales obtienen los más bajos resultados, especialmente en matemáticas, donde sólo el 1% de los estudiantes en ambos grados alcanza el nivel esperado.

De esta forma, las evaluaciones muestran que la educación básica primaria en las zonas rurales del país figura dentro de las que logran mayor calidad en América Latina y a su vez obtiene mejores resultados que su contraparte urbana.

Además estas mismas pruebas realizadas por el MEN en el 2002, muestran que los resultados de logro en las áreas de matemáticas y lenguaje de los estudiantes de 5° grado en escuelas rurales que trabajan con el modelo Escuela Nueva son superiores al promedio nacional. (FAO, 2004).

#### 5.1.1.3. *Marco normativo para la Educación Rural en Colombia (1990- 2003)*

La reglamentación de la educación Rural en Colombia comenzó con el Decreto 1850 de 1973, por medio del cual se autoriza la integración de Planteles Nacionales de Educación al Programa de Concentraciones de Desarrollo Rural. A su vez, por medio del Decreto 768 de 1973 se adoptó el Programa de Concentraciones de Desarrollo Rural como prioritario para la prestación del servicio educativo a las áreas rurales. Este decreto pretendía unificar los programas escolares dirigidos a la población campesina, y además, lograr una eficiente utilización de los recursos humanos, físicos y financieros, mediante los mecanismos de concertación académica y administrativa.

La metodología de Escuela nueva fue reglamentada por el Decreto 1490 de 1990, el cual hizo mandataria la aplicación de la estrategia pedagógica que caracteriza este modelo de forma prioritaria en la educación básica en todas las áreas rurales del país. Buscaba en esencia, mejorar cualitativa y cuantitativamente la calidad educativa, a través de la asesoría, capacitación, dotación y evaluación en las distintas instituciones educativas rurales.

La constitución política de Colombia en 1991, en el artículo 67 señaló que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la Ley”. (pp. 15-16), consagrando así la educación como un derecho fundamental de los niños y como un derecho social, económico y cultural del pueblo colombiano.

Una disposición importante en materia educativa de esta ley, es la fijación de los criterios para la distribución de los recursos y competencias en el marco de descentralización de funciones estatales. Además, la Ley 60 de 1993 conocida como

Ley de competencias y recursos, reglamentó los criterios de asignación del situado fiscal y definió las competencias de las entidades territoriales y la nación en relación con la atención del servicio educativo.

Por otra parte, la ley 115 de 1994 conocida como *Ley general de Educación* definió la estructura del servicio educativo y las modalidades de atención a diferentes poblaciones. El artículo 72 de dicha ley, estableció la preparación del Plan Decenal de desarrollo Educativo por parte del Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales para dar cumplimiento a la constitución en cuanto a educación.

Por medio del Decreto 1719 de 1995 se establecieron las normas para la preparación y formulación del Plan Decenal de Educación 1996-2005, cuyos objetivos apuntaron a superar la discriminación generada dentro del sistema educativo, y asegurar la educación completa y de calidad en todas las instituciones de educación básica.

A finales de la década del 90, se formuló el Plan de Reorganización del sector Educativo, cuyo objetivo principal fue incluir en el sistema educativo a los niños y jóvenes que se encontraban fuera de él.

La Ley 715 de 2001 reformó la Ley 60 de 1993, en relación con la distribución de las competencias de la nación y las entidades territoriales, y la asignación y distribución de los recursos del situado fiscal en educación. Esta Ley se originó en el supuesto de que la Ley 60 de 1993, permitió un incremento significativo de los recursos financieros para las regiones y localidades, pero este incremento no fue consecuente con las metas esperadas en calidad y cobertura de la educación. Para atender este problema, la Ley 715 de 2001 formuló cinco estrategias: 1) profundización de la descentralización; 2) precisión de responsabilidades entre los distintos niveles de gobierno; 3) distribución de recursos en función de las necesidades del servicio; 4) fortalecimiento de las instituciones educativas; y 5) aplicación de normas mínimas de racionalización de la estructura del sector.

#### 5.1.1.4. *La educación para la población rural según los planes nacionales de desarrollo*

Las políticas educativas han buscado la expansión de la educación básica con criterios de calidad y equidad. Sin embargo, los resultados obtenidos sobre todo en la población rural no han sido muy satisfactorios, ya que los niveles de cobertura particularmente en los niveles de preescolar y secundaria, siguen siendo muy bajos.

El Gobierno Nacional ha reglamentado algunos aspectos para el funcionamiento de la Educación Rural en Colombia, con el fin de garantizar su eficiencia y efectividad en el sistema educativo colombiano.

Según Perfetti (2003), en el plan de *Apertura Educativa 1990-1994* se propuso promover la asistencia y permanencia escolar durante todo el ciclo de primaria para el 22 % de los niños campesinos que no asistían a la escuela; extender el modelo de Escuela Nueva a todas las áreas rurales del país; capacitar a los docentes rurales en este modelo; promover la educación para la población indígena, y redistribuir los recursos de financiamiento.

El plan *“Salto Educativo y Cultural” 1994-1998* se ocupó principalmente de los problemas de retención estudiantil en la educación básica rural; para cumplir con este propósito, el gobierno creó nuevos mecanismos de financiamiento para la educación. A partir de ese momento se conocen innovaciones administrativas y pedagógicas exitosas para ser difundidas entre instituciones de menores logros en el país.

El plan de desarrollo *“Cambio para construir la Paz”*; recogió los diferentes objetivos para la educación de la población rural, a través de un documento que denominó *“Plan Educativo para la Paz”*, que en esencia, planteó el Proyecto Educación para la población rural, llamado PER, el cual busca fortalecer la educación básica mediante la sistematización y promoción de experiencias de educación básica, media y técnica formal, así como otras modalidades no formales de atención a jóvenes y adultos.

Con el *Plan “Revolución Educativa” 2002-2006*, se dio continuidad a la aplicación del PER, asignando 60.000 nuevos cupos educativos para el desarrollo de este proyecto, y se continuaron implementando propuestas educativas para el sector rural.

Adicionalmente la atención para la población rural, ha sido complementada con el programa de conectividad e informática, la creación de un canal y una programación de televisión educativa y cultural dirigida a la audiencia infantil y juvenil de todo el país.

#### 5.1.1.5. *Proyecto Educativo Rural PER.*

Los antecedentes del Proyecto Educativo Rural se remontan a 1996, cuando se hizo un balance de las necesidades del sector rural y se planteó un conjunto de políticas multisectoriales a través del denominado Contrato Social Rural. También en esta misma época, el MEN apoyado por el Banco Mundial, realizó una consulta nacional sobre de las necesidades educativas de la población rural. El plan de gobierno “Cambio para construir la Paz”, basado en las conclusiones de estos dos estudios, estableció el marco político para la vigencia del PER, articulándolo al plan decenal. El PER, entonces, busca ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural; fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales; promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural.

Los componentes del Proyecto Educativo Rural son los siguientes:

- *“Cobertura y Calidad en la Educación Básica:* Promueve la implementación de modelos educativos, probados en el medio rural. Pretende expandir la educación preescolar y cualificar las Escuelas Normales Superiores, generar actividades de formación permanente para maestros.

- *Fortalecimiento de la capacidad institucional y de gestión de proyectos municipales:* Genera espacios para la participación y cogestión del PER por medio de alianzas estratégicas departamentales y municipales.
- *Formación para la convivencia escolar y comunitaria:* Fomenta el trabajo colectivo sin discriminación de género y el desarrollo de habilidades para la solución de conflictos.
- *Educación media técnica rural:* Contempla la realización de estudios técnicos regionales orientados a caracterizar esta oferta educativa” (Naspirán, 2003, citado en Perfetti, 2003. p. 192).

El PER busca principalmente crear institucionalidad local y regional para garantizar su sostenibilidad financiera y operativa durante las fases de ejecución. Es por ello que resulta crucial su divulgación para identificar aliados en los niveles departamental y municipal, con el objetivo de formar alianzas estratégicas que faciliten la oferta de la educación básica en el sector rural. Para ello, la organización del PER está compuesta por diferentes instancias, así:

- *Unidad operativa municipal:* Encargada de realizar el diagnóstico educativo, formular un proyecto de educación rural, y evaluar el proceso de implementación en las instituciones educativas.
- *Alianza estratégica departamental:* Constituye la unión de intereses públicos y privados, contextualiza el PER a las necesidades regionales, para lo cual crea un plan operativo de gestión.
- *Unidad coordinadora nacional:* Conformada por un equipo de profesionales al servicio del MEN, que orientan y apoyan el proceso de implementación, seguimiento y evaluación del PER.
- *Agente cooperante:* Administra los recursos garantizando su manejo con transparencia. Esta organización es el Instituto Interamericano de Cooperación para la agricultura (IICA). (Perfetti, 2003. p.193)

#### 5.1.1.6. Modelos educativos promovidos por el PER

Los resultados arrojados por diversas investigaciones realizadas en nuestro país por diferentes Universidades en la década de los noventa, han mostrado un desfase significativo en la prestación de servicios educativos a poblaciones rurales y la satisfacción de las necesidades básicas de algunas zonas urbanas del país. Por tanto el Ministerio de Educación Nacional, a través de su plan de desarrollo 2002-2006 presenta una propuesta de revolución educativa enfocada en tres ejes fundamentales:

a). La ampliación de cobertura y el establecimiento de un sistema a largo plazo que pueda lograr coberturas universales, b). El mejoramiento continuo de la calidad de la educación a través de la aplicación de los estándares mínimos para todos los niveles del sistema educativo, y la formulación de planes de mejoramiento institucional, el desarrollo de competencias que le permitan a los niños y jóvenes enfrentarse a los retos y exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento, y c). El diseño de herramientas que aseguren la eficiencia del sector a través del fortalecimiento del sistema de información educativo y la modernización de las entidades territoriales.

Este plan intenta responder a los intereses y necesidades de poblaciones vulnerables que estén condicionadas al desplazamiento forzado, la violencia, la limitada oferta de cupos en educación básica, la extraedad y baja autoestima de los estudiantes, entre otros. Brinda además prioridad en la atención a la población rural dispersa y urbano-marginal, a los grupos étnicos-indígenas, afro-colombianos, raizales y gitanos, a la población de frontera, a los niños y jóvenes afectados por la violencia, a la población en riesgo social y a la población iletrada en alto grado de vulnerabilidad.

De esta manera, el MEN (1999), siguiendo la política de calidad educativa, presenta a la comunidad rural un portafolio de modelos educativos, diseñados con estrategias escolarizadas y semi-escolarizadas; procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje, metodologías flexibles, módulos con intencionalidad didáctica, articulación de recursos pedagógicos, desarrollo de proyectos pedagógicos

productivos, y formación de docentes. Estos factores asociados al compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y permanencia de la población rural en el sistema.

A través de la implementación de estos modelos (Aceleración del aprendizaje, Escuela nueva, Postprimaria, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural- SER, Programa de Educación Continuada-CAFAM, Sistema de Aprendizaje Tutorial-SAT, el MEN busca generar los mecanismos necesarios para que, reconociendo sus especificidades, se le brinde a estas poblaciones oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad. A continuación se describen cada uno de los modelos.

## MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES

ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE		ESCUELA NUEVA	
POBLACIÓN QUE ATIENDE	ASPECTOS HISTÓRICOS	POBLACIÓN QUE ATIENDE	ASPECTOS HISTÓRICOS
<p>Este modelo atiende a niños, niñas y jóvenes en extraedad del nivel educativo de básica primaria, es un modelo escolarizado de educación formal que se imparte en un aula de la escuela regular, los beneficiarios deben saber leer y escribir</p>	<p>El Ministerio de Educación Nacional identificó en 1998, la repitencia y la deserción escolar como problemática que requería pronta intervención. Las cifras en Colombia revelaban que el 23% de niños matriculados en educación básica primaria tenían una edad que no correspondía a la edad regular para el grado que estaba cursando, situación aún más crítica en las áreas rurales, donde la extraedad llegaba al 35 ó 40%.</p> <p>En la búsqueda de alternativas, el Ministerio de Educación Nacional identificó el programa de Aceleración del Aprendizaje de Brasil, el cual revelaba significativa disminución de extraedad en educación básica primaria.</p> <p>El programa de Aceleración había sido inspirado en parte, en el modelo de Escuela Nueva, lo cual contribuyó a facilitar la apropiación por parte de un equipo de especialistas y docentes colombianos, acompañados de expertos brasileiros, con quienes realizaron los ajustes pertinentes a</p>	<p>Brinda atención a niños y niñas con edades entre los 7 y los 12 años de edad en la básica primaria.</p>	<p>En la declaración emitida por los Ministros de Educación en Ginebra Suiza, 1961, se apoyó oficialmente la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez. Ese mismo año Colombia dentro del proyecto piloto de la UNESCO para América Latina, que se organizó en el Instituto Superior de Educación Rural – ISER- de Pamplona, Norte de Santander, la primera escuela unitaria, la cual tuvo carácter demostrativo y se constituyó en orientadora de la capacitación nacional de escuela unitaria.</p> <p>La experiencia de Escuela Unitaria se desarrolló prioritariamente en Santander, bajo el liderazgo de la Normal Asociada del ISER; poco a poco se fue expandiendo a los departamentos de Meta, Guaviare, Arauca, Putumayo y Vaupés con la cooperación financiera del Banco Interamericano de Desarrollo.</p> <p>En Antioquia y Sucre bajo el liderazgo de</p>

	partir de la estructura original.		la Universidad de Antioquia; y en Risaralda y Quindío bajo el liderazgo del Comité de Cafeteros. Universidad de Antioquia; y en Risaralda y Quindío bajo el liderazgo del Comité de Cafeteros.
<b>ACELERACION DEL APRENDIZAJE</b>		<b>ESCUELA NUEVA</b>	
<b>EXPANSIÓN DEL MODELO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL MODELO</b>	<b>EXPANSIÓN DEL MODELO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL MODELO</b>
Para validar el modelo se realizó un pilotaje en el año 2000, dirigido a la población rural en extraedad de los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y a la población urbano-marginal en Bogotá.	El programa “Aceleración del Aprendizaje” está enmarcado en una “pedagogía del éxito” ofrece una alternativa para niños y jóvenes en extraedad, quienes, por diversas razones, no pudieron concluir oportunamente sus estudios de educación básica primaria y por su edad son mayores para estar en el aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta. Se sustenta en tres dimensiones fundamentales para su éxito: <i>la política</i> , referida a la participación de los gobernantes en el desarrollo educativo de su entidad territorial, <i>la pedagógica</i> considera al estudiante como el centro del aprendizaje y fortalece su autoestima, y <i>la operativa</i> parte del principio de responsabilidad compartida con todos los agentes y directivos educativos.	Se inició en el año 1976 en las escuelas de Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca con la cooperación técnica y financiera de la Agencia Internacional para el Desarrollo USAID/AID Al año siguiente se expandió a los departamentos de Meta, Guaviare, Arauca, Putumayo y Vaupés con la cooperación financiera del Banco Interamericano de Desarrollo	Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido al fortalecimiento de la cobertura con calidad de la educación básica primaria. Integra los saberes previos de los estudiantes a las experiencias nuevas de aprendizaje, mejorando su rendimiento y, lo más importante, “aprendiendo a aprender” por sí mismos. Propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, desarrolla capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo, valora al estudiante como el centro del aprendizaje y acorde a su ritmo de trabajo tiene la oportunidad de avanzar de un grado a otro a través de la promoción flexible y ofrece

	El modelo establece una rutina diaria a través de momentos bien definidos como son: Disfrutar la lectura, desarrollada al iniciar el día, utiliza diferentes formas de trabajarla, como un espacio interesante y agradable para garantizar el significado del momento.		continuidad del proceso educativo en caso de ausencias temporales a la escuela. Desarrolla áreas obligatorias y fundamentales, articuladas al trabajo por proyectos pedagógicos y construcción del conocimiento en grupo; promueve procesos creativos e innovadores de aprendizajes, y procesos participativos de evaluación y auto evaluación.
<b>ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>		<b>ESCUELA NUEVA</b>	
<b>EXPANSIÓN DEL MODELO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL MODELO</b>	<b>EXPANSIÓN DEL MODELO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL MODELO</b>
	La revisión de tareas, se realiza al finalizar la actividad de lectura, como una oportunidad para reforzar el aprendizaje y la apropiación de lo aprendido.  Los estudiantes que ingresan al modelo deben saber leer y escribir, sin embargo en algunas ocasiones se requiere nivelar los estudiantes, utilizando el módulo “Nivelémonos” el cual constituye una herramienta básica de refuerzo de la lectura, escritura y conocimientos matemáticos. Para poblaciones multiculturales y bilingües se diseñó el módulo “Guía del programa de Aceleración para los docentes en contextos multiculturales y bilingües”, el cual fue validado en un pilotaje desarrollado en Buenaventura, San Andrés, Providencia y la		En el aula, las actividades pedagógicas se desarrollan a partir de la utilización de los módulos o guías de aprendizaje, intervenido por estrategias de trabajo individual y grupal. Los módulos plantean un currículo basado en las necesidades del contexto y desarrollan una metodología activa a través de diferentes etapas del aprendizaje las cuales le facilitan al estudiante la construcción, la apropiación y el refuerzo del conocimiento. Las etapas están referidas a actividades básicas, de práctica y de aplicación

	Guajira.		
ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE		ESCUELA NUEVA	
COMPONENTES DEL MODELO	OPERACIONALIZACIÓN DEL MODELO	COMPONENTES DEL MODELO	OPERACIONALIZACIÓN DEL MODELO
Aún no se han establecido sus componentes.	<p>Para garantizar la operabilidad de este modelo se debe realizar un diagnóstico inicial para definir, principalmente la tasa de extraedad de la población, las características socioeconómicas de la población que requiere ser atendida, identificar las necesidades educativas, la cobertura del modelo y definir la institución o centro educativo donde se organizará el aula de Aceleración.</p> <p>A partir de los resultados obtenidos del diagnóstico, el Ministerio de Educación Nacional directamente, o a través de las secretarías de educación departamentales, y de municipios certificados o alianzas estratégicas departamentales, puede recomendar el modelo educativo que sea más pertinente a las necesidades educativas y la lista de oferentes reconocidos para desarrollar los procesos de capacitación de docentes en el modelo seleccionado.</p> <p>Este modelo es liderado por el MEN en alianza con la Federación Nacional de Cafeteros.</p>	<p>Componente Curricular y Pedagógico: Fortalece las metodologías, facilita la articulación de las áreas obligatorias y fundamentales, consolida una política de educación activa, flexible y participativa, integra las guías de aprendizaje, relaciona la teoría con la práctica, propicia la realización de actividades fuera del aula como espacios de aprendizaje.</p> <p>Componente de formación docente: Los docentes son capacitados para desarrollar los elementos y estrategias de Escuela Nueva a nivel de aula y comunidad. Se forman a través de talleres vivenciales que siguen metodologías similares a aquellas que luego aplicaran con sus estudiantes.</p> <p>Componente de gestión directiva y administrativa: Desarrolla el proceso de gestión, organización escolar y planeación, prepara los planes de mejoramiento, fortalece el desarrollo del PEI, el manual de</p>	<p>El modelo funciona en la mayor parte de los departamentos del país y ha sido organizado con recursos del Ministerio de Educación Nacional, del Banco Mundial, Fundación Volvamos a la Gente, secretarías de educación departamental .municipal, Federación Nacional de Cafeteros, sector privado, fundaciones y agencias internacionales de cooperación.</p> <p>Lideran este proceso el Ministerio de Educación, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, la Agencia Internacional para el Desarrollo USAID/AID, la Secretaría de Educación del municipio de Soacha, la Organización Internacional de Migraciones - O.I.M, ACNUR y Consejo Noruego de Refugiados.</p>

	<p>La Secretaría de Educación de Bogotá Corp-educación la Secretaría de Educación de Cundinamarca que formalizó un convenio con el Ministerio de Educación de Brasil, para la aplicación del programa en Colombia.</p>	<p>convivencia, promueve el gobierno estudiantil, donde los estudiantes se inician en la vida democrática, participan en la organización y manejo de la escuela, fortalecen su autoestima, su formación integral, su autonomía escolar y propicia la organización de comités de trabajo con la participación de todos los estudiantes.</p> <p>Componente de Articulación Comunitaria o gestión de contexto: Desarrolla acciones de articulación con la comunidad como espacio de aprendizaje para los estudiantes, proyectos con enfoque educativo, incrementa la participación, el trabajo colectivo y el intercambio de saberes.</p>	
<b>ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>		<b>ESCUELA NUEVA</b>	
<b>RECURSOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>ASISTENCIA TÉCNICA</b>	<b>RECURSOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>ASISTENCIA TÉCNICA</b>
<p>•Módulo “Nivelémonos”: Recomendado para nivelar los estudiantes de Aceleración en lectura, escritura y conocimientos matemáticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siete módulos: Un módulo introductorio y seis módulos correspondientes cada uno a un proyecto macro, con subproyectos.</li> </ul> <p>Se recomienda un juego de módulos por cada estudiante y un juego por docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía del programa de Aceleración para los docentes en contextos multiculturales y bilingües.</li> </ul>	<p>Capacitación de docentes: Se lleva a cabo un taller inicial de socialización donde se trabajan las líneas generales del programa, los fundamentos filosóficos y metodológicos, la dinámica del programa, los supuestos básicos de la autoestima y la capacidad de aprender, los recursos didácticos y los mecanismos para la evaluación del aprendizaje, dos talleres en la mitad del proceso como refuerzo pedagógico en las áreas seleccionadas por cada</p>	<p>53 Módulos de Aprendizaje para los estudiantes.</p> <p>Un Manual de apoyo docente como refuerzo a los procesos de capacitación.</p> <p>Biblioteca básica para consulta de estudiantes y docentes.</p> <p>CRA- Centro de Recursos de Aprendizaje, conformado por tres lotes de materiales: deportivos, instrumentos musicales, globo terráqueo, mapas y láminas.</p>	<p>Capacitación de docentes: Se realizan tres talleres de capacitación para los docentes, en los que desarrollan los componentes básicos del modelo.</p> <p>Asesoría y seguimiento: Se programa la realización de eventos de acompañamiento técnico al desarrollo del modelo durante un año.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual Operativo y Guía para los docentes para el manejo metodológico del modelo.</li> <li>• Biblioteca de aula para consulta de estudiantes y docentes.</li> </ul>	<p>departamento, acordes a las necesidades de los docentes, y un taller final de evaluación donde se revisen las actividades de promoción de los niños.</p> <p>Asesoría y seguimiento: El acompañamiento es definido en cuatro visitas técnicas como apoyo y formación permanente de los docentes, búsqueda de soluciones inmediatas a los problemas que se detecten, producción y divulgación de la información requerida.</p>	<p>Dotación optativa de Mini laboratorio de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.</p>	
<b>POSTPRIMARIA</b>		<b>TELESECUNDARIA</b>	
<b>POBLACIÓN QUE ATIENDE</b>	<b>ASPECTOS HISTÓRICOS</b>	<b>POBLACIÓN QUE ATIENDE</b>	<b>ASPECTOS HISTÓRICOS</b>
<p>Este modelo está dirigido a la atención de niños y niñas con edades entre los 12 y 17 años, del nivel educativo de básica secundaria, es un modelo de educación formal dentro del cual se desarrollan las áreas obligatorias del currículo.</p>	<p>Se inicia en 1990 partiendo de cuatro reflexiones que identifican las razones históricas del diseño y desarrollo del modelo educativo de Postprimaria en el país, como una respuesta educativa en básica secundaria a la población rural.</p> <p>Los diagnósticos presentados por los países en la reunión multinacional de la OEA, en 1988, identificaron para la región la existencia de una limitada atención educativa a poblaciones vulnerables rurales y urbano - marginales para acceder a la educación básica secundaria, la desarticulación de la educación formal con el mundo laboral, la ausencia de investigación, los</p>	<p>Este modelo esta enfocado al trabajo con niños, niñas y jóvenes con edades entre los 12 y 17 años, con un nivel educativo de básica secundaria. Es un modelo de educación formal, desarrolla áreas específicas del currículo, trabaja proyectos pedagógicos y proyectos productivos.</p>	<p>El gobierno de Colombia firmó, a finales de 1998, un acuerdo de cooperación con la Secretaría de Educación Pública – SEP de México, para iniciar en Colombia, el modelo educativo de Telesecundaria, como una estrategia para aumentar la cobertura, mejorar la calidad y garantizar el ingreso y retención de niños y jóvenes, principalmente del área rural, en la educación básica secundaria.</p> <p>Se diseñaron nuevos módulos de Telesecundaria contextualizados al currículo colombiano. Esto significó igualmente revisar todos los programas de</p>

	currículos descontextualizados de la realidad local, la escasa formación docente y la existencia de una limitada atención a la organización de la institución escolar.		televisión educativa que se habían grabado directamente de México de la Red satelital Edusat y, ante la dificultad de ajustarlos, se incorporaron al modelo los más pertinentes para los grados sexto a noveno. Una vez revisado y adaptado el modelo, se inició en el año 2000 un pilotaje en 6 departamentos del país: Antioquia, Cauca, Boyacá, Valle, Córdoba y Cundinamarca, en donde se desarrollaron 41 experiencias.
<b>POSTPRIMARIA</b>		<b>TELESECUNDARIA</b>	
<b>EXPANSIÓN DEL MODELO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL MODELO</b>	<b>EXPANSIÓN DEL MODELO</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL MODELO</b>
La expansión inicial del modelo se realizó a través de un convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y el Plan Nacional de Rehabilitación, MEN - PNR, donde se organizaron diez experiencias en cada departamento: Boyacá, Cundinamarca y Norte de Santander. Posteriormente algunos departamentos con sus recursos propios desarrollaron experiencias de Postprimaria en sus municipios. A partir del año 2000 el Proyecto de Educación Rural – PER del Ministerio de Educación Nacional impulsa postprimaria como un modelo flexible para la atención de niños y jóvenes del sector rural, que no hayan tenido acceso a terminar su educación básica secundaria de sexto a noveno grado.	Promueve la ampliación de la cobertura con calidad en educación básica secundaria rural, en el marco de procesos de equidad social, da la posibilidad de continuar los estudios de sexto a noveno grado en un modelo contextualizado a las características y expectativas del medio rural, a fin de frenar la migración a la ciudad; Identifica alternativas viables para mejorar la calidad en el marco del desarrollo de actividades de educación formal, articuladas con acciones educativas no formales e informales en una misma población, desarrollando procesos educativos presenciales, semi-presenciales y a distancia. Fortalece en los estudiantes el aprendizaje	La expansión inicial del modelo se realizó a través de un convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y el Plan Nacional de Rehabilitación, MEN - PNR, donde se organizaron diez experiencias en cada departamento: Boyacá, Cundinamarca y Norte de Santander. Posteriormente algunos departamentos con sus recursos propios desarrollaron experiencias de Postprimaria en sus municipios. A partir del año 2000 el Proyecto de Educación Rural - PER del Ministerio de Educación Nacional impulsa Postprimaria como un modelo flexible para la atención de niños y jóvenes del sector rural, que no	La propuesta educativa fortalece la adquisición de valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que le permite a los estudiantes lograr un aprendizaje permanente, reflejándose en la capacidad de adquirir destrezas para la vida activa productiva. La metodología de trabajo en el aula, la guía de aprendizaje y los módulos de conceptos básicos proporcionan espacios significativos y efectivos para el aprendizaje de los estudiantes, facilitan el desarrollo de procesos de investigación, información, análisis, refuerzo, práctica y

	<p>activo, flexible, cooperativo, significativo y productivo que le facilita la contextualización, la producción de conocimientos y el desarrollo de procesos de investigación a partir del desarrollo de áreas curriculares básicas y fundamentales, los proyectos pedagógicos y los proyectos pedagógicos productivos adaptados a necesidades y contextos locales y al fortalecimiento de la autonomía escolar.</p>	<p>hayan tenido acceso a terminar su educación básica secundaria de sexto a noveno grado.</p>	<p>evaluación a partir de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Como apoyo a la labor docente se diseñó una guía didáctica para cada uno de los cuatro grados, la cual ofrece al docente criterios y estrategias que complementan su metodología de trabajo, le ayudan a verificar logros, dificultades de aprendizaje y la toma de decisiones adecuadas y oportunas respecto al aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p>Se trabaja con un docente por grado, como facilitador del proceso educativo, interactúa con los docentes de los otros grados de Telesecundaria para desarrollar actividades conjuntas y procesos de rotación pedagógica que fortalezcan los procesos curriculares de sexto a noveno grado.</p>
<b>POSTPRIMARIA</b>		<b>TELESECUNDARIA</b>	
<b>COMPONENTES DEL MODELO</b>	<b>OPERACIONALIZACION DEL MODELO</b>	<b>COMPONENTES DEL MODELO</b>	<b>OPERACIONALIZACION DEL MODELO</b>
<p>Componente de organización, administración y gestión: Se desarrolla a partir de procesos participativos y autogestionados, articulados a elementos de planeación, organización, dirección, control del proceso educativo y manejo eficiente de los recursos físicos y financieros.</p> <p>Componente Pedagógico: Dinamiza propuestas</p>	<p>Para que el modelo sea operable el departamento, municipio o institución interesada en la aplicación; debe elaborar un diagnóstico y definir, principalmente, las características socioeconómicas de la población, identificar las necesidades educativas, la cobertura del modelo y definir la</p>	<p>Componente de Organización, Administración y Gestión: Redefine el PEI acorde al nuevo modelo educativo, flexibiliza espacios físicos, horarios y calendarios, fortalece la organización local, las relaciones interinstitucionales con las organizaciones comunitarias y productivas</p>	<p>El departamento, municipio o institución interesada en la aplicación del modelo debe elaborar un diagnóstico y definir, principalmente, las características socioeconómicas de la población, identificar las necesidades educativas, la cobertura del modelo y definir la institución</p>

<p>educativas y metodologías flexibles acordes a las necesidades del medio rural a partir de procesos de autoaprendizaje analítico, autónomo y creativo.</p> <p>Componente de Articulación Comunitaria: Fortalece la participación, organización y vinculación de la escuela con la comunidad, a fin de generar espacios donde los aprendizajes escolares se multipliquen en las veredas como acciones educativas y sociales y contribuyan a afianzar las relaciones institucionales con organizaciones comunitarias.</p>	<p>institución o centro educativo donde se organizará la experiencia.</p> <p>A partir de los resultados del diagnóstico, el Ministerio de Educación Nacional directamente ó a través de las secretarías de educación departamentales, de los municipios certificados, alianzas estratégicas departamentales puede recomendar el modelo educativo que sea más pertinente y la lista de oferentes reconocidos para desarrollar los procesos de capacitación de docentes en el modelo seleccionada.</p> <p>Está gestionada con recursos del Proyecto de Educación Rural del MEN, Banco Mundial, recursos de otros proyectos educativos nacionales o internacionales y recursos de programas educativos de gobernaciones y alcaldías.</p>	<p>en procura de un impacto educativo de calidad.</p> <p>Componente Pedagógico: Prevé adaptar el currículo a las necesidades reales del contexto social, económico y cultural del medio, desarrollar el proceso de evaluación con valor pedagógico, dirigido a permitirle al estudiante apropiarse de sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje.</p> <p>Componente de Articulación con el contexto: Vincula la escuela a la comunidad en su realidad local para generar reflexión y participación en el aula y la escuela. Fortalece las relaciones entre las instituciones con organizaciones comunitarias y organizaciones productivas en procura de un impacto educativo de calidad.</p> <p>Componente de Proyectos Pedagógicos Productivos:</p>	<p>o centro educativo donde se organizará la experiencia.</p> <p>A partir de los resultados del diagnóstico, el Ministerio de Educación Nacional directamente, o a través de las secretarías de educación departamentales, de los municipios certificados, alianzas estratégicas departamentales puede recomendar el modelo educativo que sea más pertinente y la lista de oferentes reconocidos para desarrollar los procesos de capacitación de docentes en el modelo seleccionado.</p> <p>El programa opera actualmente en 20 departamentos y está previsto el inicio del programa en otros departamentos y municipios a través del</p>
<p><b>COMPONENTES DEL MODELO POSTPRIMARIA</b></p>	<p><b>OPERACIONALIZACION DEL MODELO POSTPRIMARIA</b></p>	<p><b>COMPONENTES DEL MODELO TELESECUNDARIA</b></p>	<p><b>OPERACIONALIZACION DEL MODELO TELESECUNDARIA</b></p>
<p>Componente de Proyectos Pedagógicos Productivos: Como eje articulador del currículo facilita la relación teoría y práctica en los estudiantes, desarrolla competencias laborales, fomenta la autogestión, genera aprendizajes</p>	<p>La Postprimaria Caldas funciona en 162 instituciones del departamento de Caldas implementadas con el apoyo de la Secretaría de Educación Departamental y el Comité de Cafeteros de Caldas.</p>	<p>Facilita el desarrollo de procesos educativos pertinentes a las necesidades generales y particulares, ofrece diferentes énfasis en el currículo escolar, propicia el desarrollo del aprendizaje por descubrimiento, permite</p>	<p>Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional, los Comités de Cafeteros, la Gobernación del Valle del Cauca y otras gobernaciones departamentales y alcaldías municipales.</p>

pedagógicos productivos, fortalece la capacidad de gestión y organización entre la institución y los padres de familia.		potencializar la capacidad productiva de la región para el desarrollo de los proyectos, gestiona el desarrollo de alianzas estratégicas con sectores productivos y de acciones pedagógicas descentralizadas ajustadas a sus requerimientos metodológicos.	
<b>POSTPRIMARIA</b>		<b>TELESECUNDARIA</b>	
<b>RECURSOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>ASISTENCIA TÉCNICA</b>	<b>RECURSOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>ASISTENCIA TÉCNICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 42 módulos de sexto a noveno grado.</li> <li>• Casetes de audio, que complementan los módulos para las áreas de música e inglés.</li> <li>• Biblioteca para consulta de estudiantes y docentes.</li> <li>• Videos del Programa de Telesecundaria, como apoyo al desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos, el área de educación artística y el área de educación física.</li> <li>• Laboratorio de Ciencias Naturales y Educación Ambiental</li> <li>• Insumos para el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos los cuales son seleccionados y adquiridos dependiendo del proyecto que prepare cada una de las experiencias ya sea sobre agricultura, cunicultura, porcicultura, fruticultura, avicultura, artesanías o el tema que se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación de docentes: Se realizan tres talleres de capacitación sobre el diseño del modelo. En el primer taller se desarrollan los aspectos conceptuales, pedagógicos, administrativos, organizativos y comunitarios. En el segundo taller se realiza un refuerzo a los aspectos pedagógicos y se trabajan los proyectos pedagógicos productivos. En el tercer taller de refuerzo a los componentes del modelo y de evaluación.</li> <li>Asesoría y seguimiento: En el acompañamiento técnico se realiza una visita a dos de las experiencias que se están desarrollando con el fin de verificar la organización del modelo e identificar sus fortaleza y debilidades a lo largo del año</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 45 Módulos de sexto a noveno grado.</li> <li>• 4 Guías Didácticas, una por cada grado para uso de los docentes.</li> <li>• Televisor y VHS.</li> <li>• Videos del Programa de Telesecundaria.</li> <li>• Biblioteca para consulta</li> <li>• Laboratorio de Ciencias Naturales y Educación Ambiental.</li> <li>• Insumos para el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación de docentes. Se realizan tres talleres de capacitación sobre el diseño del modelo. En el primer taller se desarrollan los aspectos conceptuales, pedagógicos, administrativos, organizativos y comunitarios. En el segundo taller se realiza un refuerzo a los aspectos pedagógicos y se trabajan los proyectos pedagógicos productivos. En el tercer taller de refuerzo a los componentes del modelo y de evaluación.</li> <li>• Asesoría y seguimiento. En el acompañamiento técnico se realizan visitas a dos de las experiencias que se están desarrollando con el fin de verificar la organización del modelo de Posprimaria e</li> </ul>

haya decidido en concertación con los docentes, los estudiantes y la comunidad			identificar sus fortaleza y debilidades, a lo largo de un año.
--	--	--	--

SERVICIO DE EDUCACIÓN RURAL - SER		EDUCACIÓN CONTINUADA- CAFAM	
POBLACIÓN QUE ATIENDE	ASPECTOS HISTORICOS	POBLACIÓN QUE ATIENDE	ASPECTOS HISTORICOS
<p>Esta dirigido a la atención de Jóvenes y adultos con edades de 13 años y más que no han ingresado a ningún grado del ciclo de básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primero años. Las personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más. Artículo 16 y 17 del decreto 3011/97. Atiende a los niveles educativos de Básica secundaria y media.</p> <p>Modelo educativo semi-presencial, desarrolla los CLEIs a partir de procesos de investigación, en el marco del decreto 3011 del 1997.</p>	<p>En 1996 la Universidad Católica de Oriente – UCO en convenio con la Universidad de San Buenaventura, iniciaron en la maestría de educación de adultos un proceso de investigación sobre “Construcción participativa en una propuesta de educación básica comunitaria para los sectores más pobres del oriente de Antioquia”. Se realizo un trabajo con el apoyo de COLCIENCIAS y como resultado se identificó y consolidó una propuesta sobre “Educación Básica Comunitaria”, más pertinente para la región.</p> <p>Inicialmente la propuesta SER fue definida como un programa de alfabetización, sin otorgar título a nivel formal. Sin embargo la participación de la UCO en la elaboración del decreto 3011/97 del Ministerio de Educación Nacional contribuyó al ajuste del modelo en el marco de la educación formal.</p>	<p>Esta dirigido a jóvenes y adultos entre los 13 y mas años de edad que no han ingresado a ningún grado del ciclo de básica primaria o que hayan cursado como máximo los tres primeros años, las personas de mas de 13 años que han finalizado el ciclo de básica primaria deben demostrar que han estado por fuera del servicio público formal por un periodo de dos o mas años, requerimiento sustentado en el decreto 3011/97 artículo 16 y 17.</p> <p>Se ofrece con este modelo un nivel educativo de alfabetización, básica primaria, secundaria y media, es un modelo educativo no forma, abierto, flexible y semi-escolarizado; centrado en el aprender a aprender y se desarrolla con materiales propios.</p>	<p>Las carencias educativas de la población adulta colombiana se traducen especialmente en la exclusión de oportunidades de trabajo, baja calidad y productividad y un alto desinterés por la educación de sus hijos. A partir de estas realidades la Caja de Compensación Familiar CAFAM diseñó un programa de educación continuada. Se inició con una etapa exploratoria sobre los factores que incidían en el aprendizaje de la población adulta en el nivel de primaria, por lo cual se organizó un Centro de Estudios CAFAM. A partir de la observación y el análisis de los resultados de aprendizaje se definieron los rasgos característicos del currículo de primaria para este tipo de población.</p>

EXPANSIÓN DEL MODELO	DESCRIPCIÓN DEL MODELO	EXPANSIÓN DEL MODELO	DESCRIPCIÓN DEL MODELO
<p>La expansión del modelo educativo SER ha sido privilegiada por las diócesis de otros departamentos, por la Secretaría de Educación de Medellín y por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Proyecto de Educación Rural, especialmente en los departamentos de Antioquia, Cauca, Huila, Boyacá, Cundinamarca y Caquetá. Inicio en la comuna 13 de Medellín.</p>	<p>Es una propuesta de investigación dirigida a asegurar una educación de calidad, articulando los procesos educativos formales, no formales e informales, parte de una reconceptualización de la educación con sentido de pertinencia acorde a las condiciones rurales del país, de una fundamentación pedagógica y antropológica y un ideal filosófico educativo, apropiado, apropiable, reconocible científica y culturalmente, flexible, participativo y abierto, en donde los estudiantes tienen un reconocimiento de sus saberes previos. Está fundamentado en la proactividad, la auto-dirección, el interaprendizaje, la flexibilidad, la centralidad de los proyectos de aprendizaje productivos, lúdicos, artísticos y de desarrollo humano y comunitario.</p> <p>Se caracteriza por ser una propuesta de transferencia de tecnología para el sector rural, cuenta con cuatro Ciclos Lectivos Especiales (CLEIs) integrados desarrollando textos verbales y escritos, núcleos temáticos de las áreas curriculares y el desarrollo humano integral.</p> <p>En este contexto se presenta la educación básica como un nuevo enfoque donde la educación, el trabajo y la producción se convierten en ejes</p>	<p>El modelo CAFAM inició en Bogotá en 1981, dirigido a 292 adultos trabajadores de empresas afiliadas. Vinculando posteriormente 15 Cajas de Compensación Familiar y 22 instituciones de servicio. En el año 1995 la cobertura fue de más de 40.000 jóvenes y adultos. Para el 2004 el programa había triplicado esta cifra, llegando a más de 122.800 estudiantes vinculados.</p>	<p>El modelo de Educación Continuada de CAFAM ha sido diseñado a partir de contenidos académicos básicos para el aprendizaje y comprende cinco etapas de aprendizaje: desarrollo de destrezas de lectura y escritura, fundamental, complementaria, áreas básicas de interés y áreas avanzadas de interés. CAFAM partió de tres grandes lineamientos desarrollando tres etapas, en el marco de la educación formal. La primera de acción inmediata incluye alfabetización y básica primaria, la segunda, a mediano plazo, abarca básica secundaria, y la tercera, a largo plazo, que comprende la educación media.</p> <p>En el modelo de Educación Continuada la idea central es el desarrollo humano como concepto, proceso y práctica modificando la auto imagen y el auto concepto de los adultos por medio de estrategias para mejorar la confianza en sus propias capacidades. Las características del modelo son:</p>

	<p>transversales para la aplicabilidad de cada uno de los núcleos temáticos.</p> <p>Desde el planteamiento de la propuesta educativa no hay diferencias entre la educación formal, informal y no formal porque realmente son procesos que quedan vinculados.</p>		<p>apertura en el ingreso, flexibilidad en el ritmo de aprendizaje, semi-escolarizado, centrado en “aprender a aprender” y materiales propios.</p>
<b>SERVICIO DE EDUCACIÓN RURAL - SER</b>		<b>EDUCACIÓN CONTINUADA- CAFAM</b>	
<b>COMPONENTES DEL MODELO</b>	<b>OPERACIONALIZACION DEL MODELO</b>	<b>COMPONENTES DEL MODELO</b>	<b>OPERACIONALIZA-CION DEL MODELO</b>
<p>La mediación pedagógica: Es el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas en una educación concebida como participación, creatividad y expresión.</p> <p>Las UBAP - Unidades Básicas de Aprendizaje Participativo: Son pequeños grupos de participantes que se integran en torno a unos determinados objetivos educativos y a condiciones subjetivas y objetivas que favorecen su logro en forma cooperativa o colaborativa.</p> <p>El Libro Paralelo: El texto del libro va siendo construido por el estudiante de acuerdo a su reflexión crítica y comprensiva de lo que ha logrado aprender.</p> <p>La formación de Formadores: Es la cualificación</p>	<p>Para la Operacionalización del modelo es necesario partir de un diagnóstico para identificar los municipios, el número de experiencias, la población que será atendida con el modelo SER, el nivel de CLEI requerido de acuerdo a la población, la fuente de los recursos financieros, realizar la propuesta formal, tanto técnica como financiera, establecer el número de tutores que se requiera formar dependiendo de la cobertura del proyecto y definir el espacio físico donde se organizará la experiencia.</p> <p>Se deben definir los aspectos logísticos para desarrollar los procesos de capacitación, asesoría y acompañamiento técnico, firmar el convenio con la UCO, realizar el proceso de investigación, contextualización y diseño de los materiales,</p>	<p>Los lineamientos del modelo CAFAM son: proporcionar a la población beneficiada contenidos académicos básicos que los habilite para un aprendizaje posterior, que sean altamente significativos para su situación real, de manera que puedan desempeñarse en el mundo laborar con mayor eficiencia, saliendo de su marginalidad cultural. Otro de los principios es desarrollar una metodología que propicie aprendizajes independientes, donde el alumno no requiere necesariamente una presencialidad del 100% del profesor para construir y desarrollar sus aprendizajes; y el tercer lineamiento es el de reconstruir la</p>	<p>El modelo se ha extendido a casi todo el país a través de convenios y alianzas realizadas con: Ministerio de Educación Nacional, Banco Mundial, Federación Nacional de Cafeteros y Cooperación Española (programa “Sembradores de Paz”), Convenio Andrés Bello, UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos OEI, Cajas de compensación familiar, recursos propios de departamentos o municipios del país.</p>

<p>continua de los tutores.</p> <p>La evaluación: Es un componente del proceso de aprendizaje y se realiza mediante la auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>La Semipresencialidad: Fundamentada en los saberes acumulados, en la capacidad para dirigir sus aprendizaje y en la orientación de los Mediadores Pedagógicos</p>	<p>evaluación de procesos y producción de informes de resultado de un proceso completo de sensibilización.</p> <p>Este proyecto es liderado por el Ministerio de Educación Nacional en convenio con la UCO</p>	<p>función social de la educación como factor del desarrollo humano y elemento vital del progreso. (CAFAM. Programa de Educación Continuada. 1981 – 2004. Bogotá, CAFAM, 2004). La pedagogía para el desarrollo humano como concepto es una estrategia de aprendizaje que se propone modificar la auto imagen y el auto concepto de los adultos como medio para mejorar la confianza en sus propias capacidades, y la motivación para asumir las responsabilidades en sus vidas así como en la vida de los otros, y habilitar a los adultos para percibir el mundo a su alrededor como un escenario donde ellos pueden jugar un papel constructivo creando con otros condiciones para vivir con dignidad, calidad y solidaridad (CAFAM. Programa de Educación Continuada. 1981 – 2004. Bogotá, CAFAM, 2004).</p>	
<b>SERVICIO DE EDUCACIÓN RURAL - SER</b>		<b>EDUCACIÓN CONTINUADA- CAFAM</b>	
<b>RECURSOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>ASISTENCIA TÉCNICA</b>	<b>RECURSOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>ASISTENCIA TÉCNICA</b>
<p>Módulos diseñados a través de un proceso de investigación, contextualizados en cada región, apoyan las áreas básicas del conocimiento en cada CLEI: matemáticas, lenguaje, sociales, ciencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación de docentes. Se realizan seis talleres de capacitación a tutores en el modelo, y capacitación a escritores de mediadores pedagógicos a lo largo del año.</li> <li>• Asesoría y seguimiento. Se realizan eventos de</li> </ul>	<p>Módulos CAFAM. El programa cuenta con una serie de materiales de aprendizaje así: Pruebas diagnósticas, módulos de aprendizaje para cada una de las competencias de las diferentes etapas en el</p>	<p>Cuenta con una asistencia técnica que consiste en taller de capacitación a docentes sobre el manejo del modelo CAFAM y un taller de seguimiento y evaluación para confrontar los resultados</p>

	acompañamiento al desarrollo de las experiencias SER.	<p>área de matemáticas, español, ciencias de la salud y ciencias sociales. Etapa de destrezas 6 módulos; Etapa fundamental 52 módulos; Etapa complementaria y Áreas básica 56 módulos; y Áreas Avanzadas 16 módulos. Talleres de apoyo, juegos, y evaluaciones de aprendizaje que son componentes esenciales del modelo educativo creados por el Programa de Educación Continuada de CAFAM. (CAFAM. Programa de Educación Continuada 1981-2004</p>	<p>del proceso. Su implementación se ha logrado con el apoyo de las Secretarías de Educación departamentales y municipales, Organizaciones no gubernamentales, Diócesis, gremios productivos y Alcaldías municipales</p>
--	---	--	--

**SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL – SAT**

POBLACIÓN QUE ATIENDE	ASPECTOS HISTORICOS	DESCRIPCIÓN DEL MODELO	OPERACIONALIZACION DEL MODELO
<p>Es un modelo educativo semi-escolarizado, flexible, formal, organizado en tres niveles y cada uno cubre dos grados académicos, atiende a jóvenes y adultos con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más.</p>	<p>La Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias - FUNDAEC nace en 1974 en el departamento de Cauca en La Arrobleda, Santander de Quilichao, constituida para encontrarle a la ciencia y a la tecnología un papel más apropiado en el desarrollo de las áreas rurales y fortalecer el desarrollo de los recursos humanos fundamentales en el proceso de cambio que se trabaja con las comunidades.</p> <p>En los años 1990, viendo FUNDAEC la necesidad de darle una continuidad en educación superior a sus estudiantes organizó en otra vereda – Perico Negro- el Centro Universitario de Bienestar Rural, y creó una licenciatura para profesionalizar a los tutores SAT y a los maestros rurales. Además, para ofrecerles a los estudiantes que egresan del SAT la opción de continuar sus estudios a nivel superior en el campo de la educación.</p>	<p>El SAT es un modelo educativo comprometido con la búsqueda del conocimiento pertinente para la vida de la población rural. Se nutre de los diferentes procesos comunitarios y sus metodologías están orientadas al desarrollo de las capacidades de los estudiantes.</p> <p>El modelo SAT está organizado en tres niveles. El nivel Impulsor en Bienestar Rural, el nivel de Práctica en Bienestar Rural, y el nivel de Bachiller en Bienestar Rural.</p> <p>Las estrategias del modelo SAT se desarrollan en un marco metodológico flexible, que permite dar respuesta a las necesidades y problemáticas de desarrollo de comunidades rurales, con un currículo integrado organizado alrededor del servicio a la comunidad.</p>	<p>Se debe levantar un diagnóstico poblacional de la comunidad que requiere el servicio educativo, destacando sus características más relevantes, los niveles educativos de los candidatos a tutores y la disposición para iniciar el programa.</p> <p>Ya sea para ejecutar el modelo desde el Proyecto de Educación Rural o desde una Secretaría de Educación Departamental, de un municipio certificado, o una organización no gubernamental, se firma un contrato con FUNDAEC, de acuerdo con los requerimientos operativos y financieros del programa, para la implementación del mismo que incluye: capacitación, asesoría, evaluación y seguimiento, acceso a los módulos y a otros implementos de tecnología educativa.</p>

**SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL – SAT**

COMPONENTES DEL MODELO	ASISTENCIA TÉCNICA	RECURSOS DE APRENDIZAJE	
<p>SAT. El programa ha diseñado 70 textos que se usan durante el desarrollo de los diferentes niveles como el elemento central.</p>	<p>Capacitación de tutores: se realiza a través de seis talleres para el nivel impulsor, ocho para el práctico y siete para el bachiller. Después de cursar el primer</p>	<p>Módulos diseñados a través de un proceso de investigación, contextualizados en cada región, apoyan las áreas básicas del conocimiento en</p>	

<p>Los textos SAT siguen el esquema de Investigación – Acción – Aprendizaje de FUNDAEC, de ahí que la realidad de las comunidades sea constantemente estudiada por el estudiante para entenderla, basarse en ella y transformarla.</p> <p>La utilización de los textos elaborados por el programa para los tres niveles es fundamental pues allí están descritos los principios del modelo y su enfoque pedagógico. Sirven de guía para el tutor y de texto de estudio y cuaderno de trabajo para el estudiante. Se complementan con el uso del laboratorio y la biblioteca.</p>	<p>taller, los tutores pueden iniciar el proceso de enseñanza y continuar capacitándose siendo activos. Esto les permite llevar a los siguientes talleres sus inquietudes y continuar su estudio dentro de lo que se conoce como proceso de Reflexión – Acción – Reflexión.</p> <p>Visitas de acompañamiento al desarrollo del proceso de implementación del modelo SAT, de acuerdo a las necesidades.</p>	<p>cada CLEI: matemáticas, lenguaje, sociales, ciencias.</p>	
--	--	--	--

*Adaptado de: MEN (1999). Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales República de Colombia. Portafolio de Modelos educativos flexibles.*

### 5.1.1.7. *Escuela Nueva: La evolución de la Escuela Nueva en el Contexto Internacional*

Retomando el trabajo sobre Modernización y Escuela nueva en Colombia, realizado por Herrera (1999), el inicio del movimiento a favor de la escuela nueva se sitúa en Europa y en EEUU a finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX. La Escuela Nueva tiene su origen en las sociedades capitalistas que promovían nuevas concepciones del mundo e ideales del hombre. En esta época histórica fue necesaria una transformación en el sistema educativo y en las ideas pedagógicas.

La conformación de Estados-nación en Europa en 1848 y 1870, y su extensión a otras partes del mundo, fue un proceso asociado al desarrollo industrial y al pensamiento liberal; lo que llevó a la creación artificial de naciones. Este acontecimiento exigió organización de las élites para difundir la idea de lo nacional por medio de la prensa y la literatura, además, de nombrar dicha idea como función social y fin de las instituciones educativas.

La revolución industrial propició la transformación del trabajo humano, y provocó el desplazamiento de talleres artesanales a las fábricas y de los campos a la ciudad. Todo ello trajo consigo conflictos sociales, culturales y morales y se hizo necesario difundir conocimientos que permitieran preparar a los trabajadores para los cambios tecnológicos e inculcarles actitudes y valores que contribuyeran a legitimar un nuevo orden social. Es así como filántropos e industriales se enfrentan al problema de las relaciones instrucción-trabajo o de la instrucción técnico-profesional, que sería el tema dominante de la pedagogía moderna.

Se distinguen tres etapas en el desarrollo de la Escuela Nueva a nivel mundial: la primera con representantes como Rousseau, Pestalozzi y Froebel, caracterizada por el individualismo y el romanticismo; la segunda desarrollada a finales del siglo XIX y a principios del XX con autores como Montessori, Claparède, Dewey y

Decroly; y la tercera situada a partir de la década de los 40 y 50, con autores como Piaget, Freinet y Wallon. (Palacio, 1998, citado en, Herrera, 1999).

Se evidencian cuatro momentos en el surgimiento de la escuela nueva: el primero corresponde a la creación de las primeras escuelas nuevas (1889-1900); el segundo, corresponde a la formación de nuevas ideas o teorías (1900-1907); el tercero, está relacionado con la publicación de los primeros métodos activos (1907- 1918), y el cuarto, corresponde a la difusión y consolidación de las ideas y métodos a partir de 1918 hasta la actualidad. (Luzuriaga, 1977, citado en, Herrera, 1999).

Al movimiento de Escuela Nueva, también se le conoce con el nombre de Escuela Activa, como adaptación al término Escuela del Trabajo utilizado en Alemania en 1911. Desde esta perspectiva se concebía el trabajo no sólo como capacitación técnica, sino como formador de actitudes morales y éticas, correspondiendo así al ideal de hombre que la sociedad capitalista quería formar: *disciplinado, sumiso, y con capacidad de adaptarse a los cambios del contexto*. Este movimiento “escolanovista” tuvo diversas adecuaciones según el contexto donde fue desarrollado, y según los pedagogos que lo promovieron, dando origen a nuevos postulados respecto a la educación.

Fue en Francia, Inglaterra, Suiza, Polonia, y Hungría a finales del siglo XIX donde aparecieron las primeras instituciones con el nombre de escuelas nuevas, éstas surgieron como resultado de la aplicación de las nuevas orientaciones pedagógicas, y se desarrollaron en instituciones privadas, las cuales contaban con los requisitos exigidos para este tipo de escuela: grupos con pocos estudiantes; escuelas campestres; materiales de trabajo adecuados, y profesores bien preparados. Sin embargo, estas experiencias fueron trascendiendo poco a poco a las instituciones oficiales, una vez que los pedagogos comprometidos con el movimiento pasaron a ocupar cargos en la administración pública y promovieron la renovación de la educación.

#### 5.1.1.8. La Escuela Nueva en Latinoamérica

En América Latina las ideas del movimiento escolanovista tuvieron buena receptividad, produciendo cambios significativos en la educación. Por ejemplo, en Chile las reformas educativas que se dieron entre 1927 y 1928, fueron defendidas por educadores como: Salas Merchán, Cora Mayers, Amanda Labarca y Gabriela Mistral. En el Uruguay quien introdujo las ideas de Escuela Nueva fue Eduardo Acevedo, en 1924 y 1930, con las reformas hechas por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normalista. En Argentina en la década de los 20 se acogieron algunas ideas de Escuela Nueva, pero el enfrentamiento entre la iglesia Católica y el estado dificultó su consolidación. Educadores como José Rezzano, Luis Borrat y Clotilde Guillén se esforzaron por difundirlas.

En Brasil con un grupo de pedagogos que fundó la “asociacao Brasileira da educacao” (1924), se difundieron las ideas de escuela nueva, que dieron origen a la publicación del “Manifiesto dos Pioneiros da educacao Nova” en 1932. Lorenzo Filho, Fernando de Acevedo y Anísio Texeira fueron figuras importantes del movimiento escolanovista.

En un informe para el Banco Mundial y la agencia de Estados Unidos para el Desarrollo (USAID), la Nueva Escuela Unitaria es quizá la reforma educativa con mayor éxito que se ha observado en más de 30 años de práctica, en casi 20 países del mundo. A su juicio, “la capacitación de los profesores ha generado cambios radicales en el currículum, en el desarrollo comunitario, en los comportamientos democráticos y en el rendimiento estudiantil hacia metas muy positivas. (Richard, 1997, citado en, López, 1999).

López (1999) afirma que: “En 1989, el Banco Mundial escogió a la Escuela Nueva como una de las tres experiencias de escuela primaria en el mundo que habían aplicado con éxito una innovación educativa y recomendó difundir ampliamente las enseñanzas de esta experiencia entre los responsables de la formulación de políticas

en los países en desarrollo. Desde entonces, el modelo se ha exportado con éxito a Guatemala, que lo ha adoptado íntegramente”. (p. 15).

Otros países, como Chile, Argentina y, recientemente, Nicaragua y Filipinas, decidieron inspirarse en este modelo, retomando algunos elementos para mejorar la enseñanza en sus escuelas rurales multigrado. En un artículo presentado por López (1999) para la revista *Aula Abierta* del correo de la UNESCO, el autor afirmó que en Filipinas existen 24 escuelas demostrativas en 12 provincias, donde ha sido implementado el proyecto, *Multigrade Demonstrations Schools Project (MGDSP)*, como resultado de una visita realizada en 1993, por funcionarios Filipinos a Escuelas Nuevas de Colombia.

Por otra parte López afirma que: “Las escuelas rurales de Chile y Argentina, que también han retomado elementos de Escuela Nueva, no obtuvieron resultados tan buenos como las colombianas, según él, porque no han adoptado el programa sistemáticamente. Chile incluyó sólo algunas sugerencias en cinco páginas de un manual, mientras que Argentina todavía lo está probando en algunas escuelas”. (Schiefelbein, 1998, citado en, López, 1999).

#### *5.1.1.9. Descripción histórica de la Escuela Nueva en Colombia.*

Según Herrera, (1999), el movimiento de Escuela Nueva en Colombia se fundamentó en tres corrientes, las cuales sirvieron de soporte para la reforma educativa realizada en los años 1930 a 1946. Las dos primeras corrientes psicologistas; una laica y otra católica, y la tercera de carácter sociologista laico, las cuales se inclinaron hacia la pedagogía tradicional y católica, dominante hasta 1930.

Desde el enfoque de la primera y segunda corriente participaron los integrantes del partido liberal, mientras que en la segunda se situaron integrantes del partido conservador. Desde la corriente liberal laica se destaca Agustín Nieto Caballero,

quien llegó a ser considerado uno de los principales promotores de la Escuela Nueva, no sólo en Colombia sino también en América Latina. Fue el fundador del Gimnasio Moderno de Bogotá en 1914; tuvo gran influencia en el proceso de reforma educativa que se inició en la época de los 20, ocupó el cargo de director de la Sección Primaria y Normalista del Ministerio de Educación entre 1932 y 1939, propiciando la aplicación de la pedagogía de la Escuela Activa en las instituciones oficiales.

También Gabriel Anzola Gómez (1904-1994) hizo estudios en la Escuela Normal Central de Instructores, donde se inició la aplicación de los métodos de la Psicología experimental. Anzola ganó una beca para estudiar Psicopedagogía en Bélgica, y allí, conoció a pedagogos del movimiento de Escuela Activa. Hizo parte de los intelectuales que participaron en las reformas educativas durante la República Liberal

Desde la corriente psicologista católica, Miguel Jiménez López y su sobrino Rafael Bernal Jiménez, pioneros de las reformas educativas en el departamento de Boyacá, desarrollaron acciones importantes para favorecer la cualificación del movimiento de Escuela Nueva, por ejemplo: Rafael Bernal Jiménez, fue director de la secretaría de Instrucción Pública en el departamento de Boyacá, y trabajó arduamente por la reforma de la educación pública, procurando cubrir las necesidades básicas de la población escolar. En 1933 y 1935 fue director de la Facultad de Educación en Bogotá, y llevó a la práctica un proyecto de formación de profesores bajo la mirada de la Escuela Nueva. Una de sus mayores preocupaciones fue el mejoramiento de la profesión del maestro, promoviendo en 1934 la realización de la Primera Conferencia Nacional del Magisterio.

Eduardo Vasco, médico graduado de la Universidad de Antioquia, hizo estudios de especialización en la Universidad de Ginebra, y fue discípulo de Piaget y Claparède. Es considerado uno de los pioneros de la educación especial, de la Psicología educativa y de la psiquiatría infantil en Colombia. Sus mayores

contribuciones se dieron desde la perspectiva de la medicalización e higienización de la población.

Desde la tercera corriente se destaca un grupo formado más por intelectuales que por pedagogos, la mayoría de ellos, pertenecientes al partido liberal. Se interesaron por la pedagogía moderna y se propusieron aplicarla a las instituciones educativas. Dentro de este grupo encontramos a José Francisco Socarrás, Luis López de Mesa, Germán Arciniégas, Darío Echandía y Gerardo Molina. Su enfoque era más sociológico que psicológico.

José Francisco Socarrás (1906- 1996) graduado en medicina en la Universidad Nacional, fue director de educación del departamento del Magdalena, y entre 1936 y 1937 fue Director nacional de enseñanza secundaria del Ministerio de Educación. Dentro de la confrontación que se dio respecto a la orientación pedagógica en la formación de docentes, entre la variable psicologista experimental y el enfoque sociocultural, Socarrás, representó este último, confrontando la posición de Rafael Bernal Jiménez, e implantando esta orientación en la Escuela Normal Superior.

Luis López de Mesa (1884-1967) formado en medicina de la Universidad de Antioquia, es considerado uno de los iniciadores de los estudios sociológicos en el país. En el año de 1934 fue nombrado Ministro de Educación, puso en práctica un proyecto denominado Cultura Aldeana, con el que pretendía modernizar los sectores campesinos. Fundó las escuelas normales rurales e implantó el estudio de la antropogeografía y de la sociología en las facultades de educación.

Muchos de los intelectuales antes mencionados ocuparon cargos públicos, que les permitieron poner en práctica sus ideas innovadoras respecto a la educación; que tuvieron su origen en el movimiento de Escuela Nueva o Activa, y que pretendían dar solución a la problemática educativa del país.

Delegaciones de más de 35 países han visitado escuelas que trabajan con el modelo de escuela Nueva en Colombia y han participado en seminarios y talleres sobre sus principios pedagógicos, su metodología y sus estrategias operativas. Además de la mayoría de los países latinoamericanos y Jamaica, se han recibido delegaciones de Filipinas, Turquía, Irán, Senegal, India, Republica Popular China, Ohutan, Nepal, Eritrea, Mozambique, Guyana, Gambia, Malawi, Uganda y Zambia.

Países como República Dominicana, Brasil, Guatemala, Honduras, México, Costa Rica, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Panamá, Argentina y Chile están desarrollando adaptaciones del Modelo Escuela Nueva, con la asesoría de profesionales colombianos. Egipto y Filipinas están incorporando acciones inspiradas en la experiencia colombiana. De igual manera el director del Centro de Investigaciones Educativas en Teherán, vino a Colombia con el Viceministro y directivos iraníes del Ministerio de Educación, y posteriormente envió una nota, resaltando la importancia de este modelo para promover la comprensión social y los fundamentos de la democracia.

#### 5.1.1.10. *Características de la Escuela Nueva en Colombia.*

La Escuela Nueva es un modelo educativo para zonas de baja densidad de población. Permite atender la primaria completa en escuelas multigrado, en las cuales se ofrecen los cinco grados de la primaria con uno, dos y hasta tres docentes. El modelo ofrece también respuestas para escuelas de zonas marginales urbanas. Según Torres (1992), Escuela Nueva es un sistema integrado que combina cuatro aspectos: 1) curricular; 2) capacitación; 3) administrativo; y 4) comunitario. Afirma que ninguno de estos componentes se explica por sí solo; es la interrelación entre ellos lo que da coherencia y factibilidad al modelo.

El Programa Escuela Nueva partió de dos supuestos fundamentales:

- Para lograr cambios cognitivos y sociales que perduren en los niños, hay que hacer innovaciones en las estrategias de capacitación de los maestros, en la estructura administrativa y en el trabajo con la comunidad. Por ello, el modelo de

Escuela Nueva, se propone ofrecer una respuesta educativa de carácter integral a la población rural, articulando aspectos curriculares, de formación a maestros, administrativos, y comunitarios.

- El sistema educativo colombiano para responder a las necesidades de la población rural, requiere desarrollar estrategias y mecanismos replicables, descentralizados, y viables de forma técnica, política y financiera.

El Programa plantea propósitos definidos referidos a cada uno de sus participantes así:

- En los estudiantes busca el desarrollo de unos aprendizajes activos y reflexivos, mediante el desarrollo de actividades que exijan la aplicación de destrezas investigativas, creativas, y analíticas. Además trabaja por el desarrollo del autoconcepto, actitudes de cooperación, compañerismo, participación, solidaridad, civismo y democracia.
- En los Maestros, promueve la disposición para el desempeño del rol de orientador y guía, y no de un simple expositor de conocimientos. Desarrolla en el maestro una actitud positiva frente a las nuevas metodologías; la toma de conciencia sobre su papel como líder y dinamizador de la comunidad, así como la disposición para el trabajo en el área rural. Busca además que el maestro realice un manejo adecuado de los elementos de la Escuela Nueva como el gobierno escolar; el trabajo pedagógico a través de guías, rincones y biblioteca; la adecuación de horarios a los requerimientos de la promoción flexible, y la capacidad de orientar el trabajo académico; varios niveles al mismo tiempo.
- De los agentes administrativos espera una actitud positiva hacia la administración educativa, es decir, un proceso de orientación, en lugar de la fiscalización. Además promueve en ellos una actitud positiva hacia el trabajo con los maestros y hacia el nuevo sistema; y el desarrollo de su capacidad para orientar y organizar la capacitación con los maestros.

- Y en la comunidad rural en general, una actitud de cooperación de los padres de familia con el maestro y los estudiantes, así como también la participación en actividades de la escuela, para que ésta se convierta en un núcleo integrador de la comunidad. (pp. 4 - 5).

#### 5.1.1.11. *Orientación curricular de la Escuela Nueva.*

Los estatutos de la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas, fundada en 1921, sintetiza así la orientación de la Escuela Nueva: "Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano" (Palacios, 1980, citado en Ceballos, 2001 ).

#### 5.1.1.12. *Componente Curricular*

Los aspectos curriculares ocupan un lugar destacado en la Escuela Nueva, por ejemplo aspectos como la metodología activa empleada; los materiales de estudio llamados Guías de Aprendizaje, los rincones de trabajo, la biblioteca escolar, el Gobierno Escolar, y la promoción flexible definen y caracterizan la acción pedagógica de este modelo para la población rural.

Según Torres (1992), el currículo de Escuela Nueva está orientado a las zonas rurales y a la realidad de la escuela multigrado (uno o dos profesores a cargo de todos los grados de la enseñanza primaria que, en el caso de Colombia, comprende cinco años). Los niños estudian en pequeños grupos usando las Guías, las cuales son entregadas gratuitamente por el Estado. Las Guías están organizadas por áreas y por niveles. Además, están diseñadas como un material auto-instruccional, con actividades y ejercicios graduados e indicaciones detalladas sobre cómo hacerlos, de modo que los

estudiantes puedan trabajar en buena medida solos, apoyándose entre ellos. De esta manera, se busca liberar el tiempo y facilitar la tarea del maestro; reducir las exigencias de calificación docente, y permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo.

A los maestros se les enseña en su proceso de formación a adaptar los contenidos de las Guías a las características específicas de los estudiantes y del medio, así como a las necesidades de la comunidad y a las expectativas de los padres de familia.

Los Rincones de Trabajo se organizan por áreas e incorporan materiales elaborados por los propios estudiantes, o aportados por la familia y la comunidad.

Cada escuela tiene una pequeña biblioteca, la cual está integrada al proceso de aprendizaje y es parte de una estrategia de estímulo a la lectura para los estudiantes, el maestro y la comunidad.

La Escuela Nueva le confiere gran importancia al Gobierno Escolar, el cual es una instancia de organización que busca involucrar a los niños de manera responsable en la co-gestión de la escuela; iniciarles en la vida cívica y democrática; desarrollar actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad, así como la capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público, trabajar en grupo, entre otros. El gobierno escolar (Presidente, Vicepresidente, Secretario, Líderes de Comités y Ayudantes de Nivel) es elegido por los estudiantes, replicando los procedimientos de una votación democrática, y es renovado periódicamente de modo que varios niños tengan la oportunidad de pasar por una experiencia de dirección.

La Evaluación y la promoción se apartan sustancialmente de los parámetros de la escuela tradicional. La Evaluación es parte del proceso de aprendizaje, y su función principal es advertir a maestros y estudiantes acerca de lo que requiere refuerzo. La promoción a objetivos o grados siguientes es flexible (no automática). Cada niño es promovido al nivel siguiente cuando cumple con los objetivos

educacionales establecidos, lo que puede tomar más (o menos) un año escolar convencional. Es pues la escuela la que se ajusta a los calendarios y necesidades de los niños y de sus familias, y no a la inversa. Si un estudiante se ausenta temporalmente, puede retomar el estudio sin tener que retirarse de la escuela.

El espacio útil de aprendizaje va más allá del aula. Las instituciones educativas del modelo de Escuela Nueva cuentan con una huerta y un jardín. Las canchas deportivas y las instalaciones comunitarias se incorporan como espacios adicionales de la escuela. El espacio interior es aprovechado con una adecuada distribución de los rincones de trabajo, la biblioteca, la cocina, el comedor, las unidades sanitarias. El medio natural opera como el principal objeto de estudio, y como el principal proveedor de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. (pp. 3 - 4).

Los elementos del Componente Curricular para la Escuela Nueva según el MEN son las guías de enseñanza, las cuales fueron diseñadas como respuesta a los altos índices de deserción que se presentaban en el campo, debido a las actividades como la pesca, la cosecha, entre otras, que los niños realizan desde pequeños como parte de la cultura regional, los obliga a ausentarse por largos periodos de tiempo de la escuela. Las guías les permiten a los estudiantes avanzar a su ritmo. De esta forma, si tienen que cumplir con las labores del campo, una vez retornen a la escuela, encontrarán su guía en el momento en el que la dejaron y podrán continuar con su proceso de aprendizaje. Así mismo, las guías abordan las distintas áreas del conocimiento desde la perspectiva del "aprender haciendo", e involucran actividades acordes a la realidad de los estudiantes, tales como cortar, pegar, investigar, preguntar, entrevistar, entre otras.

## 5.2. CAPITULO II



### 5.2.1. CONCEPCIONES Y TEORIAS ACERCA DE LAS HABILIDADES Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

La comunicación es una herramienta que le permite a los seres humanos establecer relaciones con los demás, consigo mismo, con los contextos familiares y escolares, y además desempeñarse como ser social. En estas relaciones de interacción se hace necesario el uso de habilidades y competencias como escuchar, hablar, leer y escribir; que le posibilitan al individuo expresar deseos y sentimientos; permanecer en constante intercambio de ideas y pensamientos, con el fin de construir nuevos conocimientos. En este sentido la noción de habilidades y competencias comunicativas hace alusión a las capacidades o competencias que tiene un individuo para desempeñarse en los diferentes contextos y situaciones de la vida diaria, para resolver problemas en situaciones específicas de acuerdo a las necesidades y exigencias del medio.

El concepto de competencia ha estado asociado al de comunicación y lenguaje, de ahí que se hable de Competencia Comunicativa. Algunos teóricos clásicos y contemporáneos han realizado grandes contribuciones al desarrollo de estos conceptos.

Por ejemplo, de acuerdo con Halliday (1978) el lenguaje “surge en la vida de un individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes, el lenguaje es el producto de un proceso de construcción social; no consiste pues en simples oraciones, consiste en el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Estos contextos en los cuales se intercambia significado no se exigen de un valor social; pues un contexto verbal es en si una construcción semiótica con una forma derivada de una cultura que capacita a los

participantes para predecir características del registro de un registro prevaleciente y, por lo tanto, para comprenderse los unos a los otros”. (pp. 9-10).

El lenguaje es un acto social, que contribuye a configurar la estructura cognitiva, y ésta a su vez, a través de sus esquemas y funciones influye en la comunicación, que es resultado de las relaciones que el individuo establece con el entorno, configurándose de esta manera en un proceso socialmente mediado. De ahí que la competencia comunicativa se configure como un acto complejo que trae consigo un conjunto de procesos de tipo lingüístico y socio lingüístico, que el ser humano debe poner en juego para producir o comprender discursos de acuerdo a diferentes situaciones y contextos y al grado de complejidad requerida.

De acuerdo con Niño (2003) “La concepción de competencia surge de la evolución de diferentes conceptos, términos y enfoques dados a través de la historia, entre ellos: facultad (siglo XXI), desarrollo cognitivo (Piaget), funciones psíquicas superiores (Vigotsky), conocimiento intuitivo (Chomsky), negociación de la cultura (Brunner), entre otros”. (p.21).

La noción de competencia irrumpió en el desarrollo de la cultura contemporánea como un intento por trazar puentes entre el conocimiento y su aplicación, entre la teoría y la práctica, entre las capacidades y el ejercicio de las mismas. Cabe anotar que el primero que abordó el término de competencia fue el lingüista Chomsky (1975), quien considera que la competencia es solamente de carácter lingüístico, lo que implica que exista un individuo que conozca todos los elementos del sistema lingüístico. Para Chomsky, esta competencia está formada por la representación mental de las reglas lingüísticas, que constituyen la gramática que todo hablante oyente ideal ha interiorizado, y que se activa al momento de comunicarse con otros, permitiéndole lograr aspectos como: comprender, producir e interpretar sin dificultades expresiones orales y escritas por otros, hacer un uso adecuado de su competencia, saber actuar de manera correcta de acuerdo a las diferentes situaciones; implica ser capaz de identificar los rasgos pertinentes que definen los diferentes tipos

de situación comunicativa (la situación, la relación entre los interlocutores, el género discursivo etc.), y saber qué elecciones resultan adecuadas a cada uno de ellos.

La expresión competencia comunicativa fue abordada por vez primera en la literatura por Hymes (1972) refiriéndose a la habilidad de los hablantes de una determinada comunidad o cultura (nativo), para usar los recursos de su lengua de forma no sólo lingüísticamente correcta, sino también, socialmente apropiada. La competencia comunicativa es abordada también como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado.

En este sentido, la competencia comunicativa se construye sobre la base de un conjunto de conceptos relacionados con los diferentes aspectos del mundo que rodean al hombre, desde lo social, lo cultural. etc. De ahí que se le de un abordaje a este concepto desde una visión más pragmática, haciendo énfasis en el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales; actos que son mediados por aspectos socioculturales determinantes en la comunicación. (Hymes, 1972).

Habermas (1989) plantea una definición para el concepto de competencia comunicativa cuando afirma que: “Todo aquel que domine un lenguaje natural, puede en virtud de su competencia comunicativa comprender en principio y hacer comprensibles a otros de interpretar cualquier expresión, con tal que tenga sentido. Toda forma de interacción social en que los planes de acción de los diversos actores quedan coordinados por el intercambio de actos comunicativos, haciendo una utilización del lenguaje o de las correspondientes manifestaciones extraverbales orientadas al entendimiento y no solo al ejercicio de las influencias recíprocas, puede adoptar para las interacciones el papel de mecanismo de coordinación y con ellos hacer posible la acción comunicativa”. (pp. 23, 418). El objetivo final es, en efecto, el entendimiento y la comunicación.

De otro lado Lozano, Peña, & Abril (1982) manifiestan que la competencia comunicativa incluye la competencia lingüística, y entienden la competencia comunicativa “como los conocimientos y aptitudes necesarios inherentes a un individuo para que pueda utilizar todos los sistemas semióticos que están a su disposición como miembro de una comunidad socio-cultural dada”. (p.73).

Así mismo, la competencia comunicativa está relacionada con la competencia cultural, ya que ésta es entendida como el dominio y la apropiación de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas en las que los interlocutores se desempeñan. (Lomas, Osorio, & Tusón, 1993).

Autores como, Behi & Zani (1990) señalan seis competencias en el campo del lenguaje y la comunicación: *la competencia lingüística*, la cual hace referencia a la capacidad de los sujetos para interpretar y reproducir signos verbales. El conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico le permiten a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones, *la competencia paralingüística*; consiste en la capacidad de acompañar el mensaje de elementos significativos como el tono, la mirada, el acento, etc., *la competencia kinésica*; se manifiesta en la capacidad consciente o inconsciente para comunicar información mediante signos gestuales, como señas, mímica, expresiones faciales, variados movimientos corporales, etc.; estos signos pueden ser expresiones propias o aprendidas, originales o convencionales, *la competencia proxémica*; consiste en la capacidad que tenemos los hablantes para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos, las distancias entre los interlocutores, la posibilidad de tocarse, el estar separados o en contacto, tienen significados que varían de una cultura a otra, *la competencia pragmática*; es la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos

fines deseados, y la *competencia socio-cultural*; que es la capacidad de reconocer situaciones sociales en el ámbito comunicativo.

Retomando al MEN (1998) el término competencia es definido como: “Las potencialidades y capacidades con que un sujeto cuenta para desempeñarse a nivel de las acciones en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico” (p. 34).

Del mismo modo el MEN (1998) hace énfasis en siete competencias asociadas a los procesos del lenguaje y su significación, las cuales tienen sentido, en el campo de la educación formal, si se evidencian en una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares. Estas competencias se constituyen como pilares fundamentales en el desarrollo curricular específicamente en el área del Lenguaje, éstas son:

- La *competencia gramatical o sintáctica*, referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. Es decir, la estructura gramatical que da significado a determinado texto o enunciado.
- La *competencia textual*, que se refiere a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y a los textos; también se asocia con las estructuras del discurso, con el orden semántico de los enunciados, y con el uso de conectores, etc.
- La *competencia semántica*, relacionada con la capacidad de reconocer y utilizar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
- La *competencia pragmática o socio-cultural*, referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.

- La *competencia enciclopédica*, alude a la capacidad de poner en juego, en los actos de comunicación, los saberes previos con que cuentan los individuos y que han sido construidos en el ámbito cultural y en los contextos inmediatos al sujeto.
- La *competencia literaria*, entendida como la capacidad de poner en juego en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas.
- La *competencia poética*, concebida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos.

Las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc.

Las habilidades y competencias comunicativas (Leer, escribir, hablar y escuchar) se refieren a las capacidades que tiene una persona para comprender mensajes de tipo oral y escrito, la capacidad para expresar necesidades, deseos y sentimientos a través del lenguaje oral y escrito; a la capacidad de expresar a través de diferentes géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, cartas, narraciones, etc.), las ideas, pensamientos, y sentimientos.

En este sentido la habilidad del habla es definida por Saussure (1983) como un acto de carácter individual por medio del cual se expresan necesidades, pensamientos, emociones, deseos y sentimientos; es una forma de representar el mundo a través de la emisión de sonidos inherentes a una lengua que se utiliza en determinada comunidad. De ahí la importancia de que el interlocutor, destinatario u oyente posean un manejo de un código lingüístico en común, ya que este se requiere para la interpretación de mensajes hablados.

El habla, permite construir conocimiento, emitir conceptos, juicios, raciocinios, impresiones, sentimientos y propósitos, como acto de comunicación. Es decir, se inicia con la representación del mundo y la elaboración de significados. (Niño, 1998).

De otro lado, la escucha hace alusión a la capacidad que tiene el sujeto para comprender y reconocer el significado de la intención comunicativa de un determinado hablante. Escuchar implica procesos cognitivos complejos, puesto que, se tienen que construir significados inmediatos. Escuchar, permite el reconocer elementos de los contextos sociales, culturales e ideológicos desde los cuales se habla. (MEN 1998).

Leer y Escribir como habilidades comunicativas, son procesos constructivos, que van más allá del conocimiento del alfabeto, de saber hacer las letras o simplemente saber decirlas. Estos dos actos enmarcan un proceso activo de coordinación de información de distinta naturaleza, en donde el texto, el lector y el contexto aportan a la comprensión un proceso de transacción a través del cual tanto el que lee, como aquello que se lee, resultan modificados. Casanny (2006) afirma: “La lectura y la escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha inventado sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias”. (p. 23).

Del mismo modo autoras como Teberosky & Tolchinsky (1995) definen la escritura como “una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual, impreso o electrónico para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre las conductas de los otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética”. (p. 30). La lectura es una experiencia como cualquier otra; cuando el lector se enfrenta con el texto puede experimentar emociones, sentimientos inclusive respuestas orgánicas iguales a las experimentadas en situaciones reales; en tal sentido, lo que se lee es vivido como una experiencia real. En consecuencia, sólo puede hablarse de lectura cuando se

experimenta como ha sido descrito. Smith (1999). Por su parte Hurtado (1998) afirma “Leer, antes que decodificar, es comprender. Es un proceso constructivo de significados, los cuales se estructuran a partir de la interacción entre el texto y el lector;” (pp. 12-13). Escribir es un proceso de producción textual con significados e intenciones comunicativas, mediante el cual se plasma lo que se siente y se piensa. (Hurtado, 1998).

La lectura y la escritura ocupan un lugar especial en el ámbito educativo, pues además, de ser consideradas objetos de estudio, se constituyen en herramientas mediadoras de las interacciones entre los actores que participan de las actividades desarrolladas al interior de las aulas de clase. Estas habilidades son abordadas con objetivos de carácter social y socializador o desde una perspectiva de enseñanza aprendizaje de cualquier contenido propuesto por el currículo escolar.

Al respecto Lerner (1999) afirma “Es necesario preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los estudiantes se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. Lo real es que se trata de una tarea difícil para la institución escolar, y es difícil esencialmente porque: La escolarización de las prácticas plantea arduos problemas, los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella, la inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza, la necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación la manera en que se distribuyen los roles entre el maestro y los estudiantes determinan cuáles son los conocimientos y estrategias que los niños tienen o tienen oportunidad de ejercer y, por lo tanto, cuáles podrán aprender”. (p.1).

### 5.2.1.2. *Conceptualización acerca de la Lectura:*

Leer es un proceso de construcción de significados que se logra a través de la interacción entre el texto, el contexto y el lector; dicha interacción entre estos elementos determina el proceso de comprensión.

La evolución del concepto de lectura a través de la historia, ha estado influenciada por diversas concepciones y teorías. De acuerdo con Goodman (1982) la lectura es definida como “Un proceso en el cual se involucra el pensamiento y el lenguaje en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (p.13).

De otro lado Solé (1992) señala que “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”. (p. 21).

El MEN (1998) considera el acto de leer “Como comprensión de significado del texto. Aunque el acto de leer ha sido considerado como la decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión”. (p. 49).

En este sentido, el acto de leer puede definirse como un proceso significativo, complejo cultural e histórico, que va más allá de la búsqueda de significado, y que en última instancia configura al sujeto lector. Es por ello, que no debe limitarse a las prácticas mecánicas o técnicas instrumentales, únicamente.

Desde estas perspectivas, Niño (2003) concibe la lectura como “Un conjunto de acciones que corresponden a la fase complementaria de la comunicación escrita, es decir, a la comprensión por parte del segundo interlocutor (receptor), teniendo en cuenta que estas acciones no se reducen solo a identificar letras y demás signos gráficos de la escritura; la lectura en palabras del mismo autor corresponde a un

proceso interpretativo en el que se implica lo más sublime y personal del lector; quien a través del mensaje escrito va en busca de la información, que genera el autor”. (p. 121).

El acto de leer, es un proceso de pensamiento, más que un acto lingüístico, y al igual que la escritura demanda complejidad, puesto que quien lee está poniendo en juego la imaginación, el pensamiento, la capacidad para hacer comparaciones, unir ideas y juzgar sobre el texto. En este proceso se hace además evidente la construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y lector; por tanto leer no significa pasar de los signos gráficos a los sonidos (Carbonel de Gropone, 1989). Leer entonces, no debe limitarse solamente al reconocimiento de letras y otros signos gráficos de la escritura, leer debe apuntar a un proceso de interpretación en el cual están implicados aspectos personales del lector, que apuntan a la búsqueda del significado del mensaje escrito por el autor.

Por su parte Henao (1988) define la lectura como un medio por excelencia que permite acceder al aprendizaje, los contenidos que integran las diversas áreas del conocimiento provienen, en su gran mayoría, de todo tipo de material escrito que demanda ser leído, comprendido y asimilado.

Desde esta perspectiva, saber leer supone la interacción entre el mensaje que emite el autor, es decir, el sentido codificado por el escritor en estímulos visuales, y el significado que el lector puede darle a ese mensaje. (Gephart, citado por Molina, 1981, p.76).

Otra de las definiciones acuñadas por Niño (1998) hace referencia a que: “Leer es percibir y entender la secuencia escrita de signos y llevar a ellos el pensamiento, para interpretar, recuperar y valorar, la información subyacente en el contexto configurada como ideas, conceptos, problemas, razonamientos, aplicaciones, relaciones y vivencias actitudinales y estéticas, de acuerdo con el tipo de discurso o género.” (p. 279).

Este autor plantea algunas implicaciones que tiene la lectura para los individuos que se enfrentan a un texto, a continuación se refieren algunas de ellas:

- *Pasar la mente por el contenido de los textos*; esto implica partir de las palabras, las frases, las oraciones, las páginas y los párrafos con el fin de captar de una forma global el contenido del texto, y dar cuenta del tema abordado en él.
- *Aproximarse a lo que piensa y siente el autor*; implica apropiarse del texto y descubrir los diversos significados que subyacen en él.
- *Valorar los contenidos y asumir una posición crítica*; el lector debe asumir un papel creativo, útil y responsable, que le permita hacer aportes significativos dentro de una sociedad.
- *La importancia de la lectura*; se le da importancia a la lectura, siempre y cuando sea considerada como una necesidad que permite al lector el logro de objetivos, beneficios y propósitos claros enfocados al alcance de un conocimiento eficaz.

#### 5.2.1.3. *El proceso de comprensión lectora*

La comprensión de lectura es la capacidad que posee cada individuo para entender y construir el significado de las ideas relevantes de textos escritos de distinta índole, asimilando, analizando e interpretando el mensaje que el texto contiene y relacionándolo con los conocimientos previos que se tienen sobre lo que se lee. Esta capacidad hace parte del proceso de decodificación de un texto.

La comprensión lectora es entendida también como un acto de interacción entre el texto y el lector, este acto implica leer y releer, de manera que así se van estructurando significados; por ello comprender un texto significa dar cuenta de él, ubicar sus ideas y encontrar la forma como se relacionan entre sí. (Hurtado, Serna, & Sierra. 2001).

De acuerdo con Lerner (1985) “La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico; o bien, aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos. En la medida en que los chicos son concientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto”. (p.11).

Toda lectura exige del lector un proceso de interpretación, una capacidad de comprensión y de aprendizaje, lo cual depende en gran parte de los conocimientos previos del lector, del lenguaje del texto, del contexto; de la sensibilidad del escritor. Todos estos aspectos influyen en la comprensión de un determinado texto. De acuerdo con Goodman (1982) “La capacidad de un lector es importante para el uso exitoso del proceso. Pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales”. (p. 18).

Existen por parte del lector diferentes componentes que hacen posible o impiden la comprensión de lectura. Hurtado, Serna, & Sierra (2001) hacen referencia a los siguientes aspectos: “Las estrategias cognitivas, el propósito de la lectura, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo, así como la competencia lingüística y el nivel emocional”. (p. 4). Del mismo modo la comprensión de lectura es un proceso de interpretación, que implica acciones específicas en las que inciden factores inherentes al lector, al ambiente y a las características del texto. (Niño, 2003; & MEN, 1998).

A continuación se describen cada uno de los factores ya mencionados:

Factores relacionados con el lector:

El lector es un factor importante, puesto que es quien reconstruye el sentido del texto.

El primer factor está relacionado con los *Estados Cognoscitivos*:

- *Percepción precisa, segura y amplia*: De acuerdo con Niño (2003) “La lectura es una operación que parte de la visión y llega al cerebro para dar base a la comprensión. La percepción es amplia si cubre lo que la mente puede procesar, según el tipo de escrito, propósito y otros condicionantes; es precisa y segura si capta los datos que da el texto, ni más ni menos; la impresión e inseguridad conducen a los defectos de las regresiones y a la subvocalización” (pp. 127-128).
- *Temperamento*: Incide en el éxito de la lectura, ya que las personas que son más constantes y disciplinadas, por ende manejan un mayor equilibrio eficaz de la lectura.
- *Las actitudes y disposición mental*: Esta variable está relacionada con el texto, con el autor o el tema. Una mente abierta y alejada de prejuicios es más exitosa para la comprensión.
- *Motivación e interés*: Cuando el lector está motivado, supera los obstáculos que presenta el texto con facilidad. Estos factores dependen de los propósitos y de la utilidad e importancia de la lectura.
- *La atención*: Es un requisito esencial, puesto que de ella depende en gran medida que el proceso de comprensión sea efectivo.

Otro factor hace referencia a *las condiciones técnicas*: Esta variable según Niño (2003) se refiere a: “la forma como el lector aborda y desarrolla su proceso lector, en una situación específica. Comprenden principalmente la definición de un propósito o

propósitos, el desarrollo de habilidades lectoras y la aplicación específicas de estrategias, procedimientos o técnicas de lectura”. (p. 129).

Un tercer factor lo constituye *la Definición clara de propósitos*: Esta hace referencia al objetivo o propósito que persigue el lector al momento de leer, y a su vez está relacionado con la conciencia que tiene el lector al enfrentarse a un texto, es decir, el fin que se pretende lograr con la lectura, porque de acuerdo al propósito se condiciona la comprensión de la lectura.

Otro factor importante son *las condiciones ambientales*: Hacen parte de esta variable la iluminación, la comodidad, disponer de elementos como lápiz, diccionario, papel, temperatura, ventilación, silencio y organización.

*El conocimiento previo*, es otro de los factores importantes. En palabras de Lerner (1985) “El conocimiento previo del lector determina el proceso de construcción de significado; puesto que el conocimiento previo está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre determinado tema de un texto en particular, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que esta organizando el conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular” (p. 10).

*El Nivel del desarrollo cognitivo* es otro de los factores, y se define como la capacidad del lector para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan y adquirir más informaciones, o sea modificar los esquemas cuando no son suficientes para resolver los problemas o comprender nuevas informaciones.

Y el último factor está relacionado con *la competencia del lenguaje*, la cual se define como el conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis y el modo de utilizarla, como también el patrimonio cultural del lector, es decir, sus valores y costumbres.

De otro lado el MEN (1998) afirma que “El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo” (p. 75). En términos de la Asociación Internacional de Lectura (IRA, 1996) “La comprensión de lectura es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura”. (p.2).

Factores relacionados con el texto:

El segundo factor que hace posible la comprensión de la lectura es *el texto*, ya que lo que determina al texto, no es la extensión, sino la intención comunicativa. En esta perspectiva Zarzosa (citado por el MEN, 1998) identifica cinco componentes básicos a los que todo lector deberá ser sensible:

- El léxico, es decir, la claridad y la precisión de las palabras usadas en el texto.
- La consistencia externa o el contenido de la lectura y no la simple relación grafofónica de la misma.
- La consistencia externa o temática, es decir, la habilidad para realizar una lectura integrada.
- La estructura de los textos, puesto que no todos constan de una misma estructura en cuanto al contenido, ni se dirigen hacia un mismo fin.
- El tipo de texto, ya que hay diferentes topologías textuales como son: Los textos narrativos, expositivos y descriptivos.

Factores relacionados con el contexto:

Este aspecto se refiere a las condiciones que rodean el acto de lectura y están implicados dentro de esta variable tres tipos de contexto:

- El textual: Éste está representado por las relaciones intratextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado.
- El extratextual: Compuesto por factores periféricos, relacionados con el ambiente, y que pueden alterar el proceso de lectura.
- El psicológico: Hace referencia al estado de ánimo del lector al momento de abordar un texto.

#### 5.2.1.4. Niveles de la comprensión lectora

Según Niño (2003) “Los niveles de comprensión precisan los grados de profundidad y amplitud en la comprensión de un texto escrito, aunque no existen límites tajantes entre unos y otros.” (p. 141). Estos niveles pueden definirse así:

- Comprensión literal: Hace referencia al hecho de reconocer y decodificar los signos convencionales de la escritura, asociados a los significados corrientes e inmediatos. En este nivel, el lector da cuenta del significado de las palabras y de ideas generales del texto, sin antes profundizar en los contenidos y sin establecer relaciones. Para el MEN (1998) “En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis” (p.112). La primera hace referencia al reconocimiento de palabras y frases, con sus correspondientes significados y las asociaciones con su uso; la segunda hace referencia al parafraseo en palabras que se aproximan al texto.
- Comprensión fragmentaria: Niño (2003) afirma que “El lector determina, en forma parcial o aislada, lo que de manera manifiesta parece dar a entender el autor con las palabras y oraciones. Señala el tema y algunas o las mayorías de sus partes, inclusive es capaz de resumir parcialmente, o de responder algunas preguntas

sobre el contenido” (p. 141). Para el MEN (1998) Este nivel es definido “Como el nivel de inferencia y se refiere a la construcción de relaciones de aplicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupaciones, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivas de todo texto”. (p.113).

- **Comprensión interpretativa:** Este nivel corresponde a una comprensión más profunda sin salirse del texto, al descubrimiento de los contenidos y las intenciones del autor. El MEN, (1998) plantea un nivel critico-intertextual en el cual el lector esta en capacidad de posicionarse críticamente del texto entendiendo de esta forma los juicios respecto a lo leído.

#### 5.2.1.5. *Estrategias que facilitan la comprensión de lectura*

De acuerdo con Goodman (1982) “En el proceso de lectura se emplean una serie de estrategias. Entendiendo que el término estrategia es un esquema amplio que permite obtener, evaluar y utilizar información”. (p. 2).

Las estrategias planteadas por el autor son:

- *El Muestreo:* A medida que el lector realiza una lectura rápida de algún texto, emplea estrategias de muestreo como: mirar los índices del libro, los títulos y subtítulos, pasar la vista por las páginas observando el estilo del texto, la densidad, el lenguaje que utiliza, hacer un barrido visual seleccionando algunas letras y anticipando el resto. etc.
- *La predicción:* Hace referencia de acuerdo con Goodman (1982) a: “Las capacidades de lector para anticipar los contenidos de un texto, predecir el final del mismo, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. La predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo o con la finalización del texto. Los lectores utilizan sus

conocimientos y esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cual será su significado". (p. 22).

Hacer predicciones es una estrategia importante y compleja. Es mediante la comprobación que se construye la comprensión. Solé (1992) postula que "Las predicciones consisten en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector". (p.121).

- *La inferencia:* Es un medio por el cual el lector complementa la información disponible en el texto, haciendo uso de los conocimientos conceptuales y lingüísticos que posee para inferir o descifrar lo que no se encuentra explícito en el texto. De acuerdo con Cassany, Luna & Sanz (2000) la inferencia "Es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión". (p. 218).
- *La verificación:* A través de esta estrategia el lector comprueba si sus inferencias o predicciones son correctas y acordes con lo que el texto significa.
- *La Auto-corrección:* Se debe emplear esta estrategia para reconsiderar la información que se tiene, u obtener más información cuando no se han llenado las expectativas frente al texto. La auto-corrección es tan bien una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de lectura.

Es importante mencionar que estas dos últimas estrategias, no se hacen de manera verbal, es decir, el lector las realiza internamente, ya que se trata de un proceso esencialmente cognitivo.

#### 5.2.1.6. Estrategias pedagógicas que facilitan la comprensión lectora

Con el fin de facilitar y reconstruir el significado de un texto de forma global y específica, así como el reconocimiento de la estructura organizativa del mismo; es importante que el docente promueva y desarrolle estrategias después de la lectura. Para ello el MEN (1998) cita algunas estrategias tales como:

- *La técnica del recuento:* Es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto, esta estrategia consiste en pedirle a los lectores que hagan un recuento sobre lo que entendieron del texto; lo cual permite establecer discusiones y confrontaciones alrededor del tema, con esta estrategia se logran mayores niveles de comprensión sobre la realidad, ya sea textual, física o social.
- *La relectura:* Esta estrategia consiste en volver a leer el texto, con el fin de aclarar dudas y conceptos; esto conlleva a una mejor comprensión de lo leído y a construir significado del texto.
- *El parafraseo:* Esta estrategia consiste en pedirle al lector que escriba con sus propias palabras lo que comprendió del texto; ya que a través del uso de un lenguaje propio se puede evidenciar el nivel de apropiación del significado del texto leído.
- *Las redes conceptuales:* Los conceptos se consignan en los textos con palabras, lo que se pretende es que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera como éstos se relacionan y cuáles de ellos son principales y cuáles secundarios. Para ello se busca el significado de determinado concepto, y cómo se puede ubicar este significado dentro del texto. Este proceso permite dar cuenta de lo que dice el texto, además pone de manifiesto que el texto hay que entenderlo como una unidad indivisible, es decir, un párrafo no está desligado del otro.

### 5.2.1.7. *Conceptualización acerca de la escritura*

Los procesos de adquisición de la escrita y las diferentes teorías, que se han desarrollado sobre esta temática, conllevan a una revisión y conceptualización sobre la escritura. De acuerdo con Villamizar (1998) “La escritura es una expresión gráfica del lenguaje sonoro, éste es de cualquier manera un instrumento de comunicación que exige niveles de racionalidad conducentes a una organización y estructuración para facilitar su cometido”. (p. 22).

La escritura no puede reducirse a la simple realización de trazos o grafías que representan el lenguaje hablado, por cuanto está compuesta por normas, reglas y formas que requieren de la cognición del ser humano para concretarse en pensamientos, ideas y conceptos que se reflejan en el acto comunicativo.

Al respecto Bigas & Correig (2000) afirman que el término escritura se refiere a “las propiedades internas del *sistema de escritura*: sus caracteres, su sintaxis, y su semántica en cuanto a sistema notacional. El concepto engloba el sistema de *notación alfabética* y el conjunto de *caracteres y convenciones* gráficas no alfabéticas, tales como los signos de puntuación, las mayúsculas, los subrayados, etc. Puede considerarse como el conocimiento de la escritura en sí, de sus propiedades formales”. (p. 34). Escribir es además un proceso por medio del cual se produce un texto con significado.

Por tanto, la escritura es un proceso complejo en el cual, están inmersas diferentes funciones cognitivas que le permiten al escritor representar y comunicar lo que siente, piensa y conoce del mundo, como también comprender mejor lo que comunica. Es decir, movilizar y potenciar habilidades relacionadas con el pensamiento. (Bereiter & Scardamalia, 1992).

La escritura implica dimensiones superiores a la simple idea de la correspondencia que existe entre el alfabeto y el sistema fonológico, por tanto el saber

escribir transforma la mente de los sujetos, permitiendo el desarrollo de habilidades intelectuales, la consecución de objetivos a nivel académico, científico, personal e informativo. Casanny (1999) afirma además “que el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje”. (p. 47).

La escritura está transversada por contextos sociales, culturales, lingüísticos y por tanto, por diferentes actos comunicativos. Con frecuencia en el contexto escolar son ignorados aspectos fundamentales de la escritura, lo que la ha convertido en una práctica mecanicista de reproducción textual, donde los docentes se posicionan como únicos destinatarios de las producciones de los estudiantes. De ahí la importancia de recuperar el valor y el verdadero sentido de la escritura, a través de experiencias significativas en contextos reales de interacción, aprendizaje y comunicación.

Por su parte Cassany (1995) plantea que: “Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos.” (p. 30). Este mismo autor en (1997) afirma que: “Escribir no es poner letras y signos en un papel en blanco, es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito”. (p. 161).

La escritura, en sí es un medio de conservación de las experiencias humanas y es un importante vehículo de transformación y difusión cultural, que hace posible descubrir y crear nuevas formas de pensamiento y conocimiento por parte del escritor; un buen proceso de escritura exige reflexionar, pensar, elaborar y organizar información, lo que requiere de mayor exigencia cognitiva.

#### 5.2.1.8. Factores que facilitan la escritura como producción del pensamiento

Hurtado, Sierra & Serna (2000) describen siete factores que intervienen en la adquisición de la escritura, la cual es mediada por el pensamiento y el lenguaje, estos son:

- *La lectura:* Es considerada como uno de los factores que facilita la escritura, puesto que no sólo enriquece al sujeto de significados, sino que se convierte en un modelo de producción.
- *El conocimiento previo:* Hace alusión a los conocimientos que posee el sujeto y dependiendo de su riqueza y calidad, se facilita o dificulta la fluidez al momento de escribir.
- *La competencia cognitiva:* Es la capacidad que tiene el sujeto para representar, procesar y transformar la información que proviene tanto de un medio interno como externo
- *El contexto:* Es entendido como las circunstancias internas y externas que rodean el acto de escritura, y que determinan en gran parte la producción textual. La escritura, por tanto, es condicionada por factores o condiciones sociales, culturales y físicas.
- *La audiencia:* Es un aspecto a tener en cuenta, ya que ésta determina el léxico que el escritor debe usar al momento de escribir, y el nivel profundidad de las ideas.
- *El conocimiento gramatical:* Éste facilita la construcción de un texto con sentido, en el cual se evidencie la producción del pensamiento.
- *La reescritura:* Permite ir y venir con el texto, cambiando no sólo aspectos de forma sino, también elementos de contenido, que le dan sentido al texto.

#### 5.2.1.9. Procesos o etapas para adquisición de la lectura y la escritura

Diversos autores han conceptualizado sobre la adquisición del código escrito y han coincidido en afirmar que éste se adquiere por medio de las interacciones sociales, familiares y escolares. Estudiosos como Ferreiro & Teberosky (1979), Ferreiro & Gómez, (1982) y Teberosky & Solé (1999) citadas por Bigas & Correig (2000); plantean que en el proceso de adquisición del código escrito, los niños pasan por diferentes niveles o etapas.

Las investigaciones de la psicogénesis de la lectura y escritura realizadas por Ferreiro & Teberosky (1979) y Ferreiro & Gómez (1982) confirman que desde muy temprana edad, antes de saber leer en el sentido convencional del término, los niños son capaces de anticipar el significado de un texto a partir de las características propias del portador de texto. Así mismo, en relación con la escritura, las autoras demuestran que este sistema es creado por el niño como un sistema de representación de significados, y no como un código de transcripción de grafías en sonidos.

De acuerdo con la teoría psicogenética, los primeros conflictos cognitivos a los que el niño se enfrenta, lo llevan a pensar que la escritura representa algunas propiedades del objeto. Al igual que el dibujo, la escritura representa para el niño el contenido del mensaje, a este nivel se le denomina *concreto*, el niño no diferencia entre dibujo y escritura, ambos significan lo mismo.

Más adelante los niños empiezan a descubrir y analizar las propiedades de la lengua escrita, a esta fase se le denomina, *nivel simbólico o presilábico*, en esta etapa el niño empieza a relacionar la escritura con el objeto; y piensa además que la escritura debe ser acorde al tamaño de los objetos. Posteriormente se presenta la *Hipótesis del nombre*, en la cual para los niños, los textos pueden representar nombres de los objetos. Construyen también las hipótesis *de cantidad* y *la de variedad de las grafías*, como condiciones necesarias para que el escrito se pueda leer. Para el niño si un escrito tiene pocas letras o todas son iguales, no puede significar nada.

En una etapa posterior el niño se plantea un nuevo problema, el de la relación sonora del habla, el niño piensa, que en la escritura es necesario hacer corresponder la letra con cada símbolo emitido; esta conceptualización corresponde a un nivel Lingüístico y se denomina *hipótesis silábica*, la cual puede aparecer con grafías lejanas a las formas de las letras.

En un último momento el niño trata de identificar los textos del contexto en que se desenvuelve, pero la hipótesis silábica no le es suficiente y debe construir una nueva hipótesis, que le permita comprender las características alfabéticas del sistema de escritura y establecer así una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribirla, pasa así de un nivel silábico a un *nivel alfabético*. (Ferreiro & Teberosky 1979, Ferreiro & Gómez 1982).

De estos estudios se concluye que el niño inicia el aprendizaje de la escritura mucho antes de que el adulto inicie una enseñanza consecuente de la misma, y que trata de entender desde muy temprano toda la información que el ambiente alfabetizado le proporciona, rótulos, anuncios, textos en los envases, etiquetas en las prendas de vestir, periódicos, revistas, televisión, etc.

Autoras como Teberosky & Solé (citadas por Bigas & Correig 2000) se han preocupado por actualizar las conceptualizaciones propuestas para el proceso de adquisición del código escrito y para ello plantean cinco niveles que se describen a continuación:

Primer Nivel: De acuerdo con Bigas & Correig (2000) "*Escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada*" (p.164): Este nivel es caracterizado por las reproducciones de los gestos del acto de escribir y por algunas formas gráficas formales de la escritura, es notoria también la ausencia de elementos como la linealidad y la separación de las grafías. Las representaciones de la escritura realizada por los niños en el paso por este nivel son solo una imitación representada a

través de círculos, palos, ganchos, la combinación de la escritura y el dibujo; y otras formas no icónicas de ésta. (Bigas & Correig 2000)

A medida que los niños se implican en actividades relacionadas con la escritura le atribuyen a ésta la función de designar o nombrar, de ahí que cuando escriben representan el nombre del objeto a través de lo escrito. A esta etapa se le conoce también como fase de escrituras indiferenciadas.

Segundo Nivel: “*Escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas*”. (p. 165): En este nivel los niños centran la escritura en las características propias del producto, acercándose un poco a una escritura convencional, pasando de percibir las generalidades de la escritura relacionadas con la linealidad, la unión y la separabilidad a tener en cuenta aspectos más específicos como la cantidad de caracteres, y la variedad de los mismos. (Bigas & Correig 2000). En el proceso de construcción de la lengua escrita, se pasa por diferentes momentos denominados hipótesis, que hacen viable la consolidación y adquisición del código lecto- escrito:

- *Hipótesis de cantidad*: El niño considera que en sus escritos debe haber mínimo tres caracteres para que puedan ser leídos.
- *Hipótesis de variedad interna*: Para escribir, los niños consideran que debe haber una amplia variación en el repertorio de caracteres, puesto que muchas letras que son iguales no sirven para nombrar.
- *Hipótesis de variedad externa*: Los niños consideran que debe haber una diferencia significativa entre los signos gráficos o cambios en los mismos, para que tengan un significado diferente; puesto que al existir signos iguales, habrá igual significación. (Bigas & Correig 2000).

Tercer Nivel: “*Escribir como producción controlada para la segmentación silábica de la palabra*” (p.166): En este nivel el niño descubre la relación existente entre la escritura y el patrón sonoro; para ello pasa por las siguientes hipótesis:

- *Hipótesis silábica cuantitativa*: En esta hipótesis los niños consideran que deben escribir un símbolo que corresponda a cada sílaba y esto de acuerdo al número de letras que conforman determinada palabra. En esta etapa las representaciones gráficas realizadas por los niños carecen de valor convencional.
- *Hipótesis silábica cualitativa*: En esta etapa los niños agregan un valor convencional a cada símbolo escrito, es decir, para cada sílaba escrita hay una grafía que corresponde o coincide con alguna de las letras que forman determinada palabra; las grafías escritas generalmente corresponden a las vocales que forman la sílaba. (Bigas & Correig 2000).

Cuarto Nivel: “*Escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra*” (p. 168): En este nivel los niños escriben más de una grafía para cada sílaba.

Quinto Nivel: “*Escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra*” (p. 169): El niño establece una correspondencia entre sonido y grafía, haciéndose mas comprensible la escritura y el dominio del código escrito. (Bigas & Correig, 2000).

Así como para la adquisición del código escrito se requiere el paso por diferentes etapas o niveles; para la adquisición de la lectura se necesita pasar por diferentes fases al momento de interactuar con los textos. Al respecto Frith (citado por Bigas & Correig 2000); establece tres fases en el proceso de adquisición del código lector:

- *Fase logográfica*: Esta fase se caracteriza por el interés del niño hacia la escritura y por las relaciones que establece entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Bigas & Correig (2000) afirman: “Durante este periodo se aprende a reconocer algunas palabras escritas como el propio nombre, los logotipos de productos utilizados, los títulos de dibujos animados y de cuentos muy familiares, etc.”(p.161). En esta etapa los niños, con frecuencia realizan imitaciones del acto

de lectura, adoptando una actitud frente a un libro, realizando un rastreo de las páginas de éste de derecha a izquierda, pasa las hojas, lee en silencio o recita en voz alta fragmentos del texto o inventa algo similar a lo escrito. (Bigas & Correig 2000). Es importante resaltar que cuando el niño se encuentra en esta etapa debe ser incentivado el gusto por la lectura, proporcionándole textos que sean de su interés y agrado.

- *Fase alfabética:* Esta fase tiene como característica fundamental la concepción fonológica que hace posible la decodificación del lenguaje escrito; para ello el niño se encuentra en capacidad de agrupar fonemas presentados separadamente con el fin de construir significado, reconociendo que cada letra representa un sonido individual, y que éstos deben estar situados en un orden concreto en cada palabra.
- *Fase ortográfica:* “La consecución de las habilidades alfabéticas no es suficiente, hace falta aprender a guiarse por los contextos sintácticos y semánticos y por las características de las palabras, dejando las relaciones individuales letra-sonido. La lectura vuelve a ser básicamente un reconocimiento global de configuraciones escritas”. (Bigas & Correig, 2000, p.163).

Del mismo modo Goodman (citado por Ferreiro & Gómez, 1982) manifiesta que la lectura es un proceso compuesto por cuatro ciclos así:

- *Ciclo óptico:* En este ciclo el cerebro controla el ojo y lo dirige para la búsqueda de lo que espera encontrar; el lector controla activamente el proceso.
- *Ciclo perceptual:* “En la medida en que lo que vemos es suficientemente consistente con nuestras predicciones y en la medida en que tenga sentido estamos satisfechos. Una vez se ha obtenido sentido del texto, hay una ilusión de que hemos visto todos los detalles gráficos del texto”. (p. 23). Este aspecto está relacionado con la lectura rápida, ya que esta depende en gran medida de la percepción del lector.

- *Ciclo Sintáctico*: En este ciclo se requiere de las estrategias de predicción y de inferencia puesto que los lectores deben estar en capacidad de utilizar elementos claves de las pautas de oración, sufijos gramaticales y puntuación para predecir pautas sintácticas cuando comienzan a procesarlas.
- *Ciclo de significado o semántico*: Este ciclo se logra mientras se lee, pero es reconstruido continuamente cuando se reacomoda nueva información, e incluso el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones.

Leer y escribir sugieren la construcción de significado, de atribución de sentido a determinados signos que contribuyen a la transformación de nuestro saber; leer no se constituye en un ostento, sino que es un derecho social y una condición indispensable para acceder al conocimiento. Al respecto, Freire (1999) desde una concepción social afirma que “el autentico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y el conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos.” (p.17).

Para la escuela, la enseñanza de la lectura y la escritura significan no sólo cubrir una parte de los objetivos que le han sido asignados; sino también una condición que debe cumplirse como el principal encargo social: Transferir los saberes culturales. Por ello durante los primeros años de la escolaridad se debe enseñar a leer y a escribir para que los estudiantes se apropien y hagan uso del código lecto-escrito para aprender. Es indiscutible que estas habilidades se logran mediante procesos de adquisición y ejecución por parte tanto de los maestros, como de los estudiantes, sin reducirse a un simple aprendizaje teórico como suele suceder en otras áreas del conocimiento.



### 5.3. CAPITULO III

#### 5.3.1. LAS COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES CURRICULARES PROPUESTOS POR EL MEN, PARA LOS ESTUDIANTES DE LA BÁSICA PRIMARIA EN EL ÁREA DEL LENGUAJE

Los estándares curriculares, o de competencias básicas, responden a criterios públicos que buscan establecer unos niveles básicos de calidad educativa, a la cual tienen derecho los y las estudiantes de todas las zonas del país. Estos estándares están diseñados para todas las áreas que integran el conocimiento en el sistema educativo, razón por la cual ponen en conocimiento unos saberes y unos logros que los estudiantes de básica primaria, preescolar y media deben alcanzar en todas las áreas, y están diseñados para cada grado en particular, de igual forma describen las temáticas generales que cada docente debe enseñar en cada área y nivel.

Según el MEN (1998) “Los lineamientos curriculares buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos” (p.3).

Los estándares están planteados desde cinco ejes fundamentales que son: producción textual, interpretación textual, otros sistemas simbólicos, estética del lenguaje y ética de la comunicación. Cada estándar contiene un enunciado identificador, en el que se muestra un saber específico y una finalidad de ese saber, y luego presenta una serie de procesos esenciales que permiten evidenciar que se está logrando el estándar.

Los procesos que se desarrollan a través de los estándares van aumentando el grado de complejidad, de acuerdo con el grado escolar así: De primero a tercero el eje fundamental del trabajo se enfoca al lenguaje que se usa en la vida diaria, y se hace

un acercamiento a la literatura; del grado cuarto a quinto aumenta el nivel de exigencia puesto que se trabaja el manejo de la gramática, y además, se trabajan procesos de comprensión y organización de ideas; en los grados de sexto y séptimo, se trabajan la argumentación y los principales aspectos de la comunicación; en los grados octavo y noveno se aborda con mayor profundidad el lenguaje, se trabaja el análisis de textos complejos, y para los grados décimo y undécimo se profundiza en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción del discurso (oral y escrito).

A continuación se presentan los estándares de primero a quinto, que han servido como base para el diseño de la estrategia didáctica.

### 5.3.1.2. Estándares curriculares de lenguaje para los grados primero a tercero

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL	
<b>Producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.</b>	<b>Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.</b>	<b>Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades.</b>	<b>Reconocimiento de los medios de comunicación masiva y caracterización de la información que difunden.</b>
<b>Para lo cual el estudiante:</b>	<b>Para lo cual el estudiante:</b>	<b>Para lo cual el e estudiante:</b>	<b>Para lo cual el estudiante:</b>
Utilizará, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus ideas.	Determinará el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo.	Leerá diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.	Identificará los diversos medios de Comunicación masiva con los que interactúa.
Expresará en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.	Elegirá el tipo de texto que requiere su Propósito comunicativo.	Reconocerá la función social de los diversos tipos de textos que lee.	Caracterizará algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros.
Utilizará la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas.	Buscará información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otros.	Identificará la silueta o el formato de los Textos que lee.	Comentará sus programas favoritos de televisión o radio.
Tendrá en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervenga.	Elaborará un plan para organizar sus ideas.	Elaborará hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoyará en sus Conocimientos previos, las imágenes y los títulos.	Identificará la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla.
Describirá personas, objetos, lugares,	Desarrollará un plan textual para	Identificará el propósito comunicativo	Establecerá diferencias y semejanzas

etc., en forma detallada.	la producción de un texto descriptivo.	y la idea global de un texto.	entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales, dibujos animados y caricaturas entre otros.
<b>PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>		<b>INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b>	
<b>Producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.</b>	<b>Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.</b>	<b>Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades.</b>	<b>Reconocimiento de los medios de comunicación masiva y caracterización de la información que difunden.</b>
<b>Para lo cual el estudiante:</b>	<b>Para lo cual el estudiante:</b>	<b>Para lo cual el e estudiante</b>	<b>Para lo cual el estudiante</b>
Describirá eventos de manera secuencial.  Elaborará instrucciones que evidencien secuencias lógicas en la realización de acciones.  Expondrá y defenderá sus ideas en función de la situación comunicativa.	Revisará, socializará y corregirá sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, y atendiendo a algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos.  (Acentuación, mayúsculas y signos de puntuación).	Elaborará resúmenes y esquemas que den cuenta del sentido de un texto.  Comparará textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones	Utilizará los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a sus esquemas de conocimiento.
<b>ESTÉTICA DEL LENGUAJE</b>		<b>OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</b>	
<b>Comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.</b>		<b>Comprensión de la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</b>	
<b>Para lo cual el estudiante:</b>		<b>Para lo cual el estudiante:</b>	
Leerá fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro tipo de texto literario.		Entenderá el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.	
		<b>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</b>	
		<b>Identificación de los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</b>	
		<b>Para lo cual el estudiante:</b>	
		Reconocerá los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación	

		comunicativa.
Elaborará y socializará hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.	Expondrá oralmente lo que le dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.	Establecerá semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta.
Identificará maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.	Reconocerá la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.	Identificará, en situaciones comunicativas reales, los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
Diferenciará poemas, cuentos y obras de teatro.	Ordenará y completará la secuencia de viñetas que conforman una historieta.	Identificará la intención de quien produce un texto.
Recrearé relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. Participará en la elaboración de guiones para teatro de títeres.	Relacionará gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.	

## ESTANDARES PARA LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL	
Producción de textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.	Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.	Comprensión de diversos tipos de texto, mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Caracterización de los medios de comunicación masiva y selección de la información que emiten, para ser utilizada en la creación de nuevos textos.
<b>Para lo cual el estudiante:</b>	<b>Para lo cual el estudiante:</b>	<b>Para lo cual el e estudiante:</b>	<b>Para lo cual el estudiante:</b>
Organizará sus ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias.	Elegirá un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.	Leerá diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.	Reconocerá las características de los diferentes medios de comunicación masiva.
Realizará un plan de exposición de sus ideas.	Realizará un plan para elaborar un texto informativo.	Comprenderá los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), en el interior de cada texto leído.	Seleccionará y clasificará la información emitida por los diferentes medios de comunicación.
Seleccionará el léxico apropiado y acomodará su estilo al plan de exposición y al contexto comunicativo.	Producirá la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres).	Identificará la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.	Elaborará planes textuales con la información seleccionada de los medios de comunicación.
PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL	
Producción de textos orales en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso	Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un	Comprensión de diversos tipos de texto, mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y	Caracterización de los medios de comunicación masiva y selección de la información que emiten, para ser

<b>significativo de la entonación y la pertinencia articuladora</b>	<b>procedimiento estratégico para su elaboración.</b>	<b>almacenamiento de la información.</b>	<b>utilizada en la creación de nuevos textos.</b>
<b>Para lo cual el estudiante:</b>	<b>Para lo cual el estudiante:</b>	<b>Para lo cual el e estudiante</b>	<b>Para lo cual el estudiante</b>
Adecuará la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participe.	Reescribirá un texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por él mismo.	Identificará algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.	Producirá textos orales y escritos con base en planes en los que utiliza la información recogida de los medios.
Producirá un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.		Establecerá diferencias y semejanzas entre las estrategias de Búsqueda, selección y almacenamiento de información. Utilizará estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para sus producciones textuales.	Socializará, analizará y corregirá los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva.
<b>OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS</b>	<b>ESTÉTICA DEL LENGUAJE</b>		<b>ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN</b>
<b>Elaboración de hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario y entre éste y el contexto.</b>	<b>Caracterización del funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.</b>		<b>Conocimiento y análisis de los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación , para inferir las intenciones y expectativas de los interlocutores y hacer más eficaces los procesos comunicativos.</b>
<b>Para lo cual el estudiante:</b>	<b>Para lo cual el estudiante:</b>		<b>Para lo cual el estudiante:</b>
Leerá diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales. Reconocerá, en los textos literarios que lee, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.	Entenderá las obras no verbales como productos de las comunidades humanas. Dará cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.		Identificará los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos. Caracterizará los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo.
Propondrá hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de	Explicará el sentido que tienen mensajes no verbales en su contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc.		Tendrá en cuenta, en sus interacciones comunicativas, principios básicos de la

<p>texto, época de la producción.</p> <p>Relacionará las hipótesis predictivas que surgen de los textos que lee, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.</p> <p>Comparará textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.</p>	<p>Reconocerá y usará códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.</p>	<p>comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.</p> <p>Identificará en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.</p>
---	--	---

*Tomado de: MEN 1998. Lineamientos curriculares lengua castellana*

## 5.4. CAPITULO IV



### 5.4.1. CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO APOYO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas que posibilitan la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la diversidad y variedad de posibilidades hipertextuales, hipermediales, de relación de datos, de comunicación, colaboración, de búsqueda, selección, etiquetado, organización de referencias y recursos que ofrecen a los usuarios. Estas posibilidades ofrecidas por las TIC se insertan en espacios sociales, educativos, familiares, y políticos, permitiendo así un desarrollo dinámico y productivo.

Al respecto Malagón (2001) afirma “El desarrollo acelerado de la tecnología ha dado surgimiento a las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC), nuevos espacios referenciales de la humanidad y nuevos horizontes del conocimiento, la cultura y la visión del mundo exterior, aspectos que inevitablemente condicionan e inducen a replantear diferentes órdenes de la vida social”. (p. 84). Es decir; las TIC forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir, pues amplían nuestras capacidades físicas y mentales, y las posibilidades de desarrollo social. (Marqués, 2007).

#### 5.4.1.2. ¿Qué son las TIC?

Históricamente el concepto de las TIC ha evolucionado pasando de ser instrumentos técnicos de uso restringido, a ser herramientas que facilitan procesos de interacción en diferentes contextos. Gates (1995) afirma: “Una buena parte del progreso humano se ha producido porque alguien inventó una herramienta mejor y más potente. Las herramientas físicas aceleran el trabajo y liberan a las personas de las tareas duras.

Las herramientas informáticas son mediadores simbólicos que amplifican el intelecto más que el músculo de quienes las utilizan”. (p. 5).

Al paso que se van desarrollando las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y van incursionando en los diferentes ámbitos de la vida humana, se redireccionan y surgen nuevas prácticas e intercambios culturales, educativos y sociales.

Según Riveros & Mendoza (2005) Las TIC, “son un conjunto de sistemas y recursos para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de la información, provocando profundos cambios y transformaciones de naturaleza social, cultural, económica y educativa”. (p. 315).

Belloch (2006) define “Las TIC como el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido.)”. (p. 1).

Para Malagón (2001) las TIC son un conjunto de artefactos que disponen de programas útiles cuyos fines son generar, organizar, presentar y transmitir información a través de diferentes herramientas informáticas, telemáticas y multimediales.

Por otro lado, Fainholc (1998) considera las Tecnologías de la Información y la Comunicación como “Transformaciones tecnológicas que, en el marco de las comunicaciones, vinculan personas y grupos a través de la simbiosis teléfono-televisión-computadora personal, lo que provoca una inimaginable revolución cultural”. (p. 9). Esta autora señala además que las TIC están constituidas por:

- *La informática*: ofrece la posibilidad de autoeditar, digitalizar emisiones radiales y televisivas, de elaborar bases de datos, de crear bancos de imágenes, CD ROM, video grabación, multimedia, hipermedia, realidad virtual, etc.

- *Las telecomunicaciones:* en estas confluyen elementos como la fibra óptica, las redes electrónicas, los satélites, etc.
- *El audiovisualismo: que incluye elementos de imagen y video.* Fainholc (1998)

Sin lugar a duda las TIC, son herramientas tecnológicas que permiten transmitir, procesar y divulgar información de manera instantánea, permitiendo con ello minimizar la brecha digital entre unas sociedades y otras, y entre lugares geográficamente distantes. Al respecto Negroponte (1995) expone “A medida que nos interconectemos, muchos de los valores de una nación-estado dejarán lugar a los valores de las comunidades electrónicas que serán, a la vez, más grandes y más pequeñas. Socialmente nos relacionaremos en forma de comunidades digitales, en las que el espacio físico será irrelevante y el tiempo desempeñará un rol diferente. Las escuelas cambiarán, transformándose en museos y lugares de juego para los niños, que armarán rompecabezas de ideas y tendrán intercambio social con otros niños de todo el mundo. El planeta digital parecerá del tamaño de la cabeza de un alfiler”. (pp. 14-15).

Así mismo Henao (2002) afirma “Las tecnologías son procesos culturales que influyen en la forma como se transmite y recrea el conocimiento en la escuela y en otros espacios de aprendizaje. La comunicación sincrónica y asincrónica, y la ausencia de barreras espacio-temporales configuran nuevos escenarios y espacios de enseñanza y aprendizaje distintos a los que ofrece la educación tradicional”. (p. 12).

Las definiciones antes mencionadas permiten evidenciar que las TIC, no son sólo herramientas o artefactos que permanecen estáticos, sino que van evolucionando, razón por la cual existen grandes cantidades de herramientas tecnológicas que puestas al servicio de la sociedad son útiles y optimizan los procesos de comunicación de forma más efectiva, fácil y rápida.

#### 5.4.1.3. *Recursos educativos que ofrecen las TIC*

Aunque han sido muchas las transformaciones que las TIC han generado en diversos ámbitos, siempre han estado ligadas a los avances mecánicos, sin embargo,

en la actualidad ofrecen recursos audiovisuales, multimediáticos, y redes informáticas que traen consigo nuevos conocimientos, instrumentos y procedimientos para acceder a la información de forma más dinámica, novedosa e interactiva, proporcionando a la educación recursos tecnológicos que transformen y enriquezcan el aprendizaje.

En este sentido las Tecnologías de la Información y la Comunicación permiten no sólo nuevas formas de comunicación, sino poner en acción nuevas posibilidades y estrategias educativas, entre las cuales se destaca un modelo de trabajo centrado en el estudiante, y la potenciación del aprendizaje colaborativo por encima del aprendizaje individualista o meramente grupal. Dentro de estas posibilidades, se encuentra también la comunicación asincrónica, la cual permite que los participantes trabajen a un ritmo individual y se tomen el tiempo necesario para leer, reflexionar, escribir y revisar antes de compartir preguntas, ideas o informaciones con el resto de participantes. (Cabero, 2002).

Algunos autores han conceptualizado sobre las características importantes a tener en cuenta para la inclusión de las TIC en los contextos educativos. Al respecto Malagón (2001) plantea “La característica más visible de las TIC es su especial carácter innovador, y su influencia más notable se observa en el cambio tecnológico y cultural, en la medida en que dan lugar a nuevos procesos culturales y sociales especialmente, facilitando el acceso a múltiples fuentes de información en forma rápida y efectiva”. (p. 84).

Otra de las características relevantes de las TIC, es que permiten la posibilidad de navegar de manera más autónoma sobre los textos, facilitando al usuario relaciones más flexibles con la tarea que se está haciendo; es decir, “no es sólo la posibilidad de poder utilizar diferentes medios lo verdaderamente significativo, sino que esos medios se combinen no de forma lineal, sino hipertextual, lo que facilita, por una parte, conexiones individuales en función de los intereses de los propios usuarios, notablemente diferentes a la mera suma de los recursos ofertados y, por otra, la

participación activa del usuario en la creación de su ruta de conocimiento” (Martínez & Paz, 2004, p. 18).

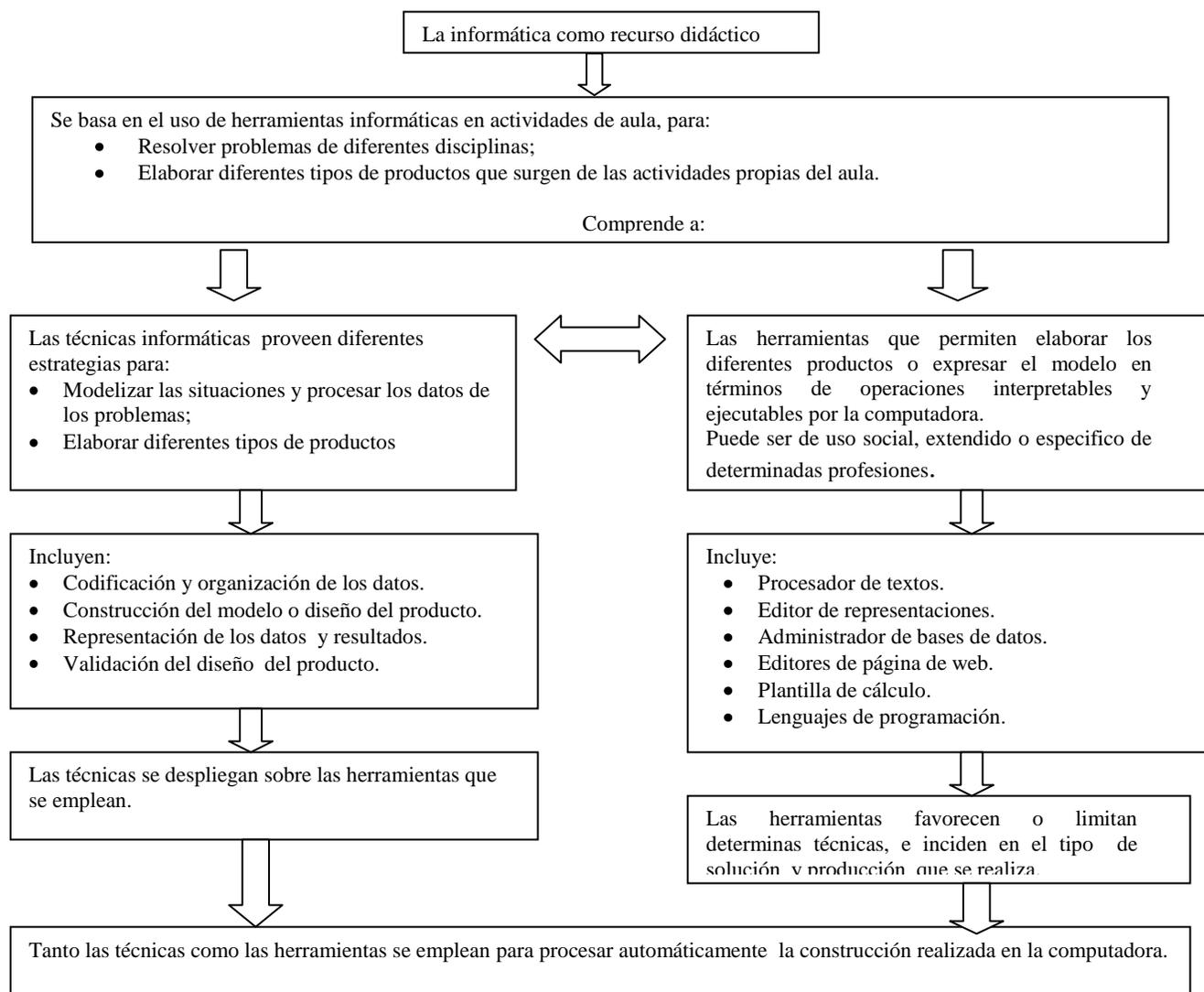
Cabero (2007) plantea algunas características que a su juicio ofrecen las TIC para ámbito educativo:

- *Inmaterialidad*: La información es la materia prima para desarrollar todas las actividades transmitidas en múltiples códigos y formas: visuales, auditivas, audiovisuales, textuales de datos, ya sean éstos estacionarios o en movimiento, individuales o combinados.
- *Interconexión*: Las TIC ofrecen grandes posibilidades para combinarse y ampliarse permitiendo construir nuevas realidades expresivas y comunicativas.
- *Interactividad*: Permiten que la comunicación se desplace del emisor al receptor y viceversa, dando al receptor la oportunidad de ser protagonista en la construcción de su mensaje, y de transmitirlo.
- *Instantaneidad*: Permiten romper las barreras espaciales y ponernos en contacto directo y de forma inmediata con las personas y/o con fuentes de información, como bases de datos, correo electrónico, entre otros.
- *Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido*: Las TIC Ofrecen a los usuarios calidad y fidelidad en la transmisión de información, evitando fallos o interrupciones en la transferencia del mensaje.
- *Digitalización*: Permite que los usuarios reciban o emitan información de distintos tipos: sonidos, texto, imágenes y animaciones.
- *Diversidad*: No hay una única tecnología disponible sino que existe una variedad que permite desempeñar diferentes funciones.

- *Innovación:* Las TIC permiten ser articuladas con elementos teóricos para enriquecer los diversos ámbitos en los que están inmersas.

Por otro lado Muraro (2005) plantea que las TIC como recurso didáctico potencian los aprendizajes y proveen a los estudiantes de herramientas y técnicas que les permiten sintetizar, organizar, codificar, construir procedimientos de transformación, y representar datos y resultados de forma tal que sean comunicables.

El siguiente esquema sintetiza los contenidos de la informática y sus herramientas como recursos didácticos:



Tomado de Muraro (2005). *Una introducción a la informática en el aula.* (p. 59)

#### 5.4.1.4. *El papel de las TIC como mediadoras en los procesos educativos.*

La búsqueda de estrategias que posibiliten el intercambio científico, pedagógico y que además permitan enfrentar los desafíos del actual milenio en materia educativa, son los principales objetivos que enmarcan los derroteros del desarrollo actual; es a partir de estas exigencias que se han empezado a implementar propuestas didácticas de enseñanza-aprendizaje apoyadas en las TIC, donde confluye no sólo el ser, sino también los medios tecnológicos con los cuales se interactúa a diario, potenciando cada una de las competencias y destrezas que se deben tener para pertenecer y participar en la sociedad actual.

La constante evolución de la sociedad y en particular de la sociedad de la información y la comunicación, demandan de la educación el aprovechamiento de recursos que ofrecen las TIC, en este sentido se hace necesario proporcionar a los estudiantes una educación inmersa en dicha realidad. Con relación a esto, Zea, Atuesta, Vélez & Trujillo (2000) afirman: “Las TIC deben ser parte integral de la educación moderna, permitiendo su uso efectivo, llevando a cabo la misión de divulgación e investigación en las instituciones educativas. El computador sobrepasa sus roles tradicionales como simple herramienta de procesamiento de texto y computación individual, para convertirse en herramienta de uso comunitario que facilita el desarrollo y coordinación de tareas cooperativas con base en la información”. (p. 31).

La incursión de las TIC, provee a la educación de elementos claves para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes en las diferentes áreas, ya que ofrecen posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información. Al respecto Barriga (2005) plantea “El agente educativo o los mismos estudiantes pueden tener en mente distintas finalidades cuando hacen uso de las tecnologías; buscar información, contrastarla, organizarla, compartirla, asegurar cierto tipo de comunicación entre profesor y estudiante o entre pares, hacer posible el trabajo en equipo, etc., y el acento puesto en cada una de ellas puede cambiar el sentido y las prácticas en un entorno de aprendizaje dado”. (p. 9). Es decir, la educación debe tener

en cuenta que las TIC son herramientas significativas para la formación del estudiante, porque potencian diferentes habilidades cognitivas y comunicativas, a través de la recepción de información presentada en diferentes códigos; esta enseñanza que moviliza más medios, ofrece al estudiante mayores formas de codificar la realidad. (Cabero, 2004).

Actualmente el uso de las TIC en educación, es algo más que la posibilidad de ampliar la atención y acceso a las ofertas educativas de personas y grupos dispersos, su incorporación implica además, la conceptualización de modelos específicos para el aprendizaje mediante herramientas tecnológicas, la participación de especialistas que aporten enfoques para el diseño de materiales desde el punto de vista pedagógico, y la selección de los recursos tecnológicos que propicien el cumplimiento de los objetivos educativos (De la Garza, 2004).

Al respecto Aviram (citado por Marqués 2007) señala que existen diversas actitudes, escenarios de acción y formas de interactuar entre los docentes y en las instituciones educativas para enfrentarse al proceso de conocimiento, adaptación e implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a diario. Dentro de estos espacios emergen algunos:

- Escenario tecnócrata: Las instituciones y los centros de aprendizaje se adaptan realizando simplemente algunos ajustes. En primer lugar, introducen el concepto de "alfabetización digital" de los estudiantes en el currículo, con el fin de que conozcan y hagan uso de las TIC como una forma para compensar, superar necesidades y mejorar la productividad en el proceso de la información (aprender sobre las TIC); y en segundo lugar, emplean las TIC como fuente de información y proveedor de materiales didácticos (aprender de las TIC).
- Escenario reformista: Se dan tres niveles de integración de las TIC. El primero consiste en aprender sobre las TIC; el segundo, promueve el aprendizaje de las TIC; y un tercer nivel, que considera el aprendizaje apoyado en las TIC; éste

aborda el uso de las TIC como instrumento cognitivo, interdisciplinario y colaborativo.

- Escenario holístico: Los centros llevan a cabo una profunda reestructuración de todos sus elementos. Como indica Márquez (2007) citando a Majó (2003), la escuela y el sistema educativo no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, no sólo tiene que seguir enseñando materias a través de ellas, sino que éstas aparte de producir unos cambios en la escuela, producen un cambio en el entorno y la mentalidad de los docentes.

La interacción en la escuela y en el ámbito del trabajo, está hoy mediada por el uso de diversos instrumentos, que no sólo fomentan el acceso a la información, sino el intercambio de ideas en diversos contextos. Los recursos tecnológicos están siendo utilizados como: Fuentes de información (hipermedial).

- Canales de comunicación interpersonal para el trabajo colaborativo y para el intercambio de información e ideas.
- Medios de expresión para la creación, como los procesadores de textos y gráficos, editores de páginas Web, presentaciones multimedia y cámaras de vídeo.
- Instrumentos cognitivos y para el procesamiento de la información, como las hojas de cálculo, gestores de bases de datos, entre otros.
- Recurso interactivo para el aprendizaje: Los materiales didácticos multimedia informan, entrenan, simulan, guían aprendizajes, motivan y ayudan a los individuos a apropiarse de un saber determinado y significativo.
- Medio lúdico para el desarrollo psicomotor y cognitivo.

La sociedad de la información en general, y en particular las TIC inciden de manera significativa en el ámbito educativo. Las nuevas generaciones asumen de manera natural esta cultura digitalizada que se va conformando para ellos. El cambio y el aprendizaje continuo para conocer las novedades que van surgiendo cada día es normal; pues han crecido en la era digital.

A continuación, y teniendo en cuenta los aportes de Marqués (2007) se sintetizan algunas de las ventajas del uso de las TIC en la Educación:

- *Interés y Motivación:* Los estudiantes se muestran muy animados al utilizar las TIC. La motivación es uno de los motores del aprendizaje, ya que es la que estimula a la actividad y al pensamiento, y por tanto es probable que se generen aprendizajes significativos.
- *Interacción:* Los estudiantes están permanentemente activos, pueden sostener comunicación con estudiantes cercanos y lejanos, ya que el computador y sus herramientas les proporcionan diversas formas de comunicación.
- *Desarrollo de la iniciativa:* La constante participación de los estudiantes, propicia el desarrollo de su iniciativa, tanto en la toma de decisiones, como ante las acciones que deben realizar, para que el computador responda a sus demandas; esta dinámica, promueve un trabajo autónomo, riguroso y metódico.
- *Aprendizaje a partir de los errores:* El "feed back" permite a los estudiantes conocer sus errores justo en el momento en que se producen, además la herramienta ofrece la oportunidad de ensayar nuevas respuestas o formas de actuar para superarlos. Si el estudiante aprovecha estas oportunidades, puede volverse más reflexivo y cuidadoso en su proceso de aprendizaje.
- *Mayor comunicación entre profesores y estudiantes:* Los canales de comunicación que proporciona Internet (correo electrónico, foros, Chat, Blogs, etc.) facilitan el contacto entre los estudiantes y los profesores, haciendo más

fácil la elaboración de preguntas y la resolución de dudas en el momento en que surgen, de igual manera compartir ideas, intercambiar recursos y debatir.

- *Aprendizaje cooperativo:* Los instrumentos que proporcionan las TIC tales como las fuentes de información, materiales interactivos, correo electrónico, los foros, entre otros, facilitan el trabajo en grupo, el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad. El trabajo en grupo estimula a sus participantes, y hace que discutan sobre la mejor solución para un problema.
- *Alto grado de interdisciplinariedad:* Debido a la versatilidad y capacidad de almacenamiento que ofrecen las TIC, éstas permite realizar diversos tipos de tratamiento a la información. Por otra parte, el acceso a la información hipertextual de todo tipo que hay en Internet, potencia mucho más esta interdisciplinariedad.
- *Alfabetización digital y audiovisual:* Los recursos tecnológicos proporcionan a los estudiantes un contacto directo con las TIC, como medio de aprendizaje y herramienta para el procesamiento de la información, dicho contacto genera experiencias y aprendizajes, que contribuyen a que los usuarios accedan a la alfabetización informática y audiovisual que requieren para competir en la sociedad de la información y el conocimiento.
- *Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información:* El gran volumen de información exige la puesta en práctica de técnicas que ayuden a la localización de la información que se necesita.
- *Mejora de las competencias de expresión y creatividad:* Las herramientas que proporcionan las TIC, como los procesadores de textos y editores gráficos, entre otros, facilitan el desarrollo de habilidades de expresión escrita, gráfica y audiovisual a quien los utiliza cotidianamente.

- *Visualización de simulaciones:* Los programas informáticos permiten simular secuencias en 3D de fenómenos físicos, químicos o sociales, que faciliten su experimentación y posterior comprensión.

De igual manera Marqués (2007) menciona explícitamente algunas ventajas que tiene el uso de las TIC para los estudiantes y los profesores. Por ejemplo para los estudiantes señala que:

- *A menudo aprenden en menos tiempo:* Los estudiantes utilizan menos tiempo para la apropiación de aprendizaje, ya que les permite interactuar con elementos hipermediales e hipertextuales.
- *Es un medio de aprendizaje atractivo:* Permite a los estudiantes la exploración de elementos como la música, el video, las imágenes, interacción hipertextual y la interacción social.
- *Acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje:* Los estudiantes tienen a su alcance todo tipo de información y múltiples materiales didácticos digitales, en CD, DVD e Internet, que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje:* La existencia de múltiples materiales didácticos y recursos educativos, facilita la individualización de la enseñanza y el aprendizaje.
- *Autoevaluación:* La interactividad que proporcionan las TIC pone al alcance de los estudiantes múltiples materiales para la autoevaluación de sus conocimientos.
- *Mayor proximidad del profesor:* A través del correo electrónico, el estudiante puede contactar al profesor cuando sea necesario. Además, puede establecer contacto directo con expertos.

- *Instrumentos para el procesamiento de la información:* Las TIC proporcionan herramientas que facilitan escribir, calcular, hacer presentaciones, graficar, ejemplificar, simular, recrear conceptos, ilustrarlos y relacionarlos.

El uso de las TIC también genera algunas ventajas para los profesores. A continuación se señalan algunas:

- *Constituyen una fuente de recursos educativos para la docencia, la orientación y la rehabilitación:* El docente complementa su función con el apoyo de las TIC; éstas permiten tanto la formación como la interacción. Dichas herramientas le facilitan al docente recursos educativos para utilizar con sus estudiantes como son: Internet, Web de interés educativo y herramientas multimediales e hipertextuales.
- *Individualización y Tratamiento de la diversidad:* Los maestros puede diseñar actividades con el apoyo del computador, adaptadas tanto a los conocimientos previos como al ritmo y estilo de los estudiantes, ya que al uso del computador y sus herramientas autorregula trabajo de los estudiantes.
- *Mayor contacto con los estudiantes:* El correo electrónico es un nuevo medio para comunicarse de manera personalizada con estudiantes y padres de familia.
- *Liberan al profesor de trabajos repetitivos:* Los recursos tecnológicos ofrecen al profesor la realización de ejercicios autocorrectivos, de refuerzo, de prácticas ortográficas, etc. Los cuales liberan al profesor de trabajos repetitivos, monótonos y rutinarios, permitiendo enfocarse al desarrollo de las facultades cognitivas superiores de los estudiantes y al proceso formativo.
- *Facilitan la evaluación y control:* Existen múltiples programas y materiales didácticos on-line, que proponen actividades a los estudiantes, evalúan sus resultados y proporcionan informes de seguimiento y control al profesor.

- *Actualización profesional:* La utilización de las TIC para el proceso de enseñanza, exige por parte del profesor la actualización profesional con relación a la alfabetización informática y audiovisual. De igual manera pueden encontrarse cursos por Internet que mejoraran las competencias profesionales.
- *Constituyen un buen medio de investigación didáctica en el aula:* Considerar las preguntas y respuestas de los estudiantes al interactuar con determinados programas, puede considerarse como un insumo para los procesos investigativos al interior del aula. Esto posibilita un seguimiento de los errores cometidos y del proceso que realiza el estudiante para llegar a la respuesta correcta.
- *Contactos con otros profesores y centro:* Internet facilita a los docentes la comunicación con colegas y centros de diferentes partes, para compartir experiencias, conceptos, realizar materiales didácticos colaborativamente y confrontar metodologías de trabajo.

#### 5.4.1.5. Nuevo concepto de alfabetización

Los cambios políticos, culturales y sociales han traído consigo adelantos tecnológicos que minuto a minuto invaden nuestros espacios; dichos adelantos evocan nuevas formas de lectura y escritura, y por ende un nuevo concepto de alfabetización, que abarca ambas habilidades y que potencia otras, como escuchar y hablar. La no inclusión en esta cultura, aislaría a los estudiantes de nuevas formas de acceder, buscar y seleccionar la información.

El concepto tradicional de alfabetización está asociado a la lectura y la escritura en formatos impresos; éste es definido como la habilidad para leer y escribir mediante la unión de caracteres. “Ahora la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia; que, efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha

alfabetización se contextualiza en el entorno escolar; pero que también depende de la sociedad y de la política”. (Braslavsky, 2003, p.3).

Al respecto Prado (2001) afirma “Los medios de comunicación, por tanto han creado un nuevo concepto de lectura y escritura y un nuevo concepto de comunicación, que no supone ni mucho menos la superación ni marginación de los actuales códigos escritos. Por el contrario, la gran diversidad de códigos de que se dispone en la actualidad se complementan e interrelacionan potenciando enormemente nuestra posibilidades comunicativas. (p. 163).

Con relación a lo anterior la Asociación Internacional de Lectura (IRA, 2001) plantea un nuevo concepto de Alfabetización, que impone retos a los procesos de enseñanza de las habilidades comunicativas, en él se afirma que: “Internet y otras formas de tecnología de la información y la comunicación, tales como los procesadores de texto, editores Web, software de presentaciones y correo electrónico están redefiniendo periódicamente la naturaleza del alfabetismo. Para ser plenamente alfabetos, en el mundo de hoy, los estudiantes deben dominar las nuevas competencias de las TIC. Por lo tanto, los educadores en estas competencias tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva esas tecnologías dentro del área del lenguaje, con el fin de preparar a los estudiantes para el dominio del alfabetismo futuro que merecen”. (p. 1); es decir, utilizar e integrar las TIC en el currículo exige a los docentes conocimiento de las mismas y los provee de elementos de cómo, cuando y donde utilizarlas para la realización de sus actividades. IRA (2001) plantea algunas recomendaciones en función de maestros, padres, escuelas y formadores de maestros.

<b>Recomendaciones para maestros</b>	<b>Recomendaciones para los Padres</b>	<b>Recomendaciones para formadores de maestros</b>	<b>Recomendaciones para Administradores de Escuelas</b>
Aprovechar plenamente oportunidades de desarrollo profesional en Tecnologías tales como Internet.	Averiguar en que forma el distrito escolar y la escuela de sus hijos integra las TIC al currículo de lecto-escritura.	Integrar modelos de enseñanza efectivos que utilicen Internet y otras tecnologías en los programas de preparación para la educación del área de Lenguaje.	Asegurar que el 30% del presupuesto de Tecnología de su distrito escolar se dedique al desarrollo del profesorado en la enseñanza del uso efectivo de la Tecnología para el aprendizaje.
Integrar sistemáticamente Internet y otras TIC conscientemente dentro del currículo de Lenguaje, especialmente para el desarrollo de las competencias críticas esenciales que conduzcan a la utilización efectiva de la información.	Apoyar las iniciativas del distrito escolar para suministrar recursos Tecnológicos actualizados y desarrollo profesional en el uso efectivo de TIC.	Mostrar a los maestros que se encuentren tanto en formación como en servicio, a través de su propia práctica, la manera como las nuevas competencias en TIC son un componente esencial del currículo de Lenguaje	Ofrecer el tiempo necesario para que los maestros desarrollen destreza en estas nuevas competencias de las TIC.
Explorar estrategias y recursos de enseñanza utilizados por otros maestros en el Internet.	Supervisar el uso de Internet en el hogar, especialmente cuando son niños pequeños.	Ofrecer a los maestros en formación oportunidades para que practiquen en experiencias de la vida real, la utilización de las TIC adecuadas para la edad, con estudiantes de Básica y Media.	Desarrollar políticas de uso aceptables que garanticen tanto a maestros como a estudiantes, un fácil acceso a los mejores recursos de información.
Ofrecer acceso equitativo a la Tecnología a todos los estudiantes de su aula de clase.	Conocer sitios y software apropiados para la edad, para utilizarlos en el hogar y en las escuelas.	Incluir recursos en línea dentro de su currículo de instrucción.	Apoyar a los maestros que buscan desarrollar sitios Web de su clase para organizar los recursos y publicar el trabajo de los estudiantes; alentarlos
<b>Recomendaciones para maestros</b>	<b>Recomendaciones para los Padres</b>	<b>Recomendaciones para formadores de maestros</b>	<b>Recomendaciones para Administradores de Escuelas</b>

			para que publiquen estos sitios en los servidores del distrito escolar.
Garantizar la seguridad de los niños cuando se haga uso de Internet en el aula de clase.		Abogar para que su institución de educación superior adquiera y ponga a disposición recursos Tecnológicos para utilizar en sus clases de formación de maestros.	Abogar por la inclusión de Internet y otras Tecnologías dentro de las evaluaciones de lectura y de escritura del estado.
Leer con regularidad publicaciones profesionales impresas (libros, revistas) y publicaciones en línea, para estar actualizado en investigaciones e ideas prácticas de cómo usar la tecnología para mejorar el aprendizaje de competencias en los estudiantes.			Abogar para que las escuelas tengan un asesor en tecnología [Tecnólogo Educativo] que pueda ayudar a los maestros a implementar las TIC en la enseñanza de competencias que imparten en su aula de clase.
Afiliarse a listas de correo electrónico para intercambiar ideas sobre estrategias efectivas de enseñanza.			

*Adaptado de IRA (2001). Integración del lenguaje y las TIC en el aula de clase. Eduteka*

En consecuencia “La alfabetización tecnológica de los ciudadanos, requiere no solo desarrollar los conocimientos y habilidades tanto instrumentales como cognitivas en relación con la información vehiculada a través de nuevas tecnologías, sino también plantear y desarrollar valores y actitudes de naturaleza social y cultural con relación a las tecnologías.” (Moreira 2005, p. 25).

De igual forma Moreira (2005) plantea que la alfabetización digital requiere además del desarrollo de cuatro dimensiones:

- “Dimensión instrumental: Relativa al dominio técnico de cada tecnología sea impresa, audiovisual o informática, es decir, conocimiento práctico del hardware y del software que emplea cada medio.
- Dimensión cognitiva: Está relacionada con la adquisición de los conocimientos y habilidades específicos que permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender a utilizar de forma inteligente la información.
- Dimensión actitudinal: Referida al desarrollo de un conjunto de valores y actitudes hacia la tecnología de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecnofóbico, ni en una actitud de aceptación acrítica y sumisa de las mismas.
- Dimensión axiológica: Hace referencia al desarrollo de valores y criterios éticos-políticos para el análisis crítico de los contenidos, mensajes e informaciones proporcionados por cualquier medio y/o tecnología.” (pp. 25-26).

Ante esta realidad ni la escuela ni los docentes deben permanecer ajenos a las exigencias que les demanda el medio, se hace imprescindible la alfabetización en los diversos lenguajes, para permitir la interacción entre la realidad educativa y la realidad social.

Es necesario considerar la alfabetización digital como una clave para facilitar aprendizajes significativos, que permitan la comprensión y reflexión crítica de diversos contenidos y que además proporcionen nuevas formas de expresión y decodificación de la información presentada en diferentes formatos (hipertexto, multimedia, etc.). Según Prado (2001) los “medios de comunicación nos ofrecen muchas posibilidades de

explotación didáctica en el aula para que los estudiantes, además de convertirse en consumidores críticos y selectivos de sus mensajes, descubran su rico, novedoso y atractivo lenguaje de expresión y comunicación”. (p. 165).

#### 5.4.1.6. *Las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lectura y la Escritura*

La enseñanza a través de los tiempos ha estado mediada por prácticas pedagógicas tradicionales en donde el profesor asume el papel de emisor del conocimiento, y el estudiante solo actúa como receptor memorístico de éste. Por el contrario en la sociedad actual o la llamada “sociedad de la información y la comunicación” se pretende que el estudiante construya su propio conocimiento teniendo en cuenta sus saberes previos y la información a la cual puede acceder. Esto crea nuevas formas de acceso a la información, nuevas metodologías de enseñanza de la lectura y la escritura, y principalmente, la integración de herramientas tradicionales como el lápiz y el papel, con herramientas nuevas como el computador.

Integrar herramientas tradicionales con el computador ofrece al estudiante desde los primeros años escolares diversas formas de acceder, producir, comprender los textos y contribuir de manera activa con su proceso educativo. En suma las TIC tienen el potencial de enriquecer el aprendizaje de los niños y jóvenes, potenciando sus niveles de aprendizaje y de desarrollo de competencias, además ofrecen recursos didácticos que permiten la generación de metodologías alternativas de enseñanza-aprendizaje. (Fluent, 2007).

El paso de usar herramientas tradicionales al uso de herramientas tecnológicas ha generado en las personas otras posibilidades de interpretación, lo que exige lectores activos y participativos, que desarrollen habilidades de búsqueda de información, selección de la misma y utilización de esta información para la resolución de problemas, estos “nuevos tiempos y adelantos tecnológicos demandan de quien lee participar decididamente en la construcción del sentido; convertirse en lector-escritor o en usuario-productor”. (Barrera, 2002. p. 146).

Incorporar las TIC en la enseñanza de la lectura y la escritura permite que el estudiante desarrolle su capacidad escrita, ya que el computador le ofrece la posibilidad de volver sobre lo escrito con mayor facilidad, para revisar y refinar su escritura, permitiéndole agregar, alterar, omitir, y corregir, hasta lograr un texto con sentido, permite además, enriquecer sus producciones con elementos gráficos, de video y audio, percibiendo nuevas formas de comunicación que flexibilizan y transforman el conocimiento, la escuela y la educación en general.

Al respecto Aguaded (2001) expone: “Los medios audiovisuales han incorporado nuevas formas de presentación de la información, superando el modelo verbal con propuestas multisensoriales, donde la imagen aporta componentes icónicos muy intuitivos y motivadores. En suma, la presencia de los nuevos recursos impresos, audiovisuales, informáticos, telemáticos y multimediáticos ha supuesto una actualización del concepto de «enseñar» que en sus términos esenciales se mantiene inalterable”. (p. 5). Estos medios ofrecen nuevos lenguajes que permiten comprender la información desde la enseñanza comunicativa potenciando así las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Estas diferentes modalidades para presentar la información suponen medios interesantes y motivadores para el aprendizaje de la lectura y la escritura. “El computador puede ser un elemento valioso en el diseño de situaciones de aprendizaje de la lectura y de la escritura. La utilización del medio informático, por sus características, exige ciertas habilidades de lectura y escritura ya que, a pesar de la importancia de las informaciones vehiculadas por imágenes, las informaciones escritas siguen siendo una vía imprescindible para el acceso al computador. La mera utilización del computador supone una sensibilización al mundo del texto escrito.”(Romero, 2002, p. 254)

De acuerdo con lo anterior Ferreiro (2000) afirma “Las nuevas tecnologías ayudarán sobremanera a la educación que permite separar o juntar los caracteres, a

decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio. Pero la tecnología, por sí misma, no va a simplificar las dificultades cognitivas del proceso de alfabetización (ignoradas también por la mayoría de los métodos pedagógicos), ni es la oposición "Método vs. Tecnología" la que nos permitirá superar las desventajas del analfabetismo". (p. 1).

Reconocer la importancia que tienen las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, permite potenciar, modificar y crear nuevos entornos adaptados a las características e intereses de los estudiantes; de esta manera si la escuela articula en sus prácticas el uso del texto digital e impreso, permitirá fortalecer dichos procesos a través del uso del computador.

Al respecto Nemirovsky (2004) afirma "El salto cualitativo es que los textos y las acciones de leer y de escribir sean el eje del trabajo didáctico en el aula, intentando reproducir las características que tienen esas acciones fuera de la escuela. De esta forma es como se mantienen sus funciones, sus sentidos y sus maneras de hacerlo, y como los niños se van constituyendo en usuarios de la lectura y de la escritura. Dado que en los momentos actuales se accede en el mundo letrado a textos informatizados y a modos de escribir tecleando, que van dejando atrás los diferentes instrumentos de trazado, es fundamental que se utilicen en el aula esos avances tecnológicos tanto para escribir como para leer desde el inicio de la escolaridad". (p. 1).

En este sentido Reinking, McKenna, Labbo, & Kieffer (citados por Condemarin, 2001) expresan "los textos impresos como electrónicos, tienen en común que ambos exigen al lector un repertorio de habilidades como reconocer letras y palabras, hacer inferencias, construir significados apoyándose en el contenido y en sus conocimientos previos, identificar la información importante, confrontar y relacionar sus esquemas cognitivos con la información que presenta el texto y ejercer cierto control metacognitivo sobre el proceso de comprensión. Sin embargo, los textos electrónicos presentan ciertas diferencias que influyen de manera significativa en la naturaleza y dinámica de la conducta lectora". (p.1).

Por tanto, es necesario que la educación y los educadores incorporen a sus prácticas pedagógicas las TIC como alternativas educacionales que permiten la interacción y el aprendizaje individual, de igual manera las TIC facilitan la utilización de herramientas atractivas para los adolescentes como la radio, la televisión, el DVD, y el CD-ROM, proporcionando además, acceso a materiales de búsqueda y selección de la información como Internet, (Barrera, 2002). Este mismo autor afirma “El computador y los libros digitalizados, sin lugar a dudas son medios y recursos que bien empleados pueden ser usados como formas de mediación de la transmisión del conocimiento y del logro de un aprendizaje efectivo que ayudarán a potenciar la práctica de la lectura y la escritura.” (p. 145).

En este sentido "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ofrecen diversidad de medios y recursos para apoyar la enseñanza; sin embargo no es la tecnología disponible el factor que debe determinar los modelos, procedimientos o estrategias didácticas. El simple acceso a buenos recursos no exime al docente de un conocimiento riguroso de las condiciones que rodean el aprendizaje o de una planeación didáctica cuidadosa". (Henao, 2002. p. 1).

Es decir el aprovechamiento de las TIC en la enseñanza de la lectura y la escritura debe articular herramientas tecnológicas y propuestas pedagógicas innovadoras que aseguren aprendizajes eficaces y modernos que potencien las habilidades y competencias comunicativas. De igual forma la escuela debe mejorar los procesos comunicativos a través de la participación e interacción con la sociedad del conocimiento.

Por su parte Sancho (2006) plantea “Las escuelas han de integrar los nuevos medios para todo el alumnado en todos los aspectos del currículo. Hasta el momento, los escenarios típicos de la incorporación de las TIC en la enseñanza han sido las actividades extraescolares, la creación de una nueva asignatura o el uso esporádico y marginal dentro de una determinada asignatura de diversas aplicaciones didácticas. Más difícil es encontrar escuelas en las que el Computador sea considerado como un recurso de uso cotidiano de búsqueda, creación e investigación”. (pp. 34-35).

El propósito de las transformaciones actuales está en agotar todos los esfuerzos para lograr despertar el interés del estudiante por la lectura y la escritura; pues los tiempos modernos exigen el desarrollo de habilidades de comprensión y comunicación. Esto se puede lograr si los estudiantes tienen sólidas bases en ambas habilidades; para lo cual necesitamos entonces de herramientas modernas como las TIC. (Kurland, 2003).

De igual forma la escuela no puede, ni debe estar ajena a que los estudiantes hablen, escriban y vivan el lenguaje utilizado en las TIC, ya que para ellos es natural, ellos nacieron bajo este ambiente informático, y lo que la escuela puede hacer es integrar este elemento informático con la realidad y la cotidianidad de los estudiantes. (Rueda, 1997).



## 5.5. CAPITULO V

### 5.5.1. EL SOCIO-CONSTRUCTIVISMO COMO MODELO PEDAGÓGICO ORIENTADOR DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

A lo largo de la historia, la enseñanza en la escuela ha tenido diferentes enfoques pedagógicos, desde aquellos tradicionales donde se buscaba transmitir conocimientos y los currículos se centraban en el docente y el aprendizaje mecanicista, hasta los actuales, más abiertos y constructivistas, donde se busca reformar las prácticas educativas, enfatizando en los procesos de enseñanza-aprendizaje, revalorizando el papel del docente como mediador en dichos procesos y el rol del estudiante, como sujeto activo del conocimiento; sin olvidar que éste cuando ingresa a la escuela ya posee unos aprendizajes previos que le ha proporcionado el contexto, los cuales afianza y complementa con los nuevos aprendizajes que adquiere en la escuela, obteniendo de esta manera aprendizajes más significativos.

Sin duda, estas miradas al proceso enseñanza- aprendizaje se han desarrollado, mediadas por las nuevas teorías pedagógicas que han hecho, que hoy en la educación, las prácticas educativas se centren en el estudiante, con el fin de potenciar y promover su desarrollo integral. Estos procesos dan paso a los modelos pedagógicos.

De acuerdo con Flórez (2002) un modelo pedagógico es “aquella representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. (p. 32).

De este modo se proponen cinco criterios que toda teoría pedagógica desarrolla y que responden a preguntas formuladas desde todos los tiempos en el campo educativo:

- El concepto del ser humano que se quiere formar, o la meta necesaria para la formación humana.
- Identificar el proceso de formación del ser humano desde sus dimensiones de desarrollo, en su dinámica y secuencia.
- Mencionar las experiencias y los contenidos educativos que privilegian el proceso de desarrollo.
- Detallar las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el docente y el estudiante en función de la metas de formación.
- Describir los métodos de enseñanza que sean eficaces y puedan emplearse dentro de las prácticas educativas. (Flórez, 2002).

#### 5.5.1.2 *El Socio-constructivismo como modelo pedagógico*

El constructivismo como modelo pedagógico es entendido como un marco explicativo que parte de la concepción social y socializadora de la educación e integra un conjunto de estrategias y aportes de diversos teóricos.

Al respecto, Hurtado (1998) considera el constructivismo como una “Concepción de aprendizaje en la cual los sujetos juegan un papel importante y participativo en la construcción de los conocimientos, no se limitan a recibirlos pasivamente a través de programas y secuencias al margen de sus procesos cognitivos sino que lo construyen a través de la participación y la interacción con el otro”. (p. 2).

Para el constructivismo el individuo juega un papel fundamental en la construcción del conocimiento, pues es este el que participa en su adquisición a través de la participación en el medio en que se desenvuelve.

Para Gómez (1998) el enfoque sociocultural entendido como el constructivismo, derivado de las teorías de Vigotsky, “proporciona una determinada visión y manera de entender la educación, la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las personas como procesos que se dan conjuntamente de manera entrelazada, configurando el proceso socializador de los individuos”. (p. 20).

Dentro del constructivismo, el individuo no es solo el producto del ambiente; éste se forma a partir de los aspectos tanto sociales como cognitivos y afectivos, los cuales van a influir en la construcción del conocimiento, a través de los esquemas que irán elaborando en su relación con el entorno que lo rodea, y que se irán complejizando con la interacción.

Este proceso de elaboración depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el niño efectúe al respecto. (Carretero, 1993).

En esta misma línea Flórez (1994) señala: “la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aún en el caso de que el educador acuda a una exposición magistral, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se ensartan en los conceptos previos de los alumnos” (p. 237).

De ésta manera existen cuatro características esenciales de la acción constructivista:

- Se apoya en el manejo conceptual de cada estudiante, partiendo de las ideas y preconceptos que el estudiante ya tiene sobre el tema de la clase.

- Predice el cambio conceptual que se espera de la construcción significativa del nuevo concepto y su repercusión en su estructura mental.
- Comprueba las ideas y preconceptos relacionados con el tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se va a enseñar.
- Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas (relacionándolos con otros conceptos de la estructura cognitiva) con el fin de ampliar su transferencia.

Para Gómez (2000): “La actividad del estudiante juega un papel mediador en la construcción del conocimiento en el contexto escolar. El conocimiento construido por el alumnado no es pura repetición o reproducción del elaborado disciplinar, sino que es una reconstrucción de forma personal, un uso y elaboración específicos según las características de cada estudiante o alumna, los esquemas de conocimiento de que dispone, el contexto social, las experiencias educativas anteriores, las vivencias personales, los hábitos adquiridos, las actividades frente al aprendizaje. Esta reconstrucción esta mediada por representaciones personales que evolucionan progresivamente a medida que avanza la escolarización”. (p.19).

Para Irwin & Doyle (1992) una teoría socio-constructivista del aprendizaje humano se funda en tres supuestos: “(1) el conocimiento se construye a través de la interacción del individuo con el entorno sociocultural; (2) las funciones psicológicas superiores, incluyendo la lectura y la escritura, son sociales por naturaleza; y (3) los miembros bien informados de una cultura pueden ayudar a aprender a los otros”. (p. 34).

Desde el campo de la psicología, y considerando el aprendizaje humano como una adquisición que empieza con la interacción entre los individuos en sus ambientes naturales, diversos autores, han compartido la premisa de que el conocimiento se origina a partir de las relaciones del individuo con el medio. De esta manera algunos de sus planteamientos han hecho grandes aportes al campo de la

educación; por ejemplo: Ausubel (1991) aporta la “Teoría de los Esquemas” y el “Aprendizaje Significativo”, Piaget (1973) profundiza el desarrollo estudiando los “Estadios de desarrollo del niño y el adolescente” y Vigotsky (2000) habla del aprendizaje social, estudiando el “Desarrollo de los procesos psicológicos superiores y la Zona de Desarrollo Próximo”.

Vigotsky es considerado uno de los autores más representativos del socio-constructivismo, ya que su obra representa una gran contribución para la educación. Sus postulados además, han ayudado a transformar los paradigmas tradicionales de enseñanza, con una mirada socio-cultural, teniendo en cuenta al sujeto en la construcción de sus conocimientos. Vigotsky, también le concede gran importancia al lenguaje en el desarrollo de las funciones superiores, entre ellas, el lenguaje escrito. Le da especial relevancia a la manera como los individuos llegan a construir procesos mentales, y cómo estos se mediatizan en el entorno a través de los signos y las herramientas, conceptos diferentes, pero que en su combinación, orientan la actividad psicológica humana y facilitan el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (atención, memoria, lenguaje, etc.).

Dentro de los enfoques socio-culturales la relación entre persona y el mundo exterior no es una relación directa, sino que está mediada por los instrumentos (herramientas) y por los signos (lenguaje). El uso y dominio progresivo de estos signos o de lenguajes humanos permiten la reorganización del mundo interno, es decir, la formación y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, a la vez que le permiten al individuo operar mentalmente con los datos de la realidad y sus representaciones para hacer construcciones nuevas de pensamiento. (Gómez, 2000).

Vigotsky (citado por Irwin & Doyle 1992) define la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores como “aquellas que requieren autorregulación voluntaria, la realización consciente y el uso de signos para la mediación. Tales funciones son de naturaleza social y dependen de la comunicación a través de las generaciones y entre los individuos. La adquisición de estas funciones comienza con la

interacción de individuos tales como un padre y su hijo, hermanos o maestro y estudiantes”. (p. 35).

Para comprender el desarrollo de los procesos mentales de los individuos, se hace necesario retomar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, el cual es definido por Vigotsky como “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero mas capaz “. (p.133).

El nivel de desarrollo real define funciones que ya han madurado, es decir, aquello que el niño realiza de manera independiente, mientras que el nivel de desarrollo potencial, lo constituyen aquellas funciones que todavía no han madurado y que se encuentran en un proceso de maduración y permiten trazar el futuro inmediato del niño (Vigotsky, 2000).

De esta manera, el autor aclara que el desarrollo mental de un niño, solo puede estar determinado por estos dos niveles: el nivel real de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, los cuales posibilitan avanzar tanto en el conocimiento, como en el desarrollo.

#### *5.5.1.3. El papel del docente mediado por el enfoque socio-constructivista.*

El docente desde el enfoque socio-constructivista constituye un elemento fundamental en la enseñanza, puesto que es éste quien orienta, reflexiona sobre su que hacer pedagógico en función de sus educandos y desarrolla las estrategias adecuadas para que adquieran aprendizajes significativos.

El maestro en el aula se convierte en un facilitador, orientador, guía, confrontador y desequilibrador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es éste,

quien asume el papel protagónico y por lo tanto necesita de una formación continua y sólida frente a las prácticas pedagógicas para que estas sean innovadoras. Una actitud de cambio, es la que le va a permitir producir en si mismo y en los niños nuevos conceptos, lo cual influirá positivamente en la transformación del individuo y la sociedad. (Restrepo, 2000).

Para Hurtado (2003) “El maestro acompaña de manera directa el proceso de enseñanza-aprendizaje, e interviene no solo con preguntas inteligentes, sino también con respuestas en el momento adecuado. Se convierte así en un promotor permanente del aprendizaje de los niños. El maestro es ante todo un estratega que diseña situaciones de aprendizaje que contribuyan realmente a la adquisición de la lengua escrita”. (p. 158).

Según Ausubel, Novak, & Hanesian (1991) ”En los últimos años, el alcance de la función del profesor se ha expandido enormemente, mas allá de su propósito original de enseñar, para incluir aspectos como ser sustituto de los padres, amigo y confidente, consejero, orientador, representante de la cultura adulta, transmisor de los valores culturales aceptados y facilitador del desarrollo de la personalidad; pero sin pretender desacreditar de ninguna manera la realidad o la importancia de tales funciones subsidiarias, es innegable, sin embargo, que el papel más importante y distintivo del profesor en el salón de clase moderno, es el de ser director de las actividades de aprendizaje.

Al dirigir las actividades de aprendizaje de los estudiantes, la principal función del profesor, ya no es, o ya no debiera ser, la de darles información. Como ya se puso en relieve, esta función podría ser ejecutada con más eficiencia mediante materiales de enseñanza adecuadamente programados”. (p. 432).

Este mismo autor (1991) plantea “Es natural que los profesores que manifiestan habilidad, imaginación y sensibilización al organizar las actividades de aprendizaje y al manipular las variables de este, promuevan superiores resultados de

aprendizaje en sus estudiantes; después de todo, esta capacidad es característica central en el proceso de enseñanza y, por tanto, debiera ser índice clave en la competencia profesional en la enseñanza”. (p. 434).

Finalmente, Barriga & Hernández (2003) definen al docente socio-constructivista como:

- Un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento.
- Un profesional *reflexivo* que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los estudiantes.
- Presta una *ayuda pedagógica* ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran los estudiantes.
- Establece como meta la autonomía y autodirección del estudiante, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes. (p. 9).

#### 5.5.1.4 *El socio-constructivismo en los procesos de lectura y la escritura*

Las investigaciones psicolingüísticas en el campo de la educación han permitido concebir nuevas prácticas pedagógicas con nuevas miradas hacia el estudiante y el maestro; el primero, el estudiante, al hacer más uso del pensamiento y

lenguaje en los procesos de aprendizaje lecto-escriturales y el segundo, el maestro, como un orientador en dichos procesos, que además reflexiona sobre su que hacer pedagógico. Así mismo se le da importancia al papel que juegan los estímulos del medio en la construcción de la escritura y el aprendizaje de la lectura en la escuela.

Los aprendizajes que los niños adquieren en la escuela poseen un apoyo previo. No se puede concebir que el aprendizaje que se da en los años precedentes a la escuela, difiera altamente del aprendizaje que se lleva a cabo estando en ella. Aunque si bien, en ésta se asimilan los conocimientos científicos, en el periodo de sus primeras preguntas, el niño va asimilando los nombres de los distintos objetos de su entorno, por lo tanto, no hace otra cosa que aprender. (Vigotsky, 2000).

Por su parte Barriga & Hernández (2003) afirman que: “Para promover el aprendizaje de conceptos, es necesario que los materiales de aprendizaje se organicen y estructuren correctamente, los cuales provean de una riqueza conceptual que pueda ser explotada por los estudiantes. También es necesario hacer uso de los conocimientos previos de estos y hacer que se impliquen cognitiva, motivacional y efectivamente en el aprendizaje” (p. 55).

Desde la concepción constructivista se considera el lenguaje como un conjunto de signos, los cuales utilizamos para comunicarnos, y posteriormente en la escuela lo usamos no solo para hablarlo sino para convertirlo en un proceso psicológico superior como es el lenguaje escrito.

El lenguaje juega un papel central en el desarrollo de otras funciones superiores. Al utilizar el lenguaje para comunicar y pensar se da lugar al desarrollo de una función psicológica superior (hablar y escuchar el lenguaje). Así mismo, la escritura se considera también un sistema de signos construidos a partir del lenguaje oral. (Hernández, 2005).

Rincón (1996) manifiesta: “Por el carácter social de la lengua escrita y por el papel activo de los niños en el conocimiento, es lógico pensar que estos descubren la lengua escrita antes de iniciar la escolaridad y no a los 6 ó 7 años (la edad del “uso de razón”), con un maestro delante, ya que esta se presenta en su vida cotidiana (en comunidades letradas), aun si viven en las zonas marginales; por estas mismas razones, cuando llegan a la escuela, ya han construido conocimiento sobre la lengua escrita”.(p. 37).

Para el enfoque constructivista esto es quizás lo que sucede en el proceso de adquisición de la escritura: En las primeras fases de la enseñanza del vocabulario, las palabras para los niños tienden a representar objetos y eventos reales pero no categóricos; por lo tanto, sus significados se asimilan a las imágenes relativamente concretas y específicas de lo que tales referentes significan. “Nombrar” por lo tanto se convierte en la primera forma de aprendizaje de vocabulario en los niños, donde establecen equivalencias representativas entre símbolos de primer orden e imágenes concretas. De ahí en adelante, en la medida que las palabras comienzan a representar conceptos, se convierten en nombres conceptuales con significado, con contenidos cognoscitivos más abstractos, generalizados y categóricos. (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1991).

En esta misma línea, Vigotsky (citado por Hernández, 2005) concede especial relevancia a los procesos iniciales de escritura, y explica que el niño a través de los dibujos y el juego va estableciendo una relación entre el lenguaje oral y el escrito: “Los dibujos y los incipientes grafismos constituyen símbolos de primer orden en cuanto tratan de representar de manera directa a las entidades reales. Con el desarrollo y la participación de los niños dentro de la cultura letrada posteriormente dan lugar a los grafismos propiamente dichos (símbolos de segundo grado), que son los instrumentos esenciales mediante los cuales los niños aprenden a dominar las reglas de correspondencia grafofónica propias de la comunidad cultural. Por medio de esta conquista, el niño conseguirá descubrir que es posible representar por medio de los

grafismos no solo el mundo de los objetos (como es el caso de los dibujos) sino también el de las palabras”. (p. 89).

La escuela es considerada como un espacio que facilita una mayor socialización a los individuos, también es el lugar donde se afianzan los aprendizajes, entre ellos el de la lectura y la escritura.

La escuela tradicional ha considerado el proceso de enseñanza de la lecto-escritura como un proceso mecánico que va de las partes al todo; uniendo fonemas para formar silabas, asociando silabas para formar palabras, hasta la escritura de oraciones simples y complejas, dejando de lado la función social y comunicativa de la lengua escrita.

Los métodos tradicionales de enseñanza se han caracterizado por el escaso tiempo dedicado a la lectura y escritura; sus prácticas han sido puramente escolares, los aprendizajes se han relacionado directamente con la cantidad de “actividades” realizadas en el cuaderno, sin representar prácticas sociales que trasciendan los límites del aula y del cuaderno de clase. (Castedo & Bello, 1999).

La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela desde el constructivismo es totalmente diferente, es un proceso dinámico y constructivo mediado por el lenguaje y el pensamiento, para Ramayón & Vignole (1999) “La escuela, enseña a leer y escribir, siempre que se acepte que enseñar es “mostrar” antes que imponer y que lo que el niño necesita, entre otras cosas, es la guía adecuada y oportuna del maestro”. (p. 41)

Con referencia a la escritura, hoy sabemos que, se está presentado como un proceso que involucra aspectos lingüísticos y cognitivos. Escribir es construir sentido, representarlo gráficamente con una intención determinada. Los aspectos psicomotrices, que fueron dominantes en épocas pasadas, vienen siendo reemplazados por aspectos que se vinculan más con la semántica y la pragmática del discurso. (Salvo citado en Ramayón & Vignole 1999).

Braslavsky (2005) hace referencia a los métodos de enseñanza usados en el aprestamiento para la enseñanza de la escritura y define: “Aunque la escritura es la primera tecnología de la palabra, su verdadera naturaleza está en el significado, que es tan independiente de su aspecto gráfico como lo es la palabra de su aspecto sonoro. Probablemente sea necesario prestarle alguna ayuda al niño pequeño para que resuelva sus dificultades en la mecánica de la escritura, pero tradicionalmente se le ha prestado tanta y tan excluyente atención que se ha perdido de vista lo más esencial”. (p. 47).

Teberosky (1982) por su parte resalta la importancia de trabajar la escritura en actividades grupales, para favorecer los aprendizajes y la confrontación de las producciones de los estudiantes.

El aula escolar es una de las pocas oportunidades donde se convive con niños de la misma edad. Esto significa que ya no solo establecen intercambios con adultos o con niños mayores o menores, tal como se lo permite el medio familiar, sino principalmente con otros pares, los cuales se encuentran en igualdad de condiciones, poseen intereses, conocimientos y necesidades que pueden ser compartidas. Esta situación privilegiada puede aprovecharse para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la escritura, a través de sus interacciones e intercambios. Teberosky (citada en Gómez & Ferreiro, 1982).

Considerando la escritura como un sistema de signos, que inicia con la interacción social del individuo a través de la lengua oral, el aprendizaje de la lectura se desarrolla también en otros ambientes distintos a la escuela, en este sentido, Gómez & Ferreiro (1986) plantean: “La socialización en relación con la lectura y escritura, sus usos y funciones, no es simplemente un proceso escolar. Los niños aprenden las formas de leer y escribir y muchos de los medios de lectura y escritura a través de sus encuentros naturales con el material impreso en su medio” (p. 332).

El aprendizaje de la lectura y la escritura determina positivamente el desarrollo personal y social de los sujetos y de los pueblos; es a través de estos saberes, que se le posibilita al niño ingresar al mundo de la ciencia y la cultura. De la manera como se le inicie y acompañe pedagógicamente en este mundo letrado, dependerá en gran medida su afecto y pasión por los libros, la cultura e, incluso, la ciencia. (Hurtado, 2003).

Cuando los niños leen en ambientes placenteros, en contextos agradables adquieren aprendizajes valiosos como:

- Desarrollar experiencias de lectura y escritura con diversos propósitos;
- Dar funcionalidad al lenguaje escrito en sus experiencias diarias imaginándose como funciona;
- Exponer hipótesis para diferenciar la escritura del dibujo, comprender los símbolos de la escritura y todas las relaciones entre esos símbolos y los sonidos del lenguaje oral. (Braslavsky, 2005).

Lerner (1996) frente a los procesos que se desarrollan en el aula con relación a la enseñanza de la lectura propone: "Para que la institución escolar cumpla con los requisitos de comunicar la lectura como práctica social, parece imprescindible una vez más atenuar la línea divisoria que separa las funciones de los participantes en la situación didáctica. En efecto, para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula, que brinde al oportunidad a sus estudiantes de participar en actos de lectura que el mismo esta realizando, que entable con ellos una relación de lector a lector". (p. 19).

Lerner (2002) describe una serie de pautas que permiten a los estudiantes ser más participativos y autónomos frente a las prácticas lectoras en las clases:

- Permitir a los estudiantes cierto dominio sobre el tiempo didáctico e instalarlos en la duración.

- Propiciar la construcción y la participación en la clase donde quede una memoria de lo que se realizó.
- Distribuir las funciones del docente y los estudiantes, donde estos últimos, asuman la responsabilidad de comprender y de evaluar sus interpretaciones, así mismo que puedan construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo.
- Articular el trabajo colectivo, grupal e individual, donde todos los estudiantes puedan beneficiarse con la interacción de sus producciones cognitivas, al mismo tiempo que asumen la responsabilidad de comprender lo que leen.

Frente a la necesidad del presente siglo de formar sujetos más competentes en sus prácticas comunicativas, Molinar (2000) afirma “Saber leer y escribir no significa sólo conocer el sistema alfabético de escritura, saber hacer las letras o poder decirlas en un acto de lectura. Alfabetizarse supone además un uso adecuado del lenguaje escrito y de otros lenguajes frente a distintos desafíos: saber leer críticamente una información periodística, comprender la información relevante de un material científico y resumirla por escrito, disfrutar de un texto informativo o literario, producir una solicitud de empleo convincente, expresar claramente nuestros sentimientos en una carta...” (p. 15).

En síntesis, se propone para la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque constructivista que el proceso formativo de los educandos parta de una interacción donde se respete los procesos específicos de cada actor educativo, poniendo en relación el conocimiento previo (individual y local) con la cultura universal. (Díaz & Echeverri, 1999). Estos autores plantean además, que “Es necesario ofrecer a los niños actividades que los lleven a descubrir la función social de la lengua escrita. (Escribimos para expresar o comunicar ideas, conocimientos, sentimientos y, también,

para retener información que queremos recordar). Leemos para recibir información y gozar de las particularidades de los estilos literarios” (pp. 57-73).

Por lo tanto, una propuesta constructivista, debería tener como propósitos:

- Dar oportunidad a los niños para realizar producciones escritas espontáneas.
- Permitir la interacción de los niños con diferentes tipos de portadores de texto.
- Ponerlos en contacto con actividades de interpretación de textos (comprensión de la estructura del objeto).
- Permitir interactuar con el lápiz y el papel; jugar, descubrirlos, manejarlos.
- Favorecer el rol de “acompañante” del docente en el proceso de aprendizaje de los niños.
- Destacar el papel de informante tanto del adulto como de los compañeros y de los materiales que se abordan.

Según Flórez (1996) “El verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada estudiante que logra al modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. Es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. Por esto el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y experiencias aisladas”. (p. 235).

Para concluir este capítulo se presenta un paralelo entre los métodos de enseñanza tradicionales y los métodos de enseñanza desde el enfoque constructivista.

<b>EDUCACION TRADICIONAL</b>	<b>PROPUESTA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA</b>
El aprendizaje se da desde fuera hacia adentro; enfoque de corte conductista; se emplea el premio, el castigo y la repetición como actos impulsores del aprendizaje	El aprendizaje se da por la interacción entre los esquemas mentales que posee el niño y los aportados por el texto, y también por los intercambios entre los niños en actividades sociales
Parte del principio de que existe una maduración para el aprendizaje, la cual consiste en la existencia de una serie de habilidades específicas, que pueden ser medibles a través de conductas observables; el currículo está diseñado para preparar a los niños para la enseñanza de la lectura y la escritura	Se parte del principio de que se pone en evidencia los organizadores y las estructuras cognitivas que facilitan el aprendizaje; el currículo está diseñado para ser un cognoscente capaz de descubrir a través de la experiencia y la funcionalidad comunicativa
Línea transmisionista: El niño no sabe, por lo tanto, hay que enseñarle; el maestro, el cual posee el conocimiento se los transmite; se asiste a la escuela para aprender a leer y a escribir, de esta manera se habla de enseñanza-aprendizaje	Enfoque constructivista: El aprendizaje se da de manera natural; la principal metodología es la interacción social que parte de un proceso de construcción individual a uno que posteriormente es social.
Existencia de un niño que recibe poco a poco, un lenguaje ya establecido por otros.	Existencia de un niño que trata activamente de comprender el lenguaje que se habla en el entorno que lo rodea; reconstruye por si mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le proveen el medio, los avisos publicitarios, etc.
<p>Reduccionismo: Método que va desde los componentes más simples hacia los más complejos. La enseñanza se aborda en tres fases: aprestamiento, fase inicial y fase comprensiva.</p> <p>Aprestamiento: Direccionalidad, lateralidad, realización de bolitas, palitos, bolitas y palitos. La escritura se basa en la copia.</p> <p>Vocales: discriminar, identificar, nominar, escribir; aprendizaje, en orden de dificultad motriz, i-u-o-e-a.</p> <p>Fonemas: Método Sintético: (fonético) estrategia perceptiva-auditiva; se parte de los elementos menores de la palabra. Los fonemas se enseñan separando o alejando aquellos que son parecidos en su emisión oral.</p> <p>Método Analítico: (global) estrategia perceptiva visual, parte de composiciones fonológicas mayores, como la palabra o las oraciones</p>	Se busca desde el inicio y constantemente, relacionar los aspectos comprensivos, comunicativos y pragmáticos de la lengua escrita, sin olvidar sus funciones sociales y culturales. Los niños cuando escriben haciendo garabatos, expresan una intención comunicativa, comprenden lo que hacen, interpretan sus producciones y, se van apropiando de la escritura convencional.

EDUCACION TRADICIONAL	PROPUESTA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA
El énfasis está puesto en la correspondencia entre objetivos y actividad (trazo - identificación – letra sola – sílaba); la escritura es practicada como dibujo correcto de las letras; se iconizan las formas de las letras estableciendo relaciones para memorizarlas más rápidamente.	El énfasis está puesto en las capacidades cognitivas y la competencia lingüística del niño (asociaciones – relaciones – utilización – aplicabilidad).
El punto de partida del proceso enseñanza – aprendizaje es el contenido que debe ser abordado: en esta semana enseñó la m, ya hemos visto hasta la g, aún falta la s. Todos los niños deben aprender al mismo tiempo la misma letra o sílabas; los estudiantes en general, deben saber lo mismo.	El punto de partida del aprendizaje es el sujeto mismo, sus conocimientos previos, su contexto, todo con lo que él cuenta. En la clase, cada niño está en un nivel diferente, posee un conocimiento individual sobre las letras o palabras.
Presencia de palabras fáciles o difíciles, según la combinación de los sonidos o las letras.	Presencia de palabras necesarias o inútiles, según los requerimientos, uso o funcionalidad de la escritura en el momento.
hay ausencia entre el lenguaje de la vida cotidiana y la lengua escolar trabajando a partir de un lenguaje artificial, de uso meramente escolar: “Susa asea el oso”, “La mona lame la loma”, “mi mama me mima”.	Se trabaja a partir de la recuperación del sentido, la función social y cultural de la lengua escrita, se establece relación entre el lenguaje de la vida cotidiana y la lengua escolar (fecha – asistencia – carta de solicitud, agradecimiento a un compañero enfermo).
Las clases son rutinarias, el maestro es quien ejecuta las actividades de enseñanza, es un guía, que va delante de sus estudiantes, los cuales escuchan – repiten – retienen – copian los contenidos que el docente les tiene previstos.	Las clases son una aventura, el maestro propicia ambientes significativos, es un guía que va a un lado, hombro con hombro. Los niños y docentes son seres activos que buscan soluciones a problemas, discuten e intercambian opiniones.
El profesor le pide al niño hacer un escrito según un modelo. Se escribe a medida que se va pensando, y para cumplir una instrucción dada.	El profesor ofrece la posibilidad a los niños de elegir el texto que deseen escribir respondiendo a sus necesidades. Antes de escribir, los niños piensan, jerarquizan unas ideas sobre lo que quieren decir, realizan un borrador y sobre él corrigen hasta llegar a un producto final.
Los niños escriben lo que copian del tablero o lo que el maestro les permite en la tarea.	Los niños escriben espontáneamente, jugando a escribir pensamientos, ideas, sentimientos y vivencias; a través de esta práctica se fortalece la escritura haciéndolo con autonomía. Escribir es una tarea de orden conceptual, la escritura es una actividad inteligente; es

	la capacidad de construir y elaborar mensajes con significados particulares.
<p>La lectura consiste en descubrir el mensaje que se quiere transmitir; por lo tanto, se reproduce literalmente lo que está escrito en el libro.</p> <p>La lectura es asumida como una actividad visual, un acto mecánico que demanda un esfuerzo perceptivo; se descodifica alfabéticamente las palabras del texto (¿De qué color es la capa de caperucita? ¿Con qué mató la bruja a Blanca Nieves?).</p>	<p>La lectura consiste en un proceso que permite la participación activa del lector, quien aporta todos sus conocimientos, experiencias, vivencias, expectativas, para comprender y recrear el significado de lo que lee.</p> <p>La lectura es asumida como la posibilidad de producir o anticipar sucesos desde la perspectiva del lector como autor; ofrece además, la posibilidad de la reescritura, desde la invención. Cambio de mensajes del texto – cambio del rol de los personajes – crear el texto a partir del título –crear el inicio.</p>
<b>EDUCACION TRADICIONAL</b>	<b>PROPUESTA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA</b>
Señalización de los diferentes sitios de la clase por medio de dibujos: sitios para colgar las cosas, puesto de la lonchera, biblioteca.	Existencia de textos contruidos por los mismos niños de acuerdo a las necesidades particulares del grupo.
Los estudiantes leen el libro que propone el maestro, la lectura es calificada. El criterio para seleccionar los libros está fundamentado fonológicamente.	Los estudiantes leen los textos que respondan a sus necesidades comunicativas; en el aula se utilizan los textos de acuerdo a los requerimientos del momento. Se hace la lectura de los textos contruidos por los mismos compañeros, con la posibilidad. de intercambiarlos. El criterio para seleccionar los textos depende de su funcionalidad informativa – recreativa – científica.
La lectura y la escritura se restringen al ámbito escolar: clase de español.	La lectura y la escritura se llevan a cabo en todo el entorno del niño.
El error es clasificado y penalizado (cruz roja, cero, repita diez veces la palabra, carita triste).	El error es fuente de comprensión de los procesos de pensamiento del niño y, por ello, debe ser comprendido y aprovechado para generar nuevos aprendizajes.
Este trabajo supone una evaluación del rendimiento escolar en términos de cuántas palabras sabe el niño escribir y cómo puede descifrar un texto. Cobra valor el resultado final; posee un carácter cuantitativo.	Este trabajo supone una evaluación del nivel de los logros cognoscitivos en los estudiantes a través de cortes en el tiempo. La evaluación acompaña el proceso de construcción en la búsqueda de competencias (capacidad básica de utilizar eficaz y eficientemente la lengua escrita). Cobra valor la evaluación cualitativa.

*Adaptado de Díaz & Echeverri (1999): Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura.*

## 6. ANTECEDENTES



Actualmente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha extendido a diferentes contextos, logrando múltiples transformaciones en la sociedad. En los contextos educativos, las TIC hacen factible un ambiente creativo y significativo para los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de las TIC se están experimentando cambios profundos en la manera de comunicarnos y de recibir información. Al respecto Ferreiro (2000) afirma “Internet, correo electrónico, páginas web; están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Exigen, en cambio, capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar. Hay nuevos estilos de habla y de escritura que están siendo generados gracias a estos medios. Saber navegar por Internet ya forma parte de los objetivos educativos declarados o en vías de declaración”. (p.3).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación contribuyen a la reconfiguración del concepto de alfabetización. Tradicionalmente se ha considerado que una persona es alfabetizada, en tanto lee y escribe materiales impresos. Actualmente, es preciso referirse a estas dos habilidades utilizando también los medios electrónicos y digitales.

Diversas investigaciones a nivel nacional e Internacional han mostrado los beneficios que tiene la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación de niños, niñas y jóvenes de los sectores rurales y urbanos.

A continuación se presentan algunas investigaciones y experiencias que ejemplifican los beneficios del uso de las TIC como herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura:

Henao & Giraldo (1991) realizaron una investigación sobre los efectos del uso de un procesador de textos y gráficos en el desarrollo de habilidades de escritura en niños de sexto grado. El propósito de esta investigación fue diseñar y experimentar un taller de escritura orientado a estimular y potenciar en los niños el goce y la capacidad de expresar por escrito sus emociones, ideas y fantasías, para determinar el efecto que la utilización de una herramienta informática tenía en el desarrollo de habilidades de escritura.

La muestra de esta investigación estuvo integrada por 14 niños, siete hombres y siete mujeres con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años, que durante el año lectivo 1990 cursaban sexto grado de un colegio en la ciudad de Medellín (Antioquia). La investigación tuvo una duración de doce semanas. Los estudiantes asistían a tres sesiones por semana, para un total de 36 sesiones. El taller se realizó en la sala de microcomputadores de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional, en donde cada estudiante dispuso de un computador tipo XT con el programa NewsRoom. Cada sesión fue dirigida por uno de los investigadores con la ayuda de dos asistentes, uno profesional en educación y otro estudiante de último nivel de educación infantil.

La investigación adoptó un diseño experimental intra-sujetos, en el cual cada sujeto de la muestra participó de las condiciones experimentales; la creación de textos en el computador y la creación de textos con papel y lápiz.

Se examinaron comparativamente los textos producidos por los estudiantes evaluando factores como: Calidad literaria; que fue analizada por tres profesores universitarios de literatura utilizando una escala de evaluación diseñada para tal propósito. Diversidad léxica, y adjetivación; que fueron medidas por los autores empleando los procedimientos adoptados por especialistas para evaluar el desarrollo del lenguaje y sus patologías (Millar, 1981).

Los resultados arrojados por este estudio muestran que los textos creados en el computador son significativamente superiores en calidad literaria a los textos

manuscritos; que entre los textos creados en papel y los creados en el computador hubo una diferencia significativa de longitud, además de las respuestas dadas por algunos niños sobre su experiencia en el taller, que reveló el valor motivacional que tuvo para ellos el computador.

Bornas, Servera, LLabrés & Matas (2000) realizaron un estudio para evaluar la eficacia del programa informático “Vispo Grafías”, programa que fue diseñado para apoyar el aprendizaje inicial de las letras. El propósito de este estudio fue verificar si el entrenamiento por modelado haciendo uso del computador era eficaz, en la mejora de los hábitos y procesos de escritura de los niños en educación infantil. Para ejecutar este trabajo se tomó como muestra un total de 27 estudiantes de educación infantil con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años, los cuales fueron distribuidos en tres grupos (dos de entrenamiento y uno de control), tomando como eje de referencia los resultados de su evaluación inicial. El grupo control estuvo conformado por 7 niños que obtuvieron la mejor puntuación en la prueba. Los demás niños (20) fueron repartidos de forma aleatoria en los dos grupos de tratamiento.

En el procedimiento diseñado para esta investigación, primero recibió tratamiento un grupo y se hizo una evaluación de seguimiento a todos los niños, posteriormente se realizó el tratamiento con el segundo grupo, y una evaluación final. Este tipo de diseño permitió evaluar y determinar los efectos del tratamiento en cada grupo y compararlos. El entrenamiento con el programa “Vispo Grafías” en los grupos fue llevado a cabo en sesiones de 10 minutos diarios durante seis días, para un total de una hora para cada niño. El procedimiento consistía en lo siguiente: El investigador activaba en el computador la grafía elegida, el niño observaba como se dibujaba la grafía en la pantalla, y luego debía reproducirla, utilizando el lápiz y el papel.

Como resultado de este trabajo los autores encontraron que en general ambos grupos experimentales puntuaron mejor en la prueba posterior al tratamiento. Por esta razón los autores afirman que: “los dos grupos de tratamiento realmente registran mejoras significativas en sus puntuaciones atribuibles al efecto del programa

“Vispo Grafías” (p. 46). En síntesis, ellos consideran que el moldeado por medio del computador ofrece ventajas, teniendo en cuenta que a través de esta herramienta el niño tiene la oportunidad de acceder las veces que desee al modelo. En consecuencia concluyeron, que el programa era útil para mejorar la ejecución de las letras en la etapa de aprendizaje inicial.

Gallo (2000) realizó una investigación con el fin de explorar como operaban los mecanismos de atención selectiva en la comprensión de textos en formato hipertextual y multimedial; para ello llevó a cabo dos estudios, en el primero, se evaluó el reconocimiento de la información en presencia de estímulos distractores de la atención en sujetos lectores de textos en formato hipertextual y multimedial y en lectores de textos impresos, en el segundo estudio, se comparó el nivel de comprensión de lectores de textos en formato hipertextual y multimedial, con el de lectores de textos en formato impreso cuando se tenían los objetivos previos de la lectura.

La muestra de esta investigación estuvo conformada por 20 estudiantes de sexto grado de una institución de la ciudad de Medellín (Antioquia), con edades comprendidas entre los 11 y los 12 años; estos estudiantes fueron seleccionados al azar entre quienes habían presentado un buen desempeño en la prueba de habilidades para la comprensión lectora. La muestra seleccionada fue dividida aleatoriamente en dos subgrupos de 10 estudiantes, uno experimental que leyó textos en formato hipertextual y multimedial y un segundo grupo control que leyó textos en formato impreso.

Para esta investigación se adoptó un diseño de casos múltiples de carácter exploratorio con solo postest para ambos estudios, y para el análisis estadístico se utilizó un modelo de análisis factorial a una vía (Anova).

En el primer experimento se indagó el nivel de reconocimiento de la información que poseían los lectores de los diversos formatos textuales. El primer grupo realizó la lectura de un texto en formato impreso y el segundo en formato hipertextual y multimedial. Ambos grupos leyeron el texto “La región natural del pacifico colombiano”,

que consistió en un cuestionario de 19 preguntas. Para resolver dicho instrumento se utilizó una sesión de 1 hora y 45 minutos, en la cual los estudiantes del grupo control leían el texto impreso, y luego respondían las preguntas, y los estudiantes del grupo experimental tenían que navegar el texto en formato hipertextual y multimedial, recibir los estímulos auditivos, y responder el cuestionario.

Los resultados de este primer estudio a nivel estadístico frente a la variable de reconocimiento de información fueron levemente significativos. La investigadora consideró que los resultados catalogan a los dos grupos, como homogéneos, pues no se observaron diferencias en cuanto al reconocimiento de información relevante en ambos formatos.

En el segundo experimento se exploraron y determinaron las posibilidades que ofrecen los textos en formato hipertextual y multimedial para la comprensión de lectura. Participaron 19 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y 12 años de sexto grado, la muestra fue distribuida en dos grupos, 10 estudiantes conformaban el grupo control y 9 el grupo experimental. Cada grupo participó en dos fases, una de entrenamiento y otra de tratamiento en sesiones de 1 hora y 45 minutos.

La fase de preparación se enfocó al manejo de objetivos y a la conceptualización sobre la temática; posteriormente le fue entregado a cada estudiante un sobre que contenía una serie de objetivos para orientar la lectura del cuento impreso la “Falsa Cacatúa”. Y al final fue aplicada una prueba de comprensión. En la fase de tratamiento el grupo control leyó la versión impresa y el experimental la versión multimedial, previo a la lectura ambos grupos recibieron un sobre con objetivos referidos a las secciones “Historia, geografía, flora y fauna” y les fue dada la instrucción de leer por completo el texto al menos dos veces, captando la mayor información posible del texto. Finalmente el investigador aplicó una prueba de comprensión lectora.

Los resultados derivados de este estudio muestran que no hay una diferencia estadísticamente significativa con relación a los estudiantes que leyeron el texto en

formato hipertextual y multimedial con acceso previo a los objetivos de la lectura, a diferencia de aquellos estudiantes que recibieron el mismo tratamiento con el texto en formato impreso; aspecto que se evidenció en los resultados de la prueba de comprensión lectora.

Arredondo, Catalán, Montesinos & Monsalve (2000) inspirados en el programa Red Enlaces de Chile, promovido por el Ministerio de Educación de este país, llevaron a cabo un proyecto de investigación de tipo etnográfico en dos escuelas del sur de Chile.

En esta investigación indagaron tres aspectos: 1). Si las TIC son incorporadas al aula como una herramienta verdaderamente pedagógica; 2). Los efectos culturales y los impactos que pueden producir las TIC en el ámbito rural-local y en los estudiantes cuando hacen uso de estos recursos educativos; 3). Las relaciones maestro-estudiante en la escuela rural cuando se introducen las tecnologías de la información y las innovaciones pedagógicas que éstas conllevan.

La investigación se desarrolló en el contexto de localidades rurales en sectores de pobreza. Se seleccionó la comuna de Maule, por cumplir con el requisito de tener escuelas básicas integradas al proyecto Red Enlaces. La recolección de la información se llevó a cabo mediante un trabajo de campo, el cual consistió en observar las dinámicas diarias que se desarrollaban en la sala de clases, que funciona como 'laboratorio de computación' dentro de las escuelas rurales seleccionadas.

De este estudio se derivaron las siguientes conclusiones:

Los niños que asisten a las instituciones tienen una marcada restricción para el uso de los computadores, ya que éstos son ubicados en una sala especial y aislada, tanto en forma espacial como simbólica, además para el ingreso a la sala hay que seguir unos rituales estrictos, que en nada aportan en los aprendizajes de los estudiantes.

Se evidenció en los profesores temor frente al uso de los computadores, por miedo a ocasionar daños en estos artefactos. Se observaron además, diferentes formas de estructurar la clase; por un lado, se aplica una metodología que se podría concebir como 'dirigista' en la cual la dinámica de la clase es en extremo rígida, con un profesor que va dictando y controlando cada paso a seguir por parte de los estudiantes (desde cómo encender el computador y cómo mover el ratón, a extremos casi enfermizos de cómo doblar la funda), el profesor entonces se constituye aquí en una sombra permanente en el uso de los computadores por parte de los niños, porque su presencia se orienta más a realizar el control, que a guiar el trabajo con el computador. Contrario a lo anterior se observó una clase más flexible, en la cual el profesor no asume el papel de controlador del uso (lo que no significa que no se preocupe del cuidado de los equipos) y deja que los estudiantes se apropien más de los computadores, a tal grado que pareciera desentenderse de lo que sucede en la sala de clases.

Los investigadores evidenciaron interés en los niños frente al uso del computador y la aplicabilidad e incidencia que éste puede tener a futuro en sus vidas. También observaron que entre los estudiantes se crean rivalidades respecto a quién es el que más usa el computador, o cada una de sus partes (Mouse, teclado, etc.); este tipo de actos refleja que no hay una metodología de trabajo en grupo y que estas dificultades no son intervenidas por los docentes (quienes interactúan con el grupo cuando se hace indisciplina). A la luz de lo observado, los investigadores afirman que el esquema grupal de trabajo que impera en estas escuelas, en definitiva termina favoreciendo a los niños que se convierten en los dueños de los computadores.

En el caso de las niñas, existe una mayor claridad en la relación computadores- trabajo, pues de alguna u otra manera observan que para las profesiones en las cuales aspiran a trabajar, se hace necesario dominar el computador, de esta manera ser secretarias, profesoras, o carabineras requiere manejar archivos y datos en red. Esas profesiones son pensadas a partir de un conocimiento

absolutamente pragmático de que sus padres, por tener escasos recursos, no podrían costearles una carrera universitaria o que demore muchos años.

Finalmente, los investigadores concluyeron que las capacitaciones brindadas a los docentes, se centran en los componentes técnicos de los equipos, y dejan de lado los aspectos pedagógicos, lo que dificulta el buen uso de estas herramientas por parte de los docentes, como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Henao, Ramírez & Giraldo (2001) realizaron una investigación sobre el desarrollo de habilidades de escritura en niños de básica primaria utilizando el correo electrónico, cuya finalidad fue diseñar y experimentar una propuesta didáctica apoyada en el correo electrónico y otras herramientas informáticas.

La muestra de dicha investigación estaba constituida por 40 estudiantes de quinto grado pertenecientes a cuatro escuelas de las cuales se escogieron 10 estudiantes teniendo en cuenta su desempeño académico, a cada uno se le asignó un correo electrónico. Además cada estudiante construyó una página web personal con su fotografía y otros datos. Esto permitió que los estudiantes participantes en el proyecto se conocieran y tuvieran la oportunidad de elegir compañeros para compartir la información o hacer creaciones de manera conjunta.

La propuesta incluyó actividades de lectura y escritura tanto individual como grupal, en las que elaboraron textos epistolares, narrativos, poéticos, y expositivos utilizando herramientas digitales e impresas. Además, se utilizó el correo electrónico para la producción en parejas de cuentos, la realización colectiva de trabajos escritos y la corrección de los mismos.

La investigación utilizó un diseño cuasi-experimental intrasujeto con pruebas pretest y posttest. A todos los participantes se les aplicaron dos cuestionarios: Uno para evaluar su opinión sobre la funcionalidad y valor de la escritura, y otro para indagar las estrategias de búsqueda de información. Se utilizaron algunas escalas de evaluación para valorar la producción poética, narrativa, epistolar y expositiva.

Algunos de los resultados más relevantes de la investigación fueron: 1) la calidad de la producción de los textos en todas sus modalidades fue significativamente mejor en el posttest que en el pretest; 2) los estudiantes mostraron mas interés por la producción en el género poético; 3) se demostró que el correo electrónico es un medio eficaz para promover la escritura sobre todo de textos expositivos y narrativos; y 4) la implementación del programa experimental impactó significativamente la noción que tienen los estudiantes sobre el valor de la escritura como expresión y comunicación, otorgándole funcionalidad a la escritura fuera del aula.

Martínez (2004) realizó una investigación sobre el impacto que tiene un Ambiente Hipermedial en el progreso del discurso estético y de algunas competencias comunicativas relacionadas con la comprensión y producción de narrativas breves. Su propósito fue diseñar, producir y validar un ambiente hipermedial compuesto por el juego Minificción Interactiva I: Scherezade en formato de CD y un portal en Internet relacionado con el mismo, buscando allanar el punto de encuentro entre la teoría literaria que se desarrolla en torno al minicuento, la didáctica de la literatura que se edifica con base en este tipo de texto, y las posibilidades de creación que brinda, todo ello apoyado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El paradigma que sustentó este proyecto de investigación fue el de la propuesta bajtiniana de los estudios dialógicos en la que cada actividad se concibe como un escenario de diálogo interpersonal en el que el otro está convocado a concurrir como participante, en igualdad de condiciones, tanto en la aventura escrita como en la verbal, pues las dos tuvieron realización en el proyecto.

En dicha investigación participaron un promedio de 200 estudiantes, universitarios con edades entre 18 y 20 años, pertenecientes al departamento de lenguas y estudiantes de educación secundaria de instituciones oficiales con edades entre los 10 y 16 años.

El Proyecto fue estructurado en 3 fases: la primera, orientada al desarrollo Tecnológico del Ambiente Hipermedial; para el diseño de dicho ambiente se tuvieron en cuenta principios básicos como la lúdica y la interactividad, entendida esta última como la posibilidad que tiene el usuario de modificar, expandir y dialogar, con el ambiente. El programa se desarrollo con base en el juego y algunas herramientas de internet.

En la segunda y tercera fase, los estudiantes interactuaron con el Ambiente Hipermedial, desarrollando las actividades que este proponía desde el Juego Interactivo y la Página Web. Al final del proceso, cada estudiante produjo un promedio de veinte textos. Estos escritos fueron evaluados por los miembros del grupo basados en unos parámetros estéticos, previamente establecidos: cumplimiento de las instrucciones dadas para cada reto, realización adecuada de la brevedad, extraposición o exotopía, comprensión creativa, emisión de juicios, organización del material verbal con orientación e intención artística, representación artística de la alteridad y la consideración del lector como una instancia de interlocución legítima en relación con el sentido del texto.

Los resultados arrojados por esta investigación mostraron que los estudiantes alcanzaron un alto grado de desarrollo en su discurso estético, gracias a la interacción con un Ambiente Hipermedial, lo cual se reflejó en la calidad de los procesos de comprensión y producción de minicuentos.

Quero & Ruiz, (2001) realizaron una investigación de corte etnográfico con un enfoque Introspectivo-Vivencial, la cual buscaba fomentar la identidad étnica de los niños indígenas Wayuu. Diseñaron un prototipo de software educativo con el que se pretendía incentivar la lectura y la escritura del wayuunaiki, la lengua nativa de la etnia Wayuu. Este prototipo fue elaborado considerando aspectos propios de dicha cultura, así como aspectos inherentes al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. La elaboración de este software estuvo basada en tres aspectos: 1) a pesar de que existe conciencia cultural, ésta sobrevive en una marcada vergüenza étnica, que no permite desarrollar los fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe. Se ha perdido el

interés por mantener elementos propios de la etnia Wayuu, entre ellos el uso de su lengua: el wayuunaiki, 2) no existe material didáctico avalado por el Ministerio de Educación, para el estudio del wayuunaiki, 3) no se han elaborado investigaciones específicas sobre el proceso aprendizaje de la etnia wayuu, existen investigaciones del tipo antropológico, donde se generaliza este proceso, y por supuesto se han obtenido observaciones al respecto y se han originado ideas, las cuales de alguna forma son adaptables a las investigaciones realizadas sobre teorías de aprendizaje que se tienen en general.

El software como material educativo incorporó una leyenda wayuu denominada la “leyenda de Waleker” propia de esta etnia y con ella el desarrollo de actividades como: Sopas de letras, narraciones, asociaciones imagen texto, pareamiento de verbos con imágenes que representaban acciones.

La muestra de esta investigación estuvo conformada por niños cuyas edades estaban comprendidas entre los 12 y 14 años, del grado sexto de una unidad educativa ubicada en Paraguaipoa (región correspondiente a la Guajira Venezolana), la cual posee un laboratorio de computación, del Programa de Resonancia Educativa. Estos niños asistieron una vez por semana a una intervención que duraba 45 minutos por un período de seis meses.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron las observaciones y las entrevistas no estructuradas realizadas a docentes y expertos en lingüística Wayuu.

Los resultados derivados de esta investigación muestran que: 1) La mayoría de los docentes no llevan a los estudiantes a la sala de informática; 2) Los estudiantes reciben las clases en español, y sólo hablan wayuunaiki entre ellos; 3) Los programas educativos que están en el aula informática son producción venezolana, y están descontextualizados con relación a la realidad de la etnia; 4) Los niños de sexto grado, muestran curiosidad e interés por utilizar el computador, y muestran habilidad en el uso y manejo del mismo; y 5) El uso de este software ha incrementado los niveles de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de su lengua natural.

Los investigadores concluyen además que el software en general cumple una función motivadora, que puede ser utilizada al servicio de los grupos étnicos porque suelen incluir elementos que llaman la atención de los estudiantes, tales como sonidos, gráficos, juegos. Si estos elementos están dentro de su contexto cultural, los estudiantes se sentirán más incentivados, porque se identifican con los elementos propios de su cultura, más aún si corresponde a un grupo étnico con características ancestrales y originarias, como es en este caso la etnia Wayuu. Por otro lado, el diseño de este prototipo y su posterior desarrollo representa un material didáctico valioso, del cual hasta ahora no se tiene antecedentes.

Gallego (2002) realizó una investigación de carácter exploratorio descriptivo a través de un estudio de caso, con el objetivo de observar ya analizar la resolución de anáfora y la correlación entre las variables anáforas y comprensión de lectura de textos narrativos y expositivos en formatos hipertextual-multimedial e impreso.

La muestra con la que se llevó a cabo la investigación estuvo conformada por 17 niños del grado quinto de un colegio de la ciudad de Medellín (Antioquia), los cuales obtuvieron los puntajes más altos en una prueba de comprensión lectora aplicada a este grado, 9 de estos niños conformaron el grupo A y los 8 restantes el grupo B, distribuidos aleatoriamente por números pares e impares.

Los sujetos seleccionados realizaron actividades de lectura, prueba de anáforas y de comprensión lectora de un texto en formato hipertextual-multimedial y otro impreso con el mismo contenido temático para ambos grupos, con la diferencia de que el grupo A leía un texto narrativo en formato impreso y un texto expositivo en formato hipermedial, mientras el grupo B leía el texto expositivo en formato impreso y el narrativo en formato hipertextual-multimedial. Ambos grupos interactuaron primero con el texto impreso y luego con el hipertextual-multimedial.

Los materiales utilizados para la evaluación en la resolución de relaciones anafóricas y la relación entre las variables *anáfora* y *comprensión lectora*, fueron los

siguientes textos: “la falsa cacatúa” para el género narrativo, y para el género expositivo se utilizó la lectura “Algunos datos de Botero”; ambos textos fueron presentados en formato multimedial e impreso.

Para evaluar *la resolución de relaciones anafóricas* se utilizó en ambos textos una prueba en donde los niños debían identificar a quién o a qué se referían los términos anafóricos escritos en negrilla y en la *comprensión lectora* se utilizaron dos pruebas con diversos tipos de preguntas cerradas. Se realizaron además, protocolos verbales, registros fílmicos y fotográficos.

Los resultados demuestran que los estudiantes obtuvieron un mejor puntaje en el texto narrativo que en el texto expositivo. Lo cual evidenció la familiaridad que tienen los niños con este tipo de texto. Aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas, se observó un mejor desempeño cuando los estudiantes interactuaban con el texto en formato hipermedial, pues según la autora, la estructura del hipertexto con información textual, gráfica, etc. favorece y estimula la resolución de relaciones anafóricas.

Por otro lado se encontró también que existe una correlación significativa entre las variables anáfora y comprensión en el formato multimedial, pues en éste, la resolución de anáforas se convierte en un proceso espontáneo, mientras que en el impreso, el material para ubicar los elementos de la anáfora era más disperso y conllevaba a mayor esfuerzo del lector en su marcha hacia atrás.

En cuanto a las variables anáfora y comprensión de acuerdo al tipo de texto narrativo y expositivo, la correlación entre éstas fue superior y estadísticamente significativa cuando los estudiantes leyeron el texto expositivo que cuando leyeron el texto narrativo.

Hernández (2002) realizó un estudio exploratorio con posprueba, cuyo propósito fue indagar sobre el léxico en formatos de lectura hipertextuales y

multimediales; comparar los procesos lectores de los estudiantes en ambos formatos; comparar el nivel de consulta que realizan los estudiantes que tienen a su disposición el diccionario en el texto electrónico, con el de los estudiantes que utilizan un diccionario tradicional, y evaluar la ubicación contextual de las palabras por los lectores en ambos formatos.

La muestra de este estudio estuvo conformada por 15 estudiantes de sexto grado entre 11 y 12 años de edad, de una institución educativa de Medellín (Antioquia), divididos aleatoriamente en dos grupos, uno control conformado por 7 estudiantes y uno experimental con 8 estudiantes.

Los instrumentos de evaluación utilizados fue una prueba de dominio léxico compuesta por 3 subpruebas: La primera, elaborada en forma escrita con dos ítems, 1) correspondencia entre palabras y 2) definición de palabras; estos puntos definieron la variable de identificación del significado de la palabra a partir de su representación escrita. La segunda subprueba realizada de manera escrita consistió en un test cloze y midió la variable de ubicación contextual de una palabra. La tercera prueba consistió en la realización de protocolos orales grabados en cinta magnetofónica y en video cinta.

Para evaluar la variable de consulta del diccionario en los lectores del texto en formato hipertextual y multimedial se utilizó el mapa de navegación del usuario, éste consiste en un registro escrito generado por el computador que indica los nodos visitados por el usuario y las palabras consultadas en el diccionario durante la lectura. En cuanto al texto en formato impreso, la variable consulta en el diccionario se midió por un escrito elaborado por los estudiantes, donde escribieron las palabras que consultaron en el diccionario convencional durante la lectura.

El desarrollo de la fase experimental del estudio se realizó en dos sesiones tanto para el grupo control, como para el experimental. El primer grupo trabajó en el aula de clase y utilizó para la lectura un texto en formato impreso, y el segundo grupo trabajó en el aula de informática y utilizó un texto en formato hipertextual.

De esta investigación se derivaron los siguientes resultados: 1.) Para las variables dominio léxico, identificación del significado de la palabra a partir de su representación escrita, identificación del significado a partir de una imagen, ubicación contextual de una palabra y consulta del diccionario no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación a los lectores del texto impreso; 2.) se evidenció un mayor rendimiento en los estudiantes que utilizaron el texto hipertextual.

La autora concluye que los textos en formato hipertextual asociados a un proceso instruccional adecuado constituyen una herramienta valiosa para el aprendizaje, que puede incentivar la adquisición de dominio léxico y contribuir al desarrollo de lectores competentes.

Hernández (2002) desarrolló un estudio de casos de carácter exploratorio sobre el proceso de comprensión lectora de textos en formato hipertextual y multimedial con dos grupos aleatorios; un grupo control y uno experimental. Su propósito fue establecer y caracterizar los modelos de organización estructural que utilizan los lectores en formato hipermedial y multimedial, para compararlos con los modelos de organización utilizados por los lectores en formato impreso.

La muestra estuvo conformada por 15 sujetos de quinto grado de básica primaria de dos escuelas públicas de Medellín (Antioquia). Para la selección de la muestra se aplicó la prueba de habilidades para la comprensión lectora de (Henao, 1995); los 15 estudiantes seleccionados recibieron además una inducción acerca de las estructuras narrativas y expositivas, instrucciones para la elaboración de resúmenes y mapas conceptuales. Adicionalmente realizaron una sesión sobre el manejo de textos hipertextuales y multimediales para el grupo experimental.

En la investigación se utilizaron dos pruebas, la primera apuntaba a la construcción de un resumen y la segunda consistía en la elaboración de un mapa conceptual, tanto para el texto narrativo como para el texto expositivo; también se

realizaron entrevistas semi-estructuradas, en la que los sujetos expresaban verbalmente lo construido.

En cuanto a los resultados obtenidos con relación a la variable estructura, se observaron diferencias entre el grupo experimental y el grupo control; sin embargo, éstas no son estadísticamente significativas. Se encontró además que la variable estructura difiere en los dos tipos de texto, y se observa un mejor manejo de la variable estructura, cuando los estudiantes interactúan con el texto narrativo.

Estos resultados están asociados al formato de lectura utilizado, ya que sus características determinan las posibilidades de presentación de la información y repercuten en la comprensión lectora del contenido del texto. Por ejemplo: el texto expositivo en formato hipertextual presenta la información desde diferentes medios: Video, texto, grafico, audio, ofreciendo al lector enlaces que permiten ampliar la información e identificar las ideas principales.

Con relación al texto narrativo se observó un mejor desempeño en el grupo control. Los lectores de este formato identificaron con mayor facilidad sus características. Sin embargo el grupo experimental mantuvo un nivel alto en ambos tipos de texto comparado con el grupo control.

Debido a estos resultados la autora plantea algunas conclusiones: Es necesario seguir avanzando en la fundamentación teórica que promueva el uso de estas tecnologías, reconociendo que las herramientas informáticas, como el texto hipertextual proporcionan nuevas alternativas para la actividad de lectura y la construcción de significados.

El formato hipertextual favorece la construcción de textos expositivos, ya que las características de los textos en este formato ayudan a la motivación del estudiante y a la construcción de significado.

Henao (2002) llevó a cabo una investigación en la cual realizó cinco estudios para examinar, analizar y comparar el funcionamiento de factores psicolingüísticos como el dominio de vocabulario, el uso del diccionario, el análisis contextual, la construcción de mapas semánticos, el reconocimiento de ideas importantes, el recuerdo de información y la elaboración de resúmenes, en el procesamiento cognitivo y la comprensión lectora al hacer una lectura en formato hipermedial e impreso. En estos estudios participó una muestra de 40 estudiantes de sexto grado de Medellín (Antioquia), de los cuales 20 fueron catalogados como lectores competentes y los otros 20 fueron catalogados como lectores poco competentes, estos estudiantes realizaron lecturas de diferentes textos sobre arte, literatura, ciencias sociales y ciencias naturales, tanto en formato impreso como en formato hipermedial.

El primer estudio tuvo como propósito comparar el nivel de comprensión de lectura, la capacidad de análisis contextual, la frecuencia con la que los estudiantes utilizan el diccionario y los avances en el dominio del vocabulario, de dos grupos de estudiantes catalogados como lectores competentes, que leen un texto en formato hipermedial y un texto en formato impreso.

En este estudio participó un grupo de 20 estudiantes, con edades comprendidas entre 11 y 12 años, de grado sexto matriculados en un colegio privado de estrato socio-económico medio/alto ubicado en la ciudad de Medellín. Para seleccionar esta población se tuvo como criterio el rendimiento en la prueba “Evaluación de Habilidades para la Comprensión Lectora”; los 20 estudiantes seleccionados fueron divididos en dos grupos iguales, uno experimental, que leería el texto en formato hipermedial y otro control que leería el texto impreso.

Después de haber aplicado pruebas pretest y postest sobre el dominio del vocabulario, los resultados derivados de este estudio muestran que en cuanto al dominio del vocabulario los estudiantes que leyeron el texto en formato impreso obtuvieron un mejor promedio que los estudiantes que leyeron el texto en formato hipermedial, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa; se observó un incremento del conocimiento léxico en los estudiantes que leyeron en formato impreso.

En cuanto a la frecuencia del uso del diccionario, se observó que realizaron un mayor uso de éste los estudiantes que trabajaron con el texto en formato hipermedial, realizando un mayor número de consultas que los estudiantes que leyeron en formato impreso y en la prueba de comprensión de lectura. Los estudiantes que leyeron en formato hipermedial superan a los estudiantes que leyeron en formato impreso; aunque cabe anotar que las diferencias encontradas en este estudio no son estadísticamente significativas.

El segundo estudio consistió en establecer si existen diferencias entre los mapas semánticos que construyen los lectores a partir de palabras clave de un texto leído en formato impreso y en formato hipermedial.

En este estudio participaron los mismos 20 niños seleccionados para el estudio anterior, pero para este caso los estudiantes que habían leído en formato impreso pasarían a leer en formato hipermedial y viceversa. Para llevar a cabo el proceso tanto con el grupo experimental, como en el grupo control, cada grupo recibió una instrucción donde el investigador explicó previamente, mediante diversos ejemplos el concepto de mapa semántico y los procedimientos para su elaboración; posteriormente se elaboraron cinco ejercicios de construcción de mapas semánticos y cuando los estudiantes manifestaron tener claridad sobre el concepto y sobre la forma como se construyen estos, se procedió a iniciar la fase de experimentación. Los estudiantes del grupo experimental leyeron el texto en formato hipermedial y los estudiantes del grupo control leyeron el mismo texto pero en formato impreso. Luego de que ambos grupos hubieran leído los textos, se procedió a pedirles que elaboraran tres mapas semánticos sobre algunos tópicos comprendidos en la lectura.

De este estudio se concluyó que los estudiantes que leyeron el texto en formato hipermedial, construyeron mejores mapas semánticos que los estudiantes que leyeron en formato impreso, para explicar este resultado el autor plantea que una posible explicación estaría en la similitud estructural que tienen un mapa semántico y un

texto hipermedial, puesto que ambos están formados por un conjunto de nodos interconectados a través de múltiples enlaces.

El estudio tres tuvo como propósito investigar la sensibilidad y la capacidad que tienen los estudiantes catalogados como lectores competentes para identificar y recordar ideas principales y detalles de un mismo texto leído en formato impreso y en formato hipermedial.

En este estudio participaron los mismos 20 estudiantes seleccionados para los anteriores estudios, pero, para este caso se invirtió la asignación de los grupos, es decir, los que habían leído el texto impreso en el estudio dos, en este estudio pasarían a leer el texto en formato hipermedial y viceversa.

Para ambos grupos fue ofrecida una sesión de instrucción sobre el concepto de idea principal y detalles de un texto, del mismo modo se realizaron ejercicios para que los estudiantes identificaran los detalles y las ideas principales de un texto. Para la fase de experimentación de este estudio, el grupo experimental leyó el texto en formato hipermedial y el grupo control leyó el mismo texto pero en formato impreso; luego de haber realizado la lectura, el investigador le pidió a los estudiantes que escribieran diez ideas importantes y nueve detalles del texto leído, se utilizó también una prueba denominada “escala para evaluar la importancia de las ideas del texto” que consiste en una lista de las 49 ideas unitarias que contiene el texto, organizadas según su aparición en el texto y precedidas de un espacio en blanco para que el estudiante indicara en una escala de 1 a 5 la importancia asignada en el texto.

De este estudio se puede concluir que los lectores del texto hipermedial lograron un mejor desempeño que los usuarios del texto impreso; de igual forma en la “escala para evaluar la importancia de las ideas” los lectores del texto en formato hipermedial obtuvieron un mejor resultado que los lectores del texto impreso. Con respecto al número de detalles incluidos en el inventario respectivo, también los lectores del texto hipermedial mostraron mejor desempeño que los usuarios del texto impreso.

El cuarto estudio tuvo como propósito comparar y analizar la calidad de los resúmenes que producen de un texto en formato hipermedial y de un texto impreso, dos grupos de estudiantes de sexto grado, unos catalogados como lectores competentes y otros catalogados como lectores poco hábiles. La muestra seleccionada para participar en este estudio fueron cuarenta estudiantes, en primer lugar estuvieron los veinte estudiantes que hicieron parte de los estudios anteriores, quienes obtuvieron los mejores puntajes en la prueba “evaluación de habilidades para la comprensión lectora”, y adicional a este grupo participaron los veinte estudiantes que obtuvieron los puntajes más bajos. Para este estudio también se invirtió la asignación de los lectores competentes al grupo experimental o control, es decir, los estudiantes que leyeron el texto impreso en el tercer estudio, esta vez leyeron el texto en formato hipermedial y viceversa. Los veinte estudiantes catalogados como lectores poco hábiles se asignaron aleatoriamente a una de las dos condiciones.

En el desarrollo de la fase de experimentación, se realizó una sesión exploratoria sobre las ideas y conocimientos previos que los estudiantes tenían acerca del resumen y los procedimientos que utilizaban para resumir, luego el investigador ilustró sobre la noción de resumen, explicándoles que se trataba de una versión corta del texto original, la cual contenía solo ideas o aspectos importantes del contenido, después de esto, cada estudiante tuvo la oportunidad de exponer y sustentar oralmente su propuesta de resumen. Tanto el subgrupo de lectores catalogados como competentes como en el subgrupo de lectores poco hábiles, los diez estudiantes del grupo experimental leyeron y navegaron en un computador un texto; el grupo control leyó el mismo texto de forma impresa; posterior a la lectura se les pidió que iniciaran la elaboración del resumen, para lo cual podían disponer del texto leído, por otra parte se les recomendó escribir de forma clara y hacer uso de frases completas que les permitieran darle un mejor sentido al texto.

Los resultados de este estudio muestran que los lectores competentes incluyeron más ideas importantes en el resumen del texto hipermedial que en el

resumen del texto impreso; así mismo, los estudiantes considerados como lectores poco hábiles incluyeron más ideas importantes en el resumen del texto hipermedial que en el resumen del texto impreso. Con respecto a la inclusión de detalles en los resúmenes, los lectores competentes obtuvieron resultados iguales en ambos formatos, el grupo de lectores poco hábiles incluyó un promedio ligeramente superior de detalles en los resúmenes; en este caso los lectores del texto impreso obtuvieron resultados un poco mejores.

El estudio cinco comparó la capacidad que tiene un grupo de estudiantes de sexto grado, unos considerados lectores competentes y otros considerados poco hábiles, para recordar las ideas principales y los detalles de un texto presentado en formato impreso y en formato hipermedial.

Participaron en este estudio el mismo grupo de 40 estudiantes que formó parte del estudio cuatro; tanto el grupo de lectores competentes como en el grupo de lectores poco hábiles. Se invirtió la asignación al grupo experimental o control; los estudiantes que leyeron el texto impreso en el cuarto experimento, esta vez leyeron el texto en formato hipermedial y viceversa. Tanto en el subgrupo de lectores competentes como en el subgrupo de lectores poco hábiles, los 10 estudiantes del grupo experimental leyeron y navegaron en un computador un texto en formato hipermedial; el grupo control leyó el mismo texto en forma impresa, luego de realizar una lectura cuidadosa del texto se les pidió que escribieran lo que recordaban, utilizando frases completas y tratando de escribir de la manera mas clara posible.

El análisis de los resultados muestra que, independientemente de la competencia lectora, quienes utilizaron el texto hipermedial recordaron más ideas importantes que los lectores del texto impreso. Con relación al recuerdo de detalles, en el grupo de lectores competentes no hubo diferencia entre los lectores del texto hipermedial y los del texto impreso; sin embargo en el grupo de lectores poco hábiles los lectores del texto hipermedial recordaron más detalles que los lectores del texto impreso.

Los resultados de estos estudios permiten concluir que los textos en formato hipertextual, son entornos muy motivantes para que los estudiantes, ejerciten y desarrollen habilidades de lectura; así mismo, son recursos con mucho potencial para que los docentes cualifiquen las estrategias didácticas que han venido utilizando para desarrollar en los estudiantes mejores habilidades de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje (Henao, 2002).

Henao, Ramírez, & Giraldo (2003) realizaron una investigación, cuyo propósito fue diseñar, experimentar, y evaluar una propuesta didáctica apoyada en recursos informáticos, para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), en niños con síndrome de Down.

Para esta investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental, con un grupo experimental y un grupo control, a los cuales se les aplicaron pruebas pretest y posttest, y se midió el nivel de desarrollo de habilidades comunicativas por medio de un instrumento que explora tanto la dimensión oral como la escrita desde: la dimensión fonarticulatoria, dimensión semántica, dimensión gramatical, dimensión funcional y conocimientos previos. Durante el desarrollo de la investigación se diseñó una herramienta multimedial llamada ABCLandia, que articulada a la propuesta didáctica pretendía: ejercitar la audición y articulación de palabras; mejorar la escucha de palabras, frases y textos; ejercitar tanto la lectura comprensiva como la audición por medio de los textos multimedia, y utilizar el computador para la elaboración de actividades significativas de escritura.

Esta herramienta se diseñó partiendo de la selección de palabras, con las cuales se construyó un inventario de frases y textos acompañados por sonidos, animaciones y audio, los cuales dieron origen a tres entornos auditivo-vocales, lectura y escritura.

La fase experimental de este estudio se desarrolló con un grupo de 20 niños que presentaban síndrome de Down, distribuidos en dos grupos; de 4-8 años y de 8-12 años, pertenecientes a cuatro centros de educación especial del área metropolitana del Valle del Aburra (Antioquia), otra de sus características fueron sus niveles socio-económicos bajos.

El trabajo de campo se realizó en el aula de informática del Centro de Servicios Pedagógicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por un período de cuatro meses. La metodología utilizada para responder a las necesidades de los estudiantes, (limitada expresión oral, problemas de articulación, escaso o ningún manejo de la lengua escrita, bajo nivel de atención y de permanencia en las actividades) fue el trabajo por proyectos a partir de los siguientes núcleos temáticos: el cuerpo, prendas de vestir, los animales, los alimentos, medios de transporte, objetos de la casa, profesiones y roles sociales, acciones y actividades humanas. Se desarrollaron 32 sesiones con una intensidad horaria de 4 horas para el grupo de 8-12 años y 2 horas para el grupo de 4-8 años.

- Los resultados derivados de esta investigación en relación con la prueba de habilidades comunicativas relacionadas con la comprensión lectora, indican que: Hay una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos por los adolescentes en las pruebas pretest y posttest. Se observó además una ganancia significativa en el desarrollo de la comprensión lectora después de la participación de los estudiantes en la propuesta didáctica.
- Se obtuvo un mayor puntaje en la prueba pretest y posttest en la habilidad referida a la comprensión inferencial.
- Se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control, en cuanto a las habilidades de dominio de vocabulario y representación gráfica de conceptos; el primer grupo obtuvo un rendimiento inferior cuando estuvo apoyado con recursos hipermediales,

mientras que los resultados para el grupo dos fueron inversos: Tuvieron un rendimiento superior los estudiantes que recibieron enseñanza apoyada en recursos hipermediales.

- Los investigadores encontraron una diferencia leve en el desarrollo de las habilidades comunicativas a favor del grupo experimental de 8 a 12 años, la cual no es tan significativa estadísticamente.
- En el grupo conformado por los estudiantes de de 4 a 8 años observaron un cambio una pequeña diferencia a favor del grupo control, la cual no fue estadísticamente significativa. De acuerdo con el análisis cualitativo del proceso permitió evidenciar algunos avances individuales en cada una de las habilidades comunicativas.
- Los estudiantes lograron avances significativos en cuanto a la capacidad de articulación; puesto que en la mayoría de estos estudiantes aumento el número de fonemas articulados correctamente.
- Encontraron mejoras significativas en la escritura, ya que todos los niños mostraron algún avance, evidenciándose más en el grupo de 8 a 12 años.
- En cuanto al trabajo por proyectos, los investigadores encontraron que la mediación del docente o de una persona adulta, y el uso de herramientas informáticas son condiciones que garantizan la el uso y la práctica permanente de las habilidades comunicativas, lo cual favorece un aprendizaje más significativo.
- Los investigadores encontraron que tanto la propuesta didáctica como el entorno multimedial *.ABCLandia*. llevan al niño a realizar un trabajo paralelo entre la lectura y escritura.

- La mediación de la escritura por medio del teclado reduce las dificultades de coordinación visomotriz que se presentan en la escritura manuscrita, lo cual facilita una mayor calidad en la producción de textos realizada por los estudiantes con el apoyo de esta herramienta.
- Los investigadores encontraron diferencias significativas entre la escritura manuscrita, y la escritura apoyada en estos recursos, lo que sugiere que el uso de TIC es una forma diferente de apropiación del código escrito por parte de esta población específicamente.

Parra & Moreno (2003) realizaron una investigación bajo el enfoque de la Acción-Participativa. Este estudio partió de la situación actual del departamento del Tolima, y destacó la situación de violencia y la pérdida de las capacidades productivas de sus habitantes. Los investigadores consideraron que el uso de las TIC en algunas zonas rurales del departamento puede imponer retos al sistema educativo, preparando a los ciudadanos de manera que pudieran habilitarse para asumir la información, compartir comunicaciones y trabajar en correspondencia con las exigencias sociales, económicas y culturales, y de esta manera mejorar el desarrollo económico y la inclusión social de la población.

En consecuencia se propusieron evaluar el impacto que genera en las expectativas, actitudes y visión de futuro de los participantes, la introducción de tecnología informática, como apoyo a un proceso educativo sostenible en dos zonas marginales del departamento del Tolima en los municipios de Alpujarra y Río Blanco. El proyecto abordó aspectos: técnicos, administrativos, académicos y de investigación.

Se conformó un grupo piloto compuesto por 86 participantes, entre los cuales se encontraban bachilleres, maestros y representantes de la comunidad a los cuales se les sensibilizó frente a la utilidad de las TIC y se les capacitó en el manejo de Internet. COUNIVERSITARIA, una institución de educación superior capacitó a 7 docentes en educación virtual de los programas de psicología y humanidades y éstos a su vez

capacitaron a 20 docentes más de diferentes facultades para que empezaran el diseño de cursos virtuales y ofrecieran orientación y asesoría a través de las TIC.

De esta investigación se puede concluir que aunque hay conocimiento de información sobre las nuevas tecnologías, hay también una restricción en el uso de ellas en el ámbito educativo. Además, su uso no se vincula con los proyectos productivos y al desarrollo educativo de los municipios en el aspecto agrario, comercialización de productos y acceso al desarrollo del sector campesino, por lo que se ve la necesidad de trabajar más con los líderes campesinos, para que se apropien de estas herramientas y le den una utilización con sentido.

Evidenciaron además un temor en los directores de los centros educativos, puesto que los docentes no ejercen un control sobre el estudiante frente al uso del Internet lo que facilita el acceso a la información no adecuada para su edad.

Giraldo & Jaramillo (2004) realizaron una investigación cuyo objetivo fue experimentar e implementar una propuesta didáctica de escritura de textos narrativos para estudiantes de educación que incorporara el uso de recursos informáticos durante el proceso de composición en entornos multimediales.

Esta investigación utilizó un diseño cuasi-experimental, intrasujetos, en el cual cada uno de los sujetos de la muestra participó de las diferentes situaciones experimentales. El proyecto se realizó basado en una experiencia de escritura de cuentos bajo el modelo propuesto por Gordon (1991), que propone la importancia de enseñar la gramática del cuento en forma directa conduciendo a los estudiantes por medio de preguntas para que deduzcan dicha estructura. Incluyendo además elementos como la fuerza de la narración y la implementación de la herramienta HyperStudio en la producción de los cuentos.

La muestra estuvo conformada por un grupo de 18 estudiantes, entre los 6 y 7 años de edad, que cursaban primer grado de básica primaria en un colegio privado de la

ciudad de Medellín. El tiempo en el cual se desarrolló el proyecto fue de seis meses. Y se desarrollo en tres fases, la primera consistió en un proceso de aprestamiento al trabajo con cuentos y al manejo de la herramienta HyperStudio, en la segunda fase se implementó la propuesta didáctica, y la tercera comprendió el análisis de datos y elaboración del informe.

Cada integrante de la muestra realizó escritura de cuentos con herramientas convencionales y con herramientas multimediales, produciendo cada uno un total de seis cuentos, tres con cada una de las herramientas de escritura.

La propuesta didáctica estuvo conformada por situaciones de aprendizaje, generadoras de espacios para la producción textual. Los ejes del diseño de cada situación son la fuerza narrativa y la estructura del cuento (inicio, conflicto y final). Fueron diseñados instrumentos de evaluación como: Cuestionario para medir la motivación, Escala para evaluar la superestructura de los textos, Cuestionario para medir la fuerza narrativa y el cuento.

La aplicación de esta propuesta didáctica permitió evidenciar que la extensión de los cuentos elaborados en cada una de las herramientas no presentó diferencias estadísticamente significativas, no obstante pudo advertirse un incremento de palabras escritas en HyperStudio que con lápiz y papel. Se presentó además un aumento progresivo en el número de estudiantes que manejan la estructura completa del cuento, con una y otra herramienta, los niños escribieron más cuentos con una estructura completa (inicio, conflicto y final) cuando utilizaron un medio digital. También se originó en los estudiantes mayor conciencia de la audiencia y del efecto que se quería producir en el lector.

La calidad de los textos fue analizada desde dos dimensiones; la fuerza narrativa (género, sentimientos del lector, identificación con alguno de los personajes, enseñanza del cuento, parte preferida del cuento, y recomendaciones) y la

superestructura (inicio, conflicto y final). Dicho análisis permitió identificar la apropiación por parte de los estudiantes de los tres elementos centrales del cuento.

Con relación a la motivación los resultados indican un mayor gusto de los niños al escribir cuentos con la herramienta HyperStudio que con las herramientas convencionales. Se logró además crear ambientes de aprendizaje colaborativo tanto para la lectura como para escritura; se evidenció también que es posible la enseñanza simultánea de la estructura y del contenido del cuento.

García & Ramírez (2004) realizaron una investigación cuyo propósito fue establecer el efecto que tiene el uso de una herramienta hipermedial en la coherencia y la calidad literaria de los textos producidos por un grupo de niños indígenas que viven en un entorno urbano. De igual manera, este proyecto buscó determinar qué tipo de formato hipermedial o convencional, producía mayor grado de motivación en los niños.

La muestra estuvo integrada por 13 estudiantes indígenas, 7 niños y 6 niñas que cursaban quinto grado de educación básica en Medellín (Antioquia). La selección de la muestra se realizó con el apoyo del Cabildo Indígena Chibcariwak. En el proyecto participaron 6 niños Ingas, 2 Embera-Chamí, 1 Embera Dóbida y 4 Quichuas. Las edades de los niños oscilaron entre los 10 y los 14 años, con un estrato socio-económico entre el nivel 1 y 2.

En el desarrollo de la investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental con post prueba y un solo grupo. Durante un período de 3 meses los niños participaron en talleres que buscaban incentivar la producción de textos en ambos formatos. El estudio se desarrolló en tres fases: fase I: Organización logística y divulgación del proyecto, fase II: Trabajo de campo y Fase III: De finalización.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información en este estudio fueron: la observación participante, la entrevista y las producciones escritas de los niños.

El análisis estadístico de los resultados muestra que los puntajes obtenidos al evaluar la motivación, la coherencia y la calidad literaria de las producciones de los niños, fueron más altos en el formato hipermedial que en el convencional. Estos resultados tienen implicaciones importantes dentro de la práctica pedagógica, ya que las herramientas hipermediales pueden ser efectivas para fomentar y motivar un acercamiento más productivo de los niños con la escritura.

Henao, Ramírez & Medina (2004) realizaron una investigación con el propósito de contribuir a la cualificación de la educación que se ofrece a la comunidad sorda mediante el diseño y la experimentación de una propuesta didáctica para desarrollar habilidades de lectura funcional, apoyada en una herramienta multimedial, materiales, y experiencias comunicativas estimulantes en lengua escrita y lengua de señas.

La muestra de esta investigación fue seleccionada por su nivel de competencia en lengua de señas, en cuatro grupos de cuarto grado de básica primaria en una Institución especializada de Medellín (Antioquia) y estuvo conformada por 30 estudiantes sordos, con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años. Estos estudiantes se distribuyeron en dos grupos, uno experimental y otro control, cada uno conformado por 15 estudiantes. La propuesta se realizó durante un período de cuatro meses y una intensidad de 16 horas semanales, para un total de 64 sesiones, y estuvo conformada por dos componentes: primero, un entorno multimedial denominado *Programa de lectura funcional para sordos*, y el segundo referido a un conjunto de actividades complementarias, que apoyaron el trabajo con dicha herramienta.

El primer material fue una aplicación multimedial e hipertextual desarrollada con el programa *Director*, el cual ofrecía al usuario tres entornos de lectura y actividades relacionadas con cinco núcleos temáticos: Identificación personal, el trabajo, la salud, el manejo del dinero y el transporte.

El trabajo con la herramienta se enfocó a estimular el desarrollo de destrezas para la lectura, orientadas a la resolución de diversos problemas de la vida cotidiana, la interacción personal, la adaptación social, la satisfacción de necesidades básicas y la búsqueda de oportunidades de trabajo.

Los estudiantes sordos fueron evaluados con dos pruebas, la *Prueba de Competencia en Lengua de Señas Colombiana*, y la *Prueba de Competencia lectora*, las cuales se aplicaron a los estudiantes del grupo experimental y control en forma de pretest, en la fase inicial de la investigación, y como postest en la fase final.

Los resultados derivados de esta investigación muestran que en la prueba post-test relacionada con la competencia en lengua de señas, el grupo control obtuvo avances inferiores a los alcanzados por el grupo experimental. Cabe resaltar que en el pretest ambos grupos mostraron un nivel de competencia similar en lengua de señas.

Por otro lado el grupo experimental obtuvo un mejor desempeño en tareas como: captar el significado de un conjunto de frases, asociar frases y gráficos, organizar palabras en frases, reconocer palabras escritas, reconocer portadores de textos, y buscar información.

Al comparar los resultados del postest en la prueba sobre *Destrezas básicas de comprensión lectora*, y la *Prueba de Lengua de Señas* los investigadores encontraron que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron un rendimiento significativamente mejor que los estudiantes del grupo control.

Los autores atribuyen este efecto a la *Propuesta Didáctica*, ya que los estudiantes del grupo experimental y los del grupo control estaban expuestos a las mismas experiencias de aprendizaje formal ofrecidas en la Institución de Educación Básica.

Finalmente los autores concluyen que la participación de los estudiantes en el programa experimental produjo movilizaciones significativas en la capacidad de estos

jóvenes para leer y responder acertadamente preguntas sobre información personal, seleccionar las palabras que completan adecuadamente un conjunto de frases; captar el significado de un conjunto de frases; responder correctamente preguntas de comprensión literal sobre un texto breve; comprender y seguir instrucciones escritas; asociar símbolos de uso cotidiano con sus respectivas palabras escritas; asociar frases y gráficos; organizar palabras en frases; reconocer palabras escritas; identificar portadores de textos, y buscar información.

Ramírez, Serna, Álvarez, Niño, & Vanegas (2005) realizaron una investigación con el propósito de analizar la incidencia que tiene el diseño y la aplicación de una propuesta didáctica de carácter socio-constructivista apoyada en recursos multimediales y mixtos en niños con Síndrome de Down.

La muestra estuvo conformada por 12 niños con síndrome de Down entre los 8 y los 12 años de edad cronológica, integrados al aula regular en los niveles de preescolar a tercero de básica primaria seleccionados de tres instituciones de Medellín (Antioquia), que desarrollan programas de apoyo a la integración escolar para la población con necesidades educativas especiales.

Para esta investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental con dos grupos experimentales a los cuales se les realizaron pruebas pretest y postest.

La propuesta didáctica diseñada y experimentada constó de un conjunto de actividades, sistemas de apoyo, mediación, y recursos didácticos organizados en cuatro núcleos temáticos así: 1) “El lugar donde vivo”, 2) “Una aventura por mi ciudad”, 3) “Los animales” y 4) “Mi cuerpo”. Distribuidas cada temática en seis sesiones, en las cuatro primeras se aborda el tema, en las dos siguientes se recapitulaba y en las dos sesiones finales se recreaba el contenido mediante una salida pedagógica. Esta propuesta fue apoyada por herramientas como: ABC landia, Animales Peligrosos, El cuerpo humano con pipo, El gato volvió, JClic, Word entre otros.

Los resultados obtenidos en dicha investigación muestran que: 1) No hubo diferencias significativas en los repertorios básicos de atención y memoria en el grupo de niños entre los 8 y los 10 años atribuibles al uso de recursos multimediales y mixtos, 2) todos los niños que conformaron el grupo de 10 a 12 años obtuvieron avances significativos en el desarrollo de repertorios básicos de atención y memoria atribuibles al uso tanto de recursos multimediales, como recursos mixtos 3) ambos grupos mostraron altos niveles de motivación y mayor tiempo de permanencia en la realización de las actividades propuestas 4) también ambos grupos mostraron mayores niveles de comprensión para la realización de instrucciones 5) la actitud de los estudiantes frente al desarrollo de las actividades académicas relacionadas con la propuesta didáctica fue positiva, se mostraron más persistentes y exhibieron mayores niveles de atención para culminar con éxito las tareas propuestas tanto cuando utilizaron recursos multimediales, como recursos mixtos, 6) en el grupo de niños entre los 10 y 12 años, fueron evidentes los logros en cuanto a los aspectos relacionados con la memoria visual y auditiva, es decir que se evidenciaron logros frente a la discriminación de este tipo de estímulos.

Montoya & Del Valle, (2005) realizaron un estudio exploratorio de carácter descriptivo con el propósito hacer un análisis comparativo de las fases del proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión) cuando los estudiantes utilizaban un procesador de textos y una herramienta hipermedial.

La muestra seleccionada para este estudio estuvo conformada por un grupo de 8 estudiantes de sexto y séptimo grado; con edades entre 11 y 13 años, de un colegio de Medellín (Antioquia), los cuales fueron elegidos por su buen rendimiento académico en el área de Lengua Castellana.

El grupo de estudiantes que conformó la muestra participó en una propuesta didáctica que tuvo una duración de 25 sesiones, de 3 horas cada una; dicha propuesta estuvo dividida en 5 fases en donde los estudiantes elaboraron dos escritos, uno acerca del tema de los alimentos utilizando el procesador de textos Word, y otro acerca de un animal usando el programa HyperStudio.

Esta investigación estuvo estructurada con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Cualitativo porque pretendía recoger datos de los aspectos cognitivos que intervienen en el proceso de la composición, los cuales se evidencian a través de expresiones verbales. Cuantitativa en tanto, los datos generados por las expresiones verbales fueron cuantificados para ser interpretados con una prueba estadística (Test de Wilcoxon) y así determinar si se presentaban diferencias en los procesos de composición de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que: 1) No hubo diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de estrategias de planificación y textualización durante la composición de un escrito elaborado con un procesador de textos y con una herramienta hipermedial. 2) hubo diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de estrategias de Revisión durante la composición de un escrito elaborado con un procesador de textos y con una herramienta hipermedial. 3) las estrategias más utilizadas durante la composición fueron la “generación de ideas”, la “formulación de metas de contenido”, “formulación de metas de proceso” y “formulación de metas de forma”, asociadas al subproceso de planificación; “reflexiona y soluciona problemas de forma”, asociada al subproceso de textualización y “reflexiona sobre aspectos ortográficos”, “relee lo escrito” y “encuentra desajustes en el escrito”, asociadas al subproceso de revisión. 4) los estudiantes utilizan las estrategias de composición independientemente de la herramienta de escritura empleada.

Arroyave & Barreto (2005), realizaron una investigación con el fin de determinar si la implementación de una propuesta de intervención pedagógica con un enfoque cognitivo y apoyada en recursos hipermediales e impresos afectaba de forma favorable la calidad de los textos expositivos/descriptivos, producidos por estudiantes diagnosticados con dificultades específicas en el aprendizaje.

La muestra seleccionada estuvo constituida por 14 estudiantes que cursaban tercero y cuarto grado de básica primaria, además diagnosticados con dificultades específicas de aprendizaje.

Se utilizó un diseño cuasi experimental, con dos grupos. El primer grupo conformado por 6 estudiantes que participaron en la implementación de una propuesta pedagógica con el apoyo de recursos hipermediales y el segundo grupo conformado por 8 estudiantes que participaron en la implementación de una propuesta pedagógica apoyada en recursos impresos.

Los dos grupos realizaron la composición de tres textos expositivos/descriptivos para el pretest y postest en formato convencional (manuscrita).

Para evaluar las pruebas tanto inicial como final se aplicó otra prueba de tipo informal, con el fin de analizar la composición textual desde la superestructura, coherencia y cohesión de los textos expositivos/descriptivos. Estas producciones fueron evaluadas por expertos en lectura y escritura y dificultades de aprendizaje.

Los resultados de este estudio permitieron identificar las posibilidades de los estudiantes con dificultades de aprendizaje frente al uso de estrategias apoyadas en recursos hipermediales, en una situación de escritura independiente, usándolas para la organización y procesamiento de conocimiento y aplicándolas durante la composición de textos expositivos/descriptivos. Permitió además el hallazgo de diferencias significativas a favor del grupo que experimentó con la herramienta hipermedial en cuanto a la apropiación de la superestructura de los textos expositivos, la producción coherente y cohesiva y la transformación de carácter cognitivo y comportamental relacionada con la escritura.

Martínez & Restrepo, (2005) realizaron una investigación de carácter mixto, cuyo propósito era analizar el impacto parcial del programa escuela virtual en los

estudiantes de educación básica y media, y los habitantes de la zona rural del departamento de Caldas.

Para evaluar el impacto del programa se diseñaron cuatro instrumentos básicos para aplicar a los diferentes actores: estudiantes, docentes, los hogares, la institución y los directivos.

Los instrumentos fueron cualificados con la realización de una prueba piloto. Una vez recogidos los resultados se seleccionó la muestra de las escuelas en donde se aplicaría. La muestra quedó constituida por 34 Instituciones Educativas que funcionan con el modelo educativo de Escuela Nueva. Treinta conformaron el grupo experimental, y cuatro que no están adscritas al programa Escuela y Café, conformaron el grupo control.

En el programa se encuestaron 433 estudiantes y 167 docentes vinculados; del grupo control se encuestaron 37 estudiantes y 30 docentes; se entrevistaron además 49 hogares del programa y 8 del grupo control.

Este programa según los investigadores se adapta al modelo Escuela Nueva en 5 etapas: la primera corresponde a la vinculación de la comunidad educativa desde la demanda de la comunidad (docentes, padres de familia, estudiantes). La segunda etapa articula Escuela y Café al proyecto educativo institucional (PEI) y al currículo de la escuela. En la tercera etapa se estructuran los contenidos a través de estrategias de capacitación y acompañamiento a los maestros. En la cuarta se desarrollan los proyectos dirigidos mediante demostraciones de método y se cultiva un pequeño lote de café en la escuela. En la última etapa se da una aplicación de los contenidos en los hogares (proyectos supervisados) donde los estudiantes y sus familias de manera práctica se involucran en el proceso de cultivo en un lote de su finca.

Los resultados que arrojó esta investigación se pueden catalogar como impactos parciales, ya que para la evaluación se necesitaba un grupo de egresados y a la fecha no los había.

Los impactos parciales del programa sugieren una perspectiva positiva frente los diversos entes involucrados. En términos cuantitativos los estudiantes y los hogares de Escuela y Café y del grupo control perciben como útil lo que aprenden en cada uno de los programas. En términos cualitativos si hay diferencias frente a las respuestas en las encuestas. En el caso del grupo control, a los padres les gusta que sus hijos desarrollen proyectos pedagógicos productivos, ya que los deja mejor preparados para el futuro (67%) y los mantienen ocupados (33%). En el programa Escuela y Café los padres manifiestan que el programa contribuye a tecnificar el cultivo de la familia. (32%), los deja mejor preparados (31%) y consideran que el programa les da herramientas útiles para defenderse allí. (15%).

Con relación a los estudiantes también hay diferencias entre ambos grupos. El 99% de los pertenecientes a Escuela y Café afirman que les parece útil lo que han aprendido en el programa en cuanto a las cosas que tienen aplicabilidad en sus hogares y en su comunidad, y manifiestan quedar mejor preparados para el futuro, etc. El 1% que no considera útil lo que ha aprendido, lo hace por dos razones: o no han realizado prácticas dentro del programa, o su familia no es cafetera.

Para el grupo control, el 89% de los estudiantes considera que los proyectos pedagógicos productivos son útiles por que les proporcionan mayores conocimientos sobre los cultivos y por el factor económico, entre otros.

Para los investigadores el programa ha contribuido a aumentar los aprendizajes en los hogares y en el entorno rural.

Se ha aumentado la actividad productiva de las familias del campo. La evaluación destaca además las transformaciones en los hogares: los hijos utilizan por fuera del colegio lo aprendido dentro del programa y dentro de los hogares se discuten acerca de las prácticas productivas.

El programa ha promovido una discusión intergeneracional dentro de los hogares, lo cual lo convierte en un aspecto importante para mejorar las prácticas productivas de los caficultores.

Finalmente del proyecto se concluye que: 1) El programa ha tenido fortalezas con respecto a las prácticas pedagógicas, las relaciones entre el sistema educativo y la realidad rural, así como la capacidad de incidir en el futuro de estudiantes y hogares. 2) La evaluación del programa logró determinar la incidencia positiva en la zona rural del departamento, logrando así equilibrar la balanza frente a la educación urbana en términos de oportunidades. 3) El programa se considera pertinente para las zonas rurales, y cumple con los principios de la metodología de Escuela Nueva, ya que propicia en el estudiante el desarrollo de aprendizajes significativos, fomenta la investigación y al creatividad, y da oportunidades de construir su propio conocimiento.

Henao, Chaverra, Villa, Bolivar & Puerta (2006), realizaron una investigación con el propósito de explorar el proceso de composición escrita mediado por una herramienta hipermedial, desde una perspectiva psicopedagógica, cognitiva, motivacional y discursiva. Para esta investigación se compararon variables como el nivel de aprendizaje, las estrategias de composición, la calidad de los textos, el estilo de composición, y la actitud hacia la escritura de un grupo de estudiantes.

La muestra objeto de la investigación estuvo compuesta por un grupo de 24 estudiantes de sexto grado, de los cuales luego de haber empezado la investigación se retiró un niño; la muestra quedó conformada por un total de 23 estudiantes.

Para obtener las producciones escriturales, dividieron el grupo en subgrupos de 6 estudiantes y les propusieron un trabajo por proyectos sobre algunos temas en las áreas de Ciencias Sociales (Muiscas o Incas) y en Ciencias Naturales (Hormigas o Abejas). Para ello hicieron uso de herramientas como Hyperstudio y Word.

Los investigadores utilizaron un diseño intrasujeto con aplicaciones de pruebas pretest y posttest para algunas variables como el nivel de aprendizaje, la calidad de los textos, y la actitud hacia la escritura. Para variables como las estrategias de composición y el estilo de composición, se combinaron modelos de análisis cuantitativos y cualitativos.

Los instrumentos utilizados para medir y evaluar las variables de este estudio fueron los siguientes: Entrevista semi-estructurada, escala de observación para las estrategias de composición, pruebas de conocimientos para evaluar el nivel de aprendizaje, escala para evaluar la calidad de los textos, y escala de actitudes hacia la escritura.

Los resultados derivados de esta investigación se explican a continuación: 1). No hubo diferencias significativas en los niveles de aprendizaje sobre el tema objeto de escritura. 2). Los proyectos de escritura realizados con la herramienta hipermedial presentaron una mejor calidad; 3). Las estrategias de composición (reflexión, producción y revisión) fueron diferentes al escribir con estas dos herramientas; 4). El estilo de composición de los estudiantes se aproxima más al modelo “transformar el conocimiento” cuando escriben con una herramienta hipermedial; 5) La actitud de los estudiantes frente a la escritura es distinta cuando utilizan estas dos herramientas.

Los resultados de esta investigación confirman que el uso tanto de herramientas hipermediales, como del procesador de textos, estimulan a los estudiantes, para que asuman la escritura no como un proceso mecánico, sino como un proceso cognitivo; de igual manera contribuyen a una mejor comprensión de los procesos de escritura y a la cualificación e innovación de estrategias didácticas enfocadas a mejorar la composición escrita.

Muñoz & Sanhueza (2006) realizaron una investigación bajo el paradigma cualitativo, cuyo objetivo fue conocer y describir cómo el profesor rural integra la informática educativa en el currículo del aula multigrado.

Esta investigación se desarrolló dentro del proyecto Enlaces-Rural, el cual fue diseñado por el programa la Red de Enlaces en Chile, y busca incorporar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como recursos de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas multigrado de las escuelas rurales, y contribuir de esta manera a la mejora de la calidad y equidad de la educación nacional.

Para lograr el objetivo, los investigadores trabajaron con una muestra de 12 docentes rurales de los Microcentros de la comuna de Temuco y Padre las Casas, involucraron además un facilitador que los asistía, y 30 estudiantes de ambas organizaciones.

Los docentes asistían a los respectivos Microcentros por un periodo de tres años, los cuales eran espacios de reflexión donde se discutían las diferentes problemáticas y necesidades de los estudiantes de las diversas escuelas. Con la participación de un facilitado, los docentes construían los diseños pedagógicos apoyados en TIC, para ser aplicados posteriormente en las aulas multigrado.

Los instrumentos que los investigadores utilizaron para recolectar la información fueron la entrevista en profundidad y el grupo focal.

Los resultados derivados de esta investigación señalan que:

- Los docentes utilizan las TIC como un medio de búsqueda de información, que favorece los aprendizajes de los estudiantes.
- La informática educativa integrada al currículo a través del uso de los programas multimediales que ofrece un computador, permite a los estudiantes desarrollar procesos de investigación y una mayor colaboración entre pares.
- El profesor del aula debe aprender a usar las TIC; y comprender además su utilidad para lograr los objetivos curriculares propuestos a los estudiantes

Finalmente, y como principales conclusiones, los investigadores plantean que los docentes están empezando a integrar la informática educativa al currículo, y que

este proceso se potencia con la motivación que sienten los estudiantes por la tarea de aprendizaje al trabajar con el computador.

Ramírez, Gómez, Alzate, Vargas, González, Marín & Puerta (2006) realizaron un estudio y una caracterización del proceso de composición escrita de textos expositivos mediada por el uso de herramientas hipermediales en niños con capacidades excepcionales; con el propósito de explorar y caracterizar el proceso de composición escrita mediada por el uso de estas herramientas desde una perspectiva psicopedagógica y cognitiva.

En el desarrollo de esta investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental con dos grupos experimentales y mediciones pretest- posttest; la muestra estuvo integrada por un grupo de 17 estudiantes (15 niños y 2 niñas) de tercero a sexto grado con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, diagnosticados con capacidades excepcionales según pruebas psicológicas y pedagógicas, escolarizados en instituciones de los Municipios de Itagüí, Envigado, Medellín y la Estrella, ubicados en el departamento de Antioquia. A cada uno de ellos se les aplicó una prueba inicial para analizar la coherencia, la cohesión, la variedad, economía, fluidez y la macroestructura de textos expositivos; determinando así la calidad de sus composiciones escritas, antes de iniciar la participación en la propuesta didáctica. Cuando se culminó la experiencia, los estudiantes fueron nuevamente evaluados con el fin de evidenciar las diferencias intrasujeto en cuanto a la calidad de la composición escrita de textos expositivos.

Para lograr lo anterior se realizaron monitoreos en la fase de intervención en los cuales se observaban de forma principal dos aspectos: 1) Qué fases del proceso de composición escrita se observaban, cuando la escritura es mediada por el uso de herramientas hipermediales, y 2) Si el proceso de composición escrita apoyado en herramientas multimediales se acercaban al modelo de transformar el conocimiento.

El proceso evaluativo se realizó a través de la aplicación de dos escalas de observación construidas por el Grupo de investigación, durante las sesiones de trabajo, las cuales se realizaban dos veces por semana, con una intensidad horaria de tres horas y durante cuatro meses. En las diferentes sesiones de trabajo los estudiantes realizaron actividades tales como: 1) la formulación y el desarrollo de un proyecto de investigación en grupo, 2) orientación del tutor en el diseño de estrategias para darle respuesta a la pregunta de investigación, 3) la realización de salidas pedagógicas y entrevistas a expertos para apoyar el desarrollo del proyecto de investigación, 4) utilización de motores de búsqueda en Internet, herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, portales o páginas de especial interés educativo, para desarrollar el contenido del proyecto, y e) la utilización de herramientas audiovisuales para elaborar la presentación del proyecto formulado por los niños.

Entre los resultados de este estudio se destacan: Al finalizar el proceso de intervención los estudiantes mostraron mayor fluidez escritural, articulación de ideas y párrafos, correspondencia entre títulos, subtítulos y contenido, utilización pertinente de signos de puntuación y conectores, precisión léxica y riqueza en el lenguaje, incorporación de citas y referencias bibliográficas, expresión de ideas acorde a la macro-estructura del texto expositivo, incorporación de imágenes, animaciones y fondos como parte del texto.

Otro de los resultados es la evidencia clara de que una adecuación de entornos de aprendizaje significativos y el uso de herramientas hipermediales como Front Page, entre otras, permiten la cualificación del proceso de composición escrita de textos expositivos en niños catalogados con talentos excepcionales, ya que no solo se fomenta la utilización de estrategias de planificación, textualización y revisión, sino que además se le brinda al usuario posibilidades interactivas para la construcción de sus textos.

En síntesis, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos, posibilitan un aprendizaje significativo

fundamentado en los saberes previos de los estudiantes, en lo que pueden lograr a través de la búsqueda, la selección de información para la construcción de nuevos significados y el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas; así mismo, se proporciona un aprendizaje autorregulado, donde el estudiante monitorea su proceso de construcción de conocimiento, con menos apoyo instruccional de tipo externo. (Henao, 2002).

LilloPonce & Sanhueza, (2006) realizaron una investigación con el propósito de caracterizar el uso que el profesor rural le da al computador y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en sus prácticas pedagógicas.

Esta investigación surgió de la necesidad de conocer cómo utilizan las TIC los docentes de escuelas rurales multigrado y cómo las usan en sus prácticas de enseñanza, caracterizando aquellos usos en el marco de los objetivos y lineamientos del Proyecto Enlaces-Rural. En este marco, la investigación utiliza como método el estudio de caso con la finalidad de rescatar las propias percepciones de 15 docentes de las escuelas rurales multigrado pertenecientes al Microcentro “Los Corrales” de la Comuna de Carahue, Región de La Araucanía-Chile, quienes se constituyeron como la muestra de este estudio con un carácter intencionado y no probabilístico.

La investigación se desarrolló bajo el modelo del paradigma interpretativo, siguiendo las directrices de la metodología de investigación cualitativa. La investigación también posee una naturaleza descriptiva y relacional, en tanto utilizó el método del estudio de caso con el fin de rescatar las propias percepciones de los protagonistas de la realidad.

Para recolectar la información se utilizó como técnica la entrevista grupal, por lo tanto, los resultados y conclusiones que se derivan de este trabajo son interpretaciones de las percepciones que los profesores de dicho Microcentro poseen respecto de sus prácticas pedagógicas con uso de TIC.

Como resultado de este proceso, LilloPonce & Sanhueza, (2006) concluyeron que:

- “La incorporación de recursos asociados a la informática en el aula multigrado junto al componente Programa Básica Rural, se constituye como la principal estrategia del Ministerio de Educación de Chile en la búsqueda de la equidad del sistema educativo en cuanto al acceso a las tecnologías de los niños y niñas que asisten regularmente a las escuelas rurales multigrado”.
- “El uso de herramientas y software de productividad en general, se constituyen en la educación rural como una entrada a horizontes educativos que van más allá de la reproducción del texto, gracias a que permiten el acceso a nuevos y variados recursos a estudiantes históricamente marginados en cuanto a ingreso socio-económico y rendimiento académico”.
- “Se constató que los profesores están usando los recursos tecnológicos otorgados por el Ministerio de Educación como recursos educativos y que tales acciones poseen un carácter transversal a todos los sectores curriculares”.
- “El computador y sus recursos, asociados como nuevos componentes didácticos del aula rural multigrado, han significado un cambio en el estado del arte de la práctica pedagógica; razón por la cual la informática es valorada por los docentes como un recurso didáctico educativo que le otorga a la práctica pedagógica, y al sistema educativo en general, un mayor dinamismo, situando a los profesores en el marco del constructivismo”.
- “En cuanto a las transformaciones que genera la informática en la dinámica de trabajo del aula, éstas se expresan en un cambio de roles en los actores educativos de ella, debido a que los docentes pasan de ser fuentes de información a monitores y guías del proceso de enseñanza; y los estudiantes, de entes pasivos a protagonistas en la construcción de sus aprendizajes”.

- “El uso de las TIC, le permite al docente cambiar sus prácticas tradicionales y desarrollar trabajos grupales, por subsectores, y por niveles usando software de productividad y educativos, lo que genera motivación en sus estudiantes, autonomía y mayor responsabilidad por la tarea del aprendizaje”.
- “Se evidenció que la incorporación de las TIC en el aula rural es un proceso que avanza de acuerdo con el proceso de acompañamiento de los docentes”.
- “Las TIC pueden no ser un determinante en el aprendizaje de los estudiantes; pero se constituyen como un componente significativo en el aprendizaje de los estudiantes en las Escuelas Rurales y a la vez hace facilita mas equidad en materia de educación, ya que han hecho posible que miles de profesores a lo largo de Chile modifiquen e innoven en sus prácticas pedagógicas utilizando la variedad de recursos educativos aportados por el proyecto Enlaces-Rural y el programa Básica-Rural”. (pp. 13- 15).

Arancibia & Carrasco, (2006) realizaron una investigación, cuyo objetivo fue describir las transformaciones producidas en las interacciones de los agentes educativos tras la incorporación del computador, en cuatro escuelas rurales, pertenecientes al programa Enlaces, de la provincia del Valdivia en Chile.

Para llevar a cabo la investigación se utilizó un enfoque etnográfico desde una perspectiva estructural, mediante estudios de caso de tipo instrumental, con técnicas de observación no participante de las prácticas pedagógicas con uso de recursos informáticos, y entrevista a los docentes seleccionados y algunos estudiantes.

La muestra estuvo constituida por cuatro escuelas pertenecientes al programa Red Enlaces en la provincia rural de Chile, estas fueron seleccionadas bajo tres criterios: 1) Que fueran escuelas egresadas del programa, 2) que los docentes tuvieran disposición, y 3) que dichas escuelas se definieran como escuelas en las que se hace buen uso del computador según la Red Enlaces.

Se trabajó con estudiantes de Educación General Básica en los niveles tres a seis, y con edades entre los 5 y 11 años. La investigación tuvo un tiempo de duración de 3 meses en los cuales se hicieron 8 visitas a cada institución.

Los autores establecieron tres categorías de análisis: a) Interpretación de acontecimientos a partir de entrevistas que analizarán el discurso de los docentes; b) Descripción de la observación no participante; y c) Revisión de políticas educativas que determinan la relación entre la informática, las escuelas rurales y la Red. Los investigadores precisaron unas subcategorías para la observación: 1. Discurso informático, 2. Interacción con el computador, 3. Tipos de recursos informáticos, y 4. Innovación.

Los resultados arrojados por esta investigación permitieron definir que frente a la categoría de *discurso informático*, el docente 1 (D1), utiliza el discurso informático solo para mencionar las partes del computador; el docente 2 (D2), no utiliza el lenguaje informático, pero si sabe para que sirven, mientras que los docentes 3 y 4 (D3- D4), hacen un uso del discurso informático de forma correcta y explicita; para la segunda categoría *interacción* con el computador el Docente 1, no permite la interacción de los estudiantes con el computador, es el protagonista de la clase, por lo que no hay cabida para la autonomía del estudiante y la resolución de problemas que presentan en el computador; el Docente 2, no interactúa con el computador; el Docente 3, interactúa de manera activa con el computador tanto en su casa como en la escuela, además le deja espacio a los estudiantes para que interactúen con él, para que se relacionen y aprendan, mientras él va supervisando las actividades y resolviendo dudas; el Docente 4 interactúa y permite la interacción de los estudiantes, sin embargo solo admite la utilización del computador dentro de las actividades curriculares previamente planificadas. En cuanto a la categoría, *recursos informáticos*, todos los docentes utilizan los recursos suministrados por la Red Enlaces, y las enciclopedias de consulta como Encarta. La observación también permitió apreciar que las áreas en donde más se utilizan los recursos informáticos son: Lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales. En la cuarta y última categoría *innovación*, los docentes D1 y D2 utilizan las

planeaciones de las actividades sugeridas por la Red de Enlaces, D3 realiza adaptaciones a las planeaciones de Red Enlaces, y D4 por su parte realiza sus propias planeaciones.

Debido a estos resultados las investigadoras concluyeron que los recursos informáticos en la Escuela rural constituyen una buena alternativa como materiales de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que son llamativas para los estudiantes, y les pueden ayudar a centrar la atención y permanecer más tiempo en la tarea. Sin embargo, su uso se torna ineficaz por la inexperiencia e insuficiente preparación del cuerpo docente en torno a la innovación con uso de TIC.

Henao, Ramírez D, Valencia, Corrales, Betancur, Tamayo, Ramírez & Alvarez (2007), realizaron una investigación de carácter cualitativo con el enfoque de la investigación- acción, con el fin de explorar las posibilidades didácticas que ofrece un modelo de incorporación de TIC a la enseñanza, en el área de lectura y escritura mediante el uso de un computador y un video proyector en el aula de clase.

La muestra que hizo parte de esta investigación estuvo conformada por un total de 120 estudiantes de los grados segundo y tercero de tres Instituciones Rurales pertenecientes al programa Computadores Para Educar (CPE), instituciones ubicadas en los Municipios de Bello, La Estrella e Itagüi, Municipios pertenecientes al departamento de Antioquia.

Para la implementación de esta propuesta didáctica, los grupos estuvieron divididos por subgrupos de 40 estudiantes promedio; esta propuesta fue desarrollada en un periodo de cuatro meses con una intensidad horaria de cuatro horas semanales, realizando 32 sesiones de trabajo cada una de dos horas.

El desarrollo de las sesiones de trabajo estuvieron orientadas bajo un modelo socio-constructivista, en el cual se utilizó como principal estrategia el trabajo cooperativo, evidenciándose una interacción activa entre docentes, estudiantes e

investigadores, utilizando como apoyo, recursos tecnológicos para la construcción del conocimiento.

Para la recolección de la información se utilizaron como instrumentos el diario de campo, los registros fílmicos y fotográficos, entrevistas estructuradas y las producciones realizadas por los estudiantes.

Para analizar los resultados obtenidos se utilizó el enfoque cualitativo, el cual se llevó a cabo a través de los registros obtenidos en el diario de campo; para ello se establecieron cinco categorías de análisis: 1) desarrollo de habilidades lectoescritas, 2) desarrollo de contenidos, 3) apropiación de herramientas, 4) metodología y 5) relaciones interpersonales.

Como resultados de esta investigación se destacan los siguientes: La incorporación de recursos tecnológicos permitió que el aula de clase se convirtiera en un espacio de aprendizaje significativo, en el que los estudiantes se acercaran al conocimiento de forma novedosa y didáctica. Por otro lado, se logró la participación activa de los estudiantes durante la realización de las diferentes actividades.

Se encontró además que durante el desarrollo de esta propuesta se mejoraron actitudes de cooperación, tolerancia y solidaridad entre los estudiantes, el respeto por la palabra del otro, la escucha, la democracia y la responsabilidad; además, los ejercicios de lectura y escritura mediados por herramientas hipermediales, facilitaron la utilización de estrategias de confrontación, revisión y corrección de sus trabajos. Los docentes cooperadores de las instituciones donde se desarrolló la propuesta didáctica, reconocieron la importancia de utilizar las herramientas tecnológicas como medios que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con la implementación del nuevo modelo de incorporación de TIC al aula, un computador y un video proyector, para desarrollar habilidades de lectura y escritura, se

evidenció que éstas facilitan el aprendizaje no sólo para el área de informática, como tradicionalmente se ha concebido, sino como apoyo en todas las áreas del currículo.

Por último, los autores mencionan que los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta didáctica contribuyeron a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, al aportar estrategias didácticas flexibles para que todo docente mejore los ambientes y situaciones de aprendizaje en cualquier área del currículo.

Los investigadores mencionan también algunas limitaciones que se presentaron en la ejecución de la propuesta, entre ellas, señalan el retraso de la dotación de los equipos por parte de CPE, por otro lado, en algunas instituciones el espacio reducido del aula y la falta de un mueble apropiado, dificultó la ubicación de las herramientas tecnológicas y la distribución de los estudiantes. En una institución fue necesario ubicar materiales como cartulinas y telones en las ventanas y la puerta para disminuir la iluminación y hacer posible la proyección.

Ferreiro & Molinari (2007), realizaron una investigación de carácter cualitativo, con el fin de evidenciar las ventajas del uso un procesador de texto en las etapas iniciales de la adquisición de la lecto-escritura en relación con las ventajas de la escritura en medios impresos. Para dar respuesta a lo anterior, las autoras se plantearon las siguientes preguntas. a).¿Qué sabemos de los usos de un teclado asociado a un procesador de textos en las etapas previas de este proceso? b)¿Será posible observar avances conceptuales en niños de períodos pre-alfabéticos al utilizar el teclado? c). ¿Con los nuevos instrumentos los niños escribirán "al mismo nivel" con que lo hacen con los instrumentos tradicionales (lápiz y papel)?

La muestra estuvo conformada por un total de 25 estudiantes, 14 niños y 11 niñas, con edad promedio 5 años 8 meses, provenientes de cuatro salas del Jardín de infantes de la ciudad de La Plata Argentina.

Para la selección de la muestra, las investigadoras entrevistaron a los estudiantes individualmente, en un lugar tranquilo dentro de la institución, utilizando grabadora para registrar los comentarios verbales de los niños y notas de campo para registrar los señalamientos. No se dio ninguna ayuda a los niños durante la tarea.

Los estudiantes fueron distribuidos en grupos de a cinco de la siguiente manera: nivel presilábico (avanzado), nivel de transición silábico-inicial, nivel silábico estricto, nivel silábico-alfabético y nivel alfabético (inicial). En el nivel presilábico avanzado se ubicaron los niños que presentaban escrituras diferenciadas (distintas series de letras para palabras diferentes), con control cuantitativo y variedad interna (no repiten la misma letra en posición contigua). “Entendemos por nivel alfabético inicial el nivel de aquellos niños que resuelven con dos letras pertinentes las sílabas consonante-vocal (CV) de las palabras dictadas”. (Ferreiro & Molinari 2007 p. 20) dictadas.

Dentro de la fase experimental del estudio, las investigadoras solicitaron a los niños la escritura de una lista de compras para el supermercado, primero en forma manual e inmediatamente después (en la misma sesión) en el computador.

Esa lista iniciaba con una palabra tetrasílaba (mayonesa), seguida de una trisílaba (lechuga), luego una bisílaba (jamón) y una monosílaba (sal). Todas las sílabas son CV (consonante- vocal), excepto el monosílabo (CVC) y la segunda sílaba de la palabra bisílaba (también CVC). Con los niños del nivel silábico y niveles subsiguientes se agregaron dos palabras, antes del monosílabo: una trisílaba con un diptongo (ravioles) y una bisílaba con sílaba inicial CVC (carne). Las investigadoras evitaron dictar palabras con la misma vocal en sílabas sucesivas.

Las palabras fueron dictadas una a una, y repetidas si era necesario. Después de cada producción las investigadoras pedían al niño que las leyera, indicando con su dedo dónde estaba leyendo. Una vez finalizada esta producción, el papel escrito quedaba fuera de la vista del niño y se le invitaba a escribir la misma lista en la computadora, dictando las palabras de la misma forma y en el mismo orden.

Las autoras analizaron los resultados de la investigación de acuerdo con los siguientes planteamientos: 1).Pares con identidad total. 2).Pares con identidad gráfica. 3). Pares con identidad parcial. 4).Pares con alternancias grafo-fónicas. 5). Distribución de los pares de palabras. 6). Datos adicionales sobre las alternancias grafo-fónicas. 7). Pares de palabras con oscilaciones en el modo de construcción.

Los resultados y conclusiones derivados de esta investigación demuestran que 1). Ningún niño (considerando el total de sus producciones) cambió radicalmente su modo de producción al escribir con el teclado. 2). La presencia de todas las letras en el teclado no es condición suficiente para modificar el nivel conceptual de las producciones infantiles. La conceptualización domina sobre los instrumentos y superficies de escritura. 3). Al comparar los pares producidos se identifica una categoría específica, que las autoras denominaron "alternancias grafo-fónicas" en las escrituras silábicas y silábico-alfabéticas. Estas alternancias grafo-fónicas tienen gran interés teórico, puesto que sería una nueva etapa de conceptualización en la adquisición de los procesos lecto-escriturales. 4). Los niños que están en condiciones de monitorear su propio proceso (particularmente los de nivel silábico estricto y los de nivel alfabético inicial) eligen cuidadosamente las letras y no se distraen con las opciones que les presenta el teclado. 5). Los niveles de conceptualización de la escritura no son dependientes del instrumento utilizado ocasionalmente para producir las marcas. 6). La escritura de la misma lista de palabras en dos superficies y con dos instrumentos diferentes le permitió a las investigadoras poner en evidencia hechos que permanecían ocultos, refiriéndose a las alternancias grafo-fónicas.

Al igual que las diferentes investigaciones que se han encontrado y que arrojan evidencias favorables respecto al uso de las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lecto- escritura, también se han encontrado experiencias exitosas realizadas con el apoyo de las TIC, que dan cuenta de este mismo propósito. A continuación se reseñan algunas de ellas.

Ramírez, Vélez, Zea, Rada, Eslava & Sanin, (1993), formularon e implementaron una experiencia denominada “Modelo Conexiones”, mediante la cual desarrollaron un software, con diferentes plataformas educativas. El Modelo Conexiones tiene como propósito fortalecer permanentemente, los ambientes de aprendizaje a través de las actividades tecnológicas escolares desarrolladas para dinamizar la red interescolar, las cuales se apoyan en una infraestructura informática, cuyo elemento central es la Interfaz Gráfica La PachaMama.

El proyecto fue validado como modelo a partir del año 1998 cuando empezó su expansión en el departamento de Santander, de éste se benefician 96 instituciones de educación, tanto urbanas como rurales; de los departamentos del Atlántico, Santander y Antioquia; de las instituciones rurales dos de ellas ubicadas en el departamento de Antioquia trabajan bajo la metodología del Modelo Escuela Nueva.

Para la elaboración del software educativo se sigue una metodología de desarrollo que se compone de tres fases: Conceptualización, Pre- producción, Producción y Post- producción. Estas fases determinan todos los aspectos técnicos relacionados con la herramienta y los procesos pedagógicos que se abordaran en su desarrollo.

Los resultados de la implementación de este modelo han sido significativos, puesto que se ha logrado un buen nivel de compromiso y participación de las comunidades educativas en la implementación del mismo. Además, se ha logrado articular el proyecto con las áreas curriculares, reconociendo las TIC como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se han evidenciado logros como el fortalecimiento de actitudes y valores como el respeto por el otro, la tolerancia, la colaboración, el compromiso y la toma autónoma de decisiones. Además se reconoce la importancia de la construcción del conocimiento a través de estas plataformas educativas.

Osorio, Aldana, Solórzano & Sierra, (2002) diseñaron una experiencia denominada Ludomática, pensando en la niñez que, por condiciones de riesgo o de

marginalidad está privada de una educación con calidad. Esta experiencia estuvo dirigida a niños y niñas entre los 7 y 12 años de instituciones de educación formal y no formal, y se desarrolló durante un poco más de un año. En 1998, con el apoyo de COLCIENCIAS y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), se inició la experimentación de un estudio piloto en el que participó un grupo de instituciones de protección infantil en Bogotá. Además, con el apoyo de la Secretaría de Educación de Bolívar y de la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, se realizó el segundo estudio piloto con la participación de cinco instituciones del Municipio de Mahates en Bolívar, alrededor de la localidad de Malagana. El propósito de estos estudios era promover la creación de ambientes de aprendizaje lúdicos, creativos, colaborativos e interactivos que permiten a los aprendices desarrollar habilidades y valores críticos, viviendo experiencias interesantes, excitantes y retadoras, dentro de los contextos que son significativos para los educandos.

Este proyecto apunta al mejoramiento de la calidad educativa y de las competencias pedagógicas y tecnológicas de las instituciones, posibilitando una educación con equidad y excelencia a partir de los requerimientos de la sociedad del conocimiento. Los gestores de esta propuesta pretenden lograr con su desarrollo: 1. transformaciones en los valores y creatividad de los niños; 2. cambios en las capacidades antropogógicas (educación para toda la vida) de los educadores y directivos a partir de la apropiación de una pedagogía problémica y constructivista; 3. Transformaciones en los principios y prácticas pedagógicas de las instituciones relacionadas con los espacios y tiempos para el aprendizaje, así como con los principios, metodologías y medios para apoyar el proceso pedagógico.

El proyecto *Ludomática* desarrolla estrategias en tres frentes: la institución, la formación de docentes y la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas. En el primer caso, conduce la reflexión educativa hacia la transformación institucional, desde el desarrollo de proyectos colaborativos en concordancia con los PEI. Con los docentes promueve de manera especial la incorporación de las nuevas tecnologías al aula con un claro sentido pedagógico, el diseño y ejecución de talleres creativos y de proyectos

colaborativos; adicionalmente, ofrece a los estudiantes la posibilidad de explorar ambientes virtuales que incluyen micromundos reales o virtuales con argumentos fantásticos y acertijos por resolver. La propuesta pedagógica de este proyecto incorpora la tecnología informática desde la perspectiva del aprendizaje activo y contextualizado; para ello ha desarrollado estrategias didácticas llamadas *Ideas Fuerza* que ofrecen los lineamientos para la práctica docente. De igual manera contempla una serie de fases que permiten un desarrollo y apropiación progresiva de estas habilidades y conocimientos desde las necesidades educativas particulares de cada entorno.

El proyecto se ha logrado extender a Departamentos como Caldas con apoyo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el soporte como grupo multiplicador de UNIR (Una nueva alternativa Rural), en este departamento participan 10 instituciones rurales (5 en el municipio de Neira y 5 en el de san José); y en el Meta, con patrocinio de COLCIENCIAS y la Secretaría de Educación del Meta y el apoyo de los grupos multiplicadores de Unillano y la Fundación Virabazú, han logrado que 12 instituciones de Villavicencio y sus alrededores se vinculen al Proyecto.

Cardona, Arango, & Trujillo, (2003) llevaron a cabo una experiencia con el fin de evaluar los impactos del Programa Escuela Virtual en Manizales (Colombia) y zonas rurales del departamento de Caldas. Del programa de Escuela Virtual participaron 71 establecimientos educativos de la zona rural del departamento de Caldas, beneficiando a una población de 10.949 estudiantes. De esta población, el 7% cursaba el nivel de preescolar, el 49% primaria y el 44% secundaria. Adicionalmente, Escuela Virtual Rural benefició a todos los directivos y docentes de estos establecimientos y las comunidades de sus entornos.

Del Macroproyecto Escuela Virtual; surgió un microproyecto llamado “Manizales Eje del conocimiento” Escuela Virtual Urbana, enfocado a la atención de la población urbana; con el objetivo de promover el desarrollo local a partir de la construcción de la sociedad del conocimiento”. Para ello, el macro-proyecto se dividió

en tres dimensiones, cada una de las cuales tenía áreas de intervención específicas. Las dimensiones fueron: 1) desarrollo de la nueva economía enfocada al mejoramiento del sistema educativo, 2) desarrollo tecnológico y 3) desarrollo institucional.

La población beneficiada de este microproyecto osciló en un número aproximado de mil estudiantes de básica primaria y secundaria de 18 jornadas (8 en la mañana, 8 en la tarde y 2 en la noche) el 54% fueron estudiantes de secundaria y el 46% de primaria.

Para la evaluación de los impactos del programa Escuela Virtual se diseñaron y aplicaron instrumentos atendiendo a las particularidades de cada uno de los programas. En ambos casos se visitaron establecimientos educativos y se aplicaron encuestas a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Para Escuela Virtual Urbana, se visitaron 10 colegios en total, y para Escuela Virtual Rural se realizó un muestreo aleatorio simple tomando como universo los colegios que estuvieran en la segunda fase del programa. Con este criterio, el universo constó de 24 colegios rurales, y la muestra fue de 19. En ambos casos se utilizaron los respectivos grupos de control, conformados por instituciones educativas que cuentan con salas de informática. En Escuela Virtual Urbana, el grupo de control estuvo conformado por 4 colegios oficiales de Manizales, y en Escuela Virtual Rural fueron 10 colegios oficiales ubicados en igual número de municipios del departamento de Caldas. Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio era la evaluación de los impactos generados tras la implementación del programa Escuela Virtual, se hizo necesario, desde el punto de vista metodológico, contar con un grupo control que permitiera confrontar los resultados del programa evaluado, y así determinar la atribución de los impactos inherentes al programa.

De este estudio se derivaron los siguientes resultados para la Escuela Virtual Rural: 1) se logró incorporar las Nuevas Tecnologías de una manera más transversal en un mayor número de materias del currículo que en las salas de informática, de igual forma se han reestructurado las prácticas pedagógicas. 2) los estudiantes de Escuela Virtual Rural hicieron un mayor uso de las TIC en las diferentes

materias que los de las salas de informática y es de anotar que hicieron uso de éstas con fines educativos. 3) los estudiantes de escuela Virtual Rural consultaron sus tareas con mayor frecuencia en los computadores a través de los programas que éstos ofrecían y guiados por los docentes, en vez de consultar en las bibliotecas; mientras que los de las salas de informática continuaron haciéndolo en las bibliotecas. 4) en relación con la conectividad, las escuelas que pertenecen al programa de Educación Virtual aunque han tenido inconvenientes con las redes de Internet, han usado el Internet con propósitos educativos más que los de las salas informática. 5) se han incrementado los contactos entre los colegios pertenecientes a Escuela Virtual Rural y entre éstos y otras instituciones nacionales e internacionales, destacándose el hecho de que las deficiencias ya mencionadas con respecto a Internet han sido paulatinamente superadas mediante la utilización de otros medios de comunicación, particularmente el correo postal, y 6) se han superado prejuicios de los docentes en relación con el uso de las TIC.

Impactos encontrados en el macroproyecto de Escuela Virtual Urbana: 1) se han incorporado las TIC como herramientas pedagógicas que transversan las diferentes áreas de enseñanza del currículo. 2) los estudiantes hacen uso del Internet de manera más académica que los estudiantes de escuela Virtual Rural. 3) los estudiantes del grupo control usaron más el Internet para actividades de distracción como chatear entre otras etc.; mientras que los estudiantes de escuela Virtual Urbana lo usaron con fines educativos. 4) en relación con la conectividad se evidenciaron mejores resultados en el grupo control ya que contaron con más computadores con conexión a Internet que los grupos de escuela Virtual Urbana. 5) los directivos y docentes mejoraron sus roles dentro de las instituciones.

Los impactos principales encontrados del Programa Escuela Virtual fueron:

- Se logró que las instituciones educativas se apropiaran e hicieran uso cualificado de las TIC en el proceso educativo.

- Se fomentaron espacios para la conectividad y el intercambio de experiencias académicas mediante el desarrollo de proyectos colaborativos apoyados con medios telemáticos.
- Se cambió la percepción y valoración de las TIC como herramientas educativas, especialmente por parte de docentes.

Estos impactos constituyen una evidencia respecto a las potencialidades que ofrecen las TIC en la educación, y son un aporte al conocimiento de sus efectos a nivel urbano y rural en el ámbito local.

Lorenzo & Santos (2004) realizaron una experiencia pedagógica en centros educativos rurales, bajo el marco del proyecto europeo *A Ponte*, desarrollado en Galicia y norte de Portugal, el cual tiene como objetivos generales proporcionar acceso a recursos de distribución digital de información relacionada con la enseñanza, y facilitar la formación en el uso de las tecnologías de la información específicamente Internet, en contextos educativos rurales, además *A Ponte*, debe atender las necesidades relacionadas con:

- Los estudiantes, permitiendo el aumento de su conocimiento sobre Internet, ampliar el acceso a nuevas materias y a recursos universitarios; además la participación en actividades virtuales en grupo.
- Los profesores, implicando el aprendizaje de Internet y manejo de herramientas complementarias de enseñanza, favoreciendo el intercambio entre docentes tanto cercanos como lejanos del sitio de trabajo.
- Las instituciones, beneficiando sus procesos con el incremento de su oferta académica a bajo costo, permitiéndoles abordar problemas relacionados con la educación a distancia en escuelas rurales y relacionados con su participación en otros proyectos educativos europeos.

- Las administraciones educativas, desde la creación de nuevas ofertas educativas y de sensibilizar sobre los problemas educativos en las zonas rurales.

Para definir las bases de dicha experiencia, inicialmente un grupo de pedagogos de la Universidad de Santiago de Compostela realizó un análisis de las necesidades del sistema educativo en Galicia, por medio del cual se identificaron y seleccionaron 16 centros educativos.

Los centros seleccionados debían cumplir con los siguientes requisitos: Ser centros de carácter rural en donde se impartiera educación secundaria obligatoria; garantizar la permanencia de los estudiantes durante su escolaridad en él; los estudiantes debían tener un nivel adecuado de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos con el fin de facilitar la intervención pedagógica, y disposición y responsabilidad de los docentes frente a las actividades realizadas y existencia de ordenadores conectados a la red.

Los docentes seleccionados para llevar a cabo dicha experiencia fueron capacitados en aspectos técnicos relacionados con las potencialidades educativas de la red, así como del uso de las principales herramientas del *Aula A Ponte* (Chat, correo electrónico, foros de discusión, video conferencia, etc.). Además se diseñó un CD-ROM interactivo como herramienta de complementaria.

La experiencia se llevó a cabo en 14 centros debido a que dos de los 16 elegidos presentaron problemas de conectividad, sus objetivos fueron: Familiarizar a los alumnos en el acceso y manejo de los instrumentos básicos de Internet (Web, e-mail y Chat); potenciar las posibilidades de acceso a la información y documentación actual de la escuela rural; mejorar los niveles de calidad en las escuelas rurales contando con las posibilidades de la red, y proporcionar oportunidades de conexión entre la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria en Galicia.

Para su desarrollo cada centro debía contar con un computador conectado a la red, dicho equipo quedaba a cargo de un docente con su grupo correspondiente, su

uso sería exclusivo para la experiencia. El contenido fue elaborado por los estudiantes y diseñado en forma de unidad didáctica, teniendo como tema principal “Dimensión Europea de la Educación”, el docente elegía el subtema teniendo en cuenta las características del grupo, su formación y preferencias, y luego cada uno de ellos haciendo uso de la red y el *Aula A Ponte*, ampliaba y mejoraba el contenido de su unidad.

La evaluación de la experiencia se realizó con el fin de obtener información relevante relacionada con su aplicación, buscando valorar las condiciones de organización, materiales y personales que incidieron en el desarrollo de la experiencia. Además, para comprobar si el diseño y desarrollo de la experiencia permitía la adaptación de los centros, estudiantes y docentes que participaron en ella, también para evaluar el grado de satisfacción y las actitudes de los docentes y estudiantes participantes, y conocer las limitaciones encontradas durante la implementación de la experiencia pedagógica.

La evaluación de estos aspectos se organizó en tres fases; la inicial que consistió en evaluar la experiencia, analizando la adecuación al contexto, la formación e información dada a los docentes y las estrategias de trabajo. Durante esta fase, fueron utilizados instrumentos como la observación a los centros, realizada durante visitas periódicas y cuestionario para docentes y estudiantes, con lo cual se evidenció el poco manejo que tienen los docentes frente al tema de las TIC, el uso que dan los centros a los equipos informáticos que generalmente es administrativo y no pedagógico, las metodologías de trabajo de los estudiantes que se basan en el libro de texto y tienden a ser de tipo individualista, y además que las herramientas del *Aula A Ponte* eran poco conocidas por ellos; la fase de seguimiento que tenía como objetivo comprobar por medio de la observación, el diario de campo y el auto-informe en donde el docente detallaba el desarrollo de las sesiones de trabajo, el desarrollo, nivel de adecuación y clima de la experiencia; y la fase final en donde los investigadores utilizaron instrumentos como la entrevista semi-estructurada a los docentes, observación y cuestionario a docentes y estudiantes, con el fin de comprobar el grado de

funcionamiento, organización y satisfacción frente a la experiencia. Esta última fase de evaluación, contribuyó en la identificación de logros obtenidos durante el desarrollo de la experiencia.

Finalmente los autores concluyen que según los docentes, el uso de TIC y el Proyecto A Ponte, permitieron un aprendizaje más significativo en los estudiantes, un trabajo más autónomo y mayor participación durante las actividades, además de una elevada mejora en las relaciones entre profesores estudiantes y el aumento de la curiosidad y el interés de los estudiantes por aprender. De hecho, tanto los docentes como los estudiantes que participaron en la experiencia enfatizaron el valor de la interacción cooperativa alrededor del aprendizaje en red. Concluyeron además que esta nueva herramienta aumenta el grado de motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, no sólo como consecuencia de su uso, sino como consecuencia del cambio desde una estructura de meta individualista, hacia una estructura de meta cooperativa, la cual implica una mayor colaboración e interdependencia positiva entre los iguales y un trabajo en el aula más autónomo respecto del profesor.



## 7. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tuvo un diseño cuasi-experimental con mediciones pretest-postest y seis grupos experimentales; tres pertenecientes al Centro Educativo Rural (C.E.R) Joaquín Guillermo G. y tres pertenecientes al C.E.R. Don Diego. Los grupos de ambas Instituciones estaban distribuidos por niveles: Nivel 1, preescolar y primero, el Nivel 2, segundo y tercero, y el Nivel 3, cuarto y quinto.

La muestra estuvo constituida por un grupo 124 estudiantes, 52 de ellos pertenecientes al C.E.R. Joaquín Guillermo González ubicado en el Municipio de Marinilla (Antioquia) y los 72 restantes, pertenecientes al C.E.R. Don Diego ubicado en el Municipio de El Retiro (Antioquia). Los estudiantes de ambas instituciones cursaban los grados de preescolar a quinto de la Básica primaria; con edades comprendidas entre los 5 y los 14 años. Luego de haber iniciado la investigación, se retiraron 4 estudiantes, quedando una muestra de 119 estudiantes.

Para la selección de las instituciones era necesario que estuvieran adscritas al programa Computadores para Educar, que hubiesen participado de la fase de formación técnica y que al momento de la investigación se encontraran vinculadas a la fase de profundización pedagógica ofrecida por dicho programa. Las instituciones debían cumplir además con los siguientes requisitos: ser de carácter Rural, trabajar con el modelo de Escuela Nueva propuesto por el MEN y estar ubicadas cerca al municipio de Medellín. De las 203 instituciones participantes, se seleccionaron dos:

- Centro Educativo Rural Joaquín Guillermo González, Institución de carácter público ubicada en el área Rural del Municipio de Marinilla, Vereda La Milagrosa. Atiende todos los grados de la básica primaria incluyendo preescolar. Éste plantel educativo trabaja con el calendario A en jornada única, en el horario de la mañana, de siete y treinta a una de la tarde. Los estratos socio-económicos de los estudiantes que asisten a la institución oscilan entre 1 y 2.

- Centro Educativo Rural Don Diego: Institución de carácter público ubicada en el Municipio de El Retiro, en la vereda Don Diego en el área Rural. Atiende todos los grados de la básica primaria incluyendo el grado preescolar. Éste plantel educativo trabaja con el calendario A en jornada única, en el horario de la mañana de ocho a tres de la tarde. Los estratos socio-económicos de los estudiantes que asisten al centro oscilan entre 1 y 3.

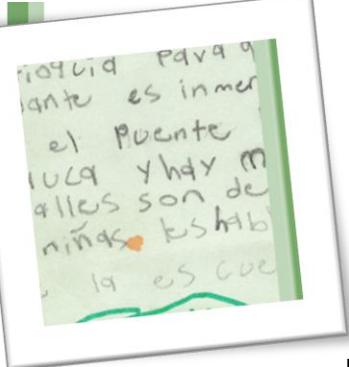
En cada una de las instituciones fueron aplicadas a los grupos experimentales dos pruebas tanto pretest como posttest: La primera prueba aplicada en los grados de preescolar a segundo fue una prueba tomada de una investigación realizada por el Grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia; dicha prueba consta de dos versiones, la primera diseñada para sujetos de 4-8 años de edad y la segunda diseñada para sujetos de 8-12 años de edad, con ésta se midió el nivel de desarrollo de habilidades comunicativas explorando tanto la dimensión oral como la escrita desde: las dimensiones fonarticulatoria, semántica, gramatical, funcional y conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura. (Anexo 1 y 2 )

La segunda prueba para evaluar habilidades y competencias comunicativas, aplicada a los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º, fue una prueba tipo SABER, denominada “Prueba para evaluar competencias comunicativas”, diseñada por las investigadoras, la cual estuvo compuesta por cuatro subpruebas así: Lectura, escritura, habla y escucha. Para evaluar la lectura y la escritura, se adaptó el texto de Cañón, (2003). “Busbanzá, el pueblo más pequeño de Colombia”. (Anexo 3)

Durante un período de cuatro meses los estudiantes participaron en 13 sesiones desarrolladas por las docentes en formaron, cuatro de observación participante y nueve de intervención directa en el aula, las cuales tenían una periodicidad de dos días a la semana, y una intensidad de ocho horas.

Para la recolección de la información se utilizaron además técnicas como el diario de campo, los registros fílmicos y fotográficos y las producciones de los estudiantes tanto en formato digital como impreso.

Los resultados obtenidos del proceso de investigación se analizaron tanto de manera cuantitativa como cualitativa. A partir de los resultados encontrados se realizaron una serie de recomendaciones y conclusiones dirigidas al mejoramiento y cualificación de los procesos de enseñanza en el área del lenguaje, con el fin de que se potencien las habilidades comunicativas (Leer, escribir, hablar y escuchar) en los estudiantes de contextos rurales.



## 8. ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La estrategia didáctica de carácter socio-constructivista se derivó de la fase experimental de la investigación. La implementación de ésta se llevó a cabo en las aulas de informática de las dos Instituciones elegidas. Las actividades que se realizaron con los estudiantes incorporaron el uso de recursos tanto impresos, como digitales, los cuales posibilitaron el acceso y la búsqueda de información, así como la construcción de sus propios textos, y permitieron a los estudiantes acercarse a los contenidos planteados por las guías de aprendizaje de una manera más interactiva, atractiva e interesante.

Durante el desarrollo de la estrategia didáctica, los estudiantes estuvieron acompañados por la docente encargada del grupo y por las investigadoras.

Los contenidos de la estrategia fueron diseñados de acuerdo con los siguientes pasos: 1). Análisis detallado de los contenidos de las guías de Lenguaje propuestas por el MEN para Escuela Nueva; con el fin de conocer los ejes temáticos abordados en cada nivel, y cómo estos pueden trabajarse de forma más interactiva, haciendo uso de recursos impresos y digitales. 2). Revisión de los estándares curriculares propuestos por el MEN para los grados de 3º y 5º en el área de Lenguaje, con el propósito de diseñar actividades interactivas que permitieran dar respuesta a cada competencia e indicador de logro planteado; haciendo de la enseñanza una experiencia más novedosa y significativa. En vista de que estos estándares solo están diseñados para los grados mencionados; se hizo necesario plantear actividades ajustándolas según el grado de complejidad para los niveles de preescolar y primero, teniendo en cuenta los mismos parámetros establecidos en ellos. 3). Asistencia a las instituciones durante un período de cuatro sesiones con una intensidad de cuatro horas en cada sesión, con el fin de recolectar información puntual para elaborar un diagnóstico Institucional, que permitiera hacer una caracterización de cada Institución teniendo en cuenta aspectos como: tipo de Institución, número de estudiantes por grado, recursos

educativos (tecnológicos, didácticos, físicos y humanos), estrategias y metodologías utilizadas por los docentes en el área de Lecto-escritura con apoyo de TIC. (Anexo 4).

Para experimentar la estrategia didáctica se retomó la metodología de trabajo por proyectos utilizada en Escuela Nueva, la cual propone integrar las actividades que se desarrollan en la escuela con las que se realizan fuera de ella.

Los proyectos abordados en la estrategia fueron: 1. *Conozcamos otros Municipios de Antioquia* como Medellín y Santa Fe de Antioquia; del primero, se abordaron los Mitos y Leyendas y la Feria de las Flores, y del segundo, los sitios de interés. 2. *Conozcamos algunos Municipios del Oriente Antioqueño*: Guarne, El Retiro y Marinilla, teniendo en cuenta temáticas como: Generalidades (historia, economía, gastronomía y sitios de interés), fiestas y eventos.

Para el diseño y desarrollo de la estrategia didáctica se realizó un formato en el cual están consignadas las planeaciones de forma organizada y secuencial, lo que permitió sistematizar la experiencia. (Anexo 5)

En la experimentación de la estrategia se hizo uso de recursos como:

### **Recursos Digitales**

**Microsoft Word**, es un procesador de texto creado por Microsoft; integrado al paquete de herramientas de Microsoft Office. Este procesador es un programa informático que le permite al usuario hacer, crear, componer, dar formato, modificar o imprimir documentos, ofreciendo además la opción de incluir imágenes e insertar otro tipo de datos como: tablas, marcos, listas, diagramas, entre otros. Es importante mencionar que este procesador de texto se diferencia de los demás editores de texto en que permite el manejo de datos con formato, imágenes, tablas y otros elementos que acompañan un documento de texto haciendo del mismo una producción mas amena y llamativa para su lectura, y los editores sólo manejan archivos de texto plano convirtiendo el ejercicio en algo mas tedioso y difícil de manejar para el lector.

**Microsoft Paint**, cuyo nombre original es Paintbrush se halla incluido en las versiones de Microsoft Windows. Este programa básico es empleado generalmente para el dibujo, ya que ofrece variedad de colores permitiendo crear, modificar dibujos. Sin embargo, también permite el manejo de textos y tipos de letras. En las versiones actuales, el programa ofrece una nueva alternativa para las imágenes: la creación y modificación de fotografías digitalizadas.

**Microsoft Power Point**, este programa de presentación desarrollado para sistemas operativos Microsoft Windows esta integrado en el paquete de herramientas Microsoft Office; es uno de los programas de presentación más usado en la actualidad ya que le permite al usuario realizar presentaciones con texto esquematizado, imágenes prediseñadas o importadas, exposiciones de datos con animación y sonido, las diapositivas son estándar y en ella se puede insertar información, transparencias, documentos impresos para los asistentes a una presentación, notas y esquemas para el presentador; ampliándose de este modo los espacios de significación y muestra de procesos expositivos y de las mismas producciones textuales.

**Clic 3.0**, hace referencia a una plataforma para la realización de actividades educativas que funciona en entornos Windows (3.1 o superior). Esta aplicación permite realizar diversos tipos de actividades educativas tales como asociaciones, rompecabezas, ejercicios de texto y palabras cruzadas. Así mismo ofrece la opción de realizar paquetes de actividades de acuerdo a temáticas elegidas por el usuario.

### **Recursos impresos**

Guías de lenguaje de escuela nueva; que constan de dos módulos divididos por unidades, para cada grado.

Libro Cátedra municipal: cultura, sociedad y desarrollo “El Retiro”, éste contiene información sobre el municipio y se retomaron temas como la ubicación, la cultura, los sitios turísticos y la economía.

Libro “LA MADREMONTÉ”: Leyenda ilustrada, apta para trabajar con estudiantes de básica primaria.

Como producto final, con las producciones realizadas por los estudiantes se diseñó un blog en el cual se presentó la propuesta didáctica y sus resultados.



## 9. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Esta investigación de carácter cuasi-experimental, buscó evaluar el impacto que tiene la implementación de una estrategia didáctica apoyada en recursos impresos, multimediales e hipermediales, en el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas en un grupo de 119 estudiantes de dos instituciones educativas rurales que trabajan con el modelo de Escuela Nueva.

Los resultados obtenidos se derivaron de la aplicación de dos pruebas pretest y postest; una denominada prueba de habilidades y competencias comunicativas aplicada en los grados preescolar, primero y segundo, y otra prueba tipo SABER, aplicada en los grados tercero, cuarto y quinto. Estos resultados fueron analizados de forma cuantitativa y cualitativa.

### 9.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Los resultados obtenidos en la prueba de habilidades y competencias comunicativas, la cual se aplicó en dos grupos de edades así: 4-8 y 8-12 años, se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa. Para las subpruebas de habla (articulación fonética, inventario léxico), escucha (seguimiento instruccional, identificar situaciones, identificar acciones, establecer relaciones lógicas, coherencia semántica, analogías, relaciones, cierre gramatical), y lectura (letras que reconoce y nombra, letras que reconoce y letras que nombra), el análisis fue cuantitativo.

Para las subpruebas relacionadas con la lectura y la escritura (portadores de texto, escritura de palabras, lectura, asociación imagen-texto, escritura del propio nombre, codificación escrita de imágenes), el análisis se realizó de forma cualitativa.

Con el propósito de establecer el impacto que tuvo la aplicación de la estrategia didáctica en el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas en

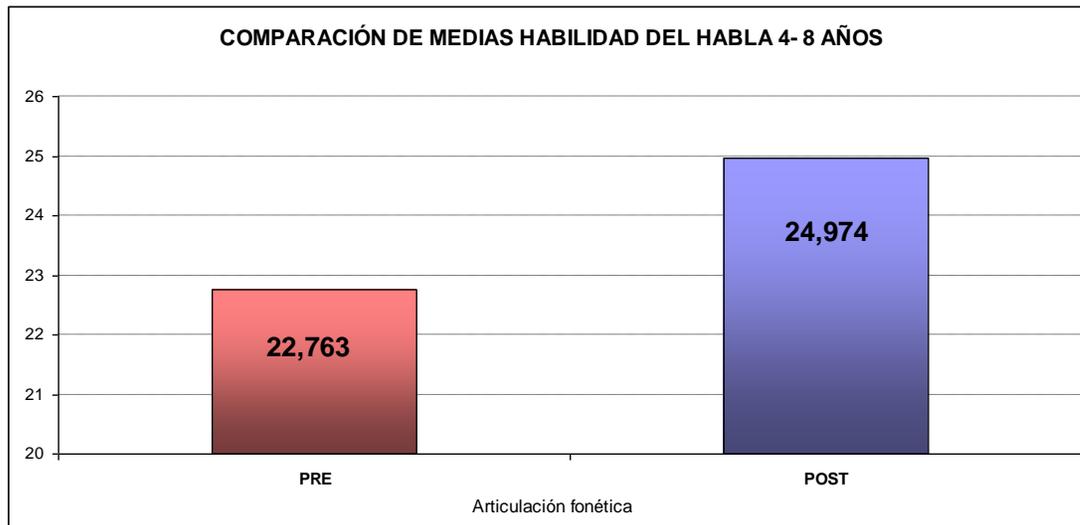
la muestra, se analizaron los resultados obtenidos en las pruebas pretest y postest utilizando la prueba t de Student para muestras pareadas (valores antes- después). Los datos fueron analizados con el *software* SPSS versión 15.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Como nivel de significación se consideró una probabilidad de  $\alpha= 0,05$ . Los resultados se muestran en tablas con valores medios y desviaciones estándares.

A continuación se presentan los resultados del análisis para la prueba aplicada al grupo de edad entre 4-8 años, discriminados por habilidad.

**Tabla 1.** Habilidad del Habla

Variables	PRETEST		POSTEST	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Articulación Fonética	22,763	4,021	24,974	2,785
Media total	22,763		24,974	

Convenciones  $\bar{X}$  =Media S=Desviación estándar



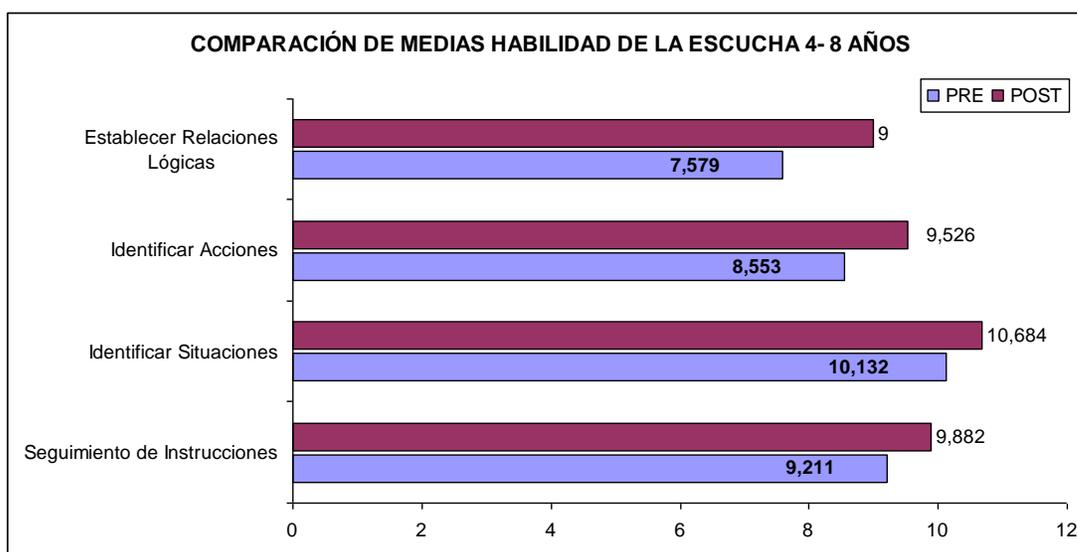
La tabla 1, muestra que no se evidenciaron avances estadísticamente significativos en la habilidad del habla. Sin embargo, hubo un aumento en el postest, con respecto al pretest en esta habilidad, lo que se corrobora con las comparaciones entre las medias totales del postest  $\bar{X} = 24,974$ , con respecto al pretest  $\bar{X} = 22,763$ ;

además, el estadístico de correlación de *Pearson* muestra que la variable “Edad” tiene una correlación significativa con la variable de “Articulación Fonética”. (Anexo 6).

**Tabla 2.** Habilidad de la Escucha

Variables	PRETEST		POSTEST	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Seguimiento de Instrucciones	9,211	1,369	9,882	,271
Identificar Situaciones	10,132	1,119	10,684	,739
Identificar Acciones	8,553	1,267	9,526	,687
Establecer Relaciones Lógicas	7,579	1,954	9,000	1,577
Media total	8,796		9,765	

Convenciones  $\bar{X}$  =Media S=Desviación estándar



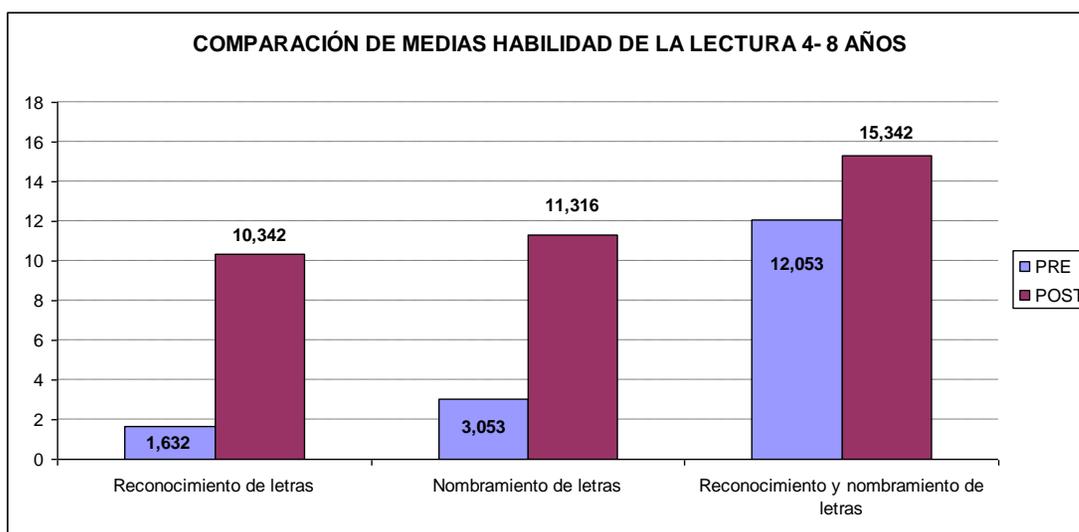
En la tabla 2, se evidencia un aumento en la habilidad de la escucha con mayor relevancia en la variable de “Establecimiento de relaciones lógicas”. Este resultado podría atribuirse a que el material concreto facilita en los estudiantes su manipulación, y favorece una mejor asociación entre los objetos, además con el desarrollo de la estrategia los estudiantes mostraron avances significativos con relación a esta habilidad, logrando ser más conscientes de la importancia de escuchar al otro, y establecieron procesos de comunicación más eficaces. En consecuencia, en la tabla 2

se evidencia una diferencia de medias entre el pretest y el postest  $\bar{X}=8,796$  y  $\bar{X}=9,765$ .

**Tabla 3.** Habilidad de Lectura

Variables	PRETEST		POSTEST	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Reconocimiento de letras	1,632	3,300	10,342	11,059
Nombramiento de letras	3,053	3,869	11,316	10,387
Reconocimiento y nombramiento de letras	12,053	10,624	15,342	10,533
Media total	5,885		11,660	

Convenciones:  $\bar{X}$  =Media S=Desviación estándar



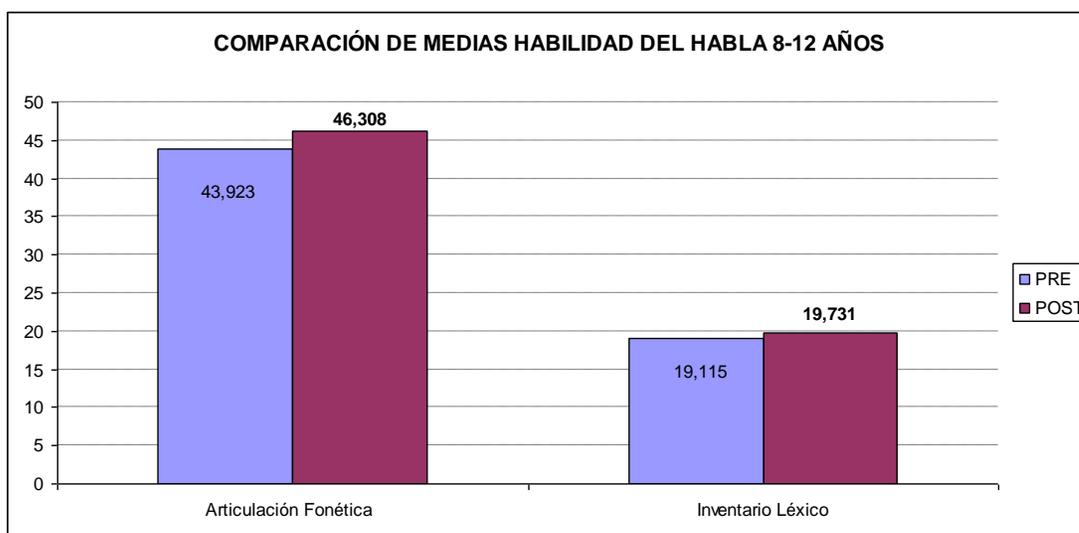
En la tabla 3, puede observarse que existen diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de lectura, en todas sus variables, notándose un marcado aumento en la variable de reconocimiento de letras, estos avances pueden evidenciarse en la comparación realizada entre las medias totales de las pruebas pretest  $\bar{X} = 5,885$  y postest  $\bar{X} = 11,660$ .

Los resultados del análisis que se muestra a continuación para la prueba en el grupo de edad entre 8- 12 años, indican que:

**Tabla 4.** Habilidad del Habla

Variables	PRETEST		POSTEST	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Articulación Fonética	43,923	4,769	46,308	3,750
Inventario Léxico	19,115	5,874	19,731	4,216
Media total	31,115		33,396	

Convenciones  $\bar{X}$  =Media S=Desviación estándar

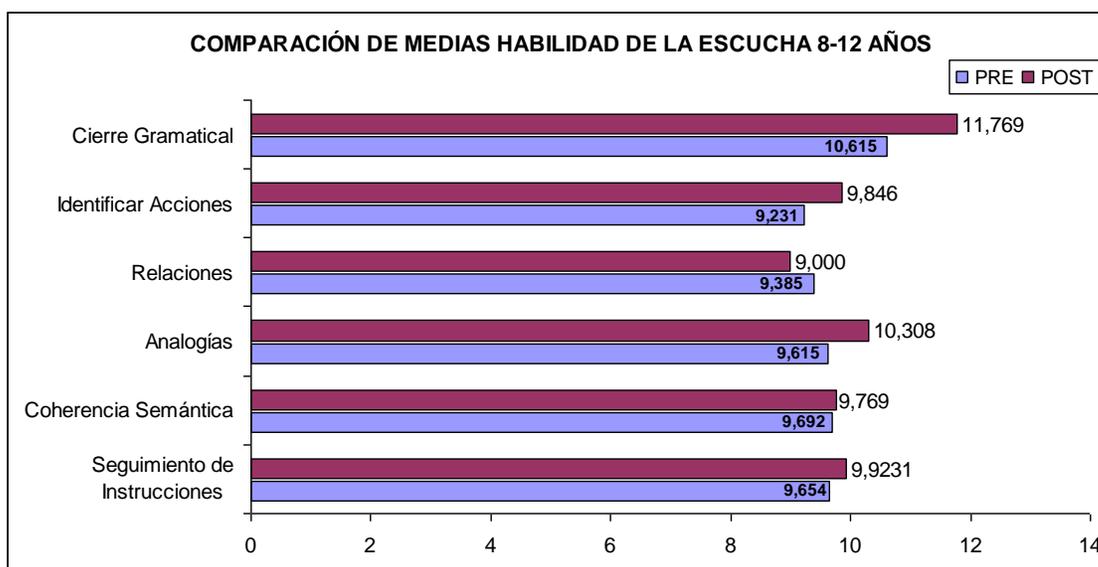


En la tabla 4, no se evidencian resultados estadísticamente significativos en la habilidad del habla. Sin embargo, existe un aumento en la variable de “Articulación Fonética”. Este resultado puede evidenciarse en la tabla 4 comparando los puntajes de las medias totales en el pretest  $\bar{X}$  =31,115 con relación al postest  $\bar{X}$  = 33,396.

**Tabla 5.** Habilidad de la Escucha

Variables	PRETEST		POSTEST	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Seguimiento de Instrucciones	9,654	,474	9.9231	,4935
Coherencia Semántica	9.692	,630	9.769	,927
Analogías	9.615	1,261	10.308	1,548
Relaciones	9.385	2,567	9.000	3,488
Identificar Acciones	9,231	,725	9,846	,376
Cierre Gramatical	10,615	1,557	11,769	1,235
Media total	9,646		10,259	

Convenciones  $\bar{X}$  =Media S=Desviación estándar



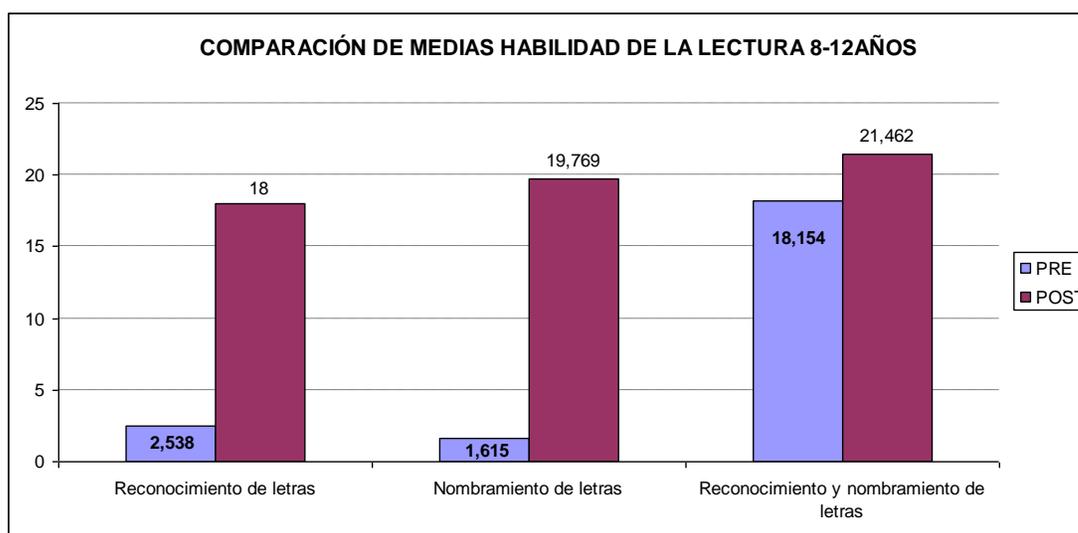
En la tabla 5, se evidencia un aumento en la prueba postest con relación a la prueba pretest en la habilidad de la escucha, además comparando las medias totales entre la prueba pretest  $\bar{X} = 9,646$  y la prueba postest  $\bar{X} = 10,259$ , puede evidenciarse un leve aumento en las variables de “Analogías” “Cierre Gramatical” y “Seguimiento de Instrucciones”. También se presenta una disminución en cuanto a la variable de “Relaciones” en el postest con relación al pretest. Esto podría atribuirse a que los estudiantes no estaban muy familiarizados con este concepto, quizás porque las

actividades inferenciales no son trabajadas por las docentes dentro del aula. A pesar de que se trabajó en la estrategia didáctica, el tiempo de intervención no fue suficiente para que los estudiantes se apropiaran significativamente de este concepto.

**Tabla 6.** Habilidad de Lectura

Variables	PRETEST		POSTEST	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Reconocimiento de letras	2,538	2,634	18,000	10,0496
Nombramiento de letras	1,615	2,219	19,769	9,382
Reconocimiento y nombramiento de letras	18,154	7,426	21,462	6,186
Media total	7,755		18,495	

Convenciones  $\bar{X}$  =Media S=Desviación estándar



En la tabla 6, comparando las medias totales del postest  $\bar{X} = 18,495$  con relación al pretest  $\bar{X} = 7,755$ ; en los resultados obtenidos en las subpruebas que hacen parte de esta habilidad, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la lectura.

Podría afirmarse que después de la aplicación de la prueba postest se evidencian avances significativos en las variables de articulación fonética

correspondiente a la habilidad del habla tanto en los estudiantes de 4-8, como en los de 8-12 años. En cuanto a la habilidad de la escucha la variable en la que más se registró aumento fue en el establecimiento de relaciones lógicas para los estudiantes de 4-8, mientras que para los estudiantes de 8-12 las variables que mostraron más aumento fueron analogías, cierre gramatical y seguimiento de instrucciones. En cuanto a la habilidad de lectura se presentaron avances en ambos grupos relacionados con las variables reconocimiento de letras, nombramiento de letras y reconocimiento-nombramiento de letras.

Estos avances podrían ser atribuibles a la implementación de la estrategia didáctica, ya que se desarrollaron actividades muy motivantes con los estudiantes, que les permitieron utilizar el computador y una serie de recursos informáticos que favorecían la apropiación de las habilidades y competencias comunicativas. Teniendo en cuenta que el tiempo de la intervención fue relativamente corto y que el acceso de los estudiantes a la información actualizada en el contexto rural es limitado, estos resultados pueden valorarse aún más.

En las demás variables relacionadas con las habilidades de habla y escucha, en ambos grupos se registraron avances importantes pero, no estadísticamente significativos. Esto podría atribuirse a que las prácticas pedagógicas de la escuela rural se encaminan más a fortalecer los procesos de lectura y escritura, dejando de lado otras habilidades (habla y escucha), que también son importantes en la formación de estudiantes comunicativamente competentes. Sin embargo, la cantidad de tiempo invertido en el desarrollo de la propuesta no fue suficiente para observar logros significativos, consideramos que este tipo de habilidades requieren más tiempo.

Para el caso de la variable relaciones, perteneciente a la habilidad de la escucha en el grupo de 8-12, hubo una disminución de los resultados en el postest con relación al pretest. Estos resultados podrían atribuirse a que la prueba postest fue aplicada finalizando el año escolar, tiempo en el que los estudiantes se encontraban

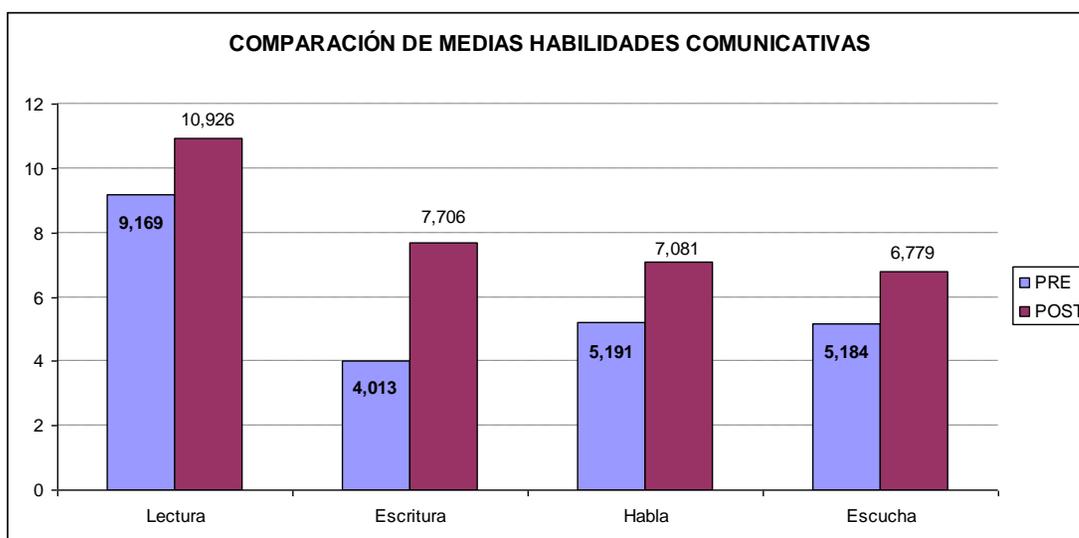
culminando los módulos de enseñanza para cada una de las áreas y estaban más preocupados por finalizar satisfactoriamente el año escolar.

Los resultados del análisis que se muestra a continuación para la prueba aplicada en los grados 3º, 4º y 5º, con el formato tipo PRUEBA SABER, indican que:

**Tabla 7.** Habilidades y competencias comunicativas

Variables	PRETEST		POSTEST	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Lectura	9,169	2,943	10,926	3,967
Escritura	4,013	3,210	7,706	4,651
Habla	5,191	2,402	7,081	1,340
Escucha	5,184	1,609	6,779	1,325

Convenciones  $\bar{X}$  =Media S=Desviación estándar



La tabla 7, muestra que no se evidenciaron avances estadísticamente significativos en ninguna de las cuatro habilidades. Sin embargo, hubo un aumento en el postest, con respecto al pretest, en las habilidades de “Escritura” y “Habla”. Este resultado podría atribuirse a que durante el desarrollo de la estrategia los estudiantes estuvieron más tiempo interactuando entre ellos y con el computador para realizar las producciones escritas y orales a través de las múltiples herramientas como el grabador

de sonidos, y herramientas como PowerPoint, Word y paint, que quizás pudieron fortalecer estas dos habilidades.

Por otro lado las habilidades de “Lectura” y “Escucha” registraron avances, que aunque no fueron relevantes, pueden considerarse importantes para el fortalecimiento de estas habilidades.

Los resultados pueden atribuirse a que la prueba aplicada era tipo SABER y los estudiantes no estaban muy familiarizados con este formato de evaluación; pues éste implicaba mayor exigencia de procesos cognitivos, y los estudiantes estaban acostumbrados a otros tipos de evaluaciones, más cortas y literales, basadas en el desarrollo de las actividades propuestas por las guías.

Comparando los resultados obtenidos por los estudiantes entre 8-12 años, en la prueba de habilidades y competencias comunicativas, con los resultados obtenidos en la prueba tipo SABER, se puede afirmar que este grupo de estudiantes obtuvo un mayor desempeño en la aplicación de la primera prueba. Este resultado podría atribuirse a que este instrumento corresponde a una prueba más informal, que no exigía de los estudiantes detenerse en lectura de párrafos extensos, sino que estaba más apoyada en imágenes y material concreto. Por otro lado el desempeño de los estudiantes en la prueba tipo SABER fue mejor en el pretest que en el posttest; ya que ellos al ver nuevamente la prueba al final de la intervención manifestaron desagrado y se negaron a realizarla, haciéndose necesario un apoyo más individualizado por parte de las docentes en formación. Además los estudiantes no estaban muy familiarizados con el formato tipo PRUEBA SABER. Otro aspecto que no favoreció los resultados fue el tiempo en que se aplicó el posttest, ya que los estudiantes se encontraban terminando el año escolar y estaban más centrados en otras actividades como culminar sus guías de trabajo, y pensando en el periodo vacacional.

## 9.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

La aplicación de las pruebas pretest-postest a los estudiantes de 4-8 y 8-12 años y los registros sistematizados de las intervenciones, permitieron analizar de manera cualitativa el impacto que tuvo la estrategia didáctica en el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) de los estudiantes de los Centros Educativos Rurales.

### ***Habilidad del Habla***

El habla es una acción motora que implica por un lado la correcta articulación de los sonidos, y por otro, la fluidez con que éstos se producen, lo cual confluye en el uso del lenguaje para poder comunicarnos. Con el propósito de evaluar esta habilidad se utilizó una subprueba en el pretest y en el postest, que permitió el hallazgo de algunas características comunes en los estudiantes de 4-8 y de 8-12 años de ambas instituciones.

Algunos estudiantes presentaron dificultades para pronunciar los sonidos /gr/-/dr/-/gl/-/f/i-/j/i-/tr/-/bl/-/br/; además, el escaso conocimiento de palabras como: frasco, chupa y globo, las cuales no hacían parte de su cotidianidad, los llevaba a distorsionar, omitir y sustituir su correcta pronunciación.

En el análisis del postest, se encontraron diferencias con relación al pretest; que aunque no fueron estadísticamente significativas, muestran una mayor apropiación por parte de los estudiantes de los fonemas. Sin embargo persistieron en menor número las dificultades de pronunciación de algunos fonemas y sinfonos: /j/i -/dr/-/gl/-/fr/.

La inadecuada pronunciación de estos sinfonos podría atribuirse a diversos factores tales como:

- El contexto en el que se encuentran los estudiantes, limita y obstaculiza su interacción con otros ambientes sociales.
- La edad de los estudiantes está relacionada con el desarrollo de los órganos fonarticulatorios, aspecto que se verificó a través de la correlación de *Pearson*, donde las variables “Edad” y “Articulación Fonética” tienen una relación significativa. Por tanto, a mayor edad cronológica mayor posibilidad de una mejor articulación.
- La metodología de enseñanza que emplean las docentes en los grados de preescolar y primero particularmente, más que fortalecer el lenguaje oral y propiciar procesos de pensamiento significativos, es orientada al aprestamiento mecanicista de la escritura.

Los avances logrados en el postest podrían atribuirse a que la aplicación de la estrategia didáctica favoreció la comunicación oral de los estudiantes a través del uso de herramientas tecnológicas como el grabador de sonidos, la cámara Web, entre otras. Además, el trabajo grupal, la confrontación entre pares y con las investigadoras, generó situaciones de intercambio de conocimientos, sentimientos y mayor fluidez en la expresión, de igual manera la posibilidad de participación oral que se generó durante toda la estrategia y la indagación de saberes previos fue en esencia, lo que favoreció la práctica de esta habilidad.

Al realizar el análisis de la sub-prueba de habla en los estudiantes de 3, 4, y 5 pudo evidenciarse que mediante la aplicación de la estrategia, los estudiantes potenciaron esta habilidad:

Las actividades desarrolladas en la estrategia didáctica permitían a los estudiantes el trabajo en grupo, la socialización y puesta en común de los textos que querían elaborar, facilitando así el intercambio de ideas y la utilización de dicha habilidad. Las actividades estuvieron siempre dirigidas al fortalecimiento del habla, lo cual estimuló su utilización mediante la expresión de sus ideas, sentimientos y pensamientos; buscando que los estudiantes participaran espontáneamente.

Se evidenció además, que la utilización de las TIC, como por ejemplo el uso de los grabadores de sonido, para realizar actividades como trovas, entrevistas y diferentes narraciones, permitió a los estudiantes producciones orales más fluidas, con un vocabulario pertinente y adecuado para la temática planteada, se preocuparon por utilizar el lenguaje con un propósito comunicativo.

Por otro lado, en ambas instituciones se observó que los estudiantes no estaban familiarizados con actividades relacionadas con la producción de textos orales y la utilización de ésta como un medio de comunicación eficaz. Lo anterior puede afirmarse, ya que al inicio de la intervención, a los estudiantes se les dificultaba la elaboración y exposición de textos orales, como también el uso de una comunicación efectiva entre pares y con las docentes. Sin embargo mediante la implementación de actividades para la activación de saberes previos, la formulación de preguntas, y la utilización de los recursos tecnológicos, los estudiantes, al finalizar la estrategia lograron producir textos orales, coherentes, y fluidos que fortalecieron sus competencias comunicativas para esta habilidad.

Los estudiantes de ambas instituciones tuvieron además la posibilidad de darse cuenta de que los computadores cumplen una función académica, aparte de la que ellos conocen, una función lúdica, exploraron algunas de sus funciones; manipularon el teclado, el micrófono e hicieron uso del grabador de sonido, reconocieron también que el computador es una herramienta llamativa, novedosa y significativa en la producción y narración de textos orales, puesto que al finalizar la intervención, los estudiantes se expresaban con mayor fluidez y hacían uso de un lenguaje mas comprensivo, claro y de acuerdo al contexto. Este resultado se puede relacionar con los aportes de (Ohler, 2006) quien afirma que: “Las narrativas digitales suministran oportunidades poderosas para aprender sobre alfabetismo en medios ya que los estudiantes se involucran activamente en la creación y el análisis de los medios en los que están inmersos. Cuando los estudiantes hacen el difícil trabajo de

interconectar narrativa y TIC para expresarse ante los demás, pueden ver con mayor claridad la naturaleza persuasiva de la cultura digital en la que viven”. (p.1).

Para realizar el análisis cualitativo de la habilidad del habla se tuvieron en cuenta los resultados arrojados en la aplicación de la prueba pretest y postest en la subprueba “Muestra de lenguaje oral”. En la cual los estudiantes debían describir de forma espontánea todo lo que observaban en la lámina de un supermercado, con el fin de recolectar las producciones verbales emitidas frente a dicho estímulo.

**TABLA 8**  
**MUESTRA DE LENGUAJE ORAL DEL C.E.R JOAQUÍN GUILLERMO GONZÁLEZ.**

ESTUDIANTE	EDAD	GRADO	PRETEST	POSTEST
1	4-8 Años	Preescolar	Oraciones simples, frases	Frases, oraciones simples.
2	4-8 Años	Preescolar	Frases, palabras-frase, oración simple,	Oración simple, oración compuesta.
3	4-8 Años	Preescolar	Frase, oración simple	Frase, oración simple.
4	4-8 Años	Preescolar	Frases	Frases
5	4-8 Años	Preescolar	Frases, oración compuesta	Frases,
6	4-8 Años	Preescolar	Frases, oración simple	Frases, oración simple
7	4-8 Años	Preescolar	Palabras – frases, frase	Palabras – frases, frase
8	4-8 Años	Primero	Oraciones simples	Palabra-frase, oración simple.
9	4-8 Años	Primero	Frases	Oración simple.
10	4-8 Años	Primero	Palabras -frases, frases	Oración simple, oración compuesta.
11	4-8 Años	Primero	Frases, oraciones simples	Frases, oraciones simples, oración compuesta.
12	4-8 Años	Primero	Frases, oraciones simples	oraciones simples
13	4-8 Años	Primero	Palabras- frases, oraciones simples	Frases, oraciones simples.
14	4-8 Años	Segundo	Palabras- frases, oraciones simples	Frases, oraciones simples
15	4-8 Años	Segundo	Frases, oraciones simples	oraciones simples
16	8-12 Años	Segundo	Frases, oraciones simples	Palabra-frase, Frases, oraciones simples.
17	8-12 Años	Segundo	Frases	Frase, oración simple.
18	8-12 Años	Segundo	Oraciones compuestas	Frase, oraciones simples.
19	8-12 años	Segundo	Oraciones simples	Oraciones simples

**TABLA 9**  
**MUESTRA DE LENGUAJE ORAL DEL C.E.R DON DIEGO**

SUJETO	EDAD	GRADO	PRETEST	POSTEST
1	4-8 años	Preescolar	Palabras-frase, frase.	Palabras-frase
2	4-8 años	Preescolar	Palabras-frase, frases	Palabras-frase, oración simple
3	4-8 años	Preescolar	Palabras-frase, frases	Palabras-frase, oración simple
4	4-8 años	Preescolar	Frases, oraciones simples	Palabras-frase, oración simple
5	4-8 años	Preescolar	Palabras-frase	Palabras-frase, oración compuesta
6	4-8 años	Preescolar	Palabras-frase, frases	Palabras-frase, oraciones simples
7	4-8 años	Preescolar	Palabras-frase, frases.	Palabras-frase, Oración compuesta.
8	4-8 años	Primero	Palabra-frase, frases, oraciones simples	Palabras-frase
9	4-8 años	Primero	Palabras-frase	Palabras-frase
10	4-8 años	Primero	Palabra-frase, frases, oración simple	Palabra-frase, oraciones simples
11	4-8 años	Primero	Frases, oraciones simples	Palabra-frase, oración simple, oración compuesta
12	4-8 años	Primero	Palabras-frase, oración simple	Palabras-frase, oraciones simples, oraciones compuestas
13	4-8 años	Primero	Palabras-frase, frase	Palabras-frase, oraciones simples, oración compuesta
14	4-8 años	Primero	Frases	Palabras-frase, oración compuesta
15	4-8 años	Primero	Palabra-frase, frases, oraciones simples	Palabras-frase, oraciones simples
16	4-8 años	Primero	Palabras-frase, frases	Oración compuesta
17	4-8 años	Primero	Palabras-frase	Palabras-frase, oración simple
18	4-8 años	Primero	Palabras-frase	Palabras-frase, oraciones simples
19	4-8 años	Primero	Palabras-frase	Palabras-frase, oraciones simples, oraciones compuestas
20	4-8 años	Primero	Frases, oraciones simples	Palabras-frases, oraciones simples,
21	4-8 años	Primero	Palabra-frase, frases	Palabra-frase, oración simple, oración compuesta
22	4-8 años	Primero	Palabras-frase, frases, oraciones simples	Palabras-frase
23	4-8 años	Primero	Palabras-frase, frases	Palabras-frase
24	4-8 años	Primero	Palabras-frase	Palabras-frase, oraciones simples
25	8-12 años	Segundo	Palabras-frase, frase	Palabras-frase, oraciones simples, oración compuesta
26	8-12 años	Segundo	Palabras-frase, oraciones simples	Palabras-frase, oración simple, oraciones compuestas.
27	8-12 años	Segundo	Palabras-frase, oraciones simples	Palabras-frase, oraciones simples, oración compuesta
28	8-12 años	Segundo	Frases- oraciones simples	Palabras-frase, Oraciones simples, oración compuesta
29	8-12 años	Segundo	Palabras-frase, frases	Palabras-frase, Oración simple
30	8-12 años	Segundo	Palabra-frase, frases, oraciones simples	Palabra-frase, oraciones simples, oraciones compuestas
31	8-12 años	Segundo	Palabras-frase, frases, oraciones simples	Palabras-frase, oraciones compuestas

32	8-12 años	Segundo	Palabras-frase, frases, oraciones simples	Palabras-frase, oraciones simples
33	8-12 años	Segundo	Frases, oraciones simples.	Palabras-frases, oraciones simples.

**Tabla 10. 4-8**

Variables	C.E.R Joaquín Guillermo		C.E.R Don Diego	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Palabra-frase	0	0	6	5
Frase	2	2	1	0
Oración simple	1	3	0	0
Palabra-frase y frase	2	1	9	0
Frase y oración simple	6	5	3	0
Frase y oración compuesta	1	0	0	0
Oración compuesta	0	0	0	1
Palabra-frase y oración compuesta	2	0	1	3
Oración simple y oración compuesta	0	2	0	0
palabra-frase y oración simple	0	1	0	10
Combinación de diferentes estructuras gramaticales	1	1	4	5

**Tabla 11. 8-12**

Variables	C.E.R Joaquín Guillermo		C.E.R Don Diego	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Palabra-frase	0	0	0	0
Frase	1	0	0	0
Oración simple	1	1	0	0
Palabra-frase y frase	0	0	2	0
Frase y oración simple	1	2	2	0
Oración compuesta	1	0	0	0
Palabra-frase y oración compuesta	0	0	0	1
Palabra-frase y oración simple	0	0	2	3
Combinación de diferentes estructuras gramaticales	0	1	3	5

El resultado de la prueba pretest en el grupo de 4-8 en C.E.R Joaquín Guillermo González, muestra que en el pretest 2 estudiantes utilizaron en la producción oral la palabra-frase y frase, 2 utilizaron la frase, 1 utilizó la oración simple, 6 estudiantes utilizaron la frase y oración simple, 1 utilizó frase y oración compuesta, 2 utilizaron palabra-frase y oración simple, y 1 utilizó la combinación de diferentes estructuras gramaticales, evidenciándose una mayor expresión de frase y oración simple. Mientras que en el postest el resultado de dicha prueba, muestra que 2 estudiantes utilizaron en la producción oral la frase, 1 utilizo palabra-frase, 1 utilizó la palabra-frase y la oración simple, 6 estudiantes utilizaron la frase y oración simple, 2 utilizaron oración simple y oración compuesta, 3 oración simple, y 3 utilizaron la

combinación de diferentes estructuras gramaticales, observándose en el postest la emisión de oraciones simples y la combinación de estas con oraciones compuestas de mayor grado de abstracción.

Para el caso del C.E.R Don Diego el resultado del pretest en el grupo de 4-8, muestra que 6 estudiantes utilizaron en la producción oral la palabra-frase, 1 utilizó la frase, 9 utilizaron la combinación palabra-frase y frase, 3 estudiantes utilizaron la frase y oración simple, 1 utilizó palabra-frase y oración simple, y 4 utilizaron la combinación de diferentes estructuras gramaticales, evidenciándose en el pretest mayor utilización de palabra-frase y frase. En cuanto al postest el resultado fue 5 estudiantes utilizaron en la producción oral la palabra-frase, 1 utilizó la oración compuesta, 10 estudiantes utilizaron la palabra-frase y oración simple, 3 utilizaron palabra-frase y oración compleja, y 5 utilizaron la combinación de diferentes estructuras gramaticales, observándose en el postest la utilización y aumento de combinaciones entre palabra-frase y oración simple y la elaboración de oraciones simples y compuestas.

En el C.E.R Joaquín Guillermo González en la muestra de lenguaje oral para el grupo de 8-12, se encontró que en el pretest: 1 estudiante utilizó la frase, 1 la oración simple, 1 la oración compuesta, y 1 la frase y la oración simple. Evidenciándose la utilización de cada una de las categorías. Mientras que en el postest: 1 estudiante utilizó la combinación de varias estructuras gramaticales, 1 utilizó la oración simple y 2 utilizaron la frase y la oración simple. Los estudiantes en el postest elaboraron más oraciones simples y las expresaron en la descripción.

Para el caso del el C.E.R Don Diego en el grupo de 8-12, el resultado del pretest fue: 2 estudiantes utilizaron la palabra-frase y frase, 2 utilizaron la palabra-frase y la oración simple, 2 utilizaron frase y oración simple, y 3 utilizaron la combinación de diferentes estructuras gramaticales. Esta última fue empleada en mayor medida por los estudiantes para dicha descripción. Sin embargo en el postest 3 de los estudiantes utilizaron la palabra-frase y la oración simple, 1 utilizó palabra-frase y oración compuesta, y 5 utilizaron la combinación de diferentes estructuras gramaticales. Al igual

que el pretest en el postest se percibe mayor utilización de diferentes estructuras gramaticales de igual forma se observa la utilización de oraciones compuestas.

En la muestra de lenguaje oral en la prueba pretest, se observó en los estudiantes de ambas instituciones tanto para el grupo de 4-8 como para el grupo de 8-12 años poca fluidez, coherencia, y la ausencia de las estructuras gramaticales al momento de describir la situación; pues solo expresaban palabras sueltas, y poco espontáneas, haciéndose necesario que las docentes en formación incentivaran la expresión de los estudiantes por medio de “Por qué” “que más ves” “cuéntame todo, lo que ves aquí”, con el fin de obtener mayor expresión. Se percibió además en los estudiantes temor al expresarse, entrando en silencios prolongados al momento de la descripción y utilizando expresiones como “no veo nada”.

En la prueba postest se observó que los estudiantes de ambas instituciones en los rangos de 4-8 y de 8-12 años, al describir la lámina se expresaban con mayor soltura y fluidez, utilizando oraciones simples y compuestas, con sentido y con una estructura gramaticalmente correcta, de igual forma hicieron uso de un vocabulario acorde a la situación y al contexto, evidenciándose así un avance en la habilidad del habla. De igual forma se mostraron más participativos, describieron ampliamente la lámina y formularon hipótesis acerca de lo ocurrido en ésta. Estos avances podrían deberse a que mediante la implementación de la estrategia didáctica, se desarrollaron actividades en las cuales era necesaria la expresión oral para la producción de textos; de igual forma se incentivó la participación y expresión de los estudiantes en diversos temas mediante la elaboración de trovas, dramatizaciones, videos, canciones y exposiciones tanto de sus saberes previos como de lo aprendido en la estrategia. Cabe resaltar que todas las actividades trabajadas fueron apoyadas con herramientas hipermediales y multimediales como PowerPoint, y la utilización de partes del computador como el micrófono y bafles, que les permitían confrontarse y examinar su fluidez, entonación, y la pertinencia de la información que narraban; el trabajo con estas herramientas hizo más atractiva, motivante y fluida la expresión oral. Ya que como lo plantea Valdés (1998) “La comunicación oral, se ve favorecida por el uso de las TIC, y

más concretamente por los medios audiovisuales, en sus dos vertientes principales: la comprensión y la expresión. Una grabadora de sonido, por ejemplo, es el recurso idóneo para el aprendizaje de aspectos fundamentales de la comprensión y expresión oral como pueden ser el vocabulario, la pronunciación, la entonación y el ritmo, mediante la realización de audiciones diversas: narraciones, conversaciones, canciones, etc. Además, la posibilidad de realizar grabaciones propias es un fuerte estímulo para la expresión oral. ” (p. 8).

### ***Habilidad de la Escucha***

Al inicio de la intervención los estudiantes de ambos centros educativos presentaban carencias frente al uso de la escucha; este aspecto dificultaba la comprensión, seguimiento de instrucciones, la interpretación, el reconocimiento del otro como interlocutor válido y los propósitos de la comunicación; por otro lado las metodologías de enseñanza empleadas por las docentes cooperadoras, no propiciaban espacios de comunicación significativa donde se fortaleciera el rol del estudiante como sujeto activo de su proceso de aprendizaje.

Los hallazgos encontrados luego de la experimentación de la estrategia didáctica, y los registros sistemáticos de los diarios de campo, permitieron evidenciar que durante el desarrollo de las actividades planeadas, los estudiantes de ambas instituciones lograron avances como:

En el C.E.R Joaquín Guillermo G, en los niveles 1, 2 y 3 se logró evidenciar que los estudiantes interiorizaron de manera significativa la importancia de la escucha y el respeto que hay que tener cuando una persona o compañero habla. Con relación a las instrucciones dadas se observó además que los estudiantes escucharon atenta y cuidadosamente, de igual manera realizaban las acciones de acuerdo a la instrucción sin tener que repetirla constantemente; lo que demostró que de una u otra forma se logró el objetivo de potenciar la escucha como una habilidad importante, que se debe tener en cuenta dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar las relaciones entre toda la comunidad educativa.

En el caso del C.E.R Don Diego se evidenciaron carencias al inicio de la intervención en esta habilidad en los estudiantes del nivel 1 y 3, ya que les daba dificultad escucharse entre ellos mismos, respetar el turno en la conversación, y seguir las instrucciones de las docente en formación. Además, en el caso de los estudiantes del nivel 3 (cuarto y quinto) el contexto en el que se encontraban y las agresiones constantes que se presentaban al interior del aula de clase tanto verbales como físicas y el desacato a las normas planteadas en cada intervención, evidenciaron la necesidad de potenciar la habilidad de la escucha. Sin embargo, el transcurso de las sesiones y con el empeño de las docentes en formación por fortalecer esta habilidad, pudo notarse al final de la intervención un progreso significativo, logrando que los estudiantes atendieran cuidadosamente a las instrucciones dadas, respetaran y escucharan la opinión de sus pares y docentes en formación, demostraron ser sujetos receptivos, que reconocen la necesidad de escuchar y respetar la opinión del otro.

A través de los diferentes recursos que ofrecía el computador, y cuando se presentaban los contenidos académicos a través de los programas como PowerPoint y Word, los estudiantes identificaban mas fácilmente el propósito del tema empleando un lenguaje adecuado, pues la intervención de las docentes, el apoyo gráfico y textual proporcionaba herramientas para facilitar la comprensión. Por ejemplo: en la sesión donde se trabajó la presentación de los Mitos y Leyendas, al momento de observar las figuras y escuchar las narraciones, los estudiantes manifestaban expresiones como: *“hemos escuchado hablar de esos mitos como la llorona que era una señora que...”*, en otra sesión donde se trabajo los medios de comunicación expresaban: *“yo conozco esa, (señalando la figura) y quiere decir que los niños no debemos cruzar por ahí”*. Por otro lado, cuando debían seguir las instrucciones dadas por las docentes, éstas tenían mejor resultado en el aula de informática; las diferentes herramientas tecnológicas como el grabador de sonido y el uso del programa movie maker, entre otros, los motivaba a estar más atentos y creativos frente a las actividades, por ejemplo: cuando a los estudiantes se les decía que para poder escribir en el computador primero debían poner atención a las presentaciones que se les mostrarían, éstos seguían atentamente la

instrucción, mientras que en las actividades propuestas dentro del aula de clase, eran más reacios a seguir las instrucciones, lo que a veces entorpecía la dinámica de las mismas, y no les permitía culminar las actividades satisfactoriamente.

Aunque las diferentes sub-pruebas realizadas en el pretest y posttest que contemplaban la habilidad de la escucha no arrojaron avances estadísticamente significativos; cabe resaltar que las diferentes actividades que las docentes en formación desarrollaban en cada sesión buscaron fortalecer dicha habilidad, ya que en el trabajo tradicional del aula, al que estaban acostumbrados los estudiantes, los aprendizajes se enfocaban más al uso de las guías de enseñanza, fortaleciendo solo la escritura y la lectura. Con el uso del computador en el desarrollo de diferentes estrategias metodológicas, se buscó fortalecer esta habilidad para enriquecer los procesos comunicativos, escuchando la opinión del otro, intercambiando ideas, movilizándolo pensamientos, escuchándose así mismos, y a los demás, para llevar a cabo procesos eficaces de comunicación.

### ***Habilidad de lectura***

Con relación a esta habilidad, los estudiantes de ambas instituciones, pertenecientes al nivel 1, al inicio de la implementación de la estrategia didáctica, no mostraban actitudes de agrado hacia la práctica de la lectura, posiblemente debido a las metodologías mecanicistas y memorísticas a las que estaban acostumbrados. A medida que avanzaba la aplicación de la estrategia, los estudiantes autónomamente indagaban, realizaban inferencias y se apoyaban en sus conocimientos previos sobre los diferentes portadores de texto como el periódico, la receta, y algunos géneros literarios como el cuento, el mito y la leyenda, logrando así diferenciar uno de otro.

Además, tuvieron la oportunidad de reconocer y diferenciar información presentada en formatos tanto impresos como digitales.

En cuanto los estudiantes de los niveles 2 y 3, los cuales se encontraban en el nivel alfabético de lectura, al inicio realizaban lecturas poco críticas y fluidas, lo hacían sólo con el fin de extraer ideas textuales de dichas lecturas. Sin embargo a

medida que avanzó la estrategia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar diferentes géneros literarios como el poema, el mito, la leyenda y el cuento, y aunque algunos de ellos ya habían sido trabajados en las guías de enseñanza, los estudiantes aún presentaban falencias en cuanto al reconocimiento de las características y estructura de éstos.

Las actividades realizadas durante la implementación de la estrategia didáctica y el acompañamiento de las docentes en formación, permitieron que los estudiantes realizaran un trabajo más autónomo, consciente y enriquecedor dentro de su proceso de aprendizaje, en donde los estudiantes escuchaban las lecturas orales realizadas por sus compañeros y docentes, se apoyaban además en imágenes para la comprensión y producción de textos, utilizando diferentes canales sensoriales para acceder a la información.

Los estudiantes reconocieron que los textos, no sólo están constituidos por elementos alfabéticos, sino que también poseen otros elementos como las imágenes, esto se evidenció mediante la elaboración de historietas, póster y producción de textos a través de imágenes. En consecuencia, comprendieron que también se puede acceder a la lectura a través de ellas, comprendieron además que con ellas se pueden construir textos orales con sentido. De acuerdo con lo anterior, cabe anotar que las formas de comunicación visual son una forma de representar el lenguaje. Regalado (2006) afirma “la comunicación visual es un sistema de representación cuyo código es el lenguaje visual, constituido por imágenes; afirma además que para explicar este proceso comunicativo deben considerarse tanto la representación a cargo del emisor, como la interpretación del mensaje a cargo del receptor. Por ello la comunicación visual es tarea de dos actores: Emisor y receptor” (p. 56).

En la realización de diferentes lecturas con las cuales se trabajaron estrategias de indagación, predicción, inferencia, formulación de hipótesis y argumentación, los estudiantes respondieron acertadamente a los interrogantes realizados por las docentes en formación; además agregaron situaciones imaginarias

que complementaban el contenido del texto. El hecho de comprender un texto implica darle un significado a lo nuevo y hacer una relación con los conocimientos que se poseen. Sóle (1992).

La búsqueda y selección de información en la realización de las distintas actividades permitió que en las dos instituciones, los estudiantes ampliaran su vocabulario y desarrollaran mayor capacidad de comprensión frente a los conceptos. Cabe resaltar que en ninguna de las instituciones había acceso a Internet, razón por la cual los estudiantes sólo se familiarizaron con la búsqueda de la información en formatos impresos y en algunas herramientas multimediales. El trabajo de lectura apoyada en TIC en ambas instituciones representó la posibilidad de reconocimiento y acercamiento a metodologías diferentes a las conocidas por los estudiantes; reconociendo la lectura como un acto de comunicación que va más allá de la codificación y decodificación.

Las diferentes estrategias utilizadas por las docentes en formación, complementado con el apoyo de las herramientas hipermediales y multimediales, favorecieron los procesos de aprendizaje como algo novedoso y con sentido para los estudiantes, facilitando la apropiación de conceptos y la comprensión de los textos e imágenes leídas, contribuyendo al fortalecimiento de procesos cognitivos y a la construcción de aprendizajes significativos.

### ***Habilidad de la escritura***

Para realizar el análisis cualitativo de la habilidad de la escritura se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba pretest y posttest en la sub-prueba “Prueba de conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura”; estos resultados se presentan a continuación:

**Tabla 12.** Prueba de conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura  
**PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.**  
**C.E.R JOAQUÍN GUILLERMO GONZÁLEZ.**

SUJETO	EDAD	GRADO	PRETEST		POSTEST	
			ESCRITURA	N. DE CONCEPTUALIZACION	ESCRITURA	NIVEL DE CONCEPTUALIZACION
1	4-8 Años	Preescolar	Reconocimiento de letras, hipótesis de variedad.	Simbólico	Reconocimiento de letras, hipótesis silábica.	Lingüístico.
2	4-8 Años	Preescolar	Letras, la escritura aun no remite a un significado, los textos no significan nada.	Concreto	Señala el dibujo para leer, la escritura aun no remite a un significado, los textos no significan nada.	Concreto
3	4-8 Años	Preescolar	Trazos primitivos, no diferencia dibujo de escritura, lee en el dibujo, la escritura no remite a un significado.	Concreto	Trazos primitivos, no diferencia dibujo de escritura, lee en el dibujo, la escritura no remite a un significado.	Concreto
4	4-8 Años	Preescolar	Hipótesis de cantidad, los textos tienen significado, distingue letras de números.	Simbólico	No diferencia dibujo de escritura, la escritura no remite a un significado, utiliza grafías primitivas diferenciadas y letras sueltas.	Concreto
5	4-8 Años	Preescolar	No diferencia dibujo de escritura, la escritura no remite a un significado, utiliza grafías primitivas diferenciadas y letras sueltas	Concreto	Reconoce y nombra de manera estable vocales y consonantes, diferencia texto de dibujo, señala texto para leer. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros.	Lingüístico
SUJETO	EDAD	GRADO	PRETEST		POSTEST	
			ESCRITURA	N. DE CONCEPTUALIZACION	ESCRITURA	N. CONCEPTUALIZACION
6	4-8 Años	Preescolar	Reconoce y nombra de manera estable vocales y consonantes, diferencia texto de dibujo, señala texto para leer. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros.	Lingüístico	Descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra de una manera estable las vocales y las consonantes, hipótesis silábica.	Lingüístico.

7	4-8 Años	Primero	Los textos tienen un significado, considera la escritura como un objeto simbólico, distingue números de letras, hipótesis de cantidad,	Simbólico	Descubre relación entre escritura y aspectos sonoros del habla, señala texto para leer, reconoce y nombra vocales y consonantes. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros	Lingüístico
8	4-8 Años	Primero	Descubre relación entre escritura y aspectos sonoros del habla, diferencia dibujo de escritura, señala texto para leer, reconoce y nombra vocales y consonantes. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros	Lingüístico	Reconoce y nombra vocales y consonantes, señala el texto para leer, diferencia dibujo de texto, encuentra sentido en l texto hipótesis silábica. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros	Lingüístico
9	4-8 Años	Primero	Reconoce y nombra vocales y consonantes, señala el texto para leer, diferencia dibujo de texto, encuentra sentido en l texto hipótesis silábica. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros	Simbólico	<i>Los textos ya tienen significado, la escritura es considerada un objeto simbólico. Hipótesis del nombre.</i>	Concreto
SUJETO	EDAD	GRADO	PRETEST		POSTEST	
			ESCRITURA	N. CONCEPTUALIZACION	ESCRITURA	NIVEL CONCEPTUALIZACION
10	4-8 Años	Primero	No diferencia dibujo de texto, señala el dibujo para leer, los textos no tienen un significado.	Concreto	Reconoce y nombra vocales y consonantes, diferencia texto de imágenes, señala el texto para leer. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros hipótesis silábica.	Lingüístico
11	4-8 Años	Primero	Reconoce y nombra vocales y consonantes, diferencia texto de imágenes, los textos tiene sentido, señala el texto para leer. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros hipótesis silábica	Lingüístico	Descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra de una manera estable las vocales y algunas consonantes.	Lingüístico.
12	4-8 Años	Primero	Reconoce y nombra letras y consonantes, los textos tiene significado, hipótesis de nombre	Simbólico	No diferencia dibujo de escritura, forma indiscriminadamente las palabras cuando escribe.	Concreto

13	4-8 Años	Primero	No diferencia dibujo de escritura, forma indiscriminadamente las palabras cuando escribe, señala el dibujo para leer	Concreto	Descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, Hipótesis silábica	Lingüístico
14	4-8 Años	Segundo	Utiliza vocales o consonantes para representar cualquier silaba que las contenga, descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla. Establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros	Lingüístico	Descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, diferencia dibujo de texto, el texto adquiere sentido, reconoce y nombra vocales y consonantes; hipótesis silábicas, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros.	Lingüístico
15	4-8 Años	Segundo	Descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, diferencia dibujo de texto, el texto adquiere sentido, reconoce y nombra vocales y consonantes; hipótesis silábicas, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros.	Lingüístico	Descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra de una manera estable las vocales y las consonantes	Lingüístico
16	8-12 Años	Primero	Reconoce y nombra vocales y algunas consonantes, distingue letras de números, utiliza la orientación convencional de la escritura, los textos tienen significado, hipótesis de nombre.	Simbólico	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, establece relaciones entre la escritura y aspectos sonoros del habla, los textos tienen un significado, diferencia dibujo de texto.	Lingüístico
17	8-12 Años	Segundo	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, establece relaciones entre la escritura y aspectos sonoros del habla, los textos tienen un significado, diferencia dibujo de texto, lee en el texto	Lingüístico	Establece relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, señala el texto para leer, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, hipótesis silábica	Lingüístico
18	8-12 Años	Segundo	Establece relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, señala el texto para leer, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, hipótesis silábica	Lingüístico	Descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, los textos tienen sentido, reconoce y nombra de manera estable vocales y consonantes, hipótesis silábica.	Lingüístico

19	8-12 Años	Segundo	Descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, los textos tiene sentido, reconoce y nombra de manera estable vocales y consonantes, señala el texto para leer, hipótesis silábica.	Lingüístico		Lingüístico
----	-----------	---------	---	-------------	--	-------------

**TABLA 13** Prueba de conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura

**PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.**

**C.E.R. DON DIEGO**

SUJETO	EDAD	GRADO	PRETEST		POSTEST	
			ESCRITURA	NIVEL DE CONCEPTUALIZACION	ESCRITURA	N. DE CONCEPTUALIZACION
1	4-8 Años	Preescolar	Utiliza grafías primitivas, los textos carecen de significado, la escritura no remite a un significado.	Concreto	Utiliza grafías primitivas, los textos carecen de significado, la escritura no remite a un significado.	Concreto
2	4-8 Años	Preescolar	No hay diferencia entre dibujo y escritura, utiliza grafías primitivas, los textos no representa nada	Concreto	No hay diferencia entre dibujo y escritura, utiliza grafías primitivas, los textos no representa nada, no tiene presente la orientación convencional de la escritura.	Concreto
3	4-8 Años	Preescolar	Se niega a leer y escribir, pero por observaciones realizadas se infiere que utiliza grafías primitiva los textos carecen de significado, la escritura no remite a un significado s	Concreto	Utiliza grafías primitivas, la escritura no remite un significado	Concreto
4	4-8 Años	Preescolar	Solo escribió su nombre, la escritura no remite a un significado; los textos no significan nada.	Concreto	Solo escribió su nombre, la escritura no remite a un significado; los textos no significan nada. En la prueba de tarjetas expresa que unas se pueden leer, y otras no independiente de sus características objetivas.	Concreto
5	4-8 Años	Preescolar	Utiliza grafías primitivas, no esta presente la orientación convencional de la escritura, confunde números con letras, los textos carecen de significado.	Concreto	Utiliza grafías primitivas, los textos carecen de significado.	Concreto

Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área de lenguaje apoyada en tic, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela nueva

6	4- 8 Años	Preescolar	Los textos carecen de significado, confunde letras con números, utiliza grafías primitivas, la escritura aún no remite a un significado, no esta presente una orientación convencional.	Concreto	Los textos carecen de significado, confunde letras con números, utiliza grafías primitivas, la escritura aún no remite a un significado, no esta presente una orientación convencional.	Concreto
<b>SUJETO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GRADO</b>	<b>ESCRITURA PRETEST</b>	<b>N. CONCEPTUALI- PRETES</b>	<b>ESCRITURA POSTEST</b>	<b>N. CONCEPTUALIZA CION POSTEST</b>
7	4- 8 Años	Preescolar	Los textos carecen de significado, confunde letras con números, utiliza grafías primitivas, la escritura aún no remite a un significado, no esta presente una orientación convencional.	Concreto	Los textos carecen de significado, utiliza grafías primitivas, la escritura aún no remite a un significado, no esta presente una orientación convencional.	Concreto
8	4-8 Años	Primero	Reconoce y nombre tanto vocales como consonantes, se encuentra en la hipótesis silábica, descubre relaciones sonoras entre la escritura y aspectos sonoros del habla, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, los textos adquieren significado.	Lingüístico	Reconoce y nombre tanto vocales como consonantes, se encuentra en la hipótesis silábica, descubre relaciones sonoras entre la escritura y aspectos sonoros del habla, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, los textos adquieren significado.	Lingüístico
9	4-8 Años	Primero	Se encuentra en la hipótesis silábica, descubre relaciones entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, reconoce de una manera estable tanto vocal como consonante, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, los textos adquieren significado.	Lingüístico	Se encuentra en la hipótesis silábica, descubre relaciones entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, reconoce de unas maneras estables tanto vocales como consonantes, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, los textos adquieren significado.	Lingüístico

10	4-8 Años	Primero	Se niega a leer y escribir	Concreto	Los textos ya tienen significado, utiliza una orientación convencional de la escritura, presenta hipótesis de variedad: para que un texto pueda ser leído, es necesario que los signos usados sean variados, distingue letras y números.	Simbólico
<b>SUJETO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GRADO</b>	<b>ESCRITURA PRETEST</b>	<b>N. CONCEPTUALI- PRETEST</b>	<b>ESCRITURA POSTEST</b>	<b>N. CONCEPTUALIZA CION POSTEST</b>
11	4-8 Años	Primero	Los textos tienen significado, la escritura se considera un objeto simbólico, puede ser leída, distingue letras de los números, se encuentra en la hipótesis de nombre.	Simbólico	Los textos tienen significado, la escritura se considera un objeto simbólico, puede ser leída, distingue letras de los números, descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla, presenta Hipótesis silábica la escritura es conformada por tantas letras como sílabas tiene la palabra.	Lingüístico
12	4-8 años	Primero	Distingue los números de las letras, los textos tienen significado, esta en la hipótesis de nombre, la escritura representa algo y puede ser leída, señala tanto texto como dibujo.	Simbólico	Distingue los números de las letras, los textos tienen significado, esta en la hipótesis de nombre, la escritura representa algo y puede ser leída, señala tanto texto como dibujo.	Simbólico
13	4-8 años		Los textos carecen de significado, no presenta una orientación convencional en la escritura, aun no remite a un significado.	Concreto	Los textos carecen de significado, la escritura aun no remite a un significado.	Concreto
14	4-8 Años	Primero	Los textos ya tiene significado, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, esta en la hipótesis de nombre, diferencia los números de las letras.	Simbólico	Los textos ya tiene significado, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla. Presenta hipótesis silábica.	Lingüístico

15	4-8 Años	Primero	Descubre relaciones entre la escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, se encuentra en la hipótesis silábica, hace correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, y señala el texto.	Lingüístico	Descubre relaciones entre la escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, se encuentra en la hipótesis silábica, hace correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, y señala el texto.	Lingüístico
<b>SUJETO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GRADO</b>	<b>ESCRITURA PRETEST</b>	<b>N. CONCEPTUAL- PRETEST</b>	<b>ESCRITURA POSTEST</b>	<b>N. CONCEPTUALIZA CION POSTEST</b>
16	4-8 Años	Primero	El texto tiene significado, utiliza un orientación convencional de la escritura, señala dibujo y texto para leer.	Simbólico	El texto tiene significado, utiliza un orientación convencional de la escritura, señala dibujo y texto para leer, distingue letras y números.	Simbólico
17	4-8 Años	Primero	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico
18	4-8 Años	Primero	Utiliza grafías primitivas, los textos carecen de significado, la escritura no remite a un significado	Concreto	Los textos carecen de significado, la escritura no remite a un significado, no presenta una orientación convencional de la escritura.	Concreto
19	4-8 Años	Primero	Los textos tiene significado, utiliza la orientación convencional de la escritura, diferencia letras de números, se encuentra en la hipótesis de nombre.	Simbólico	Los textos tiene significado, utiliza la orientación convencional de la escritura, diferencia letras de números, se encuentra en la hipótesis de nombre.	Simbólico

20	8-12 Años	Primero	La escritura no remite a un significado, los textos no tiene un significado, utiliza grafías primitivas.	Concreto	La escritura no remite a un significado, los textos no tiene un significado, utiliza grafías primitivas.	Concreto
21	8-12 Años	Primero	La escritura no remite a un significado, los textos no tiene un significado, utiliza grafías primitivas, señala el dibujo para leer.	Concreto	La escritura no remite a un significado, los textos no tiene un significado, utiliza grafías primitivas, señala el dibujo para leer.	Concreto
<b>SUJETO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GRADO</b>	<b>ESCRITURA PRETEST</b>	<b>N. CONCEPTUALI- PREST</b>	<b>ESCRITURA POSTEST</b>	<b>N. CONCEPTUALIZA CION POSTEST</b>
22	8-12 Años	Primero	Utiliza grafías primitiva, los texto no significan nada, su escritura no remite al un significado.	Concreto	Utiliza grafías primitiva, los texto no significan nada, su escritura no remite al un significado.	Concreto
23	8-12 Años	Primero	Descubre relación entre la escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, se encuentra en la hipótesis silábica, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros	Lingüístico	Descubre relación entre la escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, se encuentra en la hipótesis silábica, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros	Lingüístico
24	4-8 años	Primero	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico

25	8-12 años	Segundo	Utiliza la orientación convencional de la escritura, los textos tienen significado, distingue letras de números, se encuentra en la hipótesis de nombre.	Simbólico	Utiliza la orientación convencional de la escritura, los textos tienen significado, distingue letras de números, se encuentra en la hipótesis silábica, descubre relaciones entre escritura y aspectos sonoros del habla.	Lingüísticos
26	8-12 años	Segundo	Los textos tiene significado, utiliza la orientación convencional de la escritura, diferencia letras de números, se encuentra en la hipótesis de nombre.	Simbólico	Descubre relación entre la escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, se encuentra en la hipótesis silábica, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, los textos adquieren significado.	Lingüístico
<b>SUJETO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GRADO</b>	<b>ESCRITURA PRETEST</b>	<b>N. CONCEPTUAL- PRETEST</b>	<b>ESCRITURA POSTEST</b>	<b>N. CONCEPTUALIZA CION POSTEST</b>
27	8-12 años	Segundo	No diferencia dibujo de escritura, los textos no tienen un significado. Y manifiesta no poder escribir sin muestra	Concreto	La escritura es considerada un objeto simbólico, la escritura representa algo y puede ser leída o interpretada, distingue las letras y los números, los textos ya tienen significado.	Simbólico
28	8-12 años	Segundo	Descubre relación entre la escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, se encuentra en la hipótesis silábica, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, los textos adquieren significado.	Lingüística	Descubre relación entre la escritura y aspectos sonoros del habla, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, se encuentra en la hipótesis silábica, establece correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros, los textos adquieren significado.	Lingüístico

29	8-12 años	Segundo	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico
30	8-12 años	Segundo	Descubre relaciones entre la escritura y aspectos sonoros del habla, se encuentra en la hipótesis silábica, hace correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros. Los texto tiene significado.	Lingüístico	Descubre relaciones entre la escritura y aspectos sonoros del habla, se encuentra en la hipótesis silábica, hace correspondencia entre fragmentos gráficos y fragmentos sonoros. Los texto tiene significado.	Lingüístico
<b>SUJETO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GRADO</b>	<b>ESCRITURA PRETEST</b>	<b>N. CONCEPTUALI- PRETEST</b>	<b>ESCRITURA POSTEST</b>	<b>N. CONCEPTUALIZA CION POSTEST</b>
31	8-12 años	Segundo	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico	Reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico
32	8-12 años	Segundo	Los textos tienen un significa, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico	Los textos tienen un significa, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros, se encuentra en la hipótesis silábica.	Lingüístico

33	8-12 años	Segundo	Los textos tienen un significado, se encuentra en la hipótesis silábica, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros,	Lingüístico	Los textos tienen un significado, se encuentra en la hipótesis silábica, reconoce y nombra tanto vocales como consonantes, descubre relaciones de la escritura y aspectos sonoros del habla, hace correspondencia término a término de los fragmentos gráficos con los sonoros,	Lingüístico
----	-----------	---------	---	-------------	---	-------------

La prueba de conocimientos previos acerca de la escritura permitió determinar el nivel de conceptualización en lectura y escritura de los estudiantes que participaron de la investigación.

Los resultados obtenidos en el pretest indican que en el grupo de 4-8 años, en los Centros Educativos Rurales Joaquín Guillermo G, y Don Diego, 15 estudiantes se encontraban en el nivel concreto, 9 en el nivel simbólico y 10 en el nivel lingüístico. En el grupo de 8-12 los estudiantes se encontraban 3 en el nivel simbólico, 11 en el nivel lingüístico, y 4 en el nivel concreto. De acuerdo con los resultados obtenidos en el postest, para el grupo de 4- 8 años 11 estudiantes permanecieron en el nivel concreto, 3 pasaron del nivel concreto al nivel lingüístico, 1 estudiante paso del nivel concreto al simbólico; 5 estudiantes pasaron del nivel simbólico al lingüístico, 3 estudiantes pasaron de nivel simbólico a nivel concreto, 10 estudiantes permanecieron en nivel lingüístico y 3 estudiantes permanecieron en nivel simbólico.

A pesar de que son pocos los cambios observados en cuanto al avance de un nivel de conceptualización a otro, es posible afirmar que se presentaron avances en los estudiantes que se encontraban en el mismo nivel de conceptualización, especialmente en el rango de 4-8 años; cambios que se evidenciaron a través del reconocimiento de los materiales de lectura, los diferentes portadores de texto, el reconocimiento de algunos géneros literarios, la diferenciación entre texto y dibujo, las predicciones y anticipaciones de los contenidos de los textos trabajados, las respuestas a preguntas de

tipo inferencial e inter-textual, y el reconocimiento del alfabeto en mayúscula, como también el reconocimiento por parte de los estudiantes de la escritura como un medio de comunicación importante.

En el rango de 8-12 años, el postet muestra que 9 estudiantes permanecieron en el nivel lingüístico, 3 estudiantes pasaron del nivel simbólico al lingüístico, 3 permanecieron en el nivel concreto y 1 estudiante paso del nivel concreto al nivel simbólico, de acuerdo con los resultados arrojados en el postest no se observan movilizaciones significativas. Aunque no en todos los estudiantes se observaron movilizaciones y cambios en los niveles de conceptualización; si se evidenciaron logros que podrían relacionarse con el reconocimiento de la lectura y la escritura como sistemas de comunicación, el reconocimiento de la escritura como una forma de expresar sentimientos, deseos y pensamientos. Lo más importante, es que lograron reconocer que la lectura y la escritura les permite acercase al mundo del conocimiento, y son herramientas para aprender.

Estos resultados podrían atribuirse a los diferentes trabajos realizados en material impreso, la escritura manual, el uso de los diferentes procesadores de texto, la presentación y utilización de los textos en formato digital, la realización de producciones escritas mediante el uso del teclado durante todo el desarrollo y experimentación de la estrategia didáctica. Cabe resaltar que algunos estudiantes de preescolar y primero, no presentaban una lectura y escritura convencionales, aún así se evidenciaron movilizaciones y avances en el proceso de adquisición de la lecto-escritura; resultado que puede atribuirse al uso del teclado, como herramienta que favoreció de alguna manera este proceso. Como lo afirma Ferreiro (1996) “Los niños pueden iniciar sus primeros intentos por escribir con todos los medios y materiales a su disposición. La máquina de escribir es uno de ellos, que no compite con el lápiz sino que es complementario. Pero escribir a máquina tiene un prestigio y una nitidez que la escritura de un escritor principiante no logra. El texto pasado a máquina adquiere, por su misma naturaleza, un carácter “publico” ”. (p. 27)

Estos progresos, representan un nivel muy importante en el desarrollo de las habilidades comunicativas, si se tiene en cuenta que los estudiantes se apropian de la lengua escrita no desde una secuencia de etapas, sino a través de un proceso de construcción y reconstrucción en el cual median el contexto socio cultural y la función social que ofrece la lecto-escritura para comunicar significados, como también las creencias y conocimientos que tiene el estudiante. En este sentido, Ruiz 1996 (citado en Chávez, 2002) afirma “la habilidad para leer y escribir no emergen de un vacío sino que se fundamentan en el conocimiento preexistente del niño sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual actúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: Escuchar, hablar, leer y escribir”. (p. 14). Es importante resaltar que aunque en la Escuela Nueva se evidencian esfuerzos y aportes para el trabajo de las cuatro habilidades y competencias básicas de la comunicación, aún se le da mayor importancia a las habilidades perceptivo motrices sin tener en cuenta “la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas” (Ferreiro & Teberosky 1982, p.21).

Es importante resaltar que durante la intervención, los estudiantes manifestaban gusto por la lecto-escritura a través del computador, aspecto que se evidenciaba en la motivación a la hora de realizar las actividades, como también en las manifestaciones verbales que hacían al respecto. Ejemplo en palabras de los estudiantes: *“Es mas fácil cuando escribimos en el computador, es mas rápido, podemos corregir, no hay que tener muestra de nada o que rico hoy toca en los computadores. etc.”*.

En los niveles 2 y 3 correspondientes a los grados 2º, 3º, 4º y 5º de ambas instituciones, al inicio de la intervención se evidenciaron falencias en cuanto a la calidad escritural en aspectos relacionados con la coherencia cohesión, y la fluidez; este hallazgo se atribuye a que los estudiantes estaban acostumbrados a realizar copias precisas de las guías de enseñanza al cuaderno, y no a la escritura espontánea.

Durante la experimentación de la estrategia didáctica los estudiantes se mostraban reacios a realizar producciones escritas en formato análogo, manifestaban

no querer escribir y estar cansados de hacerlo; aspectos que se presentaban siempre que se realizaban actividades en el aula de clase. En la producción de textos escritos haciendo uso del computador y las herramientas que éste ofrece, en el aula de informática, se evidenció que los estudiantes dejaron de lado la transcripción y plasmaron sus ideas espontáneamente, teniendo en cuenta aspectos propios de la escritura, y mostraron más gusto por hacerlo. Este hallazgo está relacionado con las afirmaciones de Cassany (2007) cuando dice que el trabajo con el computador permite que los escritores desarrollen nuevos procesos de composición, más eficaces y más creativos que los tradicionales.

En las dos instituciones educativas se logró que los estudiantes emplearan el computador como una herramienta de apoyo para escritura, puesto que les permitía confrontar y corregir sus producciones escritas. Los estudiantes hicieron un uso más frecuente del computador para producir textos escritos que aunque fueran cortos, fueron más ordenados y con menos errores, esto muestra el desarrollo de las habilidades comunicativas que alcanzaron los estudiantes con el uso de estas herramientas. Al respecto Ferreiro (1996) manifiesta, “La computadora permite una nueva aglutinación: el autor de las marcas puede ser su propio editor. En el teclado tiene a su disposición una gran cantidad de tipos de caracteres. Antes tenía cuatro opciones: mayúsculas/minúsculas, subrayado o no. Ahora puede variar el tamaño y el tipo de los caracteres, puede insertar dibujos o recuadros. La posición frente a lo que escribimos ha cambiado. La posibilidad de trasponer, a voluntad, párrafos enteros, o de traer hacia la pantalla partes de otros textos, da al productor grados de libertad antes inimaginables”. (p. 26)

Es importante resaltar que la implementación de este tipo de estrategias de enseñanza- aprendizaje apoyadas con TIC, conlleva a que los estudiantes se den cuenta que hay otras formas de aprender a escribir aparte de la transcripción; reconociendo que el computador es una herramienta útil para desarrollar los procesos de escritura. De acuerdo con el MEN (2005) “Los efectos de la aplicación de estrategias pedagógicas que involucren el uso de los medios de comunicación permiten evidenciar mejores lógicas de pensamiento, en una mayor capacidad de abstracción de la realidad, en una atención más dedicada por parte de los estudiantes y en el desarrollo de

destrezas y habilidades acordes con el mundo contemporáneo. El uso de medios de comunicación e información en las prácticas pedagógicas es un recurso indispensable para acercar el desarrollo de las competencias de los estudiantes a las dinámicas del mundo contemporáneo” (p. 1).



## 10. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, PROYECCIONES Y LIMITACIONES

### 10.1. CONCLUSIONES

A continuación se señalan algunas conclusiones derivadas del análisis de los resultados y de la información registrada en el diario de campo (Anexo 9); información relacionada con las habilidades y competencias comunicativas de los estudiantes (leer, escribir, hablar y escuchar), la respuesta de los estudiantes a la implementación de la estrategia didáctica, el impacto de la estrategia didáctica en relación con la metodología de Escuela Nueva y las relaciones entre estudiantes, docentes en formación y docentes cooperadoras.

- Con respecto al diseño de la estrategia didáctica con el apoyo de las TIC para integrar los contenidos propuestos por el currículo de Escuela Nueva y estimular los aprendizajes de los estudiantes en el área de Lenguaje, se puede concluir que las TIC como herramientas pedagógicas contribuyen a mejorar la enseñanza en las instituciones educativas rurales, y permite que los estudiantes aborden los mismos contenidos presentados en las guías de una manera más interactiva, atractiva y enriquecedora, generando nuevas dinámicas en las clases, en las cuales se propiciaron espacios de participación, comunicación y reflexión entre los estudiantes y las docentes en formación.
- La participación de los estudiantes en el desarrollo de la estrategia didáctica, potenció en ellos su vinculación al proceso de aprendizaje, empezaron a reconocer sus fortalezas y debilidades comunicativas, y en consecuencia hicieron uso de sus habilidades cognitivas y meta-cognitivas para apropiarse de los contenidos ofrecidos a través de una enseñanza más atractiva y enriquecedora y centrada en sus intereses.

- Las actividades grupales realizadas en el aula de informática, fortalecieron las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, facilitaron el diálogo, las opiniones, y la expresión de sentimientos e ideas con más autonomía. A su vez, les mostraron a los estudiantes, que existen otras formas de aprender, diferentes a las tradicionales, que usualmente son orientadas por las maestras de escuela nueva.
- La respuesta de los estudiantes frente a la implementación de la estrategia didáctica fue muy satisfactoria. El nivel de participación e interés alcanzado por los estudiantes durante la intervención, se evidenció en el agrado y concentración que sentían, no solo al asistir al aula de informática, sino también, en el desarrollo de las actividades utilizando los recursos que ofrecen las TIC.
- Con relación al impacto que tuvo la estrategia didáctica en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas en la habilidad de la escucha se evidenció un progreso significativo al finalizar las intervenciones, ya que los estudiantes fueron obteniendo ganancias paulatinas en la atención a las presentaciones realizadas a través del computador; escuchar a sus compañeros y solicitud de la palabra cuando querían expresar sus opiniones y saberes respecto a las temáticas trabajadas.
- Los estudiantes lograron el fortalecimiento de la escucha a través de la interacción con los ambientes multimediales que ofrecía el computador, en los cuales se integraron distintos medios para presentar la información, tales como el grabador de sonido, las presentaciones en PowerPoint y Movie Maker, herramientas que despertaron la atención y motivación de los estudiantes, debido a la combinación de los componentes de audio, video e imagen.
- A través de la participación en la estrategia didáctica apoyada con TIC, los estudiantes obtuvieron avances significativos en el desarrollo de la habilidad del habla, ya que reconocieron el lenguaje oral como un medio de comunicación, que

les permite expresar ideas, sentimientos y experiencias, participaron de las conversaciones, hicieron comentarios, y emitían opiniones de manera espontánea. En síntesis podría afirmarse que comprendieron la dinámica de la comunicación logrando una interacción comunicativa.

- El uso de recursos alternos a las guías de enseñanza y las diversas estrategias como las lecturas en voz alta, la lectura en pantalla, la lectura de imágenes, entre otros, favorecieron los procesos de aprendizaje en los estudiantes, permitiéndoles acercarse de manera más significativa a los contenidos. De esta manera se fortalecieron más las habilidades y competencias para la lectura y la comprensión lectora de los estudiantes.
- Las dinámicas de trabajo en el aula y el trabajo cooperativo, permitieron retroalimentaciones constantes, confrontaciones entre pares y una relación bidireccional entre docentes en formación y estudiantes. Además, la mediación de las docentes en formación con el apoyo de las TIC, promovieron un ambiente de aprendizaje más dinámico, y estimularon el establecimiento de relaciones interpersonales, que no sólo favorecieron la comunicación, sino también el aprendizaje.
- El uso de medios impresos y digitales para la realización de producciones escritas como cuentos, postales, cartas, historietas generaron motivación en los estudiantes por la utilización del código escrito, y los incitó a preocuparse por la calidad, coherencia y fluidez en sus producciones escrita. Además se mostraron más creativos y se preocuparon por la corrección individual y grupal.
- La escritura mediada por las herramientas hipermediales como Word y PowerPoint, permitió que los estudiantes fueran más conscientes de sus procesos cognitivos y comunicativos en sus producciones, utilizando el corrector ortográfico como una ayuda para mejorar sus escritos, ambientarlos y hacerlos más llamativos para un posible lector.

- La adecuación de los contenidos de las guías de enseñanza con apoyo de las TIC les mostró a las docentes cooperadoras que existen otras formas de abordar los contenidos de una manera más dinámica e interactiva, sin desligarse de las guías. A su vez, pudieron evidenciar otras estrategias metodológicas, que pueden cualificar su rol como mediadoras entre los contenidos y el conocimiento que buscan construir con los estudiantes. “El maestro se convierte en un mediador entre los conocimientos y los contenidos, y su labor consiste principalmente en dirigir las actividades, materiales didácticos, los propósitos académicos y a los estudiantes. Tomando siempre en cuenta los horizontes conceptuales, reflexivos y prácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Tinajero, 2005. p.41).
- La utilización eficiente de los recursos humanos, materiales y específicamente tecnológicos, con los que cuentan las instituciones rurales, facilitan cambios cualitativos en las prácticas pedagógicas, estimulan la inserción de los estudiantes en una vida activa y participativa a nivel social, económico y político tanto a nivel local, como regional y nacional; y garantizan unas mejores condiciones para el desarrollo de la población rural en el país, por ello se hace imperativo, la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, que contribuyan a la renovación y cualificación de la Escuela Nueva en Colombia.
- Aunque en general los docentes del ámbito rural reconocen la importancia del uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se evidencia una adecuada apropiación de estos recursos, y mucho menos un uso acertado para mejorar las metodologías de enseñanza. Por ello es prioritario un proceso formativo, que les permita descubrir las potencialidades didácticas de estas herramientas, y su papel en el establecimiento de unas relaciones más bidireccionales para el aprendizaje, que garanticen la verdadera construcción del conocimiento.

- A través del desarrollo de las actividades propuestas en la estrategia didáctica, los estudiantes pudieron confrontar el tipo de aprendizaje que obtenían utilizando sólo las guías didácticas, y con el uso de otras herramientas como el computador. Cada vez se hicieron más conscientes de la importancia que tiene comprender lo que se lee, y ser capaz de expresar lo que se comprende de manera oral y escrita. Las guías representaban para ellos el aprendizaje memorístico, el uso del computador y los demás materiales integrados a la estrategia didáctica, los invitaban a pensar, crear, escuchar, hablar, y producir textos de manera oral y escrita. En síntesis estimulaban sus habilidades comunicativas, y por lo tanto su capacidad de aprender y apropiarse de los contenidos que antes, sólo debían transcribir.

Con estos resultados se confirma la necesidad que tiene la escuela de promover la incorporación de las TIC en el desarrollo del currículo. Se sugiere entonces, que los maestros empiecen a formular y desarrollar propuestas didácticas claras y puntuales para cada una de las áreas del currículo, que consulten y experimenten las posibilidades que ofrecen los diferentes recursos tecnológicos para el aprendizaje. De esta manera, la misma comunidad educativa, puede contribuir a la renovación y cualificación de la didáctica en la Escuela Rural.

Particularmente en el área de lenguaje, el uso adecuado y creativo de las TIC permite fortalecer y potenciar las habilidades y competencias comunicativas en los estudiantes; estimula el acceso a diferentes fuentes de información y facilita una interacción más dinámica y atractiva entre los contenidos y sus conocimientos previos. En esencia, los cambios y renovaciones pedagógicas exigen docentes formados, capacitados y con un pensamiento abierto y flexible que contribuya al cambio de las metodologías tradicionales empleadas. Fainholc (2006) afirma: “Tratándose de propuestas educativas formales, no formales e informales, cualquier tipo de medio dentro de propuestas multimediales e hipermediales debería ser diseñado para lograr objetivos de aprendizaje, a través del desarrollo de las capacidades de la persona que aprende” (p.3).

## 10.2. RECOMENDACIONES

- La metodología de Escuela Nueva, requiere una revisión profunda, así mismo, los contenidos planteados para la Escuela Multigrado. Estas dos acciones conllevan a repensar las formas como se enseña, las estrategias de aprendizaje que se promueven en los estudiantes, y la relación maestro- estudiante que se establece en este sistema educativo. Definitivamente la Escuela Rural, requiere de un maestro capacitado, capaz de responder a las actuales demandas de la sociedad. No podemos seguir privando a nuestros niños y jóvenes campesinos de las posibilidades que ofrece el mundo globalizado para el aprendizaje, es preciso incluirlos en el cambio, y éste empieza por la Educación.
- Las guías de enseñanza han sido tradicionalmente el recurso primordial para la enseñanza y el aprendizaje en la Escuela Nueva. Estos materiales, requieren una evaluación y una cualificación radical, con el fin de que promuevan otras dinámicas en la Escuela Rural, estimulen la participación de los estudiantes sin restringir su creatividad, y contribuyan a modificar el rol tradicional, autoritario y transmisor que hasta ahora ha jugado el docente. Definitivamente el trabajo en la escuela no puede limitarse a la transcripción y repetición de conceptos, debe orientarse a la construcción conjunta y contextualizada del conocimiento.

### 10.3. PROYECCIONES

- Después de experimentar esta estrategia didáctica y analizar su impacto en las habilidades comunicativas de los estudiantes, se espera que en las instituciones que participaron de este proceso, se apropien de las TIC y las incorporen al currículo educativo, para que fortalezcan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todas las áreas del currículo, y potencien así las habilidades cognitivas, las competencias comunicativas, y sociales en todo sus estudiantes.
- Es evidente la necesidad de realizar otros estudios orientados a analizar el impacto que tiene la incorporación de las TIC en los contextos educativos rurales, donde se integren las diferentes áreas del currículo a través de propuestas pedagógicas innovadoras que busquen mejorar la calidad de la educación en estos contextos.
- Sería pertinente realizar un estudio que indague por el impacto que generaría, la incorporación de un computador y un video proyector, en el desarrollo de las actividades pedagógicas de las diferentes áreas del currículo en el sistema de Escuela Nueva.
- Actualmente Internet y las pizarras interactivas, están redefiniendo las metodologías de trabajo en el aula, y la interacción entre docentes y estudiantes, sería interesante realizar un estudio que explore las posibilidades didácticas que ofrecen estos recursos para el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas de los estudiantes de las escuelas rurales colombianas.

#### 10.4. LIMITACIONES

- En ambos Centros Educativos Rurales no había la suficiente cantidad de equipos, y los espacios de las aulas eran insuficientes para la totalidad de los estudiantes matriculados por nivel. Esta situación, modificó un poco las condiciones para la realización de la fase experimental, puesto que había que dividir el grupo, y realizar actividades simultáneas, que no permitían el mismo tiempo de uso de los equipos para todos los estudiantes. Es preciso, que las Instituciones consideren la posibilidad de adquirir más equipos, para incrementar la relación equipos- número de estudiantes.
- A pesar de que se desarrollaron todos los encuentros planeados con los estudiantes, el tiempo de experimentación de la estrategia fue corto, pues el desarrollo competencias y habilidades comunicativas requiere mayor tiempo. Esta situación influyó para que no se observaran tantos logros en los estudiantes, y apenas se detectaran algunos cambios en el proceso comunicativo.
- La demora por parte de las Alcaldías Municipales en el diligenciamiento de las actas de entrega de los equipos donados por CPE, dificultó el inicio de la fase experimental, y contribuyó a que el tiempo de intervención con los estudiantes, se redujera un poco.
- Los equipos no estaban actualizados, ni dotados con las suficientes plataformas para planear actividades utilizando programas como FrontPage, JClíc, entre otros, ya que el Office de los equipos no era compatible con estos programas lo que limitó la realización de otras actividades que pudieron enriquecer más el desarrollo comunicativo de los estudiantes. Es preciso que las Instituciones Educativas actualicen los equipos, para garantizar un mejor aprovechamiento en las actividades que proponen los maestros en el aula.



## 11. REFERENCIAS

Alcaldía Municipal de El Retiro (2004) Cátedra municipal: *cultura, sociedad y desarrollo*. El Retiro COREDI (Corporación Educativa para el desarrollo integral).

Arancibia, M., & Carrasco, Y. (2006). Incorporación de computadores en escuelas rurales: estudio descriptivo de cuatro casos del sur de Chile. *Estudios pedagógicos*, 32 (2), 7-26.

Arredondo, M., Catalán, R., Montesinos, J., & Monsalve, S. (2000). *Aproximación etnográfica en la Introducción de Nuevas Tecnologías de información y comunicación en dos Escuelas Rurales del Centro Sur de Chile*. Extraído el 29 de abril de 2007, desde [http:// www.educarchile.cl.html](http://www.educarchile.cl.html)

Arroyave, M., & Barreto, M. (2005). De las estrategias de aprendizaje a la composición de textos expositivos/descriptivos: *Una propuesta de intervención pedagógica con apoyo de recursos hipermediales e impresos*. Tesis de maestría no publicada. Medellín. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Aguaded, J. (2001). Aprender y enseñar con las tecnologías de la comunicación. *Ágora digital*. Ejemplar dedicado a: *La Educación del futuro, el futuro de la Educación*, (1). 5

Asociación Internacional de Lectura. (2001). *Integración del lenguaje y las TIC en el aula de clase*. Extraído el 20 de Abril de 2007, desde <http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1991). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.

- Barriga, F., & Hernandez, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Barriga, F. (2005). Principios de Diseño Instruccional de Entornos de Aprendizaje Apoyados con TIC: un Marco de Referencia Sociocultural y Situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, (41) 8-9.
- Barrera, L. (2002). Lectura y nuevas tecnologías: Una relación constructiva y dinámica. *Palabra-clave*. 6, 129-149. Bogotá. Facultad de Comunicación Social, Universidad de la Sabana.
- Behi & Zani. (1990). *La comunicación como proceso social*. Madrid. Editorial Grijalbo.
- Belloch, C. (2006). *Las Tecnologías de la información y la Comunicación*. Extraído el 25 agosto de 2007, desde <http://www.uv.es/bellohc/pwedu1.htm>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58, 43-64.
- Bigas, M., & Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización?. *Lectura y Vida*, 24, (2), 1-17.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Argentina. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Briones, G. (1998). *Evaluación educacional*. Santa Fe de Bogota. TM Editores.

- Cabero, J. (2002). "La aplicación de las TIC ¿esnobismo o necesidad?". Red Digital, Centro Nacional de Información y Comunicación. España. Universidad de Sevilla. Extraído el 22 de octubre de 2007, desde <http://vlex.com/vid/128825>
- Cabero J. (2004). Nuevas Tecnologías. *Reflexiones Sobre las Tecnologías Como Instrumentos Culturales*. Madrid. Editorial Pearson Educación.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid España. Editorial Mc Graw-Hill.
- Calsamiglia, H. (1999). *Las cosas del decir, análisis del discurso*. España. Ediciones Ariel.
- Cañon, H. (2003). Textos y contextos G. *Cromos*, (4462), 29-117-123.
- Carbonell, de Gropone, M. (1989). Que es leer y otras precisiones para maestros inexpertos. *Lectura y Vida*, 10, (3), 26-30.
- Carvajal, J., Castillo, M., Pardo, C., Rocha, M., Sáenz, C., Triana, N., & Vanegas, Y. (2003). *Programa de evaluación de la educación básica*. Pruebas Saber ICFES.
- Cardona, L., Arango, P., & Trujillo, L. (2003). *El Programa Escuela Virtual: una alternativa para la integración de nuevas tecnologías a la educación básica*. Extraído el 24 de abril de 2007, desde <http://www.colombiadigital.net/informacion/docs/EVirtual%20%20informe%202003.pdf.htm>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina. Editorial Luís Vives.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, España. Editorial Paidós

- Casany, D. (1999). *Construir la escritura*. Buenos Aires. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona. Ediciones Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2007). "La lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural". Conferencia, Octubre, Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones.
- Castedo, M., & Bello, A. (1999). *Escribir cosas que correspondan a la verdad o se asemejen a la verdad*. Cuadernos de investigación educativa. Extraído el 28 de marzo de 2008, desde [http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/CUAD\\_4.pdf](http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/CUAD_4.pdf)
- Ceballos, A. (2001), Universidad abierta: *La escuela tradicional*. Tesis de Maestría, Universidad Abierta México. Extraído el 23 de junio de 2007, desde <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos%20Angeles-EscTradicional.html>
- Condemarín, M. (2001). *Redefinición de la literacidad y sus implicaciones en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital*. Exposición en el Panel: Aportes de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias básicas en Lenguaje y Comunicación en Primer Ciclo Básico. Extraído el 23 de julio de 2007, desde <http://www.educarchile.cl/medios/20031015213140.doc>.
- Constitución política de Colombia (1991). Extraído el 30 de Agosto de 2007, desde <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>
- Chávez, A. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1 (2). 14.

Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Ediciones Aguilar.

De la Garza, D. (2004-2005). *Tecnología y Comunicación Educativas*, 19 (40), 1.

Díaz, L., & Echeverri, C. (1999). *Enseñar y aprender, Leer y Escribir. Una propuesta a partir de la investigación*. Bogotá. Editorial Magisterio.

Estudio FAO Montes. (1994). *Ecología y enseñanza rural. Escuela rural y profesores rurales*. Extraído el 23 de Marzo de 2007, desde <http://www.fao.org/DOCREP/006/T3725S/t3725s02.htm>

Fainholc, B. (1998). *Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Aique.

Fainholc, B. (2006). Los medios en la enseñanza. *Medios y Educación*, (27) 5-10.

FAO. (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Extraído el 28 de Marzo de 2008, desde <http://www.fao.org/SD/ERP/Estudio7paises.pdf>

Ferreiro, E., & Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Editorial Siglo XXI.

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

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Editorial Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1996) La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 17 (4), 23-30.

Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Extraído el 25 de enero de 2008, desde [http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra\\_-Emilia-Ferreiro:-Leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante.html](http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra_-Emilia-Ferreiro:-Leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante.html)

Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Editorial. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E., & Molinari, C. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Lectura y Vida*, 28 (4), 18- 29.

Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá. Editorial McGraw Hill.

Flórez, R. (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá. Editorial McGraw Hill.

Flórez, R. (2002). *Docente del siglo XXI. Como desarrollar una práctica docente competitiva*. Bogotá. Editorial McGraw Hill.

Fluent, B. (2007). *El porqué de las TIC en educación*, Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos (NAP). Extraído el 30 de abril de 2008, desde <http://www.eduteka.org/PorQueTIC.php>

Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Editorial Siglo XXI.

Gates, B. (1995). *“Camino al futuro”*. Madrid. Editorial MacGraw Hill.

Gallego, A. (2002). La resolución de anáforas en la comprensión lectora de textos en formato hipertextual y multimedial. *Educación y Pedagogía*, 14 (33), 309-320.

Gallo, C. (2000). Los mecanismos de atención selectiva en la comprensión de textos en formato hipertextual y multimedial. *Educación y pedagogía*, 14 (33), 291-302.

- García, G., & Ramírez, S. (2004). *El desarrollo de la expresión escrita en niños y niñas descendientes directos de indígenas que habitan un contexto urbano: con el apoyo de una herramienta hipermedial*. Tesis de Maestría no publicado. Medellín. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Giraldo, E., & Jaramillo, C. (2004). *Análisis de una experiencia de escritura de cuentos con niños de educación básica primaria utilizando la herramienta de autoría multimedial hyperstudio*. Tesis de Maestría no publicado. Medellín. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Gobernación de Antioquia. (2007). *Antioquia un tesoro por descubrir*. Guía turística multimedia PC.
- Goodman, K. (1982). "El proceso de Lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: Ferreiro, E, & Gómez, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Editorial Siglo XXI.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid. Ediciones Cátedra S.A.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Medellín. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Henao, O. (1988). *Lenguaje y lectura y escritura: valor diagnóstico de algunos factores lingüísticos frente al aprendizaje de la lectura y escritura*. Medellín. Editorial Copiyepes.
- Henao, O., & Giraldo, L. (1991). *El computador en la enseñanza de la escritura, efectos del uso de un procesador de textos y gráficos en el desarrollo de habilidades de*

*escritura en niños de sexto grado*. Medellín. Editorial Textos y diseños Universidad de Antioquia.

Henao, O., Ramírez, S., & Giraldo, L. (1999). *Diseño y experimentación de una propuesta didáctica apoyada en tecnología multimedial para el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con Síndrome de Down*. Medellín.

Henao, O., Ramírez, D., & Giraldo, L. (2001). Desarrollo de habilidades de escritura en niños de educación básica primaria utilizando el correo. *Educación y pedagogía*, 18 (44), 77-79.

Henao, O. (2002). *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial*. Medellín. Editorial universidad de Antioquia.

Henao, O. (2002). *La red como medio de enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Extraído el 19 de Marzo de 2008, desde [http://www.colegiovirtual.org/pr03\\_02.html](http://www.colegiovirtual.org/pr03_02.html)

Henao, O., Ramírez, D., & Giraldo, L. (2003). *Desarrollo de habilidades comunicativas en niños con Síndrome de Down, una propuesta didáctica apoyada en recursos informáticos*, Medellín Editorial Universidad de Antioquia.

Henao, O., Ramírez, D., & Medina, M. (2004). Potenciando la capacidad lectora de los sordos con el apoyo de nuevas tecnologías. *Lectura y Vida*, 25 (4), 18-25.

Henao, O., Chaverra, D., Villa, N., Bolívar, W., & Puerta, D. (2006). La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación. *Lectura y Vida*, 26 (2), 6-13.

Henao, O., Ramírez, D., Valencia, C., Corrales, L., Betancur, N., Tamayo, N., Ramírez, P., & Álvarez, Y. (2007). *Un modelo de incorporación de TICs para el área de*

*lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula.* Tesis final de pregrado no publicada. Medellín. Facultad de educación, Universidad de Antioquia.

Hernández, C., Rocha, De La Torre., & Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado, una propuesta de evaluación por competencias.* Extraído el 6 de Mayo de 2007, desde <http://www.icfes.gov.co>

Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito. *Perfiles educativos, (27)*, 85-113.

Hernández, M. (2002a). El dominio léxico adquirido en el proceso de comprensión lectora de textos en formato hipertextual y multimedial. *Educación y pedagogía, 14 (33)*, 283-290.

Hernández, M. (2002b). Los modelos de organización estructural utilizando en la lectura de textos en formato hipertextual. *Educación y pedagogía, 14 (33)*, 257-268.

Hernández, S. (2002). Los modelos de organización estructural utilizando en la lectura de textos en formato hipertextual. *Educación y pedagogía, 14 (33)*, 257-268.

Herrera, M. (1999) *Modernización y Escuela Nueva en Colombia.* Santa fe de Bogotá. Editorial plaza & Janes.

Herrera, O., & Gallego, T. (2005). *El lenguaje oral en la infancia.* Aproximación didáctica al área de lenguaje en preescolar y primaria. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Hurtado, R., Serna, D., & Sierra, L. (2000). Escritura con sentido. *Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual.* Medellín. Editorial Gráficos de L&C Impresores.

Hurtado, R. (1998). Lengua viva. *Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria*. Medellín. Instituto de educación. Centro de pedagogía participativa.

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función* (9), 14- 37.

International Reading Association. (1996). *Standard for the English Language Arts*. A project International Reading Association National Council of teachers of English. EUA.

Irwin, J., & Doyle, M. (1992). Conexiones entre lectura y escritura. *Aprendiendo de la investigación*. Argentina. Editorial Aique.

Kurland, D. (2003). *La Integración de las TIC en Lenguaje y Comunicación*. Extraído el 5 de Abril de 2007, desde <http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=00175>

Lerner de Zunido, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*, 6 (4), 10-13.

Lerner de Zunido, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela?. *Lectura y Vida*, 17 (1), 5-20.

Lerner de Zunido, D. (1999). *Leer y Escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Extraído el 8 de Enero de 2007, desde <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/leer/reflex/delia01.html>

Lerner de Zunido, D. (2002). La autonomía del lector. *En Lectura y Vida*, 23 (3), 6-16.

- Lillo Ponce, A., & Sanhueza, V. (2006). Descripción del uso del computador y NTIC en las prácticas pedagógicas del profesor rural: *El caso del microcentro los corrales de la comuna de Carahue región de la Araucanía-Chile*. Extraído el 28 de abril de 2007, desde <http://www.cesdonbosco.com/revista/TEMATICAS/tic.asp>.
- Lomas, C., Osorio, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Editorial Paidós
- López, A. (1999). *Las buenas Lecciones de la Escuela Nueva*. Extraído el 15 de Marzo de 2007, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001162/116241s.pdf>
- Lorenzo, M., & Santos, M. (2004). *Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos*. Extraído el 4 de abril de 2008, desde [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335\\_15.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335_15.htm)
- Lozano, J., Peña, C., & Abril, G. (1982). Análisis del discurso. *Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Malagón, F. (2001). Las Nuevas Tecnologías en el Campo Educativo. *Revista Escuela Administración de Negociación (EAN)*, (84), 42-43.
- Marques, P. (2007). "Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones última revisión": Extraído el 15 de junio 2007, desde <http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm>
- Martínez, H. (2004). *Perspectivas de una Investigación Literaria Apoyada en Ambientes Hipermediales*. Memorias IX Taller Internacional de Software Educativo TISE. Santiago, Chile.

- Martínez, L., & Restrepo, B. (2005). Escuela Virtual y Escuela y Café: dos programas educativos rurales que hacen de la pedagogía activa, experiencias significativas en el departamento de Caldas. *Regiones*, (3), 34-39.
- Martínez, F., & Paz, M. (2004). *Nuevas Tecnologías y la educación*. Madrid España. Editorial Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Santa Fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Uso pedagógico de tecnologías y medios de comunicación, exigencia constante para docentes y estudiantes*. Extraído el 17 de noviembre de 2007, desde <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87580.html>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 65-80.
- Molina, G. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid, Ediciones Cepe, S.A.
- Montoya, J., & Del Valle, L. (2005). *Estudio exploratorio del proceso de composición mediado por una herramienta hipermedial y por un procesador de textos en estudiantes de sexto y séptimo grado*. Tesis de Maestría no publicada. Medellín. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Moreira, M. (2005). Las nuevas tecnologías, globalización y migraciones. *La escuela y la sociedad de la información*. Barcelona. Editorial Octaedro.

- Mortadelo & Filemón de F. Ibáñez. *El lenguaje del cómic*. Extraído el 28 de julio de 2007, desde <http://roble.pntic.mec.es~msanto1/lengua/2comic.htm>
- Muñoz, M. & Sanhueza, J. (2006). *Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado*. Extraído el 30 de marzo de 2008, desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1189Sanhueza.pdf>
- Muraro, S. (2005). *Introducción a la Informática en el aula*. Argentina. Fondo de la cultura económica.
- Negroponete, N. (1995). *Ser digital*. Argentina. Editorial Atlántida.
- Nemirovsky, M. (2004). *La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos*. Extraído el 15 de Octubre de 2007, desde <http://www.rieoei.org/rie36a05.htm>
- Niño, R. (1998). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje, fundamentos y práctica*. Santa Fe de Bogotá. Ecoe Ediciones.
- Niño, R. (2003). *Competencias en la comunicación*. Santa Fe de Bogotá. Ecoe Ediciones.
- Ohler J, (2006). *El Mundo De Las Narraciones Digitales*. Extraído el 21 de noviembre de 2007, desde <http://www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php>.
- Osorio, L., Aldana, M., Solórzano., & Sierra, N. (2002). *Proyecto Ludomática, Experiencias en la transferencia de la innovación*. Extraído el 22 de Mayo de 2007, desde <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article75600.html>

- Parra, F., & Moreno, M. (2003). Educación virtual activa: proyecto EVA. *Colombia: Ciencia y Tecnología*, 21 (4), 34-39.
- Perfetti, M., Leal, S., & Arango, P. (2001). "Alternativas Exitosas de la Educación Rural en Colombia". *Coyuntura Social*, (25), 122-145.
- Perfetti, M. (2003). *Estudios sobre la educación para la población Rural en Colombia*. Extraído el 20 de mayo de 2007, desde: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_Rural\\_colombia.htm](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_Rural_colombia.htm)
- Prado, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar*, (16), 161-170.
- Poole, B. (2001). Tecnología Educativa: *Educación para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. 2ª edición. Colección Docente del siglo XXI. Bogotá. Editorial McGraw-Hill.
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-69.
- Quero, S., & Ruiz, M. (2001). *Diseño de software educativo para incentivar la lectura y escritura de la lengua indígena en los niños wayuu*. Extraído el 31 Octubre de 2007, desde [http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/op/v17n36/art\\_05.pdf](http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/op/v17n36/art_05.pdf).
- Ramayón, V., & Vignole, A. (1999). Factores que inciden en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1 (4), 41-44.
- Ramírez, A., Vélez, A., Zea, C., Rada, L., Eslava, M., & Sanín, S. (1993). Proyecto conexiones. Memorias V Congreso Colombiano de Informática Educativa. Bucaramanga. RIBIE Colombia.

- Ramírez, D., Gómez, V., Alzate, D., Puerta, V., Vargas, D., González, J., & Marín, N. (2006). *Estudio y Caracterización del proceso de composición escrita de textos expositivos mediada por el uso de herramientas hipermediales en niños con capacidades excepcionales*. Tesis de pregrado no publicada. Medellín. Facultad de educación, Universidad de Antioquia.
- Restrepo, A. (2000). Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. *Huellas*, (2), 16-21.
- Regalado, B. (2006). *Lectura de Imágenes: Elementos para la alfabetización visual*. Curso básico. Extraído el 22 de Noviembre de 2007, desde [http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=jwvYmX9BKAYC&oi=fnd&pg=PA41&dq=habilidad+de+lectura+de+imagenes&ots=WWqcQDAnxn&sig=UotiglXfWcbLqC\\_4nzILA7E\\_Ej0#PPA10,M1](http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=jwvYmX9BKAYC&oi=fnd&pg=PA41&dq=habilidad+de+lectura+de+imagenes&ots=WWqcQDAnxn&sig=UotiglXfWcbLqC_4nzILA7E_Ej0#PPA10,M1)
- Rincón, G. (1996). La producción de textos escritos en los primeros grados de escolaridad. *Escuela pedagógica experimental*, 2 (4), 35-45.
- Rinaldi, C. (2006). *La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia*. Medellín. Memorias Foro Nacional de Educación Inicial.
- Riveros, V., & Mendoza, M. (2005). *Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación*. Extraído el 12 de Septiembre de 2007, desde [http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/ed/v12n3/art\\_02.pdf](http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/ed/v12n3/art_02.pdf)
- Romero, R. (2002). *Educación en Red, Internet como recurso para la educación. La utilización de Internet en infantil y primaria*. Málaga-España. Editorial aljibe.
- Rueda, R. (1997). *Hipertexto: Representación y Aprendizaje*. Bogotá. Editorial. Tecné-Funorie.

Sancho, J. (2006). *Tecnologías para Transformar la Educación*. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid. Ediciones Akal.

Salazar, C. (1978). *Elementos pedagógicos para la educación primaria en áreas rurales*. Extraído el 22 de noviembre de 2007, desde [http://w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2\\_4ens.pdf](http://w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2_4ens.pdf)

Saussure, F. (1983). *Curso de lingüística general*. Madrid. Alianza Editorial.

Serna, A., Ramírez, D., Álvarez, E., Niño, N., & Vanegas, A. (2005). *Desarrollo de repertorios básicos de atención y memoria en niños con Síndrome de Down en edad escolar*. Tesis de pregrado no publicada. Medellín. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, Editorial Graó.

Smith, F. (1999). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Editorial Visor.

Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Argentina. Ediciones Santillana. S.A.

Tinajero, J. (2005). Reflexiones desde el paradigma cognitivo para el uso de Internet en educación. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 20, (41), 41

Torres, R. (1992) *Alternativas dentro de la Educación Formal: El Programa Escuela Nueva de Colombia*. Extraído el 15 de Marzo de 2007, desde <http://www.colombiaaprende.com>

Valdés, R. (1998). VI Taller de bibliotecas universitarias de Iberoamerica, ponencia, *¿Información vs. Conocimiento?*. Extraído el 27 de mayo de 2008, desde

[http://www.dict.uh.cu/Ponencias\\_VI%20Taller/Ponencias\\_Cubanos/Reinaldo%20Valdes%20Obregon.doc](http://www.dict.uh.cu/Ponencias_VI%20Taller/Ponencias_Cubanos/Reinaldo%20Valdes%20Obregon.doc)

Vigotsky en Irwin & Doyle. (1992). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Argentina. Editorial Aique.

Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona, Capellaes. Editorial Crítica.

Villamizar, G. (1998). *La Lectura y escritura en el sistema escolar*. Venezuela. Editorial Laboratorio Educativo.

Zea, C., Atuesta, R., & González, M. (2000). *Conexiones Informática y Escuela: Un Enfoque Global*. Medellín. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.



## 12. ANEXOS

### 12.1. ANEXO 1. Descripción de los instrumentos utilizados para la evaluación de habilidades y competencias comunicativas.

La evaluación es un proceso continuo e integral, cuyo propósito es valorar los logros, y el cumplimiento de los objetivos. Sirve además para que los estudiantes superen sus dificultades. Ayudan a los docentes a determinar la promoción de los estudiantes, y a suministrar información para la evaluación institucional.

De acuerdo con Briones, (1998); “De manera habitual, a este proceso se le da el nombre de evaluación del rendimiento escolar, término que tiende a identificarse con el logro de objetivos y contenidos de tipo intelectual.” (p. 45). Sin embargo, la importancia de la evaluación no solo radica en medir el conocimiento de los estudiantes, sino en valorar la calidad de la educación que están recibiendo. La calidad no sólo se evalúa mediante procedimientos válidos de carácter cuantitativo, sino también desde categorías cualitativas.

En este mismo sentido el autor menciona tres tipos de evaluación para determinar los logros y objetivos de aprendizaje de los estudiantes. La Evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación final. En el proyecto se retoman dos tipos:

*Evaluación Diagnóstica:* Es definida por Briones (1998), como la recolección de información sobre la situación del estudiante, para determinar cuál es el estado de sus aprendizajes en determinada área. Este tipo de evaluación responder a tres propósitos; “determinar los objetivos que son adecuados para un estudiante, en particular su relación con una situación de entrada a una nueva etapa más avanzada de aprendizaje. Definir actividades de aprendizaje apropiadas para cada estudiante, de acuerdo con los

objetivos determinados previamente, e indagar sobre los problemas que puedan estar alterando el logro de los aprendizajes de cada estudiante.” (pp. 45-46).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional desde el año 1991, definió un sistema de evaluación denominado las pruebas SABER, con el propósito de evaluar las competencias de los estudiantes según el grado en el que se encuentren. Estas pruebas permiten además la reorientación de procesos educativos en las instituciones y apoyan el mejoramiento de la calidad de la educación.

Por su parte, Carvajal, J., Castillo, M., Pardo, C., Rocha, M., Sáenz, C., Triana, N., & Vanegas, Y. (2003), manifiestan que “la evaluación por competencias en lenguaje desde 1991, ha estado inscrita en el marco de una reflexión teórica sobre el desarrollo del lenguaje, en la cual el proceso de significación de lo humano es condición indispensable para lograr la formación integral de los sujetos en las diferentes dimensiones de su desarrollo social, cognitivo, cultural, estético y físico.” (p. 3).

De acuerdo con lo anterior; la evaluación por competencias debe ser pensada como la evaluación de habilidades, la cual puede ser analizada desde la óptica de lo social; teniendo en cuenta, no sólo el hacer del individuo, sino también el ser; debe ser pensada desde la construcción y acompañamiento en un proceso permanente y sistémico.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) propone la evaluación centrada en cuatro competencias básicas: la comunicativa, la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. La competencia comunicativa asume el componente fonético, sintáctico y semántico de la lengua; la competencia interpretativa implica asumir unas relaciones y confrontaciones de los sentidos y significados que circulan en el texto y en la interacción social.

La competencia argumentativa o ética establece razones y motivos que dan cuenta del sentido de los textos y las acciones humanas; así, la competencia propositiva o estética se caracteriza por una actuación crítica y creativa que hace referencia a la posibilidad de transformar significaciones desde un contexto específico.

Las pruebas SABER están compuestas por preguntas de selección múltiple con única respuesta, hacen énfasis en la lectura semántica y semántica-crítica, es decir, a la textualidad e intertextualidad. Mientras la lectura semántica intenta revelar el sentido del texto a partir de interrogantes, la lectura semántico-crítica pone en relación esta información con otros textos a partir de postulados y conjeturas que son motivados por el texto y por el lector, desde sus experiencias lectoras.

Para el desarrollo de las pruebas SABER, se utilizan textos informativos, narrativos, argumentativos y explicativos, sobre diferentes temas. Se abordan las tipologías, los textos de carácter científico, periodístico, literario y la narrativa icónica; aunque sobre esta última en realidad, poco se trabaja. Las pruebas SABER también consideran los tipos de lectura, la lectura literal, la lectura inferencial, y la lectura crítico-intertextual.

El tipo de de preguntas de las pruebas SABER son:

- **Identificación:** Con estas preguntas se le solicita al lector ubicar información que aparece de manera explícita y literal en el texto. Estas operan a nivel local exclusivamente.
- **Paráfrasis:** Se le solicita al lector recuperar información que aparece de manera explícita o implícita en el texto. Estas preguntas apuntan a los aspectos locales o globales del texto.
- **Enciclopedia:** A través de estas preguntas el lector debe poner en interacción sus saberes previos con los que el texto presenta y posibilita. Estas preguntas responden a aspectos globales y locales del texto.
- **Pragmática:** En este aspecto el lector debe reconocer y dar cuenta de los tipos de actos comunicativos presentes en el texto, de las intenciones, las finalidades y los propósitos, y de las circunstancias de producción textual. Son preguntas de carácter local o global de un texto.

- **Gramática:** Este tópico requiere del lector, reconocer y dar cuenta de la funcionalidad semántica de los elementos gramaticales en la coherencia y cohesión textual. Responden a aspectos globales o locales del texto.

Ante los anteriores planteamientos, y teniendo en cuenta que las pruebas SABER no evalúan las habilidades del habla y la escucha; se aplicó en las instituciones seleccionadas una prueba diagnóstica, que diera cuenta del estado inicial y final, de las habilidades y competencias comunicativas (Leer, escribir, hablar y escuchar) en los estudiantes de los grados preescolar, primero y segundo.

El instrumento de evaluación fue tomado de una investigación realizada por el Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia, quienes lo diseñaron con el propósito de evaluar habilidades comunicativas. Dicha prueba consta de dos versiones: la primera, diseñada para sujetos de 4-8 años de edad y la segunda, diseñada para sujetos de 8 – 12 años.

### **Prueba de Habilidades Comunicativas (versión 8 a 12 años)**

De acuerdo con Henao, Ramírez & Giraldo (1999) “Esta prueba explora las siguientes dimensiones de la comunicación oral y escrita: fonoarticulatoria, semántica, gramatical, funcional, y conocimientos previos sobre lectura y escritura” p. 57.

**Dimensión fonoarticulatoria:** Evaluada a través de una subprueba de articulación fonética, diseñada para medir la habilidad del sujeto en la articulación de diferentes fonemas del idioma español en posición inicial, media y final. Esta subprueba consta de 50 tarjetas que ilustran palabras con cada uno de los fonemas que se pretende que el sujeto articule; se hace un registro cuidadoso y detallado de la articulación, indicando si se presentan posibles errores de omisión, distorsión o sustitución.

En esta subprueba las investigadoras modificaron dos palabras: Jarra y chuzo por jarrón y chupo, ya que estas imágenes en el contexto en el cual se encuentran los estudiantes, son más fáciles de identificar.

**Dimensión semántica:** Comprende un inventario léxico, que consta de 25 palabras autosemánticas, ilustradas en 25 tarjetas repartidas en 5 verbos, 5 adjetivos, y 15 sustantivos, tomadas de la lista de *Vocabulario básico para el aprendizaje de la lecto-escritura* (Justicia, F. Citado en Henao, Ramírez & Giraldo 1999). Se pregunta al niño “¿qué es?” o “¿qué quiere decir?” cada una de las ilustraciones del inventario, tomando la respuesta textual emitida por el sujeto. (p. 57).

**Dimensión gramatical:** Evaluada a través de una subprueba de lenguaje oral, donde se le presenta a cada sujeto un estímulo visual, con el fin de recolectar las producciones verbales emitidas frente a dicho estímulo. Se muestra una lámina, y se pregunta “¿dime todo lo que ves aquí?” o “¿Cuéntame todo lo que pasa aquí?”. La lámina representa diferentes acciones realizadas en un almacén de cadena. Cada descripción fue grabada y posteriormente transcrita para hacer el análisis.

**Dimensión funcional:** Esta dimensión contempla las siguientes subpruebas; comprensión auditiva y asociación auditivo-visual, que según Henao, Ramírez & Giraldo (1999), fueron adaptadas del Illinois Tests of Psycholinguistic Abilities (ITPA). En la subprueba de comprensión auditiva se evalúa la capacidad del sujeto para seguir instrucciones, establecer analogías, relaciones, y coherencia semántica. La subprueba de asociación auditivo-visual comprende dos aspectos: Identificación de acciones (que están haciendo) y el cierre gramatical (completar enunciados). p. 57. En este último aspecto se cambió el ítem número 8, “el está cintando” por “el está conduciendo” y el ítem número 12, “tú corres” por “el está comiendo”.

**Conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura:** Esta prueba evalúa el nivel de conceptualización y apropiación de los estudiantes respecto a la lectura y la escritura. Consta de los siguientes aspectos:

- Portadores de texto: En este aspecto el estudiante debe anticipar el contenido de seis portadores de textos que se le presentan.
- Escritura de palabras: Se le dicta al estudiante una serie de 10 palabras para que las escriba, con el fin de conocer el tipo y características de su escritura.
- Lectura: Se le muestran al estudiante 14 tarjetas con letras, números y palabras, para que señale las que se pueden leer y las que no; cuando su respuesta es afirmativa, se indaga por el contenido.
- Asociación imagen-texto: Consta de seis tarjetas con una imagen y una palabra o frase relacionada con ella. El estudiante debe señalar cuales se pueden leer y realizar la respectiva lectura.
- Escritura del nombre propio: El estudiante escribe su nombre y se observa el tipo y las características de la escritura.
- Reconocimiento de letras: Se presentan al estudiante tarjetas con las letras del alfabeto, para que las nombre y luego las reconozca dentro del conjunto.
- Codificación escrita de imágenes: Consta de tres aspectos: Primero escribir el nombre de cinco dibujos presentados en tarjetas, segundo, se le entrega al estudiante una serie de letras para que él forme las palabras correspondientes a cinco dibujos y por último, debe asociar cinco imágenes con la palabra correspondiente.

### ***Prueba de Habilidades Comunicativas. (Versión 4-8 años)***

Para la aplicación de la prueba a los niños de 4-8 años, los investigadores realizaron una aplicación piloto a 8 niños con síndrome de Down en un rango de 4-12 años, donde detectaron dificultades específicas en el desempeño de los niños entre 4 y 8 años frente al desarrollo de algunas tareas, lo cual requirió que se realizaran modificaciones a la versión inicial de la prueba. Los cambios realizados fueron los siguientes:

- En la prueba de articulación fonética se redujeron 21 palabras quedando un total de 29 palabras que incluían los fonemas en posición inicial y media. Además, en la evaluación se tuvo en cuenta si la articulación se hacía de forma espontánea o imitada.
- Fue omitida la subprueba de inventario léxico.
- Los investigadores modificaron además la prueba de comprensión auditiva; suprimiendo la subprueba de *coherencia semántica, analogías, y relaciones*, y se agregó la subprueba de *identificación de situaciones*.
- En la prueba de asociación auditivo-visual se mantuvo la subprueba *identificar acciones*, y se cambió el de *cierre gramatical*, por una subprueba de establecimiento de relaciones lógicas con objetos reales.
- Los demás aspectos de la prueba conservan la estructura de la versión inicial diseñada para los sujetos entre 8 y 12 años.

Para evaluar las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado tercero a quinto de las dos instituciones objeto de la presente investigación, se diseñó una prueba tipo SABER, denominada “Prueba para evaluar habilidades y competencias comunicativas” la cual está compuesta por cuatro subpruebas así: Lectura, escritura, habla y escucha.

Para evaluar la lectura y la escritura, se adaptó el texto de Cañón, (2003). “Busbanzá, el pueblo más pequeño de Colombia”.

La subprueba de lectura está compuesta por 18 preguntas que apuntan a evaluar la lectura semántica y semántica crítica a través de preguntas literales, inferenciales, crítico intertextuales y argumentativas. La subprueba de escritura, comprende 18 preguntas enfocadas a evaluar la capacidad del estudiante para argumentar, interpretar, explicar y narrar, por medio de la completación de un organigrama y la resolución de preguntas de tipo literal y argumentativa.

Para evaluar el habla se utilizó un texto icónico (cómico) de Ibáñez (2007), compuesto por 6 gráficos, donde el estudiante debía observar y describir la situación representada en cada uno, adicionalmente debía ponerle un título a la historia narrada. Con esta se pretendía evaluar la fluidez verbal, variedad léxica y la coherencia. La descripción y narración de cada estudiante fue grabada y posteriormente analizada.

Por último, para evaluar la habilidad de la escucha se contemplaron dos aspectos; seguimiento de instrucciones y comprensión auditiva, en el primero, el estudiante debía seguir una serie de instrucciones dadas por las investigadoras, en el segundo, el estudiante debía dar respuesta a cuatro preguntas de tipo literal basado en la lectura en voz alta de un párrafo, denominado “La feria de las Flores en Medellín”.

## 12.2. ANEXO 2. Formatos pruebas para evaluar habilidades y competencias comunicativas en los estudiantes de 4- 8 años y 8-12 años

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_

### 1. Articulación fonética

Nº.	Sonido	Palabra	Articulación		Correcta		Tipo de error		
			Espontánea	Imitación	Sí	No	Omisión	Distorsión	Sustitución
1	/m/i	Mamá							
2	/n/i	Naranja							
3	/ñ/m	Niño							
4	/p/i	Papá							
5	/j/i	Jabón							
6	/b/i	Vaca							
7	/k/i	Casa							
8	/g/i	Gato							
9	/f/i	Fósforo							
10	/y/i	Llave							
11	/d/i	Dedo							
12	/l/i	Lápiz							
13	/r/m	Loro							
14	/rr/i	Ratón							
15	/t/i	Teléfono							
16	/ch/i	Chupo							
17	/s/i	Zapato							
18	/b/	Blusa							
19	/k/	Clavo							
20	/fl/	Flor							
21	/gl/	Globo							
22	/pl/	Plato							
23	/br/	Libro							
24	/kr/	Cruz							
25	/dr/	Padre							
26	/fr/	Frasco							
27	/gr/	Tigre							
28	/pr/	Príncipe							
29	/tr/	Tren							

Puntaje total: \_\_\_\_\_

Fonemas que articula: \_\_\_\_\_

## 2. Muestra de lenguaje oral

### Descripción de láminas

- Presentar una lámina y decirle: "Dime todo lo que ves aquí" o "Cuéntame todo lo que pasa aquí". Grabar sus respuestas.
- Si no hay expresión espontánea, preguntarle el "porqué" de lo que se observa en la lámina.

Tiempo aproximado: 5 min.

Nº.	Indicadores	Puntuación
1	Nº. de frases gramaticalmente correctas	
2	Longitud de las frases/palabras	

### Conclusiones

---

---

---

### 3. Comprensión auditiva

#### 3.1. Seguimiento de instrucciones

Nº.	Indicadores	Sí	No	Parcial
1	Toca tu nariz			
2	Dime qué es esto (estímulo gráfico)			
3	Dibuja una bolita			
4	Camina hasta la puerta			
5	Coge un lápiz y colócalo debajo del papel			
6	En este dibujo, busca el perro más grande y márcalo con un color			
7	Ponte de pie, camina tres pasos y siéntate en el suelo			
8	En este dibujo, señala lo que está arriba, coloréalo y di cómo se llama			
9	Toca tus orejas, saca la lengua y cierra los ojos			
10	Párate, tócate los pies, da una vuelta y siéntate			

#### 3.2. Identificar situaciones

Muestra o señala dónde hay...

No.	Lámina 1	Lámina 2	Respuesta	
	Indicador		Correcta	Incorrecta
1	Un caballo	Dos caballos		
2	Dos carros	Un carro		
3	Un señor	Una señora		
4	Dos niños	Dos niñas		
5	Hombre patinando	Mujer de pie		
6	Loro volando	Loro posado		
7	Niño corriendo	Niño sentado		
8	Casa grande	Casa pequeña		
9	Flor amarilla	Flores rojas		
10	Perro al frente de la casa	Perro al lado de la casa		
11	Jarrón debajo de la mesa	Jarrón encima de la mesa		

#### Conclusiones

---

---

#### 4. Asociación auditivo-visual

##### 4.1. Identificar acciones

¿Qué están haciendo?

Nº.	Indicadores	Respuesta
1	Correr	
2	Beber	
3	Leer	
4	Barrer	
5	Comer	
6	Cantar	
7	Escribir	
8	Jugar	
9	Cargar	
10	Señalar	

##### 4.2. Establecer relaciones lógicas

*Instrucción:* Con cuál de estos dos objetos va este....

Se utiliza material real

Nº.	Indicador	Objetos	Respuesta
1	Pocillo	Plato, lápiz	
2	Media	Zapato, gafas	
3	Vaso	Cuchara, pitillo	
4	Cepillo de dientes	Crema de dientes, pincel	
5	Pez	Rana, ave	
6	Lupa	Gafas, cámara	
7	Mesa	Silla, pocillo	
8	Avión	Carro, moto	
9	Gato	Caballo, tigre	
10	Reloj	Llave, anillo	
11	Uvas	Banano, zanahoria	

#### 5. Conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura

##### 5.1. Portadores de texto

Nº.	Indicadores	Respuesta
1	Directorio telefónico	
2	Libro de cuentos	
3	Periódico	

4	Receta de cocina	
5	Fórmula médica	
6	Cuenta de servicios	

Lea lo que dice aquí...

**5.2. Escritura de palabras** Escribir:

Nº.	Indicadores	Nº.	Indicadores
1	Hormiga	6	Sapo
2	Elefante	7	Casa
3	Pato	8	Abuelos
4	Patos	9	Mamá
5	Oso	10	Pelota

**5.3. Lectura de palabras**

Cuáles se pueden leer y qué dicen:

No.	Indicadores	Se puede leer	Dice
1	A		
2	AAAAAAA		
3	mmmmm		
4	La		
5	Oso		
6	Abuelos		
7	Mamá		
8	Sapo		
9	Casa		
10	Pato		
11	Patos		
12	Pelota		
13	Hormiga		
14	Elefante		
15	185058		

**5.4. Asociación imagen-texto**

¿Dónde hay algo para leer?

- Señalar
- Leer

No.	Indicadores	Señala		Lee	
		Dibujo	Texto	Dibujo	Texto

1	Pelota				
2	Plato				
3	Árbol				
4	El pato nada				
5	El tigre corre				
6	La rana salta				

### 5.5. Escritura del propio nombre

---



---

Observaciones

### 5.6. Reconocimiento de letras

Reconoce y nombra

Letra	Reconoce	Nombra	Letra	Reconoce	Nombra	Letra	Reconoce	Nombra
A			J			S		
B			K			T		
C			L			U		
			M			V		
D			N			W		
E			Ñ			X		
F			O			Y		
G			P			Z		
H			Q					
I			R					

### 5.7. Codificación escrita de imágenes

Escribir el nombre de cada dibujo

No.	Indicadores	Respuesta
1	Sol	
2	Vaca	
3	Torta	
4	Pelota	
5	Camiseta	

Formar el nombre que corresponde a cada dibujo:

No.	Indicadores	Respuesta
1	Oso	
2	Árbol	
3	Niño	
4	Caballo	
5	Elefante	

Asociar la palabra con el dibujo

No.	Indicadores	Respuesta
1	Pez	
2	Cama	
3	Tambor	
4	Pájaro	
5	Bicicleta	

### Conclusiones

Nivel de conceptualización

---

---

---

## Formato prueba para evaluar habilidades y competencias comunicativas en los estudiantes de 8-12 años

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_

### 1. Articulación fonética

No.	Sonido	Palabra	Articulación	Evaluación			Tipos de error	
				Correcto	Incorrecto	Omisión	Distorsión	Sustitución
1	/m/ i	Mesa						
2	/m/ m	Cama						
3	/n/ i	Naranja						
4	/n/ m	Mano						
5	/n/ f	Botón						
6	/ñ/ m	Piña						
7	/p/ i	Pescado						
8	/p/ m	Mariposa						
9	/l/ i	Jarrón						
10	/i/ m	Ojo						
11	/j/ f	Reloj						
12	/b/ i	Vela						
13	/b/ m	Caballo						
14	/k/ i	Casa						
15	/k/ m	Boca						
16	/g/ i	Gato						
17	/g/ m	Tortuga						
18	/f/ i	Fósforo						
19	/f/ m	Elefante						
20	/y/ i	Llave						
21	/y/ m	Payaso						
22	/d/ i	Dedo						
23	/d/ m	Radio						
24	/d/ f	Ataúd						
25	/l/ i	Luna						
26	/l/ m	Balón						
27	/l/ f	Sol						
28	/r/ m	Corazón						

29	/r/ f	Tambor						
30	/rr/ i	Ratón						
31	/rr/ m	Perro						
32	/t/ i	Teléfono						
33	/t/ m	Moto						
34	/ch/ i	Chupo						
35	/ch/ m	Cuchara						
36	/s/ i	Zapato						
37	/s/ m	Pocillo						
38	/s/ f	Lápiz						
39	/bl/	Blusa						
40	/kl/	Clavo						
41	/fl/	Flor						
42	/gl/	Globo						
43	/pl/	Plato						
44	/br/	Libro						
45	/kr/	Cruz						
No.	Sonido	Palabra	Articulación	Evaluación			Tipos de error	
				Correcto	Incorrecto	Omisión	Distorsión	Sustitución
46	/dr/	Dragón						
47	/fr/	Frasco						
48	/gr/	Tigre						
49	/pr/	Príncipe						
50	/tr/	Tren						

Puntaje Total: \_\_\_\_\_

Fonemas que articula: \_\_\_\_\_

## 2. Inventario Léxico

### **Instrucciones**

1. Para presentar cada palabra use las expresiones “Qué es” o “Qué quiere decir”, según lo apropiado.
2. Anote la respuesta del niño al frente de la palabra respectiva y en forma textual.
3. No proporcione al niño pistas, indicios u otro tipo de ayudas.

1. Boca: \_\_\_\_\_
2. Árbol: \_\_\_\_\_
3. Caballo: \_\_\_\_\_
4. Nube: \_\_\_\_\_
5. Carro: \_\_\_\_\_
6. Libro: \_\_\_\_\_
7. Iglesia: \_\_\_\_\_
8. Avión: \_\_\_\_\_
9. Nariz: \_\_\_\_\_
10. Perro: \_\_\_\_\_
11. Sol: \_\_\_\_\_
12. Casa: \_\_\_\_\_
13. Familia: \_\_\_\_\_
14. Flores: \_\_\_\_\_
15. Piscina: \_\_\_\_\_
16. Viajar: \_\_\_\_\_
17. Pintar: \_\_\_\_\_
18. Jugar: \_\_\_\_\_
19. Dormir: \_\_\_\_\_
20. Comprar: \_\_\_\_\_
21. Feliz: \_\_\_\_\_
22. Gordo: \_\_\_\_\_
23. Viejo: \_\_\_\_\_
24. Triste: \_\_\_\_\_

25. Alto: \_\_\_\_\_

## Conclusiones

---

---

### 3. Comprensión auditiva

#### 3.1. Seguimiento instruccional

No.	Indicadores	Sí	No	Parcial
1	Toca tu nariz			
2	Dime qué es esto (estímulo gráfico)			
3	Dibuja una bolita			
4	Camina hasta la puerta			
5	Coge un lápiz v colócalo debajo del papel			
6	En este dibujo, busca el perro más grande y márcalo con un color			
7	Ponte de pie, camina tres pasos y siéntate en el suelo			
a	En este dibujo, señala lo que está arriba, coloréalo y di cómo se llama			
9	Toca tus orejas saca la lengua y cierra los ojos			
10	Párate, tócate los pies, da una vuelta y siéntate			

#### 3.2. Coherencia semántica

No.	Indicadores	Sí	No
1	¿Los gatos comen?		
2	¿Las paredes comen?		
3	¿Una piedra se ríe?		
4	¿Los niños juegan?		
5	¿La tortuga camina?		
6	¿El libro grita?		
7	¿Pelean los boxeadores?		
a	¿Saltan las sillas?		
9	¿Las flores lloran?		
10	¿Los pájaros pintan?		

### 3.3 Analogías

No.	Indicador	Respuesta
1	El sol es amarillo, la sangre es...	
2	La manzana es roja, el limón es...	
3	Los peces nadan, los pájaros...	
4	Los gatos arañan, los zancudos...	
5	El muchacho es joven, el abuelo es...	
6	El agua nos limpia, el barro nos...	
7	Con las agujas se cose y con las tijeras...	
a	La oveja tiene lana y los pájaros tienen...	
9	Cuando estamos tristes lloramos, cuando estamos aleares...	
10	Las hadas son buenas y las brujas son...	
11	El conejo es rápido, la tortuga es...	
12	El caballo es grande y la hormiga es...	

### 3.4. Relaciones

- ¿Qué relación tienen estas palabras?
- ¿Por qué crees que estas dos palabras están juntas?

No.	Indicadores	Respuesta
1	Media-pie	
2	Anillo-dedo	
3	Vaca-leche	
4	Saco-frío	
5	Comida-estomago	
6	Hospital-enfermera	
7	Humo-fuego	
8	Nevera-hielo	
9	Dolor-pastillas	
10	Vaso-agua	
11	Carro-rueda	
12	Casa-familia	

### Conclusiones

---

---

#### 4. Asociación auditivo-visual

##### 4.1. Identificar acciones

¿Qué están haciendo?

No.	Indicadores	Respuesta
1	Correr	
2	Beber	
3	Leer	
4	Barrer	
5	Comer	
6	Cantar	
7	Escribir	
8	Jugar	
9	Cargar	
10	Señalar	

##### 4.2. Cierre gramatical

Completar el enunciado

No.	Indicador	Respuesta
1	Aquí hay un caballo	Aquí hay dos...
2	Aquí hay dos carros	Aquí hay un...
3	Estas flores son amarillas	Esta flor también es...
4	Éste es un señor	Ésta es una...
5	Aquí hay dos niños	Aquí hay dos...
6	A esta niña le gusta saltar	Aquí ella está...
7	Los pájaros vuelan	Este pájaro está...
8	Ella está enseñando	Ella es una...
9	Él está conduciendo	Él es un...
10	El perro está en frente de la casa	Aquí el perro está...
11	El jarrón está debajo de la mesa	Aquí el jarrón está...
12	Ésta es una casa grande	Y esta casa es...
13	El está comiendo	Y ellos también están...

## Conclusiones

---

---

---

### 5. Muestra de lenguaje oral

#### Descripción de láminas

1. Presentar una lámina y decirle: "Dime todo lo que ves aquí" o "Cuéntame todo lo que pasa aquí". Grabar sus respuestas.
2. Si no hay expresión espontánea, preguntarle el "porqué" de lo que se observa en la lámina.
3. Tiempo aproximado: 5 min.

No.	Indicadores	Puntuación
1	Nº. de frases gramaticalmente correctas	
2	Longitud de las frases/palabras	

## Conclusiones

---

---

---

### 6. Conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura

#### 6.1. Portadores de texto

Lea lo que dice aquí...

No.	Indicadores	Respuesta
1	Directorio telefónico	
2	Libro de cuentos	
3	Periódico	
4	Receta de cocina	
5	Fórmula médica	
6	Cuenta de servicios	

#### 6.2. Escritura de palabras

Escribir:

No.	Indicadores	No.	Indicadores
1	Hormiga	6	Sapo
2	Elefante	7	Casa
3	Pato	8	Abuelos
4	Patos	9	Mamá

5	Oso	10	Pelota
---	-----	----	--------

### 6.3. Lectura

¿Cuáles se pueden leer y qué dicen?:

No.	Indicadores	Se puede leer	Dice
1	A		
2	AAAAAAA		
3	mmmmm		
4	La		
5	Oso		
6	Papà		
7	Mamá		
8	Sapo		
9	Casa		
10	Pato		
11	Patos		
12	Pelota		
13	Hormiga		
14	Elefante		
15	185058		

### 6.4. Asociación imagen-texto

¿Dónde hay algo para leer?

- Señalar

- Leer

No.	Indicadores	Señala		Lee	
		Dibujo	Texto	Dibujo	Texto
1	Pelota				
2	Plato				
3	Árbol				
4	El pato nada				
5	El tigre corre				
6	La rana salta				

### 6.5. Escritura del propio nombre

Observaciones

---

---

---

### 6.6. Reconocimiento de letras

Reconoce y nombra

Letra	Reconoce	Nombra	Letra	Reconoce	Nombra	Letra	Reconoce	Nombra
A			J			S		
B			K			T		
C			L			U		
			M			V		
D			N			W		
E			Ñ			X		
F			O			Y		
G			P			Z		
H			Q					
I			R					

### 6.7. Codificación escrita de imágenes

Escribir el nombre de cada dibujo

No.	Indicadores	Respuesta
1	Sol	
2	Vaca	
3	Torta	
4	Pelota	
5	Camiseta	

Formar el nombre que corresponde a cada dibujo:

No.	Indicadores	Respuesta
1	Oso	
2	Árbol	
3	Niño	

4	Caballo	
5	Elefante	

Asociar la palabra con el dibujo:

No.	Indicadores	Respuesta
1	Pez	
2	Cama	
3	Tambor	
4	Pájaro	
5	Bicicleta	

### **Conclusiones**

Nivel de conceptualización:

---



---

### 12.3. ANEXO 3. Formato prueba para evaluar habilidades y competencias comunicativas en los grados 3º, 4º y 5º

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_

*A continuación encontrarás una lectura, léela con atención y responde cada una de las preguntas. Es importante que sepas que encontrarás preguntas de selección múltiple con única respuesta y otras que tendrás que justificar o explicar con tus propias palabras.*

#### LECTURA (Adaptación)

#### BUSBANZÁ, EL PUEBLO MÁS PEQUEÑO DE COLOMBIA

En las tres manzanas de este municipio boyacense viven 150 personas. Hay una sola panadería, una sala de velación que no usan hace cuatro años y un almacén de artesanías que vende 1.000 pesos diarios. Soledad y tranquilidad respiran los 159 busbanceños que viven en las tres manzanas del pueblo más pequeño del país.

Brian Federico Vargas calcula que Busbanzá, el pueblo boyacense en el que nació hace siete años, es tan grande como la mitad de Bogotá. El niño se atreve a hacer la inocente comparación porque también conoce la ciudad. La ha visto en compañía de su padre, el alcalde del municipio más pequeño de Colombia. “Vamos a que él haga unas vueltas y a piscina”, dice sin bajarse de la bicicleta en la que recorre las tres calles y las tres carreras del solitario lugar. A toda prisa: En 187 segundos.

Brian está muy equivocado, al menos en la comparación. Según el último estudio de población del DANE, Busbanzá es el pueblo más pequeño de Colombia. En el casco urbano, 85 casas blancas alojan apenas 159 habitantes, la mayoría mestizos. Todos se conocen entre sí.

Saben que doña Fidelina Díaz estaba a punto de cumplir un siglo de vida cuando se convirtió, en mayo pasado, en el último muerto del pueblo. También cuentan que Lady, una bebé de dos meses, fue la última en nacer.

El nombre del único ladrón es vox populi: “el Jaime”. Además, la mayoría asegura que don Santos Rodríguez, quien se dedica a pedirles limosna a los escasos visitantes del pueblo -fundado en 1610 por una comunidad de padres agustinos- es el hombre más rico del lugar. Él, harapiento, lo niega con vehemencia.

En Busbanzá no se ven grandes desigualdades sociales. La agricultura es la fuente de ingresos más importante, seguida muy de cerca por el sector de las deliciosas almojábanas famosas en toda la región, “incluso hasta en Sogamoso y Duitama”, asegura una de las empresarias del ramo. Una panadería, tres tiendas que venden 60 canastas de cerveza cada semana, un billar con dos mesas viejas, un almacén de artesanías que deja 35 mil pesos de ganancias mensuales, una sala de velación que permanece cerrada ante la ausencia de muertos y una carnicería en la que matan una vaca por semana, son todo el comercio del lugar.

Entre semana, la soledad de las seis calles de Busbanzá, sólo se ve amenazada a la una de la tarde. Poco más de un centenar de niños salen del único colegio del Municipio. Algunos hacen bailar trompos de madera en la plaza, que el resto del día permanece vacía; otras, las niñas se pasean coquetas por la Estación de policía, en la que viven 46 jóvenes que prestan servicio militar. La mayoría de los estudiantes se montan en los colectivos que los reparten en las cuatro veredas que rodean la población... Allí en pequeñas casas, en las que nunca deja de arder el fogón de leña, viven otros 510 busbanceños que se dedican a sembrar maíz, frijol, trigo, papa, y cebada.

En Busbanzá la gente se muere de vieja. En el nuevo cementerio, inaugurado hace casi un siglo, no se ha cavado más de una tumba por año. Las enfermedades más comunes son las de las vías respiratorias. El año pasado se presentaron 246 casos

entre gripas, neumonías y laringitis. Sin embargo, los quebrantos de salud que más aquejan el pueblo provienen de los intensos dolores de 76 busbanceños que padecen artritis. Otros 6 padecen migrañas. Y si bien la muerte no aparece con frecuencia, los índices de natalidad tampoco generan alarma. El año pasado nació un niño cada cuarenta días y ahora hay siete mujeres embarazadas y otras 56 planificando.

“Así ha sido siempre, poquitica gente en las calles y las casas” asegura Doña Carmelita, una de las pocas ancianas que nació en Busbanzá. A pesar de que por estos días hay 37 bebés en el pueblo, sus llantos no alcanzan a romper el silencio reinante. Al parecer, no hay nada que amenace el título que ostenta el municipio boyacense. “Bueno, hasta de pronto Bogotá es tres veces más grande que acá”, cede Brian Fedrich ante la insistencia de los mayores que tratan de convencerlo de que nació y está creciendo en el pueblo más pequeño de Colombia. (Tomado de la Revista Cromos).

### ***Demuéstranos tus habilidades para la lectura.***

Une cada palabra con su significado

- |               |   |
|---------------|---|
| a) Vehemencia | a) Mal vestido, con ropa sucia y rota     |
| b) Alojjan    | b) Jaqueca o dolor de cabeza              |
| c) Harapiento | c) Pasión, energía en la forma de actuar. |
| d) Migraña    | d) Guardar, hospedar, albergar            |

2. Completa las siguientes oraciones

- A las personas nacidas en Busbanzá se las llama: \_\_\_\_\_
- Busbanzá es el pueblo más \_\_\_\_\_ de Colombia.
- La \_\_\_\_\_ es la fuente más importante de ingresos en Busbanzá.
- Brian recorre en 187 segundos su pueblo en una \_\_\_\_\_.

3. Completa:

- La expresión “*vox populi*” significa: \_\_\_\_\_
- La expresión “*la gente se muere de vieja*”, quiere decir:  
\_\_\_\_\_

c) La expresión “no se ha cavado más de una tumba por año”: qué explica?

\_\_\_\_\_

d) La expresión “estaba a punto de cumplir un siglo de vida”, quiere decir:

\_\_\_\_\_

4. En cierra en un círculo la respuesta correcta:

- En el enunciado: Algunos hacen bailar trompos de madera en la plaza, que el resto del día permanece vacía; otras,.... Los términos subrayados se refieren en su orden a:
  - a) Los soldados- las niñas.
  - b) Los niños- las mujeres.
  - c) Los niños- las niñas del pueblo.
  - d) Los estudiantes- las estudiantes.
- La expresión “un centenar de niños” quiere decir:
  - a) Diez niños.
  - b) Diez mil niños.
  - c) Cien niños.
  - d) Mil niños.

5. Escribe V, si la afirmación es verdadera, y F, si es falsa. Corrige la afirmación que sea falsa.

a) Busbanzá está ubicado en el departamento de Boyacá \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Busbanzá no alcanza a tener 159 habitantes \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Las enfermedades más comunes de los habitantes de Busbanzá son las de las vías circulatorias \_\_\_\_\_

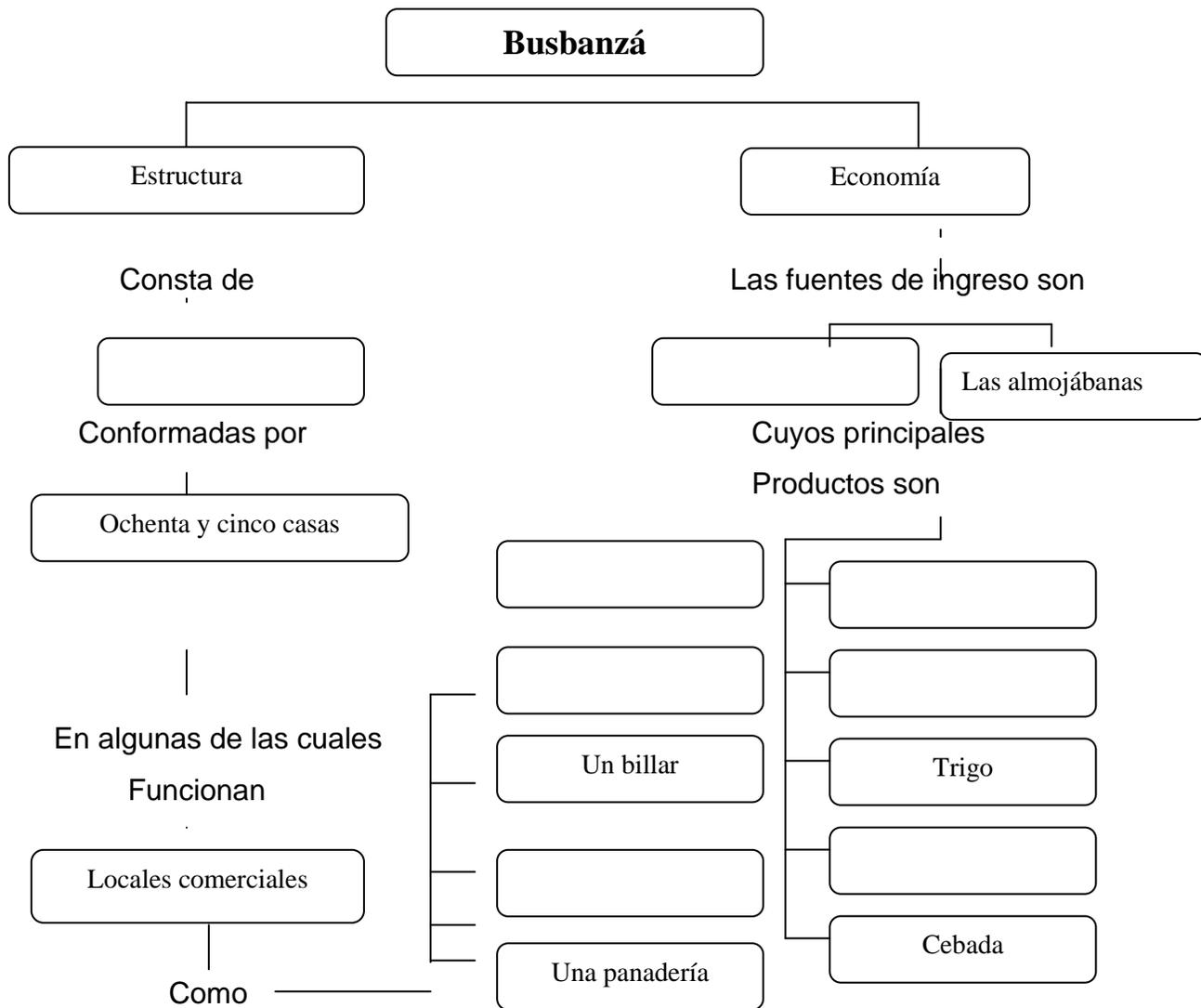
\_\_\_\_\_

d) Casi toda la población de Busbanzá es indígena \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Ahora queremos saber qué tal te va con la Escritura**

6. Completa el esquema relacionado con Busbanzá



7. Menciona tres ventajas y tres desventajas que pueden tener los pobladores de Busbanzá en relación con los habitantes de grandes ciudades

**Ventajas**

---



---

**Desventajas**

---



---

8. Responde las siguientes preguntas:

a) Crees que los habitantes de Busbanzá son afortunados por vivir en el pueblo más pequeño de Colombia?

---

---

b) Qué argumentos le darías a Brian para convencerlo de que vive en el pueblo más pequeño de Colombia?

---

---

9. Explica con tus palabras en un párrafo conformado por 4 oraciones: ¿Cómo podría cambiar la vida de un habitante de Busbanzá, si decidiera vivir en una ciudad como Bogotá, Medellín, o Cali?

---

---

10. Teniendo en cuenta los siguientes aspectos: Extensión del territorio, construcciones, medios de transporte, medios de comunicación, escribe una historia donde compares tu vida en el pueblo, con la vida, si vivieras en un Barrio de Medellín.

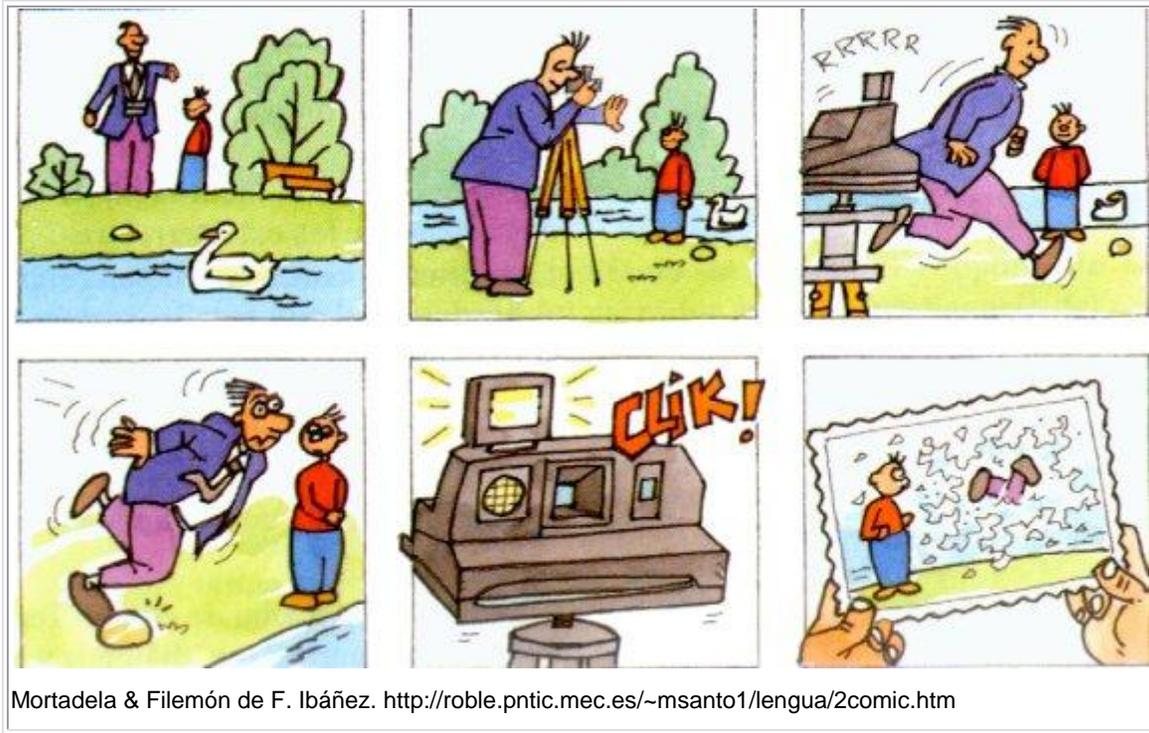
---

---

---

**Ahora veamos qué tal puedes comunicarte de forma oral**

11. Observa los siguientes gráficos, piensa y narra en forma oral una historia completa. Debes ponerle un título.



**Queremos conocer qué tal esta tu escucha**

12. Escucha con atención y realiza las siguientes instrucciones.

- a) Abre tu boca y cierra los ojos
- b) Toca tu hombro izquierdo con la mano derecha
- c) Muestra el dedo meñique de tu mano izquierda
- d) Camina tres pasos hacia atrás y dos al frente
- e) Coloca el lápiz sobre el cuaderno
- f) Golpea el pupitre dos veces
- g) Ponte de cuclillas, párate, da un giro a tu izquierda y siéntate
- h) Salta dos veces sobre el pie izquierdo, coloca la mano derecha en la cintura y la izquierda sobre tu cabeza.

13. Escucha con atención el siguiente párrafo llamado “*La Feria de las Flores en Medellín*” y responde las preguntas.

En agosto, cuando la ciudad florece en su mejor esplendor, la ciudad de Medellín se llena de un ambiente de alegría que tiene en las flores su emblema más amable. Balcones, terrazas, jardineras, vallas, todo evoca la apreciada imagen de Medellín, la “ciudad de las flores” y de la “eterna primavera”.

En la Feria de las Flores, el Desfile de Silleteros constituye el evento central, y es considerado uno de los episodios culturales más importantes para la ciudad. Los silleteros bajan a Medellín desde el Corregimiento de Santa Elena para desfilan con sus flores por las calles más importantes de la ciudad. La feria es un tiempo para que los ciudadanos de Medellín se encuentren y disfruten de su cultura. Tomado y adaptado de: <http://www.medellin.gov.co>

¿Cómo se le llama a la ciudad de Medellín?

---

¿En qué mes se celebra la fiesta de las flores?

---

¿Cuál es el evento más importante de la Feria de las Flores?

---

De qué corregimiento son los silleteros que desfilan con sus flores?

#### 12.4. ANEXO 4. Diagnóstico Institucional

Para elaborar el diagnóstico institucional se realizaron dos visitas a los centros educativos. A través del diálogo y la observación se realizó una caracterización de los sitios de práctica, la cual incluyó la descripción de los materiales y las metodologías que utilizan las docentes para desarrollar los contenidos en el área de lenguaje bajo el modelo de Escuela Nueva; posteriormente, y de acuerdo con las profesoras encargadas de los grupos, las docentes en formación planearon una serie de actividades en el área del lenguaje, las cuales se desarrollaron con los estudiantes de ambas instituciones.

A continuación se señalan los aspectos más relevantes observados en cada Institución, según las categorías definidas por el grupo investigador.

CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) JOAQUÍN GUILLERMO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ	CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) DON DIEGO
<b>1. Aspectos Generales de las Instituciones</b>	
<p>Institución de carácter público ubicada en el área Rural del Municipio de Marinilla, Vereda La Milagrosa. Atiende todos los grados de la básica primaria incluyendo preescolar. Éste plantel educativo trabaja con el calendario A en jornada única, en el horario de la mañana, de siete y treinta de la mañana, a una de la tarde.</p> <p>Los estratos socio-económicos de los estudiantes que asisten a la institución oscilan entre 1 y 2. La procedencia de los estudiantes es diversa, puesto que a la Institución asisten algunos que se desplazan desde el Municipio de Marinilla, y otros pertenecen a veredas aledañas a la escuela.</p>	<p>Institución de carácter público ubicada en el Municipio del Retiro, en la vereda Don Diego en el área Rural. Atiende todos los grados de la básica primaria incluyendo el grado preescolar. Este plantel educativo trabaja con el calendario A en jornada única, en el horario de la mañana de ocho de la mañana, a tres de la tarde.</p> <p>Los estratos socio-económicos de los estudiantes oscilan entre 1 y 3, residen en los municipios de El Retiro, La Ceja y algunas veredas cercanas a la Institución.</p> <p>Dicha población se considera flotante; ya que, la mayoría son hijos de mayordomos y cambian de empleo y lugar de residencia con frecuencia.</p>

CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) JOAQUÍN GUILLERMO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ	CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) DON DIEGO
<b>2. Aspectos Generales de los Grupos</b>	
<p>Los grupos observados con los cuales se desarrolló la propuesta didáctica, están conformados por una población total de 56 estudiantes; 35 hombres y 21 mujeres, con edades promedio entre los 4 y los 16 años, desde el grado preescolar hasta el grado quinto.</p> <p>Los grupos están distribuidos por niveles y cada nivel cuenta con un docente multigrado así:</p> <p><i>Nivel 1</i>, Preescolar y primero, con una docente Licenciada en Lengua Castellana y con experiencia de tres años.</p> <p><i>Nivel 2</i>, segundo y tercero, cuenta con una docente Licenciada en el área de Básica Primaria, con veintitrés años de experiencia.</p> <p><i>Nivel 3</i>, cuarto y quinto, dispone de una docente Normalista con una experiencia de veinticinco años, quien a su vez se desempeña como rectora de la Institución.</p>	<p>Los grupos observados con los cuales se desarrolló la propuesta didáctica, están compuestos por un total de 84 estudiantes, 47 hombres y 37 mujeres, con edades promedio entre los 4 y los 16 años, desde el grado preescolar hasta el grado quinto.</p> <p>Los estudiantes están distribuidos por niveles, cada nivel cuenta con dos grupos así:</p> <p><i>Nivel 1</i>, está formado por los grupos preescolar y primero, nivel del cual se encarga una docente Licenciada en Preescolar con 2 años de experiencia en educación.</p>
<b>3. Aspectos Pedagógicos y Didácticos</b>	
<p>El trabajo realizado por las docentes en el área de lenguaje está basado en los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Los contenidos son estructurados al inicio del año lectivo teniendo como apoyo las guías o cartillas que hacen parte de la metodología de enseñanza propuesta por el MEN, para el Modelo Escuela Nueva.</p> <p>Cada docente de modo individual hace uso de su propia metodología y estrategias de enseñanza, realiza las planeaciones para desarrollar los temas con cada grupo, con el fin de cumplir las exigencias y evacuar el mayor número de temáticas posible al finalizar el año.</p>	<p>El trabajo propuesto para el área de lenguaje está basado en los estándares de lenguaje determinados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el modelo Escuela Nueva.</p> <p>Cada una de las docentes planea y desarrolla dichas actividades según las necesidades generales e individuales del grupo. Tratando de evacuar el mayor número de temáticas exigidas por el MEN durante el año.</p>
<b>4. Contenidos</b>	

<p>Los contenidos para el área del lenguaje se estructuran y desarrollan de acuerdo con los planteamientos de las guías de Escuela Nueva en el área de lenguaje, giran en torno a una estructura planteada por las guías de Escuela Nueva y se han abordado temáticas como:</p> <p>Textos narrativos como el cuento, los mitos y la fábula, también se desarrollan temáticas relacionadas con los diferentes medios de comunicación como la carta, las noticias, y otros de uso común en la región.</p>	<p>Los contenidos que se desarrollan en el área de lenguaje son basados en las guías de enseñanza para el modelo Escuela Nueva.</p> <p>Se han abordado temas como: el Texto narrativo (mito, cuento), los medios de comunicación, actividades de comprensión de lectura y aprestamiento de la escritura.</p>
<p><b>CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) JOAQUÍN GUILLERMO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ</b></p>	<p><b>CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) DON DIEGO</b></p>
<p><b>5. Recursos</b></p>	
<p>El material didáctico del que dispone la Institución es muy reducido, y desactualizado, a excepción del nivel 1, que cuenta con mucho material didáctico: Rótulos, ficheros, fichas ilustradas, bloques lógicos y cuentos entre otros. Dichos materiales de apoyo facilitan una enseñanza más significativa para los estudiantes.</p> <p>Cada aula cuenta con un rincón de lectura donde se pueden encontrar algunos textos de apoyo, poco actualizados.</p> <p>Las docentes de los niveles 2 y 3, se preocupan poco por elaborar y gestionar nuevos materiales didácticos ante las diferentes entidades encargadas de la Institución; pues se han limitado al uso de las cartillas entregadas por la Secretaría de Educación Departamental y no utilizan materiales variados y llamativos</p> <p>La Institución cuenta con el aula de informática, la cual dispone de cinco computadores donados por el programa Computadores para Educar, de los cuales solo hay dos en servicio.</p> <p>La Institución cuenta además con un TV, un DVD, una grabadora, y un VHS.</p>	<p>En el Centro educativo cada aula cuenta con materiales didácticos y recursos que se emplean para el enriquecimiento de los contenidos, algunos de ellos son: mapas de geografía, revistas y cuentos. Tienen diversos textos de investigación ubicados en la biblioteca, que también sirve como salón de reuniones. Algunos de estos materiales de consulta son poco actualizados y generalmente son retomados con el fin de realizar actividades de apoyo a la lectura.</p> <p>Cuenta con recursos tecnológicos como: televisor, DVD y consola de sonido.</p> <p>El aula de informática tiene 4 computadores donados por el programa Computadores para Educar, la totalidad de los equipos funcionan bajo una plataforma de office 98.</p>

<b>6. Evaluación</b>	
<p>En cuanto a la evaluación de los procesos de aprendizaje, las docentes realizan un seguimiento a cada alumno donde se tienen en cuenta aspectos académicos como: Revisión de tareas asignadas y trabajos realizados dentro y fuera del aula. Además después de que la docente acompaña la clase, realiza algunas actividades para verificar los conocimientos adquiridos a través de preguntas, ejercicios escritos en el tablero o en el cuaderno.</p>	<p>Para los procesos de evaluación las docentes utilizan estrategias como dictados, transcripciones, solución de ejercicios presentados en las guías, evaluaciones tipo Prueba Saber (en comprensión de lectura), elaboración de fichas y exposiciones.</p> <p>Las preguntas que generalmente se formulan para evaluar, les exigen a los niños un proceso memorístico que, en la mayoría de las veces, no les permite participar de espacios en los que puedan inferir, reflexionar y confrontar.</p>
<b>CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) JOAQUÍN GUILLERMO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ</b>	<b>CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) DON DIEGO</b>
<b>7. Descripción de las Actividades</b>	
<p>El proceso se llevó a cabo en cuatro sesiones; las dos primeras fueron de observación con el objetivo de identificar aspectos relacionados con la institución (planta física, recursos didácticos e informáticos), y además las metodologías implementadas por las docentes en el aula. En las dos sesiones siguientes se realizó una intervención con cada uno de los grupos de ambas instituciones.</p>	
<p>En el Centro Educativo Rural Joaquín Guillermo González; en la primera sesión se observaron los siguientes aspectos:</p> <p>En el Nivel 1, la docente trabajó el reconocimiento del nombre a través del uso de rótulos, haciendo énfasis en las mayúsculas iniciales.</p> <p>En el Nivel 2, grado segundo, un grupo trabajó la escritura de números pares e impares en el cuaderno, haciendo uso de las guías, y un segundo grupo hizo conteo con piedras y agrupación en conjuntos de números pares e impares.</p> <p>En el grado tercero se trabajó la transcripción de la cartilla en el área de ciencias naturales relacionada con los reinos de la naturaleza y la elaboración del dibujo de muestra; haciendo la relación con el reino al que pertenecían.</p> <p>Realizaron también el conteo de billetes de juguete \$50.000 y \$20.000 en dos grupos (niños-niñas) y escritura en el tablero de la suma del dinero total recolectado por los dos grupos.</p> <p>Finalmente se terminó con la escritura de problemas de la cartilla relacionados con sumas y restas.</p>	<p>En el Centro Educativo Rural Don Diego; en la primera sesión se observaron los siguientes aspectos:</p> <p>En el Nivel 1, la docente realizó la lectura de un cuento y el trabajo de aprestamiento con fichas.</p> <p>En el Nivel 2, en el grado segundo se desarrolló una actividad de comprensión de lectura, apoyada en el módulo 1 de la guía de lenguaje.</p> <p>El grado tercero realizó ejercicios de división en el área de matemáticas. En esta actividad los estudiantes transcribieron ejercicios del tablero al cuaderno, mientras la docente realizaba labores administrativas.</p> <p>En el Nivel 3 la docente realizó trabajos grupales con los estudiantes de los grados cuarto y quinto con el fin de nivelar aquellos que estaban atrasados con relación a las temáticas trabajadas por la docente.</p> <p>En la segunda sesión se observaron aspectos relacionados con la logística de la institución, los recursos informáticos, y el Proyecto Educativo Institucional.</p> <p><b>Sesiones de intervención</b></p>

**CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) JOAQUÍN GUILLERMO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ.**

En esta sesión hubo más dinamismo en la clase y se implementó una metodología diferente donde se evidenció mayor participación de los estudiantes; aunque en la actividad final en la resolución de problemas cada alumno volvió a tomar la cartilla y a transcribirlos.

Finalmente la guía proponía una actividad para corroborar lo aprendido, la docente pasaba por cada puesto y le explicó a cada estudiante la actividad que debía hacer.

En el Nivel 3 grado cuarto, se trabajó la división por 3 cifras, y en el grado quinto, por grupos transcribieron problemas matemáticos de la cartilla, repasaron la multiplicación; un compañero salía, resolvía el problema y los demás corregían si había algún error.

En la segunda sesión se observaron aspectos relacionados con la logística de la institución, los recursos informáticos, y el Proyecto Educativo Institucional.

**Sesiones de intervención**

Para las dos sesiones siguientes se planearon y realizaron actividades con el fin de interactuar y conocer un poco más de los estudiantes.

Para la tercera sesión se realizó una actividad de acercamiento y conocimiento con los estudiantes. En preescolar, primero y segundo, se trabajó un juego de concéntrese, donde los estudiantes debían decir sus nombres y con la primera letra de este debían nominar objetos o animales.

En cuarto y quinto se hizo un paseo imaginario donde los estudiantes se presentaban y escogían un elemento para llevar al paseo; tanto el nombre del estudiante como el del elemento, deberían empezar por la misma letra.

En la cuarta sesión, se trabajó con todos los grupos la elaboración de una escarapela en el programa Word, en el aula de informática; esta actividad se realizó con el fin de indagar el nivel de conocimiento de los estudiantes respecto al uso de los computadores.

Los estudiantes estuvieron motivados y participativos; hicieron un uso adecuado de la herramienta; además de reconocerla como un elemento de apoyo para el proceso de lectura y de escritura.

En las dos sesiones restantes se implementaron actividades diseñadas por las docentes en formación basadas en el reconocimiento e interacción con los estudiantes cuyo propósito era entablar un primer acercamiento a estos.

**CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) DON DIEGO**

En la tercera sesión, en el Nivel 1, se realizó una actividad de indagación sobre los gustos y preferencias de cada uno de los estudiantes mediante la elaboración de dibujo, También se implementó el juego de la Escalera con diversas actividades tales como: crear un cuento, cantar una canción o crear un poema. Todo esto con el objetivo de precisar conceptos y actividades para la estrategia didáctica.

En el Nivel 2 se realizaron actividades haciendo uso de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar); inicialmente se realizó el reconocimiento de los estudiantes a través de un juego donde cada uno escribió su nombre; debían además con la primera letra de este nominar animales para después describirlos a los demás compañeros.

En el Nivel 3 se hicieron actividades dirigidas al reconocimiento de los estudiantes y sus gustos, donde cada uno presentó aportes al tema. Posteriormente los estudiantes elaboraron una escarapela en la cual registraron todos sus datos personales, gustos y aficiones, finalmente expusieron sus producciones al resto del grupo. Todo esto con el fin de observar el nivel de escritura en el cual se ubicaban los estudiantes.

En la cuarta sesión, no se llevaron a cabo las actividades planeadas, debido a que las docentes de la institución fueron citadas a una capacitación en el Municipio de El Retiro.

A pesar de que el modelo de Escuela Nueva ofrece diversas posibilidades y beneficios para la formación de los estudiantes, en la actualidad las docentes siguen reduciendo sus prácticas educativas a una metodología tradicional; reduciendo la enseñanza a actividades de transcripción, memorización y repetición, limitadas al uso de herramientas convencionales (lápiz y papel) y otros medios impresos; convirtiendo el aprendizaje en un proceso mecánico que poco aporta a la adquisición y construcción de nuevos conocimientos, y que entorpece el adecuado desarrollo y desempeño de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar).

**CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) JOAQUÍN GUILLERMO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ**

**CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) DON DIEGO**

**8. Metodología**

La metodología empleada por las docentes para desarrollar los contenidos propuestos por las guías, se realiza de forma individual para los estudiantes que van más adelante en algunas temáticas y grupales para los estudiantes que requieren de una nivelación. Los estudiantes trabajan por temáticas o unidades de acuerdo a sus capacidades y a su ritmo. Cuando el alumno no comprende lo planteado por las guías, el educador asume el rol de mediador. Generalmente, el docente limita el trabajo de los estudiantes a la transcripción de los contenidos y talleres de las guías al cuaderno.

En el nivel 1, preescolar y primero, la docente utiliza diversas estrategias de enseñanza que le permiten a los estudiantes la adquisición de un conocimiento significativo con actividades tales como: La asociación de imágenes con texto, dramatizaciones, juegos de mesa (rompecabezas, loterías...), entre otros.

En el nivel 2, los estudiantes trabajan las guías en equipos, y cada equipo en diferente área. Pero el trabajo realizado no es socializado, aunque parezca que se está trabajando en equipo, cada estudiante asume su aprendizaje de forma individual y la docente solo se encarga de revisar lo que el estudiante a trabajado

En el nivel 3 se trabajan las guías por áreas, es decir, cada día una asignatura diferente.

En todos los niveles se fortalece la escritura con rótulos de los nombres de los compañeros, asignándoles cualidades y corrigiendo la ortografía.

Los dictados también se usan para reforzar la atención y la comprensión.

La metodología utilizada por la docente para el desarrollo de los contenidos en el nivel 1, se basa en la lectura de cuentos, elaboración de fichas y canciones.

En el nivel 2 y 3 se realizan actividades de transcripción apoyadas en las guías, lecturas orales de otros textos y algunas visitas al aula de informática.

Con el fin de complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, el Centro educativo gestiona convenios y alianzas con otras instituciones entre ellas: Núcleo Educativo FASOR, Parroquia Nuestra Sra. Del Rosario, IMDER, UGAM, Administración Municipal, ICBF, Comunidad Religiosa el TABOR y Caja de Compensación Familiar COMFAMA; con la cual se lleva a cabo un programa de formación en computadores, al que asisten los estudiantes cada quince días; dichos convenios no permiten evidenciar una articulación entre estos y los procesos de enseñanza aprendizaje abordados en las guías.

## 9. Conclusiones de los Centros Educativos Rurales

Joaquín Guillermo González Gutiérrez y Don Diego

La observación realizada permitió evidenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados por las docentes en los diferentes grados escolares en el área de lenguaje. A través de la observación se evidenció la poca utilización de recursos didácticos para apoyar la enseñanza, y algunas falencias metodológicas, ya que la enseñanza se centra en un enfoque tradicional en el cual predomina la transcripción y la repetición.

Si bien, las guías ofrecen otras alternativas y actividades diferentes para desarrollar los contenidos; su uso en la mayoría de las ocasiones es la transcripción, metodología que afecta los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por cuanto éstos se vuelven receptores pasivos, memorísticos, repetitivos, y poco críticos. En la interacción con ellos, se identificaron falencias en la resolución de problemas y poca habilidad para resolver ejercicios de comprensión de lectura. Este tipo de enseñanza reduce la capacidad de los estudiantes para hacer uso de diversas estrategias de lectura, lo cual indica que siempre tienen que depender del texto escrito para resolver preguntas de tipo inferencial, crítico y crítico-intertextual.

Aunque las docentes tienen buena formación profesional, no se observó una articulación entre su saber y su práctica pedagógica, generalmente en la enseñanza, privilegian las actividades memorísticas y rutinarias, y olvidaban la implementación de otras estrategias que posibilitaran a los estudiantes el desarrollo de otros procesos cognitivos tales como la inferencia, el análisis, la transferencia, y la generalización entre otras.

Como los estudiantes están acostumbrados a responder evaluaciones de carácter memorístico, al momento de enfrentarse a otros tipos de pruebas, que les exigían reflexión y análisis, se sintieron inseguros, no comprendieron las indicaciones, y por lo tanto no realizaron los procedimientos adecuados para lograr un apropiado desempeño.

Las actividades que los estudiantes realizaban se limitaban a la copia de contenidos, la mayoría de veces, sin ningún sentido, limitando procesos de pensamiento como la interpretación e indagación y coartando el desarrollo adecuado de las competencias comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar). Intuimos que esta situación podría deberse a que las docentes no centran su enseñanza en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura acordes a la exigencia del contexto, pues en el medio rural la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza desde una perspectiva lingüística que argumenta que leer y escribir es solo codificar y decodificar, dejando de lado procesos de pensamiento como la argumentación y el sentido que cada lector puede darle a un mismo texto.

Aunque las Instituciones cuentan con recursos informáticos, éstos no son utilizados para fortalecer los procesos de lecto-escritura y ampliar temas propuestos en las diferentes áreas. Las visitas al aula de informática son realizadas sin un propósito pedagógico, sólo lúdico.

Es preciso reconocer la necesidad de formular y desarrollar propuestas educativas, que derivadas de procesos de investigación respondan a la satisfacción de necesidades e intereses de la población rural. La estrategia didáctica que se diseñará, experimentará y evaluará en el contexto de esta investigación, surge con el propósito de compensar las necesidades existentes en el área del lenguaje en las escuelas rurales, y cualificar los procesos de enseñanza apoyados en la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta estrategia además de ser

atractiva, es motivante; posibilita interacciones significativas entre los estudiantes y los contenidos presentados por el currículo; incrementa la participación, la interacción y una relación más horizontal entre docente y estudiantes, facilitando así, los procesos de aprendizaje y el acceso a nuevos conocimientos; estará compuesta por un conjunto de materiales y actividades que promoverán el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos reales de interacción.

**CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) JOAQUÍN GUILLERMO GONZÁLEZ GUTIÉRREZ**

**CENTRO EDUCATIVO RURAL (C.E.R) DON DIEGO**

**10. Recomendaciones**

Se sugiere a las docentes del C.E.R Joaquín Guillermo González hacer uso de otras herramientas de enseñanza como son los recursos tecnológicos; ya que la escuela cuenta con este tipo de recursos y sería de gran aporte usarlos, específicamente para el proceso de enseñanza- aprendizaje en el área de lenguaje.

Es importante que las docentes reevalúen su papel de mediadoras en el proceso de enseñanza- aprendizaje, haciendo uso de metodologías constructivistas; en donde se tenga en cuenta estrategias dinámicas, atractivas y significativas.

Si bien el modelo Escuela Nueva tiene como texto base las guías de enseñanza, sería enriquecedor hacer uso de otros textos que complementen los contenidos para cada nivel.

Frecuentemente las docentes reciben capacitaciones en diferentes áreas y temáticas; es importante que dichas capacitaciones trasciendan al aula y cualifiquen las metodologías de enseñanza.

Se recomienda a las docentes del C.E.R Don Diego, unificar la utilización de las guías de aprendizaje, pues se observó que las docentes del nivel dos y tres las utilizan como texto guía y como material casi único dentro de sus prácticas, mientras que la docente de preescolar y primero las utiliza poco y solo para guiar algunos contenidos y actividades de aprestamiento con los estudiantes.

Sería interesante desarrollar una propuesta didáctica que combine los aportes de las guías de Escuela Nueva, pero que a su vez potencie el desarrollo de otros procesos cognitivos en los estudiantes tales como participación, resolución de problemas, capacidad de análisis y crítica.

Es importante que las docentes se apropien de los recursos informáticos y reconozcan en ellos una herramienta pedagógica que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma deben comprender que las TIC ofrecen nuevas formas de comunicación que demanda la sociedad actual.

La mediación del docente es un factor importante dentro de la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que ésta debe sustentarse en propósitos claros y enfocados a desarrollar competencias y conocimientos significativos en los estudiantes

## 12.5. ANEXO 5. Planeaciones de la estrategia didáctica

ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO					
PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERÉS DE OTROS MUNICIPIOS” MEDELLÍN FERIA DE FLORES Y MITOS Y LEYENDAS					
TEMA	COMPETENCIA	ESTANDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Medellín: Feria de las flores. <b>Sesión Nº 1</b>	Producción Textual	<p><b>Producción de textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p>	Habilidades comunicativas: Escuchar Hablar	<p>Activación de saberes previos sobre lo que conocen los estudiantes de la Feria de las flores.</p> <p>Presentación de imágenes en PowerPoint de los eventos más importantes que se realizan en la feria de las flores.</p> <p>Creación y presentación por grupos de una canción o trova alusiva a la feria de las flores.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Grabador de sonido</p>
Mitos y Leyendas más representativos de Antioquia <b>Sesión Nº 2</b>		<p>Utilizar, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus Ideas.</p> <p>Expresar en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.</p> <p>Utilizar la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas.</p> <p>Tener en cuenta aspectos</p>	Habilidades comunicativas: Escuchar Hablar Leer  Género narrativo: Mito Leyenda	<p>Activación de saberes previos sobre personajes de mitos y leyendas más representativos de Antioquia, por medio de imágenes en PowerPoint.</p> <p>Lectura oral del mito “La madre monte”.</p> <p>Presentación de las imágenes del mito leído.</p> <p>Grabación del mito “La madre monte” a partir de las imágenes vistas.</p>	<p>Material impreso: mito “La madre monte”.</p> <p>PowerPoint</p> <p>Grabador de sonido</p>

		<p>semánticos y morfo-sintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervenga.</p> <p>Describir personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.</p> <p>Describir eventos de manera secuencial.</p> <p>Elaborar instrucciones que evidencien secuencias lógicas en la realización de acciones.</p>			
--	--	--	--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>PROYECTO I</b>  <b>“CONOZCAMOS LASFIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERES DE OTROS MUNICIPIOS”</b>  <b>DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO. MEDELLIN FERIA DE FLORES Y MITOS Y LEYENDAS</b></p>			
<b>TEMA: “ Medellín Feria de las flores”.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Activación de saberes previos sobre los conocimientos de los estudiantes con relación a la Feria de las flores.</p> <p>Presentación de imágenes en PowerPoint de los eventos más importantes que se realizan en la feria de las flores.</p> <p>Creación y presentación por grupos de una canción o trova alusiva a la feria de las flores.</p>	<p>Se inicio la sesión con la indagación de saberes previos sobre la temática la feria de las flores en Medellín, esta actividad se llevo a cabo por medio de preguntas realizadas por las docentes en formación.</p> <p>Preguntas que guiaron la sesión: ¿Qué sabes de la feria de las flores? ¿En donde se celebra? ¿En que mes del año se celebra? ¿Qué actividades se realizan durante la feria?</p> <p>Los niños darán continuidad al tema con las preguntas que ellos realicen.</p> <p>Se realizó una presentación con audio e imágenes en PowerPoint, en la cual se ilustró cada uno de los eventos que se realiza en la feria de las flores. En cada diapositiva se hizo un hipervínculo con las palabras desconocidas por los estudiantes.</p> <p>Finalizada la presentación la docente en formación pregunta a los estudiantes por que creen que en la presentación había palabras subrayadas.</p> <p>Posteriormente, el grupo fue dividido por subgrupos, y cada uno de estos con ayuda de la docente improvisará una canción con el tema de la feria de las flores.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Grabador de voz</p>	<p>Grabación de narraciones orales realizadas por los estudiantes.</p>

	<p>Los estudiantes presentarán sus canciones o trovas, y la docente las grabará, para que luego puedan ser escuchadas.</p> <p>La docente explicará con sus propias palabras el significado de cada uno de los conceptos que aparecen en la presentación inicial.</p>		
<b>TEMA: “ Mitos y leyendas más representativos de Antioquia”.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Activación de saberes previos sobre personajes de mitos y leyendas más representativos de Antioquia, por medio de imágenes en PowerPoint.</p> <p>Lectura oral del mito “La madre monte”.</p> <p>Presentación de las imágenes del mito leído.</p> <p>Grabación del mito “La madre monte” a partir de las imágenes vistas.</p>	<p>Para dar inicio a la actividad se presentaron algunas imágenes en PowerPoint con el fin de activar los saberes previos de los estudiantes sobre los personajes de los mitos y leyendas más representativos en Antioquia.</p> <p>Para complementar la actividad se realiza otra presentación en PowerPoint que contará con audio e imágenes de algunos mitos y leyendas.</p> <p>Se explicará a los estudiantes las diferencias entre mito y leyenda</p> <p>La docente realizará una lectura previa de una historia basada en el mito de la Madre Monte.</p> <p>Se hará una presentación en PowerPoint con las imágenes de la historia leída. Los estudiantes luego de haber observado las imágenes construirán una narración oral.</p> <p>Se dividirá el grupo en subgrupos y a cada uno construirá un breve relato sobre las imágenes que le correspondieron con el fin de reconstruir la lectura partiendo de las imágenes. Esta actividad se llevará a cabo de forma grupal y será grabada.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Material impreso: libro Leyendas de las Américas “LA MADREMONTE”, Raquel Benatar. Ilustraciones de Jock Macrae.</p> <p>Grabador de sonido</p>	<p>Narraciones en PowerPoint del cuento inventado y de las imágenes presentadas.</p>

ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO					
PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERES DE OTROS MUNICIPIOS” SANTA FE DE ANTIOQUIA Y SUS SITIOS DE INTERES					
TEMA	COMPETENCIA	ESTANDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
<p><b>Chiva virtual:</b></p> <p>Santa fe de Antioquia y sus sitios de interés (Dos sesiones)</p> <p><b>SESION Nº 3</b></p>	<p><b>Interpretación Textual</b></p>	<p><b>Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Leer diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.</p> <p>Reconocer la función social de los diversos tipos de textos que lee.</p> <p>Identificar la silueta o el formato de los Textos que lee.</p> <p>Elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoyará en sus Conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> <p>Identificar el propósito</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Escuchar</p> <p>Hablar</p> <p>Escribir</p> <p>Portadores de texto:</p> <p>La Receta</p>	<p>Presentación de la chiva virtual.</p> <p>Activación de saberes previos sobre el vestuario, clima y comida de Santa fe de Antioquia.</p> <p>Activación de saberes previos y elaboración de la receta de una ensalada de frutas en formato impreso.</p>	<p>Hojas de block tamaño carta</p> <p>Colores, marcadores y lápices</p> <p>PowerPoint.</p>

		<p>comunicativo y la idea global de un texto.</p> <p>Elaborar resúmenes y esquemas que den cuenta del sentido de un texto.</p> <p>Comparar textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.</p>			
TEMA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
<b>SESIÓN Nº 4</b>	<b>Otros Sistemas Simbólicos</b>	<p><b>Comprensión de la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Entender el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.</p> <p>Exponer oralmente lo que le dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.</p> <p>Reconocer la temática de caricaturas, tiras cómicas,</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Leer</p> <p>Escribir</p> <p>Portador de texto :</p> <p>La invitación</p>	<p>Indagación de saberes previos a través de actividades en clic 3.0 sobre los sitios de interés.</p> <p>Discusión acerca de los sitios más importantes del municipio.</p> <p>Realización de una invitación en formato impreso y digital en el programa Paint.</p>	<p>Material impreso:</p> <p>Tarjetas</p> <p>Fichas bibliográficas</p> <p>Marcadores</p> <p>Colores</p> <p>Material decorativo “stikers con diferentes motivos infantiles”</p> <p>Colbón</p>

		<p>historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.</p> <p>Ordenar y completar la secuencia de viñetas que conforman una historieta.</p> <p>Relacionar gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.</p>			Paint
--	--	---	--	--	-------

<p style="text-align: center;"><b>PROYECTO I</b></p> <p style="text-align: center;"><b>“CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERES DE OTROS MUNICIPIOS”</b></p> <p style="text-align: center;"><b>DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO. SANTA FE DE ANTIOQUIA Y SUS SITIOS DE INTERES</b></p>			
<b>TEMA: Chiva virtual “Primera parada Santa fe de Antioquia y sus sitios de interés”.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Activación de saberes previos sobre el vestuario, clima y comida de santa fe de Antioquia.</p> <p>Presentación de la chiva virtual.</p> <p>Activación de saberes previos y elaboración de la receta de una ensalada de frutas en formato impreso.</p>	<p>Activación de saberes previos sobre el vestuario, clima y comida de santa fe de Antioquia.</p> <p>¿Conoces Santa fe de Antioquia?</p> <p>¿Qué conoces de santa fe de Antioquia?</p> <p>¿Sabes que clima tiene este Municipio?</p> <p>¿Para donde creen que va Tomasa?</p> <p>¿Por qué vendrá vestida así?</p> <p>Presentación del recorrido de la chiva virtual.</p> <p>Se mostrarán varios ejemplos de la receta.</p> <p>Se trabajará la receta para la elaboración del jugo de tamarindo, típico de la región.</p> <p>Los estudiantes elaborarán la receta de una ensalada de frutas en formato impreso.</p>	<p>Hojas de block</p> <p>Lápices</p> <p>Colores</p> <p>Portador de texto: receta</p>	<p>Elaboración de receta en formato impreso por parte de los estudiantes.</p>
<p><b>TEMA: Chiva virtual: “Santa fe de Antioquia: sitios de interés”</b></p> <p>Indagación de saberes previos a través de actividades en clic 3.0 sobre los sitios de interés del municipio de Santa Fe</p> <p>Discusión acerca de los sitios más importantes del municipio.</p>	<p>Para la activación de saberes previos los estudiantes resolverán actividades de asociación sobre algunos sitios de interés del Municipio en clic 3.0</p> <p>Para orientar el trabajo, con los anteriores elementos se procederá a hacer una pequeña discusión acerca de los sitios más importantes del Municipio.</p>	<p>Fichas bibliográficas</p> <p>Marcadores</p> <p>Colores</p> <p>Material decorativo “stikers con diferentes motivos</p>	<p>Tarjeta de invitación en formato impreso y digital</p>

<p>Realización de una invitación en formato impreso y digital en el programa Paint.</p>	<p>La docente en formación conceptualizará un poco sobre el portador de texto a trabajar (La invitación: definición, funcionalidad y formas de elaboración).</p> <p>Los estudiantes realizarán una invitación en formato impreso y digital para ser intercambiada con los estudiantes de la institución (Retiro ó Marinilla) con el fin de invitarlos a conocer los sitios de interés del Municipio de Santa fe de Antioquia.</p> <p>Se les explicará que la tarjeta será enviada a los estudiantes de la institución, (Marinilla ó Retiro) y quien se encargará de enviarla será la docente en formación.</p>	<p>infantiles”</p> <p>Colbón</p> <p>Paint</p>	
---	--	---	--

**ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO**  
**PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO”**

TEMA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Generalidades del Municipio de Guarne y medios de comunicación. <b>SESIÓN Nº 5</b>	<b>Interpretación textual</b>	<p><b>Reconocimiento de los medios de comunicación masiva y caracterización de la información que difunden.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Identificar los diversos medios de Comunicación masiva con los que interactúa.</p> <p>Caracterizar algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros.</p> <p>Comentar sus programas favoritos de televisión o radio.</p> <p>Identificar la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla.</p> <p>Establecer diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales, dibujos animados y caricaturas entre otros.</p>	Habilidades comunicativas: Escuchar Hablar: Los medios de comunicación	Activación de saberes previos sobre la ubicación geográfica y generalidades del municipio.  Presentación de la Chiva virtual.  Presentación de un álbum fotográfico en PowerPoint con los sitios de interés del municipio.  Presentación del cuento de Paco el Chato, y realización de actividades en clic 3.0, sobre el cuento y medios de comunicación.	PowerPoint  Clic 3.0

**DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO  
PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO” MUNICIPIO DE GUARNE**

<b>TEMA Chiva virtual “Municipio de Guarne.”</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Activación de saberes previos sobre la ubicación geográfica y generalidades del municipio</p> <p>Presentación de la Chiva virtual.</p> <p>Presentación de un álbum fotográfico en PowerPoint con los sitios de interés del municipio.</p> <p>Presentación del cuento de Paco el Chato, y realización de actividades en clic 3.0, sobre el cuento y medios de comunicación</p>	<p>Se continuará con la presentación de la chiva; los personajes anunciarán su llegada al Municipio de Guarne y narrarán algunas de las generalidades del mismo.</p> <p>Activación de saberes previos por medio de preguntas elaboradas por la docente. sobre la ubicación geográfica del Municipio, generalidades y algunos sitios importantes del Municipio,</p> <p>¿Conocen el Municipio de Guarne?</p> <p>¿Qué conoces de este Municipio?</p> <p>¿Qué clima tiene este Municipio?</p> <p>¿Conocen los parques recreativos del Municipio?</p> <p>Presentación de la chiva virtual, con sus respectivas narraciones.</p> <p>Presentación de un álbum fotográfico en PowerPoint sobre los sitios de interés del Municipio; al realizar la presentación la docente narrará la historia de su viaje al parque piedras blancas.</p> <p>Luego de haber presentado las actividades anteriores, se hablará con los estudiantes y se conceptualizará sobre los medios de comunicación y su importancia. Finalmente, los estudiantes resolverán un paquete de actividades en clic 3.0, sobre un cuento llamado Paco el Chato, y algunos medios de comunicación.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Clic 3.0</p>	<p>Resolución del paquete de actividades en clic 3.0</p>

**ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO**  
**PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO” EL RETIRO Y SU RECURSO ECONÓMICO: LA MADERA**

TEMA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
<p>Generalidades del Municipio del Retiro (Dos sesiones)</p> <p style="text-align: center;"><b>SESIÓN Nº 6</b></p>	<p><b>Otros sistemas simbólicos</b></p>	<p><b>Comprensión de la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Entender el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.</p> <p>Exponer oralmente lo que le dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.</p> <p>Reconocer la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.</p> <p>Ordenar y completar la secuencia de viñetas que conforman una historieta.</p> <p>Relacionar gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Leer</p> <p>Genero narrativo</p> <p>Cuento</p>	<p>Activación de saberes previos sobre el Municipio del Retiro.</p> <p>Exposición a cargo de la docente sobre la estructura del cuento.</p> <p>Presentación de multimedia Antioquia Virtual, (Municipio del Retiro).</p> <p>Presentación de secuencia de imágenes para la elaboración y narración de un cuento.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Gravador de sonido</p> <p>Multimedia de Antioquia Virtual</p> <p>Word</p>

<p>Recurso económico del Municipio del Retiro (la madera)</p>	<p><b>Estética del lenguaje</b></p>	<p><b>Comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Leer fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro tipo de texto literario.</p> <p>Elaborar y socializará hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.</p> <p>Identificar maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.</p> <p>Diferenciar poemas, cuentos y obras de teatro.</p> <p>Recrear relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.</p> <p>Participar en la elaboración de guiones para teatro de títeres.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Leer</p> <p>Escribir</p> <p>Genero narrativo</p> <p>Cuento</p>	<p>Lectura del cuento "Don Arbolón".</p> <p>Representación del cuento a través de un dibujo en formato impreso.</p> <p>Presentación del principal recurso del Municipio (madera) en PowerPoint.</p> <p>Resolución de actividades en clic 3.0 Discusión sobre aspectos importantes de los portadores de texto observados.</p> <p>Dibujos en Paint para que los estudiantes coloreen</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Hoja tamaño carta</p> <p>Colores, marcadores, lápices</p> <p>Pain</p>
---	-------------------------------------	--	---	--	--

**DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO**  
**PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO” EL RETIRO Y SU RECURSO ECONÓMICO**

<b>TEMA Chiva virtual: “ Municipio de El Retiro”</b>	<b>DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Activación de saberes previos sobre el Municipio del Retiro.</p> <p>Exposición a cargo de la docente sobre la estructura del cuento.</p> <p>Presentación de multimedia Antioquia Virtual, (Municipio del Retiro).</p> <p>Presentación de secuencia de imágenes para la elaboración y narración de un cuento.</p>	<p>Activación de saberes previos sobre el Municipio del Retiro a través de preguntas.                      Se hablará con los niños sobre la fuente de ingresos económicos del Municipio del Retiro.                      Presentación de la chiva virtual con sus respectivas narraciones.</p> <p>Se presentará la Multimedia de Antioquia Virtual, (Municipio del Retiro). Para que los estudiantes observen algunas postales presentadas en el software y el mapa del Municipio entre otros</p> <p>La docente realizará una exposición donde se le hablará a los estudiantes sobre la estructura del cuento y se le leerán algunos ejemplos de este.</p> <p>Se les mostrará a los estudiantes una serie de imágenes en Word, relacionadas con la presentación para que construyan un cuento sobre un paseo al parque de los salados, este será grabado por la docente.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Gravador de sonido</p> <p>Multimedia de Antioquia Virtual</p>	<p>Grabación del cuento realizado por los estudiantes</p>

<b>TEMA: Recurso económico del Municipio de El Retiro (la madera).</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Lectura del cuento “Don Arbolón”.</p> <p>Representación del cuento a través de un dibujo en formato impreso.</p> <p>Presentación del principal recurso del Municipio (madera) en PowerPoint.</p> <p>Dibujos en Paint para que los estudiantes coloreen</p> <p>Resolución de actividades en clic 3.0</p> <p>Discusión sobre aspectos importantes de los portadores de texto observados.</p>	<p>La docente realizará la lectura el cuento “Don arbolón”, se harán preguntas de predicción y anticipaciones sobre la lectura, se hablará con los niños sobre la enseñanza del cuento y sobre lo que más les gustó.</p> <p>Se entregarán a los estudiantes hojas en blanco para que representen el cuento a través de un dibujo libre.</p> <p>Se realizará una presentación en PowerPoint relacionada con el principal recurso del Municipio (madera).</p> <p>Los estudiantes pintarán en el programa Paint dibujos de árboles facilitados por la docente.</p> <p>Se presentará a los estudiantes un paquete de actividades en Clic 3.0 para que estos las resuelvan.</p> <p>Al final de la actividad se hablará con los estudiantes sobre la importancia del cuidado que hay que tener con los árboles.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Hoja tamaño carta</p> <p>Colores, marcadores, lápices</p> <p>Paint</p> <p>Clic 3.0</p>	<p>Dibujos realizados por los estudiantes en formato impreso.</p> <p>Pinturas de los dibujos en Paint.</p> <p>Resolución de actividades en Clic 3.0</p>

**ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO**  
**PROYECTO II “CONOZCAMOS MÀS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO”**

<p>Generalidades del Municipio de Marinilla (Dos sesiones)</p> <p align="center"><b>SESIÓN N° 8</b></p>	<p><b>Producción Textual</b></p>	<p><b>Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Determinar el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo.</p> <p>Elegir el tipo de texto que requiere su Propósito comunicativo.</p> <p>Buscar información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otros.</p> <p>Elaborar un plan para organizar sus ideas.</p> <p>Desarrollar un plan textual para la producción de un texto descriptivo.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Leer</p> <p>Escribir</p>	<p>Activación de saberes previos sobre el Municipio de Marinilla y los roles o profesiones.</p> <p>Presentación de la chiva virtual. Exposición de algunos roles y escritura del nombre de las profesiones correspondientes al dibujo en Word.</p>	<p>Power Point</p> <p>Word</p>
---	----------------------------------	---	---	--	--------------------------------

		<p>Revisar, socializará y corregirá sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, y atendiendo a algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos. (Acentuación, mayúsculas y signos de puntuación).</p>			
<p>Festival de música Andina en el Municipio de Marinilla <b>SESIÓN N° 9</b></p>	<p><b>Ética del lenguaje</b></p>	<p><b>Identificación de los principales elementos y roles de la comunicación, para enriquecer procesos comunicativos auténticos</b></p> <p>Reconocer los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa.</p> <p>Establecer semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar Escuchar Leer Escribir</p>	<p>Presentación de la segunda parte de la chiva virtual.</p> <p>Presentación del festival de música Andina y de diferentes géneros musicales.</p> <p>Presentación de una canción para que los estudiantes la dramaticen.</p>	<p>Cámara de video</p> <p>Reproductor de música</p> <p>Grabadora</p>

		Identificar, en situaciones comunicativas reales, los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.  Identificar la intención de quien produce un texto.			
--	--	---	--	--	--

**DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS PREESCOLAR Y PRIMERO**  
**PROYECTO II “CONOZCAMOS MÀS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO” MUNICIPIO DE MARINILLA**

<b>TEMA: Chiva virtual “Generalidades del Municipio de Marinilla”</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
Activación de saberes previos sobre el Municipio de Marinilla y los roles o profesiones.	Se realizará la activación de saberes previos sobre el Municipio de Marinilla y los roles ó profesiones que los niños conocen o quisieran desempeñar cuando sean adultos.	PowerPoint  Word	Dibujo en formato impreso de roles
Presentación de la chiva virtual.	Será presentada la primera parte de la chiva virtual, en donde los personajes presentan el Municipio y algunas de sus generalidades.	Hojas en blanco tamaño carta	Asignación de nombre a las imágenes presentadas en Word
Exposición de algunos roles y escritura del nombre de las profesiones correspondientes al dibujo en Word.	Los estudiantes realizarán un dibujo donde cada uno de ellos se identifique con un rol ó profesión específica. Posteriormente los estudiantes escribirán en Word, el nombre adecuado a imágenes que representan roles.	Lápices  Colores	

Fiestas representativas del Municipio de Marinilla	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
<p>Presentación de la segunda parte de la chiva virtual.</p> <p>Presentación del festival de música Andina y de diferentes géneros musicales.</p> <p>Presentación de una canción para que los estudiantes la dramaticen.</p>	<p>Se llevará a cabo un conversatorio recordando la sesión anterior y de esta forma se dará continuidad al tema tratado.</p> <p>Se presentará la segunda parte de la chiva virtual, en donde los personajes se refieren al festival de música andina y se conceptualizará sobre este tipo de música.</p> <p>Será presentado un video sobre festival de música andina, así como algunas canciones del género Andino y popular infantil para que los estudiantes los diferencien de los demás que conocen.</p> <p>Se asignará por grupos una canción popular de tipo infantil, los estudiantes la dramatizarán.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Cámara de video</p> <p>Reproductor de música</p> <p>Grabadora</p>	<p>Video de las dramatizaciones</p>

ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO					
PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERÉS DE OTROS MUNICIPIOS” MEDELLÍN FERIA DE FLORES Y MITOS Y LEYENDAS					
TEMA	COMPETENCIA	ESTANDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Medellín: Feria de las flores.  <b>SESION N° 1</b>	<b>Producción Textual</b>	<p><b>Producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Utilizar, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus Ideas.</p> <p>Expresar en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.</p> <p>Utilizar la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas.</p> <p>Tener en cuenta aspectos semánticos y morfo-sintácticos,</p>	<p>Habilidades comunicativas: leer</p> <p>Escuchar</p> <p>Hablar</p> <p>Escribir</p>	<p>Indagación de saberes previos sobre los conocimientos que tienen los estudiantes acerca de la feria de las flores en Medellín.</p> <p>Presentación en PowerPoint relacionada con la historia a la feria de las flores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración por parte de los estudiantes de un escrito relacionado con la feria de las flores y narración oral del mismo.</li> </ul>	<p>PowerPoint</p> <p>Grabadora de voz.</p> <p>Hojas de block tamaño carta</p>

		<p>de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervenga.</p> <p>Describir personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada. Describirá eventos de manera secuencial.</p> <p>Elaborar instrucciones que evidencien secuencias lógicas en la realización de acciones</p>			
TEMA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Mitos y Leyendas más representativos de Antioquia <b>SESION Nº 2</b>		<p><b>Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Determinar el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo.</p> <p>Elegir el tipo de texto que requiere su Propósito comunicativo.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Leer, Escribir Hablar Escuchar</p>	<p>Indagación de conocimientos previos acerca del mito y la leyenda por medio de un paralelo.</p> <p>Exposición en PowerPoint sobre los conceptos de mito y leyenda, diferencias y semejanzas.</p> <p>Lectura de algunos mitos y leyendas a cargo de los estudiantes.</p> <p>Elaboración de un mito o leyenda en Paint, utilizando grafico y texto.</p> <p>Realización de un paralelo en Word sobre los conceptos de mito y leyenda.</p>	<p>Papel bond</p> <p>Marcadores</p> <p>PowerPoint</p> <p>Paint</p> <p>Word</p>

		<p>Buscar información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otros.</p> <p>Elaborar un plan para organizar sus ideas.</p> <p>Desarrollar un plan textual para la producción de un texto descriptivo.</p> <p>Revisar, socializar y corregir sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, y atendiendo a algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos. (Acentuación, mayúsculas y signos de puntuación).</p>			
--	--	--	--	--	--

**DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO**

**PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERÉS DE OTROS MUNICIPIOS” MEDELLÍN FERIA DE FLORES Y MITOS Y LEYENDAS**

<b>TEMA Medellín: feria de flores</b>	<b>DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Indagación de saberes previos sobre los conocimientos que tienen los estudiantes acerca de la feria de las flores en Medellín.</p> <p>Presentación en PowerPoint relacionada con la historia a la feria de las flores.</p> <p>Elaboración por parte de los estudiantes de un escrito relacionado con la feria de las flores y narración oral del mismo.</p>	<p>Se indagará a los estudiantes sobre lo que conocen de la Feria de las flores; cuando se celebra, si han asistido al desfile de silleteros o lo han visto en televisión.</p> <p>La docente realizará una lectura referida a la feria de las flores (por qué ese nombre, por qué se celebra en Medellín y no en otra región).</p> <p>Se hará una presentación en PowerPoint sobre la historia de la Feria de las Flores.</p> <p>Por grupos, los estudiantes elaborarán un texto informativo en Word sobre la feria de las flores que se realiza en Medellín, lo leerán en voz alta y será grabado.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Word</p> <p>Grabador de voz</p> <p>Cámara Web</p>	<p>Grabación del tema relacionado con la feria de las flores.</p>

TEMA: Mitos y Leyendas más representativos de Antioquia.	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
<p>Indagación de conocimientos previos acerca del mito y la leyenda por medio de un paralelo.</p> <p>Exposición en PowerPoint sobre los conceptos de mito y leyenda, diferencias y semejanzas.</p> <p>Lectura de algunos mitos y leyendas a cargo de los estudiantes.</p> <p>Elaboración de un mito o leyenda en Paint, utilizando grafico y texto.</p> <p>Realización de un paralelo en Word sobre los conceptos de mito y leyenda.</p>	<p>Los estudiantes realizarán un paralelo en material impreso, sobre los conocimientos que tienen acerca de los mitos y leyendas de Antioquia; con el fin de indagar sus saberes previos.</p> <p>La docente hará una exposición en PowerPoint que les permita a los estudiantes confrontar lo elaborado anteriormente sobre los conceptos de mito y leyenda (diferencias y semejanzas).</p> <p>Por grupos se asignarán lecturas de mitos o leyendas, los estudiantes leerán en voz alta el texto, luego crearán un dibujo en paint que de cuenta de la lectura y un escrito en cual se evidencia la comprensión del mito o leyenda asignado.</p> <p>En los mismos grupos conformados, los estudiantes realizarán paralelo en Word sobre los conceptos de mito y leyenda asimilados.</p>	<p>Paint</p> <p>PowerPoint.</p> <p>Hojas tamaño carta</p> <p>lápiz</p>	<p>Ilustración y Escrito en Paint.</p> <p>Paralelo en Word</p>

ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO					
PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERES DE OTROS MUNICIPIOS” SANTA FE DE ANTIOQUIA					
TEMA:	COMPETENCIA	ESTANDAR	CONTENIDO	DESCRIPCION DE ACTIVIDADES	RECURSOS
Chiva virtual: Santa fe de Antioquia y sus sitios de interés. <b>SESION Nº 3</b>	Interpretación Textual	<p><b>Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Leer diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.</p> <p>Reconocer la función social de los diversos tipos de textos que lee.</p> <p>Identificar la silueta o el formato de los Textos que lee.</p> <p>Elaborar hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoyará en sus Conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p>	<p>Habilidad comunicativa:</p> <p>Escuchar</p> <p>Escribir</p> <p>Portador de texto:</p> <p>Postal.</p>	<p>Presentación de la chiva virtual</p> <p>Exposición en PowerPoint a cargo de la docente sobre el municipio de santa fe de Antioquia: parques recreativos y sitios de interés.</p> <p>Explicación sobre la estructura del portador de texto “La postal”</p> <p>Elaboración de postales por grupos en formato impreso y digital (Word), sobre un sitio del interés en el Municipio.</p>	<p>Power Point</p> <p>Fichas de cartulina</p> <p>Colores</p> <p>Marcadores</p>

		<p>Identificar el propósito comunicativo y la idea global de un texto.</p> <p>Elaborar resúmenes y esquemas que den cuenta del sentido de un texto.</p> <p>Comparar textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.</p>			
<p><b>TEMA: Chiva virtual:</b> Santa fe de Antioquia y sus sitios de interés. <b>SESION N° 4</b></p>	<p><b>Producción textual</b></p>	<p><b>Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Determinar el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo.</p> <p>Elegir el tipo de texto que requiere su Propósito comunicativo.</p>	<p>Habilidad comunicativa: Hablar Escuchar Leer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontación de las postales realizadas por los estudiantes; revisando coherencia, fluidez, ortografía y comprensión sobre la estructura.</li> <li>• Observación de diferentes señales de tránsito, distribuidas en el salón.</li> <li>• Presentación en PowerPoint de las señales de tránsito y tipos a cargo de la docente.</li> <li>• Observación y descripción oral de una imagen escaneada de la guía de lenguaje del grado 3º y relacionada con las señales de tránsito a cargo de los estudiantes.</li> <li>• Resolución de actividades en Clic 3.0 relacionadas con las señales de tránsito.</li> </ul>	<p>Paint</p> <p>PowerPoint</p> <p>Fichas bibliográficas</p>

		<p>Buscar información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otros.</p> <p>Elaborar un plan para organizar sus ideas.</p> <p>Elaborar un plan para organizar sus ideas.</p> <p>Revisar, socializar y corregir sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, y atendiendo a algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos. (Acentuación, mayúsculas y signos de puntuación).</p>			
--	--	---	--	--	--

DESCRIPCION DE ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO			
PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERES DE OTROS MUNICIPIOS” SANTA FE DE ANTIOQUIA Y SUS SITIOS DE INTERÉS			
TEMA chiva virtual primera parada Santa fe de Antioquia y sus sitios de interés	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
<p>Presentación de la chiva virtual.</p> <p>Exposición en PowerPoint a cargo de la docente sobre el municipio de santa fe de Antioquia: parques recreativos y sitios de interés.</p> <p>Explicación sobre la estructura del portador de texto “La postal”.</p> <p>Elaboración de postales por grupos en formato impreso y digital (Word), sobre un sitio del interés en el Municipio</p>	<p>Se da inicio a la presentación indagando sobre los saberes previos que tienen los estudiantes a cerca del Municipio y se hará la presentación de la chiva virtual explicándoles los diferentes lugares que conocerán.</p> <p>Se presentara en PowerPoint una exposición sobre los sitios de interés de Santa Fe de Antioquia, (puente de occidente, iglesias, museos, etc.).</p> <p>En el salón de clase se hará una exposición sobre la estructura del portador de texto “La postal”, como es su contenido, que la diferencia de una carta, en que se parece a la carta, etc. y se mostrarán algunos ejemplos de postales en formato impreso.</p> <p>Los estudiantes elaborarán postales por grupos, en formato impreso y digital (Word) sobre un sitio de interés del municipio, con el fin de hacer una comparación de los dos formatos.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>-Fichas bibliográficas.</p>	<p>Postales en formato impreso</p> <p>Imágenes.</p>

TEMA: Chiva virtual “Santa fe de Antioquia: sitios de interés”	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
<p>Confrontación de las postales realizadas por los estudiantes; revisando coherencia, fluidez, ortografía y comprensión sobre la estructura.</p> <p>Observación de diferentes señales de tránsito, distribuidas en el salón.</p> <p>Presentación en PowerPoint de las señales de tránsito y tipos a cargo de la docente.</p> <p>Observación y descripción oral a cargo de los estudiantes de una imagen escaneada de la guía de lenguaje relacionada con las señales de tránsito.</p> <p>Resolución de actividades en Clic 3.0 relacionadas con las señales de tránsito</p>	<p>En conjunto, maestra en formación y estudiantes realizaran las correcciones a las postales elaboradas en la sesión anterior, esta actividad de hará en formato digital, ya que las impresas fueron intercambiadas con estudiantes de las instituciones Marinilla y El Retiro.</p> <p>Se observarán dibujos de diferentes señales de transito en material impreso en el salón. Se les preguntará a los estudiantes, que serán, para que sirven, donde las han visto, etc. Posteriormente se hará un mapa conceptual de la definición de señales de tránsito y la clasificación de estas (preventivas, reglamentarias e informativas) con apoyo de material impreso.</p> <p>Se presentará en PowerPoint las señales de transito reglamentarias, preventivas e informativas, pero haciendo mas énfasis en las señales preventivas explicando algunas de ellas como: El paso de peatones, doble carril, zona escolar, etc. y el semáforo.</p> <p>Los estudiantes observarán una ilustración de la guía de lenguaje y se le indicará a los estudiantes señalar que se esta haciendo bien y que se esta haciendo mal.</p> <p>Los estudiantes darán solución a un paquete de actividades en Clic donde deberán buscar las palabras: señales de tránsito, preventivas, informativas, reglamentarias, semáforo.</p>	<p>Hojas de block</p> <p>Marcadores</p> <p>PowerPoint</p> <p>Clic 3.0</p>	<p>Postales en formato digital</p>

ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO					
PROYECTO II "CONOZCAMOS MÀS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO" MUNICIPIO DE GUARNE					
TEMA	COMPETENCIA	ESTANDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Generalidades del Municipio de Guarne y medios de comunicación. <b>SESION N° 5</b>	<b>Producción Textual</b>	<p><b>Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Determinar el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo.</p> <p>Elegir el tipo de texto que requiere su Propósito comunicativo.</p> <p>Buscar información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otros.</p> <p>Elaborar un plan para organizar sus ideas.</p> <p>Reescribir un texto a partir de las propuestas de corrección</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Leer</p> <p>Hablar, escribir.</p>	<p>Indagación de saberes previos a los estudiantes sobre lo que conocen del municipio de Guarne y de los medios de comunicación.</p> <p>Presentación en PowerPoint acerca de los medios de comunicación.</p> <p>Organización de la secuencia de una carta, en papel bond, presentada de manera desordenada.</p> <p>Explicación a cargo de la docente sobre el portador de Texto "La Carta", su estructura y su función.</p> <p>Elaboración de una carta formal en formato impreso.</p> <p>Elaboración de una carta informal en formato digital.</p> <p>Resolución de actividades de Clic 3.0 relacionadas con los medios de comunicación.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Hojas de block</p> <p>Word</p> <p>Clic 3.0</p>

		<p>formuladas por sus compañeros y por él mismo.</p> <p>Revisar, socializar y corregir sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, y atendiendo a algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos. (Acentuación, mayúsculas y signos de puntuación).</p> <p>Utilizar estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para sus producciones textuales.</p>			
--	--	--	--	--	--

**DESCRIPCION DE ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO  
PROYECTO II “CONOZCAMOS MÀS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO” MUNICIPIO DE GUARNE**

<b>TEMA: “Municipio de Guarne”.</b>	<b>DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Indagación de saberes previos a los estudiantes sobre lo que conocen del municipio de Guarne y de los medios de comunicación.</p> <p>Presentación en PowerPoint acerca de los medios de comunicación.</p> <p>Explicación a cargo de la docente sobre el portador de Texto “La Carta”, su estructura y su función.</p> <p>Organización de la secuencia de una carta, en papel bond, presentada de manera desordenada.</p> <p>Elaboración de una carta formal en formato impreso y digital</p> <p>Resolución de actividades de Clic 3.0 relacionadas con los medios de comunicación.</p>	<p>Se Indagará con los estudiantes sobre lo que conocen del Municipio de Guarne y a continuación se les presentará la chiva virtual</p> <p>Como la chiva virtual contiene un hipervínculo a los medios de comunicación se les hará la exposición de este tema y se preguntará también sobre los medios de comunicación que conocen los estudiantes, cuales hay en sus casas y en la escuela, etc.</p> <p>Posteriormente en el aula de clase, la docente explicará el portador de Texto “La Carta”, su estructura, función, canal, emisor, receptor, etc. Seguidamente, los estudiantes observarán una carta en el tablero de manera desordenada y entre todos deberán darle el orden correspondiente. La docente intervendrá hablando de la importancia de redactar bien.</p> <p>Los estudiantes elaborarán una carta formal en formato impreso para el Alcalde del Municipio de El Retiro, y una carta informal en formato digital.</p> <p>Para evaluar lo comprendido por los estudiantes respecto a los medios de comunicaron se resolverán algunas actividades en Clic 3.0 de asociación, completación de párrafos y organización de párrafos.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Hojas de block</p> <p>Word</p> <p>Clic 3.0</p>	<p>Carta en formato impreso</p> <p>Carta en formato digital</p> <p>Actividades en Clic 3.0</p>

**ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO**

**PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO” MUNICIPIO DE EL RETIRO Y SU RECURSO ECONÓMICO LA MADERA**

<b>TEMA:</b>	<b>COMPETENCIA</b>	<b>ESTÁNDAR</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSO</b>
Generalidades del Municipio del Retiro. <b>SESIÓN Nº 6</b>	<b>Estética del Lenguaje</b>	<p><b>Comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Leer fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro tipo de texto literario.</p> <p>Elaborar y socializar hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.</p> <p>Identificar maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.</p> <p>Diferenciar poemas, cuentos y obras de teatro.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Escribir</p> <p>Leer</p> <p>Genero Narrativo</p> <p>Cuento</p>	<p>Presentación de la chiva virtual</p> <p>Presentación en PowerPoint relacionada con las generalidades del Municipio del Retiro. (Ubicación, recurso económico, etc.)</p> <p>Recorrido por los alrededores de la escuela, observando los diferentes árboles y sus características.</p> <p>Explicación de la estructura del cuento y elaboración de un Cuento en formato impreso.</p>	<p>Power Point</p> <p>Hojas tamaño carta de colores</p> <p>Imágenes de revista</p>

		<p>Recrear relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.</p> <p>Participar en la elaboración de guiones para teatro de títeres.</p>			
<p>Recurso económico del Municipio del Retiro (la madera) <b>SESIÓN Nº 7</b></p>	<p><b>Producción Textual</b></p>	<p><b>Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Determinar el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo.</p> <p>Elegir el tipo de texto que requiere su Propósito comunicativo.</p> <p>Buscar información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otros.</p> <p>Elaborar un plan para organizar</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Escribir</p> <p>Leer</p> <p>Genero Narrativo Cuento</p>	<p>Lectura de los cuentos realizados en la sesión anterior</p> <p>Exposición en el aula de clase a cargo de la docente sobre la estructura del cuento haciendo mayor énfasis en la coherencia, cohesión y algunos elementos ortográficos.</p> <p>Revisión y corrección de los cuentos a cargo de los estudiantes.</p> <p>Elaboración de un nuevo cuento en formato digital, aplicando la estructura ya trabajada.</p>	<p>Word</p> <p>Marcadores y papel bond</p>

		<p>sus ideas.</p> <p>Reescribir un texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por él mismo.</p> <p>Revisar, socializar y corregir sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, y atendiendo a algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos. (Acentuación, mayúsculas y signos de puntuación).</p> <p>Utilizar estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para sus producciones textuales.</p>			
--	--	---	--	--	--

**DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO**  
**PROYECTO II “CONOZCAMOS MÀS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO”. MUNICIPIO DEL RETIRO Y SU RECURSO ECONOMICO**

<b>TEMA: “Municipio de El Retiro”</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Presentación de la chiva virtual</p> <p>Presentación en PowerPoint relacionada con las generalidades del Municipio del Retiro. (Ubicación, recurso económico, etc.)</p> <p>Recorrido por los alrededores de la escuela, observando los diferentes árboles y sus características.</p> <p>Explicación de la estructura del cuento y elaboración de un Cuento en formato impreso.</p>	<p>Se realizará la presentación de la chiva virtual del Municipio. A continuación se hará la exposición en PowerPoint de las generalidades del Municipio del Retiro: economía, ubicación geográfica y sitios turísticos, entre otros. En la economía habrá un hipervínculo a la madera que es un recurso económico del Municipio; la docente se apoyará en ilustraciones en PowerPoint sobre el crecimiento de los árboles, la estructura de éstos, etc. Los estudiantes observarán las imágenes y participaran comentando la implicación de la tala de árboles para la fabricación de diversos productos (ventajas y desventajas), entre otros.</p> <p>Después de la explicación sobre la madera se hará un recorrido por los alrededores de la escuela, observando los diferentes árboles. Los estudiantes deberán hablar sobre las características de estos: altura, forma, y usos que puede dársele a su madera, etc.</p> <p>Se les explicará en el aula de clase a los estudiantes el género narrativo haciendo énfasis en “El Cuento”, y su estructura, etc. posteriormente los estudiantes por parejas o grupos deberán elaborar un Cuento en formato impreso relacionado con la naturaleza. Para esta elaboración se les asignará varias imágenes (4 ó 5) y a partir de estas deberán construir el cuento.</p> <p>Al finalizar cada pareja o grupo leerá el texto elaborado y lo entregará a la docente la cual hará correcciones sobre estos.</p>	<p>PowerPoint.</p> <p>Hojas tamaño carta de colores</p> <p>Imágenes de revista</p>	<p>Cuento en formato impreso</p>

TEMA “Recurso económico del Municipio del Retiro” (la madera)	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
<p>Lectura de los cuentos realizados en la sesión anterior.</p> <p>Exposición en el aula de clase a cargo de la docente sobre la estructura del cuento haciendo mayor énfasis en la coherencia, cohesión y algunos elementos ortográficos.</p> <p>Elaboración de un nuevo cuento en formato digital, aplicando la estructura ya trabajada.</p>	<p>La docente entregará los cuentos elaborados por los estudiantes en la sesión anterior. Los estudiantes los revisarán y la docente explicará las correcciones realizadas.</p> <p>Se explicará nuevamente la estructura del Cuento, según las falencias vistas en los cuentos haciendo énfasis en la coherencia, cohesión y algunos elementos ortográficos con apoyo de un mapa conceptual en el tablero. Se explicará como empiezan los cuentos, los personajes que intervienen, los lugares donde se pueden desarrollar, etc.</p> <p>Los estudiantes elaborarán nuevamente el cuento, con apoyo del ya elaborado y lo redactaran en Word y al final le anexarán imágenes.</p>	<p>Marcadores y papel bom</p> <p>Word</p>	<p>Cuento en formato digital</p>

**ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO**  
**PROYECTO II “CONOZCAMOS MÀS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO” MUNICIPIO DE MARINILLA**

<b>TEMA</b>	<b>COMPETENCIA</b>	<b>ESTÁNDAR</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>
Generalidades del Municipio de Marinilla <b>SESIÓN Nº 8</b>	<b>Otros sistemas simbólicos</b>	<p><b>Comprensión de la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Entender el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.</p> <p>Exponer oralmente lo que le dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.</p> <p>Reconocer la temática de caricaturas, tiras cómicas,</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Leer</p> <p>Escribir</p> <p>La Historieta</p>	<p>Presentación de la chiva virtual municipio de El Retiro.</p> <p>Presentación de la Multimedia Antioquia Virtual.</p> <p>Explicación de la estructura del portador de texto: la Historieta.</p> <p>Descripción oral de una historieta en PowerPoint a cargo de los estudiantes. (Grabación de lo descrito).</p> <p>Elaboración de una historieta a partir de imágenes, colocándole el texto correspondiente, relacionándola con el municipio de Marinilla.</p> <p>Exposición grupal de cada historieta elaborada.</p>	<p>Multimedia</p> <p>Antioquia Virtual</p> <p>Grabador de sonido</p> <p>PowerPoint</p> <p>Word</p>

		<p>historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.</p> <p>Ordenar y completar la secuencia de viñetas que conforman una historieta.</p> <p>Relacionar gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.</p>			
<p>Festival de música Andina en el Municipio de Marinilla</p> <p><b>SESIÓN Nº 9</b></p>	<p><b>Ética de la comunicación</b></p>	<p><b>Identificación de los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Reconocer los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa.</p> <p>Establecer semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Escribir</p>	<p>Presentación de la chiva virtual, se observara un video en el reproductor, presentación de un video relacionado con la fabricación de las guitarras</p> <p>Se escucharán y observarán videos de diferentes canciones tocadas con guitarra.</p> <p>Asignación de canciones por grupos.</p> <p>Asignación de vestuario.</p> <p>Representación de la canción ante los compañeros y grabación de un video en cámara Web o digital.</p> <p>Explicación de la temática el genero expositivo</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Reproductor</p> <p>Grabador de sonido</p> <p>Instrumentos musicales.</p> <p>Cámara Web</p> <p>Cámara digital</p> <p>Word</p>

		<p>Identificar, en situaciones comunicativas reales, los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.</p> <p>Identificar la intención de quien produce un texto.</p>		<p>Elaboración de un escrito en Word a partir de preguntas orientadoras, sobre la importancia de los instrumentos musicales y la música.</p>	
--	--	--	--	--	--

**DESCRIPCION DE ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS SEGUNDO Y TERCERO  
PROYECTO II “CONOZCAMOS MÀS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO”. MUNICIPIO DE MARINILLA**

<b>TEMA: “Generalidades del Municipio de Marinilla”</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Presentación de la chiva virtual municipio de El Retiro.</p> <p>Presentación de la Multimedia Antioquia Virtual.</p> <p>Explicación de la estructura del portador de texto: La Historieta.</p> <p>Descripción oral de una historieta en PowerPoint a cargo de los estudiantes. (Grabación de lo descrito).</p> <p>Elaboración de una historieta a partir de imágenes, colocándole el texto correspondiente, y relacionándola con el municipio de Marinilla.</p> <p>Exposición grupal de cada</p>	<p>Se presentará el último Municipio recorrido de la Chiva Virtual, y a continuación se mostrarán algunas generalidades del Municipio de Marinilla en Movie Maker y también se observará la multimedia de Antioquia Virtual.</p> <p>Se conceptualizará a cerca del portador de texto “La Historieta”, su estructura, la cantidad de texto que se escribe en ella, la función de las imágenes, etc. A continuación los estudiantes se organizarán por grupos y observarán una historieta en PowerPoint y deberán narrar lo que sucede en ella, lo cual se grabará en el grabador de sonidos.</p> <p>Finalmente elaborarán una historieta en Word a partir de unas imágenes asignadas por la docente, para lo cual deberán colocarle el texto correspondiente relacionado con el Municipio de Marinilla.</p> <p>La historieta se expondrá luego a los demás compañero.</p>	<p>Multimedia Antioquia Virtual</p> <p>Grabador de sonido</p> <p>PowerPoint</p> <p>Word</p> <p>Movie Maker</p>	<p>Historieta elaborada en Word.</p>

historieta elaborada			
<b>TEMA: “Festival de Música Andina en el Municipio de Marinilla”.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Presentación de la chiva virtual, y un video relacionado con la fabricación de las guitarras en el reproductor.</p> <p>Se escucharán y observarán videos de diferentes canciones tocadas con guitarra.</p> <p>Asignación de canciones y vestuario por grupos para la representación de una canción elegida, esta actividad será grabada en cámara Web o digital.</p>	<p>Se hará la presentación de la Chiva virtual relacionada con la fabricación de las guitarras.</p> <p>La docente hará una exposición en PowerPoint sobre el festival de música andina que se celebra en el Municipio.</p> <p>Los estudiantes escucharán y observarán un video de canciones colombianas y de música Andina donde se evidencie el instrumento (la guitarra). Se discutirá sobre los instrumentos que se utilizan, la importancia de tener una buena voz, cual es la función de los cantantes, y de los instrumentos, etc.</p> <p>Se asignarán canciones, vestuario y algunos instrumentos (palo de lluvia, armónica, flauta...) por grupos. Cada grupo deberá hacer una presentación de la canción que le correspondió. Posteriormente se hará la representación de la canción ante los compañeros y se hará grabación en cámara Web.</p>	<p>-PowerPoint</p> <p>-Grabadora</p> <p>-T.V</p> <p>-Instrumentos musicales (flauta, -guitarra, palo de lluvia, armónica)</p> <p>-Vestuarios</p> <p>-Cámara Web</p> <p>-Programa Word</p>	<p>-Video de la canción</p> <p>-Escrito expositivo sobre la importancia de la música y los instrumentos musicales.</p>

<p>Explicación de la temática el genero expositivo</p> <p>Elaboración de un escrito en Word a partir de preguntas orientadoras, sobre la importancia de los instrumentos musicales y la música.</p>	<p>Finalmente la docente conceptualizará sobre el género expositivo y los estudiantes elaborarán un escrito a partir de preguntas orientadoras en Word, sobre la importancia de los instrumentos musicales y la música.</p>		
---	---	--	--

**ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO**  
**PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERES DE OTROS MUNICIPIOS” MEDELLIN FERIA DE FLORES Y MITOS Y LEYENDAS**

TEMA	COMPETENCIA	ESTANDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Medellín: Feria de las flores. <b>SESION N° 1</b>	<b>Producción Textual</b>	<p><b>Producción de textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Organizar sus ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias.</p> <p>Realizar un plan de exposición de sus ideas.</p> <p>Seleccionar el léxico apropiado y acomodará su estilo al plan de exposición y al contexto</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Escritura</p>	<p>Lectura sobre la feria de las flores a cargo de la docente.</p> <p>Presentación de imágenes en PowerPoint sobre la preparación de los campesinos para el desfile de silleteros.</p> <p>Selección de palabras desconocidas, escuchadas en la presentación, para la elaboración de un diccionario en Word a cargo de los estudiantes.</p> <p>Presentación de la estructura de la trova a cargo de la docente y elaboración de la misma a cargo de los estudiantes.</p>	<p>Power point</p> <p>Word</p> <p>Grabador de sonido</p> <p>Hojas de block tamaño carta</p>

		<p>comunicativo.</p> <p>Adecuar la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participe.</p> <p>Producir un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.</p>			
<p>TEMA: Mitos y Leyendas más representativos de Antioquia</p> <p><b>SESION N° 2</b></p>		<p><b>Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Elegir un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</p> <p>Realizar un plan para elaborar un texto narrativo.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Escuchar</p> <p>Leer</p> <p>Escribir</p> <p>Hablar</p> <p>Genero narrativo</p> <p>Mito</p> <p>Leyenda</p>	<p>Activación de saberes previos a los estudiantes a cargo de la docente, sobre el desfile de mitos y leyendas que se realiza en el Municipio de Medellín.</p> <p>Exposición en PowerPoint a cargo de la docente sobre los conceptos de mitos y leyendas.</p> <p>Lectura grupal de algunos mitos y leyendas.</p> <p>Presentación de imágenes en PowerPoint a cerca de las características de varios mitos y leyendas.</p> <p>Explicación sobre la estructura del póster y presentación de ejemplos en Word.</p>	<p>Word</p> <p>PowerPoint.</p>

		<p>Producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres.</p> <p>Reescribirá un texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por él mismo.</p> <p>Utilizar estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para sus producciones textuales.</p>		<p>Creación grupal de un póster en PowerPoint que de cuenta de los aprendizajes sobre el género narrativo.</p> <p>Socialización de las producciones de los estudiantes.</p>	
--	--	--	--	---	--

**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO**  
**PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERÉS DE OTROS MUNICIPIOS.**

<b>TEMA: “Medellín Feria de las flores”.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Lectura sobre la feria de las flores a cargo de la docente.</p> <p>Presentación de imágenes en PowerPoint sobre la preparación de los campesinos para el desfile de silleteros.</p> <p>Selección de palabras desconocidas, escuchadas en la presentación, para la elaboración de un diccionario en Word a cargo de los estudiantes.</p> <p>Presentación de la estructura de la trova a cargo de la docente y elaboración de la misma a cargo de los estudiantes</p>	<p>La docente realizará una lectura acerca de la feria de las flores efectuada en el Municipio de Medellín.</p> <p>Se hará la presentación y narración en PowerPoint de algunas imágenes sobre la preparación de los campesinos para el desfile de silleteros.</p> <p>Cada estudiante durante la presentación tomará nota de las palabras desconocidas que escuche en la narración. Luego formarán subgrupos para buscar en el diccionario dichas palabras y posteriormente las digitarán en Word con el fin de crear un diccionario.</p> <p>Por grupos los estudiantes escribirán en formato digital una trova alusiva a los silleteros, la ambientaran y se presentara de forma oral al resto del grupo. Se grabará cada presentación.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Grabador de voz</p> <p>Word</p> <p>Hojas de block tamaño carta</p>	<p>Trova escrita en Word y grabación de voz</p>

<b>Medellín: “Desfile de Mitos y leyendas”.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Activación de saberes previos a los estudiantes a cargo de la docente, sobre el desfile de mitos y leyendas que se realiza en el Municipio de Medellín.</p>	<p>Esta actividad iniciará con la presentación oral de la docente sobre el desfile de mitos y leyendas que se realiza en el Municipio de Medellín, mencionando algunos de los mitos y leyendas más representativos en dicho desfile.</p>	<p>Word</p>	<p>Textos creados en PowerPoint sobre un mito o leyenda. (posters)</p>
<p>Exposición en PowerPoint a cargo de la docente sobre los conceptos de mitos y leyendas. Lectura grupal de algunos mitos y leyendas.</p>	<p>La docente hará una exposición acerca de los conceptos de mito y leyenda en PowerPoint y sus diferencias, de igual forma por grupos leerán oralmente algunos mitos, luego observarán imágenes y algunas características en PowerPoint alusivas a los mitos leídos. Las leyendas serán retomadas de las guías.</p>	<p>PowerPoint</p>	
<p>Presentación de imágenes en PowerPoint a cerca de las características de varios mitos y leyendas.</p>	<p>Posteriormente se realizará un sorteo con rótulos de “mito” y “leyenda”, la docente en formación explicará y conceptualizará a los estudiantes sobre las características y el procedimiento para la elaboración de un poster; con éstos, los estudiantes construirán por grupos un póster de “Se busca” en PowerPoint, con el cual darán cuenta de lo comprendido sobre las características de los mitos y de las leyendas, como también del portador de texto presentado.</p>		
<p>Explicación sobre la estructura del póster y presentación de ejemplos en Word.</p>			
<p>Creación grupal y socialización de un póster diseñado en PowerPoint que de cuenta de lo aprendido sobre el género narrativo.</p>	<p>Los estudiantes diseñaran un póster en PowerPoint, el cual estará acompañado de imágenes y texto escrito alusivo a la temática de los mitos y las leyendas. Este registro evidenciará los aprendizajes logrados por los estudiantes.</p>		

--	--	--	--

ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO					
PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERES DE OTROS MUNICIPIOS” SANTA FE DE ANTIOQUIA					
TEMA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
<b>Chiva virtual</b> Santa fe de Antioquia y sus sitios de interés. <b>SESION Nº 3</b>	<b>Interpretación Textual</b>	<b>Comprensión de diversos tipos de texto, mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</b>  Para lo cual el estudiante deberá:  Leer diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.  Comprender los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), en el interior de cada texto leído.  Identificar la intención	Habilidad comunicativa: Escuchar Escribir  Habilidades comunicativas: Escuchar Leer Escribir Hablar  Texto informativo: Entrevista	Presentación de la chiva virtual municipio de Santa fe de Antioquia.  Indagación de Saberes previos por medio de preguntas a los estudiantes sobre el municipio de santa fe de Antioquia y sobre la entrevista.  Exposición por medio de las guías sobre la definición y pasos a seguir para la elaboración de una entrevista.  Elaboración de un derrotero de preguntas para la realización de una entrevista  Realización de la entrevista sobre el municipio de Santa fe de Antioquia a cargo de los estudiantes.	Hojas de block tamaño carta  Marcadores Lápices  Borradores  Sacapuntas  Guía de Lenguaje Modulo 5, unidad 16  Cámara Web ó Cámara digital

		<p>comunicativa de cada uno de los textos leídos.</p> <p>Identificar algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.</p> <p>Establecer diferencias y semejanzas entre las estrategias de Búsqueda, selección y almacenamiento de información.</p>			
<p><b>Chiva virtual</b> Santa fe de Antioquia y sus sitios de interés. <b>SESION Nº 4</b></p>	<p><b>Producción textual</b></p>	<p><b>Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Elegir un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</p> <p>Realizar un plan para elaborar un</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Escuchar</p> <p>Leer</p> <p>Escribir</p> <p>Hablar</p> <p>Texto informativo:</p> <p>Entrevista</p>	<p>Presentación de la estructura de la entrevista.</p> <p>Búsqueda de entrevistas en revistas dadas por la docente.</p> <p>Exposición y Confrontación de las entrevistas realizadas en la sesión anterior.</p> <p>Lectura en el computador sobre el Municipio de Santa fe de Antioquia.</p> <p>Elaboración de nuevas entrevistas en Word.</p>	<p>Revistas</p> <p>Reproductor de Multimedia</p> <p>Texto sobre santa fe de Antioquia.</p> <p>Word</p>

		<p>texto informativo.</p> <p>Producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres.</p> <p>Reescribir un texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por él mismo.</p> <p>Utilizar estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para sus producciones textuales.</p>			
--	--	---	--	--	--

ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO			
PROYECTO I “CONOZCAMOS LAS FIESTAS Y LOS SITIOS DE INTERES DE OTROS MUNICIPIOS” SANTA FE DE ANTIOQUIA			
TEMA: Chiva virtual primera parada “Santa fe de Antioquia y sus sitios de interés”.	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
<p>Presentación de la chiva virtual municipio de Santa fe de Antioquia.</p> <p>Indagación de Saberes previos a los estudiantes por medio de preguntas sobre el municipio de santa fe de Antioquia y sobre la entrevista.</p> <p>Exposición por medio de las guías sobre la definición y pasos a seguir para la elaboración de una entrevista.</p> <p>Elaboración de un derrotero de preguntas para la realización de una entrevista.</p> <p>Realización de la entrevista sobre el municipio de Santa fe de Antioquia a cargo de los</p>	<p>Para dar inicio a la actividad, la docente indagará a los estudiantes sobre los conocimientos que poseen acerca del Municipio de Santa fe de Antioquia: clima, vestuario, productos típicos y sitios de interés; se indagará también sobre los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto a la temática relacionada con la entrevista.</p> <p>¿Qué es la entrevista?  ¿Quién hace la entrevista?  ¿Qué instrumentos se usan para realizarla?</p> <p>Para trabajar la temática de la entrevista se retomará la unidad 16 de la Guía de lenguaje N° 5, abordando aspectos como: Definición, y los pasos a seguir hasta la elaboración de la misma.</p> <p>Los estudiantes se dividirán por grupos elaborarán un derrotero con preguntas relacionadas con el Municipio de Santa fe, y seleccionarán una docente a la cual le realizarán la entrevista</p> <p>Para finalizar la sesión, los estudiantes efectuarán la entrevista a la docente y de igual forma la grabarán con cámara Web o digital como producto final. Se dará continuidad a</p>	<p>Hojas de block tamaño carta</p> <p>Marcadores</p> <p>Lápices</p> <p>Guía de lenguaje nº 5, unidad 16</p> <p>Cámara web</p>	<p>Entrevistas realizadas en formato impreso y digital.</p>

estudiantes.	esta actividad en la siguiente sesión.		
<p><b>Chiva virtual primera parada “Santa fe de Antioquia y sus sitios de interés”.</b></p> <p>Presentación de la estructura de la entrevista y búsqueda de entrevistas en revistas entregadas por las docentes.</p> <p>Exposición y Confrontación de las entrevistas realizadas en la sesión anterior.</p> <p>Lectura en el computador sobre el Municipio de Santa fe de Antioquia y elaboración de nuevas entrevistas en Word</p>	<p>Se hará entrega a los estudiantes de las entrevista, con sus correcciones con el fin confrontar los conocimientos adquiridos sobre la entrevista y Santa fe de Antioquia.</p> <p>Se les repartirá a los estudiantes una serie de revistas por grupos donde tendrán que encontrar un artículo que cumpla con las características y la estructura de la entrevista, para aclarar conceptos.</p> <p>Se les presentará a los estudiantes las entrevistas realizadas, para esto se utilizará el computador, los estudiantes deberán observar y darse cuenta de los errores cometidos tanto en al entrevista como en el contenido que deberían manejar sobre el Municipio de santa fe de Antioquia.</p> <p>En dicha presentación los estudiantes observaran tanto la estructura de la entrevista, el contenido aprendido sobre el Municipio de santa fe de Antioquia como también la elaboración de las preguntas y su pertinencia con el tema tratado.</p> <p>Para complementar las entrevistas y la información sobre el Municipio de santa fe de Antioquia, se les colocará un texto en el computador con el fin de que los estudiantes realicen la lectura y complementen los conocimientos adquiridos, proporcionándoles así elementos para la elaboración de una nueva entrevista en formato digital en Word.</p>	<p>Revistas</p> <p>Reproductor de Multimedia</p> <p>Texto sobre santa fe de Antioquia.</p> <p>Word</p>	<p>Entrevistas corregidas en formato digital.</p>

**ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO**  
**PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO” MUNICIPIO DE GUARNE**

TEMA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Generalidades del Municipio de Guarne y medios de comunicación. <b>SESION N° 5</b>	<b>Interpretación Textual</b>	<p><b>Caracterización de los medios de comunicación masiva y selección de la información que emiten, para ser utilizada en la creación de nuevos textos.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Reconocer las características de los diferentes medios de comunicación masiva.</p> <p>Seleccionar y clasificará la información emitida por los diferentes medios de comunicación.</p> <p>Elaborar planes textuales con la información seleccionada de los medios de comunicación.</p> <p>Producir textos orales y escritos</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Leer</p> <p>Hablar</p> <p>Escuchar</p> <p>Escribir</p> <p>Género informativo</p>	<p>Presentación de la Chiva virtual del municipio de Guarne y activación de saberes previos sobre el municipio y sobre los medios de comunicación.</p> <p>Presentación en PowerPoint acerca de los diferentes medios de comunicación, haciendo énfasis en el periódico.</p> <p>Exposición a cargo de la docente sobre el texto informativo (periódico).</p> <p>Elaboración de un artículo de prensa sobre uno de los sitios turístico del municipio de Guarne (museo entomológico), para lo cual se presentaran diapositivas en PowerPoint sobre algunos insectos.</p> <p>Realización de actividades en Clic 3.0.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Clic 3.0</p>

		con base en planes en los que utiliza la información recogida de los medios. Socializar, analizar y corregirá los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva.			
--	--	--	--	--	--

ACTIVIDADES PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO”.			
MUNICIPIO DEL RETIRO Y SU RECURSO ECONOMICO			
DESCRIPCION DE ACTIVIDADES PARA LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO			
PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO” MUNICIPIO DE GUARNE			
TEMA Chiva virtual “Generalidades del Municipio de Guarne y medios de comunicación”	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
<p>Presentación de la Chiva virtual del municipio de Guarne y activación de saberes previos sobre el municipio y sobre los medios de comunicación.</p> <p>Presentación en PowerPoint acerca de los diferentes medios de comunicación, haciendo énfasis en el periódico.</p> <p>Exposición a cargo de la docente sobre el texto informativo (periódico).</p> <p>Elaboración de un artículo de prensa sobre uno de los sitios turístico del municipio de guarne (museo entomológico).</p> <p>Realización de actividades en Clic 3.0.</p>	<p>La chiva continuará su viaje hacia el Municipio de Guarne; durante la presentación se indagará por los saberes de los estudiantes sobre el Municipio de Guarne y los medios de comunicación, haciendo énfasis en la función y características del periódico.</p> <p>Se realizará la presentación en PowerPoint de los diferentes medios de comunicación que existen. (Radio, televisión, periódico, teléfono, carta y correo electrónico), se indagará a los estudiantes sobre lo que conocen del periódico; que tipo de información contiene, sus características y si han realizado una noticia para el periódico escolar etc.</p> <p>Luego la docente realizará una exposición oral sobre los textos informativos y se leerán algunos artículos de prensa.</p> <p>Los estudiantes realizarán un texto informativo (noticia corta), sobre los insectos en PowerPoint o Word, para ello la docente hará una presentación sobre los insectos</p> <p>Finalmente los estudiantes realizarán un paquete de actividades en Clic 3.0</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Clic 3.0</p> <p>Word</p>	<p>Elaboración de textos informativos en formato digital.</p>

TEMA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Generalidades del Municipio del Retiro	Producción textual	<p><b>Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Elegir un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</p> <p>Realizar un plan para elaborar un texto informativo.</p> <p>Producir la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres).</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Lectura</p> <p>Habla</p> <p>Escucha</p> <p>Escritura</p> <p>Género literario: El Poema</p>	<p>Activación de saberes previos acerca del municipio de El Retiro, por medio de un software (Multimedia Antioquia virtual).</p> <p>Lecturas por grupos sobre las generalidades del municipio de El Retiro.</p> <p>Lectura de algunos poemas y exposición de su estructura a cargo de la docente.</p> <p>Escritura de poemas en Word alusivos la región donde habitan los estudiantes.</p>	<p>Multimedia Antioquia virtual</p> <p>Libro del Retiro</p> <p>Poemas en formato impreso</p> <p>Word</p>

		<p>Reescribir un texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por él mismo.</p> <p>Utilizar estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para sus producciones textuales.</p>			
<p><b>Recurso económico del Municipio del Retiro (la madera)</b></p>	<p><b>Otros sistemas simbólicos</b></p>	<p><b>Elaboración de hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario y entre éste y el contexto.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Leer diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.</p> <p>Reconocer, en los textos literarios que lee, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>Leer</p> <p>Escuchar</p> <p>Escribir</p>	<p>Lectura de los poemas elaborados en la sesión anterior.</p> <p>Revisión y corrección de los poemas.</p> <p>Presentación en PowerPoint sobre uno de los recursos económicos de la región.</p> <p>Elaboración, de un nuevo poema sobre la madera en formato digital utilizando Word.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Word</p>

		<p>Proponer hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción.</p> <p>Relacionar las hipótesis predictivas que surgen de los textos que lee, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.</p> <p>Comparar textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.</p>			
--	--	---	--	--	--

**DESCRIPCION DE ACTIVIDADES PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO”.  
MUNICIPIO DEL RETIRO Y SU RECURSO ECONOMICO**

<b>TEMA: Chiva virtual “Generalidades del Municipio de El Retiro”.</b>	<b>DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTOS</b>
<p>Activación de saberes previos acerca del municipio de El Retiro, por medio de un software (Multimedia Antioquia virtual).</p> <p>Lecturas por grupos sobre las generalidades del municipio de El Retiro.</p> <p>Lectura de algunos poemas y exposición de su estructura a cargo de la docente.</p>	<p>Se presentará la Multimedia Antioquia Virtual, para conocer el Municipio del Retiro y a través de ésta se realizarán preguntas para activar saberes previos. Para complementar dicha presentación se leerán pequeños fragmentos de un libro sobre el Municipio del Retiro.</p> <p>Igualmente se indagará por los conceptos previos que los estudiantes poseen acerca del poema y su estructura a través de preguntas formuladas por la docente.</p> <p>Se realizará la lectura de algunos poemas., en los cuales se tendrá en cuenta su estructura, la extensión y lenguaje manejados en estos. Esta actividad estará a cargo de algunos estudiantes o las docentes.</p>	<p>Multimedia Antioquia virtual</p> <p>Libro del Retiro</p> <p>Poemas en formato impreso</p> <p>Word</p>	<p>El registro de esta actividad serán los textos creados en Word.</p>

<p>Escritura de poemas en Word alusivos la región donde habitan los estudiantes.</p> <p>Recurso económico del Municipio del Retiro (La madera).</p> <p>Lectura de los poemas elaborados en la sesión anterior y corrección de los mismos.</p> <p>Presentación en PowerPoint sobre uno de los recursos económicos de la región.</p> <p>Elaboración, de un nuevo poema sobre la madera en formato digital utilizando Word.</p>	<p>Los estudiantes escribirán poemas alusivos al Municipio del Retiro, teniendo en cuenta lo expuesto (historia, sitios turísticos, actividades culturales), este texto se realizará en Word y podrá estar acompañado de imágenes si los estudiantes lo deciden.</p> <p>Se realizará la lectura de los poemas construidos en la sesión anterior, posteriormente se les pedirá que realicen una anotación en su poema sobre los errores cometidos a nivel de coherencia, ortografía y si cumple o no con la estructura de Poema.</p> <p>Se escribirá en el tablero un poema para explicarles a los estudiantes la estructura y los elementos que hacen parte de ella.</p> <p>Para complementar la elaboración de este poema, se realizará el dictado de un poema corto.</p> <p>Se realizará la presentación en PowerPoint de un recurso económico del Municipio del Retiro (La madera), luego los estudiantes realizarán el recorrido por la Institución para observar los diferentes tipos y los objetos elaborados en madera.</p> <p>Los estudiantes elaborarán un poema en formato digital en el programa Word.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Word</p>	<p>Poema construido en formato digital</p>
--	---	-------------------------------	--

ACTIVIDADES PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO”.					
MUNICIPIO DE MARINILLA					
TEMA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
Generalidades del Municipio de Marinilla	<b>Estética del lenguaje</b>	<p><b>Caracterización del funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Entender las obras no verbales como productos de las comunidades humanas.</p> <p>Dar cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.</p> <p>Explicar el sentido que tienen mensajes no verbales en su contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc.</p>	<p>Habilidades comunicativas:</p> <p>lectura</p> <p>Habla</p> <p>Escucha</p> <p>Escritura</p>	<p>Presentación de la chiva virtual</p> <p>Activación de saberes previos sobre las generalidades del Municipio por medio de un video en Movie Maker.</p> <p>Activación de saberes previos sobre la historieta y explicación a cargo de la docente.</p> <p>Elaboración de una historieta sobre el Municipio y sus generalidades en formato digital en el programa Word</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Movie Maker</p> <p>Word</p>

		Reconocer y usará códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.			
<b>Festival de música Andina en el Municipio de Marinilla</b>	<b>Ética de la comunicación</b>	<p><b>Conocimiento y análisis de los elementos, roles, relaciones y reglas básicas, de la comunicación, para inferir las intensiones y expectativas de los interlocutores y hacer más eficaces los procesos comunicativos.</b></p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <p>Identificar los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.</p> <p>Caracterizar los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo.</p> <p>Tener en cuenta, en sus interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del</p>	Habilidades comunicativas: lectura Habla Escucha Escritura	<p>Presentación de la segunda parte de la chiva virtual municipio de Marinilla "festival de música andina".</p> <p>Activación de saberes previos sobre la fabricación de las guitarras, y presentación de un video en el reproductor de Windows sobre este rema.</p> <p>Asignación de canciones</p> <p>Asignación de vestuario</p> <p>Dramatización de las canciones a cargo de los estudiantes y grabación de un video en la cámara Web ó cámara digital a cargo de la docente.</p> <p>Explicación del genero expositivo</p> <p>Elaboración de un texto expositivo, en Word sobre la importancia de los instrumentos en la música.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Reproductor de Windows</p> <p>Objetos y vestuario</p> <p>Cámara Web o Cámara digital</p> <p>Word</p>

		<p>otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.</p> <p>Identificar en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.</p>			
--	--	---	--	--	--

**DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES PROYECTO II “CONOZCAMOS MÁS DE NUESTRO ORIENTE ANTIOQUEÑO”.**

**MUNICIPIO DE MARINILLA**

<b>TEMA: Chiva virtual “Generalidades del Municipio de Marinilla”.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Presentación de la Chiva virtual</p> <p>Activación de saberes previos sobre las generalidades del Municipio por medio de un video en Movie Maker.</p> <p>Activación de saberes previos sobre la historieta y explicación a cargo de la docente.</p> <p>Elaboración de una historieta sobre el Municipio y sus generalidades en formato digital en el programa Word.</p>	<p>Se presentará la Chiva virtual rumbo a Marinilla.</p> <p>Para complementar esta presentación se mostrará la Multimedia Antioquia virtual para conocer las generalidades de este Municipio.</p> <p>Activación de saberes previos sobre la historieta, se hará por medio de preguntas, posteriormente la docente expondrá el concepto de historieta y su estructura a través de las guías.</p> <p>Los estudiantes realizarán en formato digital (Word) una historieta, que de cuenta de lo comprendido sobre el Municipio de Marinilla y sus generalidades. Utilizando para ello imágenes presentadas por la docente.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Movie Maker</p> <p>Word</p>	<p>Realización de una historieta sobre el Municipio de Marinilla en formato digital Word</p>

<b>Festival de Música Andina en el Municipio de Marinilla.</b>	<b>DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSO</b>	<b>PRODUCTO</b>
<p>Presentación de la segunda parte de la Chiva virtual municipio de Marinilla “festival de música andina”.</p> <p>Activación de saberes previos sobre la fabricación de las guitarras, y presentación de un video en el reproductor de Windows sobre este tema. Se asignarán canciones y vestuario a los estudiantes.</p> <p>Dramatización de las canciones a cargo de los estudiantes y grabación de un video en la cámara Web ó cámara digital a cargo de la docente.</p> <p>Explicación del género expositivo y elaboración de un texto expositivo relacionado con la importancia de la música y los instrumentos musicales.</p>	<p>Se presentará la segunda parte de la Chiva virtual “Festival de música Andina”, conjuntamente se realizarán preguntas para activar los saberes de los estudiantes, posteriormente se les mostrará un video sobre la fabricación de las guitarras y su importancia en dicho festival.</p> <p>Se les presentará a los estudiantes varias canciones donde la guitarra sea uno de los elementos relevantes, ellos deberán escoger una, escucharla con atención y representarla; para lo cual deberán escoger deferentes prendas de vestir que la docente les dará para complementar la representación.</p> <p>Los estudiantes procederán a realizar la representación de la canción asignada para ser grabada con la cámara Web.</p> <p>La docente conceptualizará sobre el concepto y la estructura de un texto expositivo para que los estudiantes elaboren uno sobre la importancia de los instrumentos en la música, este texto se realizará en Word.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Reproductor de Windows</p> <p>Objetos y vestuario</p> <p>Cámara Web</p> <p>Word</p>	<p>Texto expositivo sobre la importancia de lo instrumentos en la música, en formato digital, Word.</p>

**12.6. ANEXO 6. Tablas de correlaciones de Pearson**

		Correlaciones										
		SEX1	EDAD1	AF1	CASI1	CAIS1	AAIS1	AAER1	RNL1	R1	N1	PT1
SEX1	Correlación de Pearson	1,000	-,130	,111	,203	,043	,135	,103	,286	,162	,002	,242
	Sig. (bilateral)		,438	,506	,223	,797	,420	,537	,082	,331	,990	,144
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
EDAD1	Correlación de Pearson	-,130	1,000	,364*	,051	,333*	,474**	,244	,485**	-,065	-,277	,438**
	Sig. (bilateral)	,438		,025	,759	,041	,003	,141	,002	,698	,092	,006
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
AF1	Correlación de Pearson	,111	,364*	1,000	,121	,211	,225	,427**	,433**	-,224	-,342*	,472**
	Sig. (bilateral)	,506	,025		,469	,203	,174	,007	,007	,177	,035	,003
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
CASI1	Correlación de Pearson	,203	,051	,121	1,000	,361*	,266	,332*	,252	-,039	-,262	,140
	Sig. (bilateral)	,223	,759	,469		,026	,106	,042	,127	,815	,111	,403
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
CAIS1	Correlación de Pearson	,043	,333*	,211	,361*	1,000	,424**	,137	,181	,174	-,120	,313
	Sig. (bilateral)	,797	,041	,203	,026		,008	,411	,276	,295	,472	,055
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
AAIS1	Correlación de Pearson	,135	,474**	,225	,266	,424**	1,000	-,067	,409*	-,002	-,100	,417**
	Sig. (bilateral)	,420	,003	,174	,106	,008		,688	,011	,992	,551	,009
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
AAER1	Correlación de Pearson	,103	,244	,427**	,332*	,137	-,067	1,000	,345*	,151	-,415**	,326*
	Sig. (bilateral)	,537	,141	,007	,042	,411	,688		,034	,364	,010	,045
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
RNL1	Correlación de Pearson	,286	,485**	,433**	,252	,181	,409*	,345*	1,000	-,197	-,581**	,664**
	Sig. (bilateral)	,082	,002	,007	,127	,276	,011	,034		,236	,000	,000
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
R1	Correlación de Pearson	,162	-,065	-,224	-,039	,174	-,002	,151	-,197	1,000	,226	,239
	Sig. (bilateral)	,331	,698	,177	,815	,295	,992	,364	,236		,173	,148
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
N1	Correlación de Pearson	,002	-,277	-,342*	-,262	-,120	-,100	-,415**	-,581**	,226	1,000	-,150
	Sig. (bilateral)	,990	,092	,035	,111	,472	,551	,010	,000	,173		,369
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
PT1	Correlación de Pearson	,242	,438**	,472**	,140	,313	,417**	,326*	,664**	,239	-,150	1,000
	Sig. (bilateral)	,144	,006	,003	,403	,055	,009	,045	,000	,148	,369	
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).  
 \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Correlaciones**

		SEX2	EDAD2	AF2	CASI2	CAIS2	AAIS2	AAER2	RNL2	R2	N2	PT2
SEX2	Correlación de Pearson	1,000	-,202	,211	,201	-,046	,082	,000	,200	,202	,168	,170
	Sig. (bilateral)	,	,223	,204	,227	,785	,624	1,000	,230	,224	,312	,308
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
EDAD2	Correlación de Pearson	-,202	1,000	,182	,020	,483**	,202	,372*	,512**	,312	,288	,407*
	Sig. (bilateral)	,223	,	,274	,905	,002	,223	,021	,001	,057	,080	,011
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
AF2	Correlación de Pearson	,211	,182	1,000	,157	,081	,262	,178	,310	,326*	,234	,173
	Sig. (bilateral)	,204	,274	,	,347	,628	,113	,284	,058	,046	,158	,299
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
CASI2	Correlación de Pearson	,201	,020	,157	1,000	,011	-,019	,032	,114	,401*	,369*	,294
	Sig. (bilateral)	,227	,905	,347	,	,949	,909	,850	,496	,013	,023	,073
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
CAIS2	Correlación de Pearson	-,046	,483**	,081	,011	1,000	,496**	,487**	,306	,333*	,327*	,067
	Sig. (bilateral)	,785	,002	,628	,949	,	,002	,002	,062	,041	,045	,690
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
AAIS2	Correlación de Pearson	,082	,202	,262	-,019	,496**	1,000	,499**	,363*	,142	,124	-,144
	Sig. (bilateral)	,624	,223	,113	,909	,002	,	,001	,025	,395	,459	,390
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
AAER2	Correlación de Pearson	,000	,372*	,178	,032	,487**	,499**	1,000	,348*	,440**	,411*	,104
	Sig. (bilateral)	1,000	,021	,284	,850	,002	,001	,	,032	,006	,010	,533
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
RNL2	Correlación de Pearson	,200	,512**	,310	,114	,306	,363*	,348*	1,000	,569**	,475**	,144
	Sig. (bilateral)	,230	,001	,058	,496	,062	,025	,032	,	,000	,003	,389
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
R2	Correlación de Pearson	,202	,312	,326*	,401*	,333*	,142	,440**	,569**	1,000	,945**	,268
	Sig. (bilateral)	,224	,057	,046	,013	,041	,395	,006	,000	,	,000	,104
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
N2	Correlación de Pearson	,168	,288	,234	,369*	,327*	,124	,411*	,475**	,945**	1,000	,272
	Sig. (bilateral)	,312	,080	,158	,023	,045	,459	,010	,003	,000	,	,099
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
PT2	Correlación de Pearson	,170	,407*	,173	,294	,067	-,144	,104	,144	,268	,272	1,000
	Sig. (bilateral)	,308	,011	,299	,073	,690	,390	,533	,389	,104	,099	,
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

### 12.7. ANEXO. 7. Formato diario de campo

Teniendo en cuenta que el diario de campo es un instrumento que debe acompañar al docente en su quehacer pedagógico, y que le permite recolectar de manera analítica, sistematizada y consecuente información valiosa para conocer el proceso de sus estudiantes, se diseñó un formato de diario de campo con unas categorías específicas para observar en cada habilidad comunicativa. Después de cada sesión se contemplaron las observaciones en determinadas categorías con comentarios de acuerdo a las situaciones vivenciadas. En cada sesión se realizó el registro correspondiente de los nuevos acontecimientos en los centros educativos rurales, el impacto de cada actividad desarrollada con los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, sus actitudes, sus comportamientos, y las percepciones de las docentes cooperadoras, etc.

Las categorías de análisis se diseñaron teniendo en cuenta los lineamientos curriculares planteados por el MEN para los grados de 3º a 5º. Se incluyeron las siguientes categorías: Leer, escribir, hablar, escuchar, desarrollo de contenidos, apropiación de herramientas, y relaciones interpersonales, en cada una de éstas se describen y analizan los aspectos observados. (Anexo 9).

<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis</b>
<b>1. Hablar</b>	Producción de textos orales según propósito comunicativo	
	Comprensión de textos orales de diferentes géneros literarios	
	Utilización del vocabulario de acuerdo a la situación comunicativa	
	Identificación de situaciones, propósitos y roles comunicativos	
	Exposición de ideas, sentimientos y pensamientos de manera clara y concisa	
<b>2. Escuchar</b>	Identificación del propósito de textos narrados	
	Comprensión y seguimiento de instrucciones verbales	
	Comprensión de la información que emiten algunos medios de comunicación	
	Reconocimiento de otros sistemas simbólicos de comunicación, diferentes al lenguaje oral.	
<b>3. Leer</b>	Comprensión de la información presentada en diferentes formatos.	
	Lectura de imágenes y símbolos gráficos.	
	Utilización de diferentes estrategias para la comprensión lectora (inferencia, predicción...)	
	Búsqueda y selección de información en formatos impresos y digitales	
<b>4. Escribir</b>	Producción de textos escritos en formato impreso y digital con diversos propósitos comunicativos de buena calidad con coherencia, cohesión y fluidez.	
	Utilización de elementos alfabéticos y gráficos en la escritura.	
	Expresión de ideas utilizando imágenes y gráficos.	
<b>5. Contenidos</b>	La trova	
	El cuento	
	La receta	

	La invitación	
	Dramatización	
<b>6. Utilización y manejo de las TIC</b>	Utilización de diferentes grabadores de sonidos para la composición y escucha de textos orales.	
	Utilización de PowerPoint para la narración de textos orales.	
	Reconocimiento del computador como herramienta de lectura y escritura.	
	Reconocimiento de diversos formatos impresos y digitales para la presentación de la información.	
	Ilustración de diversos tipos de textos utilizando los programas Paint y Word	
	Utilización del programa Clic 3.0 para resolver actividades relacionadas con las temáticas trabajadas.	
<b>7. Relaciones interpersonales</b>	Rol de las docentes en formación	
	Rol de los estudiantes en el desarrollo del trabajo grupal e individual	
	Rol del docente cooperador	
	Relación docente en formación-estudiante	
	Relación docente cooperador-estudiante	
	Relación docente en formación y docente cooperador	
	Relación entre los estudiantes	
	Actitud del docente cooperador frente al desarrollo de la estrategia didáctica	
Actitud de los estudiantes frente al desarrollo de la estrategia didáctica		

## 12.8. ANEXO 8. Registros a través del diario de campo como herramienta pedagógica para la investigación

Hasta hace muy poco tiempo dentro de las investigaciones realizadas en el contexto del aula se tenían en cuenta las conductas que se observaban en los estudiantes. Sin embargo, éstas no eran ubicadas en el ambiente en el que se originaban, sino que eran interpretadas de forma aislada teniendo como referente el paradigma positivista. Varios investigadores preocupados por el tipo de análisis, proponen el paradigma cualitativo, el cual no se preocupa solamente por categorías aisladas, sino que pretende comprender lo que pasa en el aula de clase desde diferentes puntos de vista, atribuyendo una interrelación e influencia entre el investigador y las personas pertenecientes al ámbito investigado.

A partir de uso del paradigma cualitativo se incorpora en la investigación la utilización del diario de campo como una herramienta para el estudio de las realidades y como instrumento que facilita información relacionada con la estructura y funcionamiento de las metodologías y conocimiento sobre el pensamiento de los docentes con respecto a estas. El diario de campo no es considerado un método objetivo de observación, ni una categorización de las actividades de la clase, permite recoger observaciones de hechos relevantes que posibilitan el conocimiento de las situaciones, debido a su carácter descriptivo. Es definitivamente una herramienta a través de la cual se puede leer la realidad de la escuela.

De acuerdo con Porlán (1987) el diario es “una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes”, (p. 63), se convierte en una herramienta esencial para la investigación en el aula, pues debido a su carácter personal, se adapta a todo tipo de circunstancias. Además debe proporcionar una apreciación del profesor sobre lo que pasa en el aula, describiendo actividades, refiriéndose a los procesos y categorizando las observaciones realizadas.

El Diario de Campo se constituye como una herramienta esencial para el docente, puesto que a través de el se puede autoevaluar, y reconocer la importancia de su que hacer docente. Permite además, observar e investigar el proceso de aprendizaje y la conducta de los estudiantes.

**12.9. ANEXO 9. Análisis de los diarios de campo**  
**Diarios de campo para los grados preescolar y primero**

Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1
<b>Hablar</b>	<b>Producción de textos orales según propósito comunicativo.</b>	<p>En las dos instituciones fue posible evidenciar que los estudiantes al finalizar la intervención reconocían el propósito comunicativo de lo que querían expresar, aunque también es claro que en aspectos como la entonación y la articulación respecto a algunas frases y palabras emitidas no se evidenciaron avances significativos. Es posible que una de las causas de lo anterior, se deba a la falta de costumbre de los estudiantes frente a la realización de este tipo de actividades; puesto que el trabajo que ellos hacen en las instituciones se limita solo al del aula de clase, sin que las docentes tengan en cuenta que pueden hacer uso de las herramientas tecnológicas y que a través éstas es posible potenciar habilidades comunicativas como el habla y fortalecer los componentes de ésta.</p> <p>Es importante mencionar que los estudiantes eran conscientes y reconocían que en sus producciones orales hacían falta elementos como la entonación, la pronunciación y la articulación adecuada de las palabras, ya que al escuchar sus propias producciones, solicitaban a las docentes en formación realizar correcciones, además buscaban estrategias para mejorar su participación en aspectos como hablar en tono moderado, ensayaban varias veces lo que querían decir y se corregían entre sí, cuando alguno se equivocaba en la pronunciación de palabras o frases.</p> <p>A pesar de lo descrito anteriormente se puede decir que el uso e implementación de herramientas novedosas y atractivas en los procesos de enseñanza, permiten potenciar la expresión oral, haciendo conciente a los estudiantes de que la comunicación es un acto social.</p>

Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1
	<p><b>Comprensión de textos orales de diferentes géneros literarios</b></p>	<p>Los estudiantes del C.E.R Joaquín G. González lograron establecer las diferencias entre algunos géneros literarios, Los diferentes textos fueron leídos de manera grupal e individual y se realizaron actividades que apuntaban a su comprensión antes, durante y después de la lectura. Este trabajo les permitió una mayor comprensión de la lectura y el reconocimiento de las características del texto narrativo.</p> <p>Los estudiantes alcanzaron logros significativos ya que establecieron diferencias entre un poema, un cuento y una noticia. Para los estudiantes del C.E.R Don Diego, fue más complejo establecer la diferencia entre estos dos tipos de texto, puesto que al momento de hacer las respectivas lecturas y presentaciones realizadas por la docente en formación, los estudiantes no lograban centrar la atención en el trabajo propuesto.</p> <p>Es importante resaltar que al finalizar la intervención, los estudiantes de esta institución lograron avances relacionados con el reconocimiento y comprensión de textos como cuentos y mitos.</p>
	<p><b>Utilización del vocabulario de acuerdo a la situación comunicativa</b></p>	<p>Los estudiantes de las dos instituciones manejaban un léxico poco amplio, aunque en las actividades desarrolladas en las diferentes sesiones de trabajo hicieron uso de un vocabulario acorde y utilizaron expresiones claras para su propósito. Cabe anotar que al presentarles palabras desconocidas se interesaban poco por conocer su significado, haciéndose necesario que las docentes en formación enfatizaran en la importancia de conocer los significados de las palabras y resaltando la importancia que tiene el uso del diccionario.</p> <p>En las narraciones realizadas por los estudiantes se evidenciaron mejoras significativas, ya que cuando las realizaron, asumieron una actitud responsable con el uso de la palabra, lo cual indicó que habían interiorizado la importancia del habla en el proceso de la comunicación. Este aspecto se evidenció al momento de la grabación; ya que los estudiantes se preocuparon por hacerlo de forma coherente y clara; haciendo uso además de un vocabulario apropiado para expresar sus ideas de acuerdo a la situación comunicativa, tuvieron en cuenta aspectos como la pronunciación, la entonación, pero además lo hicieron pensando en un interlocutor que valorara sus producciones.</p>

	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1</b>
	<b>Identificación de situaciones, propósitos y roles comunicativos</b>	<p>Los estudiantes de ambas instituciones reconocen el lenguaje oral como un medio de comunicación que les permite expresar ideas, sentimientos y experiencias, aunque al momento de hablar parecían un poco tímidos, participaban de las conversaciones, hacían comentarios, emitían opiniones etc. aunque no todos lo hacían de manera espontánea. Sin embargo, se logró una interacción comunicativa.</p> <p>Los estudiantes de ambas instituciones reconocieron la importancia que tiene la comunicación, lo cual se hace efectivo a través del habla cuando se reconoce al otro como un interlocutor válido. Esto se evidenció en las situaciones comunicativas en las que participaron los estudiantes; aprendieron a respetar el turno en una conversación, se mostraron concientes de que cuando hablan todos al mismo tiempo no se logra comprender la conversación, razón por la cual pedían la palabra cuando querían expresar algo. Reconocieron además la importancia del lenguaje oral, visual y escrito como elementos que permiten comunicar y expresar experiencias, ideas y sentimientos. Sin embargo, se hacía necesario insistir a los estudiantes sobre la importancia de escuchar a los compañeros cuando están hablando y de respetar el turno en una conversación, con el fin de que se de un buen proceso de comunicación.</p> <p>Con los estudiantes del C.E.R Don Diego en particular, la identificación de los roles comunicativos fue algo difícil, debido a las dificultades comportamentales que se presentaban con frecuencia al interior del aula y que dificultaban una comunicación asertiva. Cabe anotar que durante cada intervención era necesario abordar el tema de los roles de la comunicación de forma explícita y no implícita como se había realizado durante las sesiones de trabajo. Se dialogó permanentemente con los estudiantes sobre conceptos como emisor, receptor y canal; para explicar dichos conceptos se realizaron actividades basadas en el uso de herramientas multimediales Finalmente los estudiantes lograron reconocer la importancia de los roles dentro de la comunicación con otros.</p> <p>Al finalizar la intervención se evidenció que los estudiantes de ambas instituciones empezaban a reconocer al otro como interlocutor válido, ya que respetaban turno en una conversación, pedían la palabra cuando querían expresar algo y sobre todo escuchaban con respeto a sus compañeros. Los estudiantes entendieron y se dieron cuenta de que sus producciones orales tenían un fin y un propósito, además, tuvieron en cuenta que éstas son escuchadas por otras personas, lo que hacía que ellos mismos se exigieran al momento hablar.</p>

	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1
	<p><b>Exposición de ideas, sentimientos y pensamientos de manera clara y concisa</b></p>	<p>Los estudiantes de ambas instituciones lograron construir trovas y fragmentos de una canción de forma oral, teniendo en cuenta la entonación, la fluidez verbal y el manejo adecuado del vocabulario (estas actividades fueron realizadas con apoyo del computador). Al inicio de la intervención, se observó en los estudiantes inseguridad, timidez y temor con respecto a las actividades planteadas, mostraban preocupación al saber que serían escuchados por otras personas, se dificultaba su participación espontánea para responder preguntas y dar opiniones, pudo observarse además que sus conocimientos previos eran muy limitados y que aunque se trabajaran temas relacionados con su región, al momento de responder preguntas se les dificultaba hacerlo de manera coherente y clara; razón por la cual buscaban ayuda y aprobación constantemente de las docentes investigadoras.</p> <p>En el transcurso de la intervención, se observaron mejoras positivas en estos aspectos, debido al apoyo y la mediación de las docentes en formación y los aportes de todos los estudiantes durante las sesiones de trabajo, las socializaciones de las actividades y la corrección conjunta de sus producciones.</p> <p>A pesar de las diferencias en los logros obtenidos en los grupos de ambas instituciones, es importante resaltar que los estudiantes mostraron avances significativos evidenciándose una mayor fluidez en su participación, mejoraron algunos aspectos de la entonación y la coherencia al expresar sus ideas, mostraron menos temores al expresar sus ideas, sus sentimientos y pensamientos frente a sus compañeros y otras personas.</p> <p>La lengua como el eje de la vida social, es una característica universal propia de todo ser humano, la enseñanza de la misma debe partir de los conocimientos previos de los estudiantes, puesto que la competencia lingüística y discursiva son ejes de partida para establecer interacciones comunicativas en las que el uso de la lengua representa la realidad social y cultural. Calsamiglia, (1999).</p> <p>Es necesario desarrollar prácticas educativas encaminadas a potenciar la habilidad comunicativa del habla desde la oralidad, propiciando en las aulas interacciones que conlleven a enriquecer y ampliar el repertorio léxico de los estudiantes. La utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje supone un cambio en el papel del educador; por lo tanto, cuando se crean ambientes de aprendizaje mediados por estas, se pueden lograr avances significativos en la enseñanza, es necesario repensar el uso que se está haciendo de estos recursos, puesto que no se están aprovechando sus potencialidades, y los maestros siguen anclados en los procesos de enseñanza tradicional. Con las TIC, no sólo se favorece la creación de ambientes de aprendizajes representativos y específicos, sino que estas promueven un aprendizaje más significativo e interactivo.</p>

Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1
Escuchar	<b>Identificación del propósito de textos narrados</b>	Los estudiantes se mostraban muy interesados y dispuestos a escuchar, razón por la cual el trabajo durante las diversas sesiones se hizo mas ameno y fácil; es de anotar que se evidenció un progreso significativo en cuanto a la habilidad de la escucha al finalizar las intervenciones, ya que los estudiantes atendieron cuidadosamente a las presentaciones realizadas en power point o movie maker, escucharon a sus compañeros y pidieron la palabra cuando querían expresar sus opiniones y saberes respecto a las temáticas trabajadas. Estos aspectos demostraron que los estudiantes captaron con facilidad las observaciones realizadas durante el proceso de intervención, aun así es necesario seguir potenciando y creando ambientes de interacción que permitan el uso y fortalecimiento de esta habilidad. Una de las formas de potenciar la habilidad de la escucha son las narraciones realizadas a través de los medios digitales.
	<b>Comprensión y seguimiento de instrucciones verbales</b>	<p>Durante el desarrollo de las sesiones en ambas instituciones se logró evidenciar que los estudiantes comprenden de manera significativa la importancia de la escucha y el respeto que hay que tener siempre cuando una persona o compañero habla. Con relación a las instrucciones dadas se observó que los estudiantes escucharon atenta y cuidadosamente, de igual manera hacían las cosas de acuerdo a la instrucción sin tener que repetirla constantemente; lo que permite evidenciar que se logró el objetivo de potenciar la escucha como una habilidad importante dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>En el caso del C.E.R Don Diego en aspectos como la escucha, se evidenciaron carencias, ya que a los estudiantes les daba dificultad escucharse entre ellos mismos, y escuchar a la docente en formación, lo que requirió de un mayor esfuerzo y constante repetición de instrucciones.</p> <p>A medida que se avanzó en la intervención, pudo notarse un progreso significativo, logrando que los estudiantes de ambas instituciones atendieran cuidadosamente a las presentaciones, a las instrucciones dadas, como también a sus pares y docentes en formación, lo que demostró que son sujetos receptivos y tienen en cuenta las observaciones realizadas durante todo el trabajo.</p> <p>En este sentido la escucha se convierte en un componente social fundamental, que permite al ser humano construir vínculos sociales en los contextos en los cuales se desempeña. Por otro lado se hace evidente que la enseñanza de la comprensión a través de la escucha es relevante, puesto que se interiorizan las reglas del lenguaje con más facilidad,</p>

		aspecto que se logra por medio de las instrucciones verbales, igualmente a través de la comprensión, se potencian habilidades discursivas y se hace uso de la información que se tiene.
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1</b>
	<b>Comprensión de la información que emiten algunos medios de comunicación</b>	<p>Con la presentación que se realizó de la Chiva Virtual en ambas instituciones, la cual contenía información sobre algunos medios de comunicación, se evidenció que los estudiantes estuvieron en capacidad de identificar y comprender la información que comunicaban dichos medios, aspecto que se observó a través de la activación de saberes previos y la aclaración de conceptos relacionados con las noticias, los comerciales y demás tipos de información que se transmiten por estos medios; este aspecto también se reforzó con las actividades propuestas en Clic 3.0, con las cuales se trabajaron medios de comunicación como la carta, el teléfono, la radio, el periódico, el correo electrónico y el celular.</p> <p>Los estudiantes identificaron la carta como un medio que nos permite comunicarnos con las personas que se encuentran lejos, pero también entendieron que la información tarda mucho en llegar al destinatario; a diferencia del correo electrónico, que permite enviar mensajes instantáneos y sin límite de tiempo o espacio.</p> <p>Con respecto al uso del teléfono les quedó claro que con el uso del celular es más fácil comunicarnos, que permite localizar a las personas en cualquier lugar y con mayor velocidad, además de facilitar el envío de mensajes etc. Al hablar de la televisión identificaron que ésta permite al usuario un acercamiento a diferentes tipos de información, la cual va acompañada de imagen, texto y audio; razón por la que se convierte en un recurso útil de comunicación, por último, se habló de la radio como medio que promueve la escucha.</p>
	<b>Reconocimiento de otros sistemas simbólicos de comunicación, diferentes al lenguaje oral.</b>	Por medio de las actividades realizadas durante la intervención, los estudiantes comprendieron que la información puede ser presentada de formas diferentes a la oral, manifestaron haber comprendido que las imágenes, los gestos y los movimientos son una forma de dar a conocer lo que se siente y que con estas expresiones también se puede enriquecer el lenguaje. La presentación de los diferentes videos, motivó a los estudiantes a realizar sus propias creaciones usando la mímica como un medio de comunicación no verbal.

Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1
Leer	<p><b>Comprensión de la información presentada en diferentes formatos.</b></p>	<p>Durante el desarrollo de la estrategia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer y diferenciar información presentada en diferentes formatos. Aunque debido a su edad y al nivel de conceptualización en lectura y escritura, se apoyaban en sus conocimientos previos y realizaban inferencias sobre la temática de los textos según el formato en el que se presentara para dar cuenta de su posible contenido.</p> <p>Algunos de los estudiantes específicamente del grado primero se apropiaron más de la lectura parcial y total de diferentes formatos, logrando así diferenciar uno de otro, aspectos que muestran el avance que los estudiantes alcanzaron frente a la comprensión de información presentada en diferentes formatos, pues utilizaban su capacidad de inferencia y de lectura icónica para dar solución a sus interrogantes.</p>
	<p><b>Lectura de imágenes y símbolos gráficos.</b></p>	<p>Al presentarle a los estudiantes las imágenes de diferentes textos tanto en formato impreso como digital, se evidenció muy buena capacidad en los estudiantes para anticipar sobre la lectura, las imágenes permitieron hacer un recuento de los textos, esto se logró tanto antes de la lectura como después de la misma.</p> <p>Cabe resaltar, que los estudiantes de ambas instituciones se apropiaron con facilidad de esta temática reconociendo que la lectura de un texto puede ir acompañada de elementos como las imágenes, lo cual resulta muy llamativo para ellos; además, se motivaron a participar y centraron su atención con mas facilidad, evidenciándose no solo al momento de la lectura sino también en el momento en el que ellos realizaban sus producciones.</p> <p>Es importante realizar este tipo de actividades, puesto que la lectura de imágenes permite el desarrollo de la percepción, de la interpretación y por ende se potencia el desarrollo de habilidades lingüísticas y un mayor gusto hacia la lectura, y a la construcción de significado de la misma.</p> <p>Los estudiantes reconocieron que la lectura no solo esta constituida por texto escrito, si no que también se puede acceder a ella a través de las imágenes, entienden además que con estas se pueden construir textos orales con sentido. Lograron acercarse un poco al significado de las imágenes presentadas, escogieron las más apropiadas de acuerdo a lo que querían comunicar. De acuerdo con lo anterior cabe anotar que las formas de comunicación visual son una forma de representar el lenguaje. Regalado (2006) afirma la comunicación visual es un sistema de representación cuyo código es el lenguaje visual, constituido por imágenes; afirma además que para explicar este proceso comunicativo deben considerarse</p>

		tanto la representación a cargo del emisor, como la interpretación del mensaje a cargo del receptor. Por ello la comunicación visual es tarea de dos actores: Emisor y receptor” (p. 56).
	<b>Utilización de diferentes estrategias para la comprensión lectora (inferencia, predicción...)</b>	Los estudiantes de ambos centro educativos escuchaban las lecturas realizadas por las docentes con atención y agrado, se evidenció durante la intervención que éstos estaban en capacidad de realizar predicciones, de inferir y de verificar o confrontar sus respuestas, ya que daban solución a preguntas de antes, durante y después, lo que reflejaba la comprensión del texto leído. Con la realización de diferentes lecturas donde se trabajaron diferentes estrategias, puede decirse que los estudiantes comprendieron e interpretaron lo leído, ya que respondían acertadamente a los interrogantes realizados por las docentes en formación; además agregaban situaciones imaginarias que complementaban el contenido del texto. El hecho de comprender un texto implica darle un significado a lo nuevo y hacer una relación con los conocimientos que se poseen.
	<b>Búsqueda y selección de información en formatos impresos y digitales.</b>	La búsqueda y selección de información por parte de los estudiantes posibilitó que en las dos instituciones, ellos lograran ampliar un poco sus conocimientos respecto al uso y manejo del diccionario. En el caso del grado primero y para el grado de preescolar se logró que los estudiantes ampliaran su vocabulario y desarrollaran mayor capacidad de comprensión frente a los conceptos. Cabe resaltar que en ninguna de las instituciones había acceso a Internet, razón por la cual los estudiantes solo se familiarizaron con la búsqueda de la información en formatos impresos y en algunas herramientas multimediales. La falta de conectividad impidió que los estudiantes se familiarizaran con la búsqueda de información a través de Internet.
<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1</b>
<b>Escribir</b>	<b>Producción de textos escritos en formato impreso y digital con diversos propósitos comunicativos de buena calidad con coherencia, cohesión y fluidez.</b>	Los estudiantes de ambas instituciones crearon textos tanto en formato impreso como digital, y a pesar de que algunos de ellos no manejaban el código escrito en forma convencional, mostraron logros significativos en su proceso de escritura, desarrollando la capacidad de improvisar y dar significado a lo escrito; además mostraron más confianza al momento de escribir, cambiando la forma correcta de sostener el lápiz y la legibilidad de su letra por la comodidad y seguridad que ofrecía el computador. La coherencia, cohesión y fluidez se trabajaron por medio de lecturas de cuentos, así como de otros textos, sin dejar de lado el desarrollo normal de la habilidad de escritura en los estudiantes. Se aprovechó el gusto que desarrollaron los estudiantes por producir textos en formato digital con el fin de mejorar su actitud hacia la producción de textos en formato impreso teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece la escritura hipermedial de no solo limitarse al texto, sino de incorporar factores visuales y auditivos, proporcionando a los estudiantes otra dimensión de la escritura.

	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1</b>
	<b>Utilización de elementos alfabéticos y gráficos en la escritura.</b>	<p>Los estudiantes de las dos instituciones educativas reconocieron que a la lecto-escritura se puede acceder a través de diferentes posibilidades y que se puede hacer uso de elementos audiovisuales. Las actividades propuestas despertaron en ellos un mayor interés por entender, recrear y disfrutar las situaciones narradas. También, tuvieron en cuenta que el uso de las imágenes y del audio son formas que permiten comunicar las ideas que se quieren transmitir; además, desarrollaron su capacidad creativa, su imaginación y su fluidez verbal para expresar y narrar situaciones relacionadas con las imágenes presentadas y la trama de los diferentes tipos de textos.</p> <p>Para los estudiantes fue muy novedoso ver que las producciones realizadas en formato digital podían ser compartidas con todos sus compañeros.</p> <p>Con la elaboración y socialización de diferentes tipos y portadores de texto, los estudiantes reconocieron la escritura como medio que permite combinar elementos alfabéticos y no alfabéticos, que hace posible comunicar ideas y pensamientos de manera más interactiva, estética y organizada. Estos elementos permitieron que los estudiantes se acercaran un poco al nuevo concepto de alfabetización.</p> <p>Se observó en las dos instituciones que algunos estudiantes aun utilizaban formas gráficas y dibujos para representar su escritura, mientras que otros se encontraban en niveles concretos y alfabéticos y escribían de forma convencional, además de escribir representaban los nombres de los objetos con el dibujo correspondiente.</p>
	<b>Expresión de ideas utilizando imágenes y gráficos.</b>	<p>En ambas instituciones hay estudiantes que aún no leen o escriben de forma convencional. Sin embargo, el desarrollo de las actividades planteadas permitió que los estudiantes expresaran sus ideas y sentimientos a través de gráficos y dibujos tanto en formato impreso como digital; lo que permitió que su participación fuera más activa, que estuvieran más motivados y sus producciones adquirieran un mayor sentido.</p>

Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1
<b>Contenidos</b>	<b>La trova:</b> Grabación de narraciones orales.	Durante el desarrollo de esta temática los estudiantes mostraron una apropiación adecuada del concepto de trova, ya que era conocido por ellos, además manifestaron gusto y habilidad al momento de crear y de improvisar, pues este es un tema popular en la región rural del departamento de Antioquia.
	<b>El cuento:</b> Narración de un cuento a través de imágenes.	Debido a la edad de los estudiantes, el cuento fue un tema motivante y agradable para ellos, pudo observarse que se apropiaron y reconocieron su estructura. Disfrutaron de las lecturas así como de las narraciones realizadas en el programa PowerPoint.
	<b>La receta:</b> Elaboración de una receta en formato impreso.	Con relación al tema de la receta, los estudiantes tenían un conocimiento muy acertado sobre dicho portador de texto. Las actividades realizadas permitieron aclarar dudas y afianzar conceptos.
	<b>La invitación:</b> Identificación de la silueta de la receta. Elaboración en formato impreso y digital de una receta.  <b>Dramatización:</b> <b>Reconocimiento de roles</b>	Este tema tuvo gran aceptación e importancia por parte de los estudiantes, ya que por medio de el tendrían comunicación con otros estudiantes. Mostraron un manejo adecuado del tema, reconociendo sus fines y estructura.  Las actividades de este tipo son muy atractivas para los estudiantes, por lo cual fueron participativos y descubrieron la facilidad que para algunos tiene este tipo de comunicación quinesésica.
Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1
<b>Utilización y manejo de las TIC</b>	<b>Utilización de diferentes grabadores de sonidos para la composición y escucha de textos orales.</b>	Los estudiantes de ambas instituciones tuvieron la posibilidad de darse cuenta que los computadores cumplen una función académica, aparte de la que ellos conocen que es el juego, exploraron algunas de sus funciones; manipular el teclado, hacer uso del grabador de sonido, reconocieron además que el computador es una herramienta llamativa y significativa en la producción de textos. Respecto al uso del computador, los niños manifestaron en diferentes oportunidades que eran pocas las veces que los habían utilizado y que solo lo habían hecho para jugar.
	<b>Utilización de PowerPoint para la narración de textos orales.</b>	A través del programa PowerPoint los estudiantes de ambas instituciones disfrutaron de sus propias narraciones y de las presentaciones realizadas por las docentes en formación. El programa PowerPoint ofrecía a los estudiantes múltiples

		<p>posibilidades como audio, animación, imágenes, colores, diferentes tipos de letra etc., lo cual permitió que estos centraran su atención y permanecieran en las actividades por un lapso de tiempo mayor, al percibir la información a través de los canales auditivo-visual, a diferencia de la atención que se lograba cuando las actividades se realizaban con apoyo de textos en formato impreso.</p> <p>Además, el programa facilitó a los estudiantes la construcción de textos orales más fluidos, la combinación de imágenes y animaciones motivaron y dinamizaron el proceso de producción oral por parte de los estudiantes.</p> <p>Con el uso del programa PowerPoint los niños disfrutaron de la lectura audiovisual, lo cual permitió que estos pusieran en juego su imaginación y desarrollaran habilidades como la lectura, el habla y la escucha.</p>
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1</b>
	<b>Reconocimiento del computador como herramienta de lectura y escritura.</b>	<p>Los estudiantes reconocieron que los equipos en los cuales se realizó el trabajo, contenían herramientas tecnológicas llamativas e interesantes, que podían ser usadas para realizar actividades del área de lenguaje, ya que en el aula de clase estaban acostumbrados a transcribir del tablero al cuaderno; entendieron además, que las herramientas que los computadores ofrecen se pueden usar como un material de apoyo para los procesos de enseñanza aprendizaje y que no solo competen a actividades de juego.</p> <p>En las dos instituciones educativas se logró que los estudiantes emplearan el computador como una herramienta de apoyo para lectura, ya que cuando leían y escribían de forma convencional podían confrontar y corregir sus producciones tanto orales como escritas.</p> <p>Durante el proceso de experimentación de la estrategia didáctica, los estudiantes hicieron uso más frecuente del computador para producir textos orales y escritos, más ordenados y con menos errores, así fueran textos cortos, esto da cuenta de las habilidades que alcanzaron los estudiantes con el uso de estas herramientas.</p> <p>El desarrollo de este tipo de estrategias de enseñanza aprendizaje apoyadas en TIC, conlleva a que los estudiantes se den cuenta que hay otras formas de aprender a escribir aparte de la transcripción; reconociendo que el computador es una herramienta útil para desarrollar los procesos de escritura.</p> <p>Esta afirmación se hace basada en las respuestas de los niños cuando se les preguntaba como y donde les gustaba mas escribir.</p>

	<b>Reconocimiento de diversos formatos impresos y digitales para la presentación de la información.</b>	Durante la experimentación de la estrategia didáctica y haciendo uso de los diferentes programas ofrecidos por el computador, los estudiantes de ambas instituciones reconocieron que la información que circula en el medio puede ser presentada a través de formatos diferentes a los medios impresos; reconocimiento que lograron mediante el uso del computador para este fin. Otro aspecto que valoraron fue que la lectura podía ser abordada desde estas herramientas y que se hacía más agradable, esto se evidenciaba cuando la docente en formación les preguntaba a los niños como les gustaba mas la lectura, si realizada a través del computador o cuando la profesora realizaba la lectura desde el libro; pues sus respuestas giraban en torno al gusto por la lectura desde la herramienta.
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1</b>
	<b>Ilustración de diversos tipos de textos utilizando los programas Paint y Word.</b>	Los estudiantes en el transcurso de la sesiones descubrieron las posibilidades que ofrecen estos dos programas para ilustrar sus producciones orales y escritas disfrutando además de las actividades planteadas. Durante el desarrollo de la estrategia mostraron interés y motivación para realizar sus producciones. No fue fácil para ellos el manejo de estos programas, aunque demostraron algunos conocimientos al momento de utilizarlos y cuando no se sintieron capaces de hacerlo por sus propios medios delegaron estas funciones a las docentes en formación. Reconocieron en estas herramientas una posibilidad para mejorar sus producciones orales y escritas. Cabe resaltar que este programa posibilita a los estudiantes en general, realizar producciones tanto a nivel gráfico como escrito, ya que dispone de diversas herramientas que permiten dibujar, pintar, hacer figuras y escribir textos, lo cual favorece el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, la creatividad, la flexibilidad de pensamiento y la aplicación de saberes debido a la facilidad que ofrece para crear lo que el sujeto tiene en su pensamiento.
	<b>Utilización del programa Clic 3.0 para resolver actividades relacionadas con las temáticas trabajadas.</b>	Los estudiantes de ambas instituciones mostraron dificultad en el manejo del programa clic 3.0, pero lograron hacerlo con el apoyo de las docentes en formación. Con la realización de las actividades diseñadas relacionadas con los medios de comunicación y el cuento de “Paco el chato”, los estudiantes reconocieron que la información puede se presentada de diferentes formas y además que los cuentos podían ser trabajados a través del computador de forma mas lúdica. Lograron establecer relaciones entre una información y otra, organizaron secuencias, sopas de letras, reconocieron su nombre propio etc. Las actividades resueltas en este programa permitieron evaluar las temáticas trabajadas. Es importante mencionar que en el C.E.R Don Diego, algunos estudiantes mostraron ser más habilidosos en el manejo de Clic 3.0 a diferencia de los estudiantes del C.E.R Joaquín. G. González.

Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales Joaquín Guillermo González y Don Diego
Relaciones interpersonales	Rol de las docentes en formación	<p>En el desarrollo y experimentación de la estrategia didáctica en el medio rural, las docentes en formación desempeñaron un rol diferente mediado por las TIC, a través del cual realizaron actividades de conceptualización, explicación, evaluación y aplicación de conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera significativa, atractiva y diferente y además, con el uso de ejemplos cotidianos.</p> <p>El manejo de estas herramientas tecnológicas permitió verificar a través de la experiencia las reflexiones y los análisis en torno a las grandes ventajas que ofrecen las TIC para cualificar la enseñanza de forma novedosa y significativa, y por ende la apropiación de aprendizajes cualificados.</p> <p>El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ofrecen múltiples ventajas que permiten acercar a los estudiantes a los nuevos conceptos de alfabetización y además facilitan nuevas formas de enseñanza.</p> <p>Entre tales ventajas ofrecidas por las TIC encontramos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Minimizar la brecha digital que existe entre la población rural y urbana</li> <li>• Acercar a los estudiantes al nuevo concepto de alfabetización que demanda la sociedad actual.</li> <li>• Presentar el conocimiento de forma novedosa y atractiva.</li> <li>• Presentar los contenidos trabajados de forma ejemplificada.</li> <li>• Promover la participación activa y la interacción de los estudiantes.</li> <li>• Enriquecer el uso del lenguaje oral.</li> <li>• Fomentar espacios atractivos para la lectura y la escritura.</li> <li>• Potenciar la escucha en los estudiantes.</li> <li>• Poner en práctica procesos de enseñanza significativos diferentes al de la transcripción de las cartillas al cuaderno y del tableo al cuaderno, ya que a esto es que están acostumbrados los estudiantes de estas instituciones. Mostrar que las TIC ofrecen la posibilidad de acercarse al conocimiento de una forma más interactiva y significativa, haciendo uso de recursos como son las imágenes, las animaciones, los videos, y el sonido, etc.</li> </ul> <p>Todas estas ventajas ofrecidas por las TIC permitieron a las docentes en formación, llevar a cabo un trabajo lúdico-pedagógico en el cual se tuvo en cuenta el disfrute y la motivación de los estudiantes, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la experimentación de la estrategia didáctica dejó de ser un espacio tradicional de transcripción, y de órdenes por parte de las docentes, para convertirse en un espacio de experiencias significativas y novedosas.</p>

	<p><b>Rol de los estudiantes en el desarrollo del trabajo grupal e individual</b></p>	<p>Al inicio de la intervención y durante el desarrollo de las actividades, los estudiantes de ambas instituciones se caracterizaron por mostrar una actitud pasiva e individualista, aspecto que fue mejorando paulatinamente con la metodología empleada por las docentes en formación y a través del uso del computador como herramienta mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje; lo cual les permitió asumir una actitud de trabajo en equipo participativa, comprometida, respetuosa y atenta.</p> <p>Igualmente al inicio de la intervención, a los estudiantes de ambas instituciones se les dificultaba mantener unas buenas relaciones y acudían a agresiones y al vocabulario soez para referirse a sus compañeros. Este aspecto mejoró significativamente, evidenciándose al final del proceso buenas relaciones interpersonales, aspecto que fue favorecido con el uso del computador, ya que todas sus producciones fueron realizadas mediante el trabajo en equipo. Además, se fomentó el respeto por la palabra y las ideas los compañeros, el gusto por escuchar y participar poniendo en evidencia sus opiniones, saberes, pensamientos y sentimientos.</p> <p>Al finalizar la intervención, los estudiantes mostraron una actitud positiva frente al trabajo en equipo y al trabajo individual, fueron respetuosos con sus compañeros y respondieron por las tareas asignadas, además, se notó motivación e interés por aprender a través del computador.</p>
	<p><b>Aspectos a observar</b></p>	<p><b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1</b></p>
	<p><b>Rol del docente cooperador</b></p>	<p>Durante las sesiones realizadas, puede mencionarse que la docente cooperadora del C.E.R Don Diego, se vinculó y acompañó el proceso de trabajo realizado por las docentes en formación, a diferencia de la docente de la institución Joaquín .G. González, que aunque aceptó el trabajo y la propuesta de las docentes en formación, no se vinculó ni se comprometió con este trabajo, por cuanto en las diferentes sesiones de trabajo realizadas por las docentes en formación, siempre asumió una actitud pasiva, es decir, no se motivó por participar en las actividades planeadas, ni mostró interés por aprender a emplear haciendo uso de los recursos tecnológicos como herramientas de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Sin embargo, vale la pena mencionar que la docente de la institución Don Diego sí reconoció las ventajas y posibilidades que los recursos tecnológicos ofrecen en el trabajo pedagógico.</p>
	<p><b>Relación docente en formación-estudiante</b></p>	<p>En las dos instituciones se logró establecer una relación asertiva entre los docentes en formación y los estudiantes, debido a que se creó empatía, credibilidad y respeto mutuo. Las buenas relaciones establecidas fueron significativas en la experimentación de la estrategia didáctica puesto que las sesiones de trabajo, más que significar un espacio académico, dieron pie para que los estudiantes se expresaran con libertad y autonomía, contaran sus experiencias vividas tanto en el</p>

		<p>ámbito escolar como en el familiar, aspectos que son agradables para los estudiantes.</p> <p>La implementación de la estrategia didáctica facilitó el establecimiento de relaciones más amables entre los estudiantes y las docentes en formación, debido a que los recursos ofrecidos por las TIC propiciaron mayor interacción, motivación, intercambio de ideas, gusto por el trabajo en equipo y permitieron adoptar una actitud más abierta y flexible frente al otro.</p> <p>Las docentes en formación lograron conservar un nivel de autoridad que permitió mantener la dinámica durante las actividades, aunque en el C.E.R Don Diego fue necesario llevar un proceso más estricto debido a que, en ocasiones, el comportamiento de los estudiantes perjudicaba su propio aprendizaje y el de los demás compañeros.</p> <p>Al finalizar la experimentación de la estrategia didáctica se construyeron relaciones bidireccionales entre las docentes en formación y los estudiantes, lo que permitió un mejor desempeño y mayor participación de éstos en las actividades realizadas.</p>
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1</b>
	<b>Relación docente cooperador-estudiante</b>	<p>En el C.E.R Don Diego la docente cooperadora mostró mantener buenas relaciones con los estudiantes, ya que se trataban de manera respetuosa, aunque en algunos momentos en los que ella intervenía, perdía el manejo de la autoridad dispersándose así, la dinámica del trabajo en clase.</p> <p>La relación que la docente cooperadora de la institución Joaquín G. González. tenía con sus estudiantes, era de respeto y en ocasiones era estricta con la disciplina; era muy afectuosa con los estudiantes por fuera del aula, y dentro de ella era una relación de autoridad y unidireccional.</p> <p>A pesar de que las docentes de ambas instituciones evidenciaron que el uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje facilita el establecimiento de relaciones bidireccionales y conllevan a una mayor interacción y participación activa de los estudiantes, las docentes, no se apropiaron efectivamente de estos recursos para mejorar las metodologías de enseñanza empleadas, pues manifestaban no tener tiempo para planear y organizar los contenidos con el apoyo de las TIC, por otro lado en la institución Joaquín. G González. la docente manifestó no disponer de un espacio suficiente en el Aula de Informática para trabajar con todos los estudiantes.</p> <p>En las escuelas rurales las relaciones entre los docentes y los estudiantes generalmente han estado limitadas a relaciones unidireccionales en las cuales el maestro se limita a ejercer su autoridad. Al respecto Salazar (1978), afirma: “La relación entre el maestro y el alumno en el contexto de la escuela rural tiende a ser inflexible, marcada con el “signo nefasto de la autoridad” en un mundo donde la autoridad y sus representantes apenas comienzan a ser cuestionados y sus contradicciones comprendidas por los campesinos. La inseguridad del maestro refuerza las concepciones de orden,</p>

		estabilidad, pasividad y la aceptación resignada de las situaciones que se viven". (p.2).
	<b>Relación docente en formación y docente cooperador</b>	Se logró establecer una buena relación entre las docentes en formación y las docentes cooperadoras, evidenciándose respeto mutuo y aceptación por parte de éstas hacia el trabajo realizado durante las sesiones de intervención. Sin embargo, en la institución Joaquín .G González la docente no hizo parte del proceso y su actitud fue pasiva, pues en lugar de estar inmersa en la propuesta e interactuar con los recursos tecnológicos, permaneció la mayor parte del tiempo desempeñando actividades diferentes a las planteadas por la docente en formación. En la institución Don Diego, la docente asumió un mayor compromiso, lo que permitió compartir experiencias que movilizaron el aprendizaje de los estudiantes.
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1</b>
	<b>Relación entre los estudiantes</b>	Al inicio de la experimentación de la estrategia didáctica a los estudiantes se les dificultaba permanecer mucho tiempo centrados en las actividades planteadas, algunos se agredían y se irrespetaban, no tenían en cuenta el turno al momento de participar, aspectos que dificultaban el trabajo en el aula. Con el uso de las herramientas tecnológicas en el aula estas situaciones mejoraron considerablemente, ya que los estudiantes reconocieron entre todos que es más fácil construir el conocimiento, que ellos son actores decisivos en su proceso de aprendizaje, que sus producciones son valiosas, que haciendo uso de las herramientas que ofrece el computador pueden ser leídas por otras personas, que tienen la oportunidad de expresar lo que sienten y piensan de distintas formas. Al finalizar la implementación de la estrategia didáctica los estudiantes aprendieron a respetar la palabra de sus compañeros, mejoraron la actitud frente a los otros, aumentaron el nivel de tolerancia, entendieron la dinámica de la deliberación para el trabajo en equipo y reconocieron la importancia de cumplir las normas.

Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 1
<p><b>Actitud del docente cooperador frente al desarrollo de la estrategia didáctica.</b></p>	<p>La forma como las docentes cooperadoras de ambas instituciones actuaron frente a la realización de la estrategia fue diferente.</p> <p>La docente cooperadora del C.E.R Joaquín G González, mantuvo una actitud pasiva frente a la aplicación de la estrategia, de igual forma frente a los temas abordados o los resultados y avances que los estudiantes presentaron durante el proceso.</p> <p>En cuanto al C.E.R Don Diego, la docente cooperadora casi siempre estuvo presente durante la aplicación de la estrategia se mantuvo dispuesta y ofrecía intervenir si era necesario para lograr disciplina por parte de los estudiantes durante las sesiones de trabajo; además tenía en cuenta algunas de las actividades para aplicarlas posteriormente en sus clases.</p> <p>Es evidente que existen diferentes maneras de llevar a cabo nuestras prácticas pedagógicas, algunas veces son solo eso, cuestión de práctica y otras dejan de lado lo pedagógico de las prácticas. Si se trabaja por un bien común, que en este caso son los estudiantes, es necesario retomar el verdadero sentido de la práctica pedagógica y encaminar nuestras acciones en beneficio de cada uno de los actores educativos.</p>
<p><b>Actitud de los estudiantes frente al desarrollo de la estrategia didáctica</b></p>	<p>Los estudiantes de ambas instituciones mostraron una actitud positiva frente a la presentación de la estrategia y el compromiso que ésta traía consigo.</p> <p>Al inicio, el comportamiento de los estudiantes estuvo marcado por la curiosidad y el desconcierto sobre el papel que tendrían tanto ellos, como las docentes en formación dentro del proceso que iniciaba. A medida que avanzaba la aplicación de la estrategia, los estudiantes comenzaron a mostrar gusto por las actividades planteadas, aunque creyeran que se trataría más de juego aceptaron la nueva metodología de trabajo demostrándolo con sus producciones y empeño que pusieron por llevar dicho proceso a feliz término.</p> <p>Cabe anotar que algunos de los estudiantes del C.E.R. Don Diego al inicio se mostraron reacios a llevar a cabo las actividades, pero a medida que conocían la metodología se amoldaban al cambio y aportaban de forma significativa al mejoramiento del ambiente de clase.</p> <p>En cuanto a los estudiantes del C.E.R Joaquín .G González, desde el inicio de la estrategia se mostraron ansiosos por dar inicio al trabajo y se mantuvieron constantes en su cooperación con la docente en formación para la realización de las actividades.</p> <p>Dentro de la creación de currículo es importante tener una actitud abierta y crítica frente a la sociedad actual, en donde las TIC han tomado un papel importante en los diferentes contextos, estas herramientas deben ser llevadas al aula para</p>

		generar un espacio de actualización continuo y de aprendizaje significativo para los estudiantes y docentes.
--	--	--

### Diario de campo para los grados segundo y tercero

Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2
Hablar:	<p><b>Producción de textos orales según propósito comunicativo</b></p>	<p>Al realizar las producciones orales a través del grabador de sonido, los estudiantes de ambas instituciones mostraban un poco de temor frente a esta actividad, se presentaron además, algunas dificultades relacionadas con la entonación y la pronunciación correcta de palabras evidenciándose que los errores cometidos al momento de pronunciar estaban relacionados con sus escritos previos, ya que los estudiantes leían tal cual como escribían; sin embargo, a medida que se desarrollaron las sesiones de trabajo, con la mediación de las docentes en formación y la constante interacción con esta herramienta se evidenció mas soltura al momento de expresarse, motivación y participación en las actividades propuestas.</p> <p>Los estudiantes de ambas C.E.R, al finalizar la intervención, reconocieron que cuando participan y se expresan de forma oral, estos actos deben tener un propósito comunicativo que le permita al interlocutor recibir la información clara y coherente, tuvieron en cuenta además que la comunicación es un acto social.</p>
	<p><b>Comprensión de textos orales de diferentes géneros literarios</b></p>	<p>El trabajo realizado con los estudiantes de ambas instituciones sobre los diferentes géneros literarios, a través de actividades como las lecturas grupales e individuales que apuntaron a la realización de comprensión lectora, la activación de saberes previos y la indagación por parte de los estudiantes acerca de los mitos, cuentos e historias de brujas propias de la región, permitieron que los estudiantes establecieran las diferencias y reconocieran las características propias de un género y otro.</p> <p>En la sesión donde se trabajó el mito y la leyenda se observó en los estudiantes de ambas instituciones un desconocimiento frente a dicho género, lo que llevó a las docentes en formación a indagar a los estudiantes sobre historias relacionadas con las brujas y los duendes de la región; esto permitió a las docentes explicar los conceptos a través de las historias narradas por los estudiantes, lo que facilitó una mayor comprensión de los conceptos de “Mito y Leyenda”.</p> <p>Por otro lado en la sesión donde se abordó el cuento, se evidenció que los estudiantes lo reconocen con relación a otros géneros literarios, ya que diferencian su estructura y la forma de narrarlo. Esto se corroboró por medio de la elaboración de un cuento en formato digital, en el cual se percibió un conocimiento adecuado de este.</p>

	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
	<b>Utilización del vocabulario de acuerdo a la situación comunicativa</b>	<p>Se observó que los estudiantes de ambas instituciones hicieron uso del vocabulario acorde a sus conocimientos previos, ya que al abordar temáticas poco conocidas como los mitos, las leyendas y las postales; éstos no utilizaban un vocabulario coherente y acorde con la situación comunicativa saliéndose del contexto y realizando aportes poco relacionados con la temática.</p> <p>Es importante resaltar que a medida que se desarrollaron las sesiones de trabajo y con la mediación de las docentes en formación, los estudiantes lograron expresarse en forma clara y hacer uso de un vocabulario conforme a la situación comunicativa evidenciándose un mejor desempeño en la comunicación oral; reconocieron además, que por medio del habla es posible intercambiar opiniones, expresar deseos, sentimientos y compartir experiencias que enriquecen los procesos de comunicación</p>
	<b>Identificación de situaciones, propósitos y roles comunicativos</b>	<p>Al inicio de la intervención el trabajo en ambas instituciones fue un poco complejo ya que los estudiantes no reconocían los roles comunicativos y cada vez era necesario hacer énfasis en la importancia de pedir la palabra cuando deseaban participar.</p> <p>Los estudiantes de los C.E.R. reconocieron que la comunicación es un proceso que se hace efectivo siempre y cuando se tenga en cuenta al otro como interlocutor válido, aspecto que fue evidenciado durante las situaciones comunicativas en las cuales participaron los estudiantes, ya que tenían en cuenta que cuando el compañero hablaba era necesario escucharlo con atención y respetarlo. Reconocieron además que el lenguaje oral no es el único medio de comunicación sino que también existen el lenguaje gestual, escrito y visual que permiten comunicar y expresar necesidades deseos y sentimientos.</p> <p>Al finalizar la intervención, los estudiantes de ambas instituciones intentaban reconocer al otro como interlocutor válido, pedían la palabra al momento de hablar, respetaban el turno en las conversaciones y escuchaban cuando la docente en formación o los compañeros hablaban. Se pudo evidenciar que sus producciones orales fueron realizadas con más conciencia, teniendo en cuenta un propósito comunicativo y una posible audiencia.</p>
	<b>Exposición de ideas, sentimientos y pensamientos de manera clara y concisa</b>	<p>En ambas instituciones se evidenció que los estudiantes son expresivos y espontáneos al momento de comunicarse. Se puede decir que hicieron uso del lenguaje verbal y lo reconocían como medio para expresar ideas, sentimientos y pensamientos de manera clara y concisa.</p>

<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
<b>Escuchar</b>	<b>Identificación del propósito de textos narrados</b>	Los estudiantes de ambas instituciones identificaron el propósito de los textos al relacionarlos con sus conocimientos previos y con las temáticas trabajadas con sus docentes cooperadoras; esto pudo evidenciarse a través de las actividades planeadas por las docentes en formación sobre las Señales de Transito y los Medios de Comunicación, en donde por medio de las imágenes y de palabras claves identificaban correctamente el propósito del tema, haciendo uso de un lenguaje adecuado.
	<b>Comprensión y seguimiento de instrucciones verbales.</b>	Desde el inicio de la intervención las docentes en formación establecieron reglas claras al momento de ejecutar cada actividad, esto les facilitó a los estudiantes comprender lo que debían hacer y de esta manera dar un buen resultado. En ambas instituciones puede rescatarse la disposición, atención y escucha de los estudiantes, lo que les permitía acatar las instrucciones de las docentes en formación y realizar cada actividad respetando la secuencia y las reglas propuestas.  En ambas instituciones se percibe un mejor seguimiento de instrucciones en el Aula de Informática que en el aula de clase, ya que los estudiantes escuchan atentos las instrucciones dadas por la docente en formación. Por otro lado, las diferentes herramientas tecnológicas como el grabador de sonido, y los programas PowerPoint, Word y Paint, los motivaron a estar más atentos y creativos frente a las actividades, mientras que en las actividades propuestas dentro del aula de clase eran más reacios a seguir las instrucciones, esta actitud puede atribuirse a que la mayor parte del tiempo la pasan en el aula, y el espacio de interacción con el computador solo se daba en los días en que las docentes en formación asistían a la institución.
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
	<b>Comprensión de la información que emiten algunos medios de comunicación</b>	En la sesión donde se abordó la temática sobre los Medios de Comunicación en el programa PowerPoint, al indagar por el conocimiento sobre este tema, los estudiantes de ambas instituciones manifestaron haberlo abordado en clases anteriores, lo que permitió identificar fácilmente el propósito y la función de los medios de comunicación en la vida cotidiana, además de reconocerlos como herramientas indispensables que facilitan la interacción entre las personas.  Los estudiantes observaron y participaron comprendiendo el significado de cada medio de comunicación, el tipo de información que transmiten y la forma en que la emiten.  Es importante tener en cuenta que si bien los estudiantes pertenecen a zonas rurales con poco acceso a algunos de estos medios, no dejaron de reconocerlos como instrumentos necesarios para la comunicación, y a través de recursos como el periódico, las guías, la biblioteca, entre otros, han podido conocer la existencia de estos y su función en la sociedad.

	<b>Reconocimiento de otros sistemas simbólicos de comunicación, diferentes al lenguaje oral.</b>	<p>Con las actividades planteadas para el desarrollo de la estrategia didáctica, las cuales apuntaban a mejorar el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas a través de temáticas como la historieta, las señales de tránsito, los medios de comunicación, y la elaboración de los mitos y leyendas en Paint, los estudiantes pudieron conocer otros sistemas simbólicos de comunicación diferentes a los implementados por las docentes cooperadoras y los utilizados habitualmente en el aula de clase.</p> <p>Con este tipo de actividades, los estudiantes pudieron reconocer que existen muchas maneras de expresarse y de comunicarse con los demás a través de los gestos, el movimiento, la actitud, etc. Además, en las imágenes, los estudiantes reconocieron que existen otros sistemas de comunicación no verbal que emiten un mensaje que es leído e interpretado con significado. Este tipo de lenguajes les permitió abstraer a partir de sus conocimientos previos la información no presentada de manera explícita.</p>
<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
<b>Leer</b>	<b>Comprensión de la información presentada en diferentes formatos.</b>	<p>A lo largo de la intervención los estudiantes de las dos instituciones pudieron acceder a la información de las temáticas abordadas tanto en formato impreso como digital.</p> <p>En las intervenciones realizadas en el aula de clase, se hacía uso de material en formato impreso como las guías de lenguaje, las revistas, etc. las cuales manipulaban y se trabajaban de forma grupal e individual.</p> <p>En el Aula de Informática los estudiantes pudieron observar la presentación de las temáticas a través de diferentes ambientes multimediales (Movie Maker, reproductor de música, PowerPoint); de esta manera pudieron conocer otras formas diferentes de acceder y encontrar información, lo cual les permitió además que hicieran uso de sus propios estilos de aprendizaje para acceder a nuevos conocimientos, a través de los canales auditivo y visual, logrando aprendizajes significativos.</p> <p>Luego de presentarles los contenidos a través de estas herramientas informáticas, se realizaba un intercambio de opiniones sobre la temas abordados, evidenciado que los estudiantes captan mayor información cuando esta es presentada en medios digitales, lo que demostró que el apoyo visual y auditivo facilita la comprensión de conceptos complejos que presentados desde otros formatos mas lineales no hubiera sido comprensible para ellos.</p> <p>Es importante resaltar que durante la aplicación de la estrategia didáctica, en el aula de informática los estudiantes mejoraron la concentración y atención durante el desarrollo de las actividades a diferencia del trabajo en el aula de clase, ya que en este espacio se hacía necesario estar llamando constantemente la atención. Esto demuestra no solo el agrado que sienten cuando se les da la oportunidad de acceder a otras herramientas que facilitan el aprendizaje de una forma</p>

		<p>diferente a la habitual.</p> <p>Por lo tanto puede decirse que el uso de estrategias a través de herramientas alternas a las guías de enseñanza favorecen los procesos de aprendizaje y los estudiantes construyen de manera más significativa los contenidos.</p>
	<b>Reconocimiento de la estructura de diversos géneros literarios</b>	<p>En ambas instituciones educativas se pudo evidenciar a través de la lectura de diversos textos, tanto en medio impreso como digital, y de preguntas elaboradas por las docentes en formación, que los estudiantes reconocieron el género al que pertenecían, (los cuentos, los mitos, las poseías, etc.) mostraron una buena habilidad para reconocerlos y establecían diferencias relevantes para clasificarlos. Por ejemplo, en la sesión donde se trabajó el mito y la leyenda, con las explicaciones claras de las docentes en formación y la narración de algunos mitos tradicionales en el programa PowerPoint, permitieron que los estudiantes al final de las actividades, y en sus producciones tuvieran en cuenta aspectos como: descripción del personaje, lugares en donde se presentaban, acciones que realizaban, etc.</p>
	<b>Lectura de imágenes y símbolos gráficos.</b>	<p>En la sesión de intervención donde se trabajó la historieta, se pretendía que los estudiantes observaran algunas de ellas presentadas en las guías de Lenguaje, y expresaran con sus palabras las acciones que podían estar realizando los personajes; en esta actividad, los estudiantes manifestaban de manera fluida y espontánea lo que éstas representaban, haciendo uso del pensamiento y la creatividad.</p> <p>Por otro lado, a través de las diferentes actividades que se desarrollaron, tanto en el salón de clase, como en el aula de informática con los programas Word y PowerPoint los estudiantes pudieron hacer lectura de los textos dándole un significado a las imágenes. Se puede decir que éstas, se convierten para los estudiantes en un instrumento motivador para expresar ideas y les sirve como apoyo para comprender los textos.</p>
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales Joaquín Guillermo González y Don Diego Nivel 2</b>
	<b>Comprensión de la estructura de diversos portadores de textos</b>	<p>En la sesión donde se trabajó “Las Postales”, los estudiantes de las dos instituciones desconocían este portador de texto; Sin embargo, al hablar de otro portador como “La Carta” y al establecer diferencias y semejanzas con la estructura de las postales, los estudiantes comprendieron fácilmente su estructura y mostraron mucho agrado al trabajar con este portador elaborando finalmente por parejas una postal sobre el municipio de Santa Fe de Antioquia.</p> <p>Al momento de elaborar las postales en formato impreso, cada pareja debía salir al tablero y leer el escrito para posteriormente enviárselo a los estudiantes del Retiro y viceversa. Se analizaron aspectos como la entonación, las palabras repetidas y la coherencia etc., y se les recordó la importancia de escribir bien con el fin de que cualquier lector pueda comprender los textos.</p> <p>La lectura de cada postal permitió ver la comprensión de los estudiantes frente a la estructura de estas, pues al momento</p>

		de leerlas dieron cuenta de un texto comprensivo y significativo. “Un aprendizaje se hace significativo en la medida que es estimulante e interesante para el alumno, le genera desequilibrios cognitivos y le facilite verdaderos aprendizajes; por eso insistimos en que una plana, un dictado, una transcripción del libro al cuaderno, una repetición de un listado de letras, entre otras; no son actividades que realmente movilicen aprendizajes, sino que son actividades estereotipadas que lo único que provocan en el niño y/o joven es desinterés y poca motivación por el conocimiento” (Restrepo. 2000).
	<b>Utilización de diferentes estrategias para la comprensión lectora (inferencia, predicción...)</b>	En ambas instituciones se valora en los estudiantes la buena disposición que manifestaron al momento de desarrollar cada actividad planeada. Las docentes en formación buscaron estrategias para favorecer la comprensión de los textos mediante preguntas inferenciales, literales, etc. que permitiera mantenerlos concentrados y evaluar que sus respuestas, fueran acordes con lo abordado. Los estudiantes en muchas ocasiones también se anticipaban a lo que se trabajaría en la sesión; al observar las imágenes o ver los títulos de los textos hacían inferencias sobre este.
	<b>Búsqueda y selección de información en formatos impresos y digitales.</b>	Los estudiantes en diversas actividades accedieron y buscaron información en textos en formato impreso y digital, usaron las guías de lenguaje para leer sobre temáticas que se abordarían en la sesión y toda esta información también la encontraban en formato digital con el apoyo de las docentes en formación. A diferencia del C.E.R Joaquín G. González, los estudiantes del C.E.R. Don Diego hacían uso de otros textos diferentes a las guías de lenguaje ya que la biblioteca contaba con variedad de textos, y que además, eran utilizados en el aula de clase con sus docentes.
<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
<b>Escribir</b>	<b>Producción de textos escritos en formato impreso y digital con diversos propósitos comunicativos, de buena calidad, con coherencia, cohesión y fluidez</b>	En ambas instituciones se elaboraron producciones tanto impresas como digitales, ejemplo de ello son los cuentos, las postales, las cartas, y las historietas. En dichas producciones pudo evidenciarse que los estudiantes estuvieron más motivados a escribir, con calidad, coherencia, cohesión y fluidez, eran más creativos y se corregían entre pares con el fin de que el texto tuviera un propósito comunicativo. Por ejemplo al elaborar la carta en formato impreso, los estudiantes de ambas instituciones reconocieron la estructura y los elementos implícitos en ella empleándolos en la producción, comprendiendo lo que debían hacer. En la redacción de la carta en formato digital los estudiantes de ambas instituciones participaron de manera más espontánea y dinámica; en sus producciones se pudo notar una mayor apropiación de la escritura. Los estudiantes comprenden que existen diversas maneras de escribir, según el propósito y la estructura del texto. Se observó además un aumento en su discurso; se cuestionaban más sobre lo que querían escribir y acudían con mayor frecuencia a las docentes en formación para que les

		<p>revisara ortografía, coherencia y la pertinencia de sus escritos, lo cual hacía que utilizaran estrategias de revisión y corrección, para mejorar sus textos.</p> <p>Por otro lado en cuanto a la historieta en el C.E.R. JOQUÍN G. González los estudiantes mostraron más agrado y motivación para realizarla en formato digital, pues en éste, los dibujos eran más llamativos, la letra se hacía más comprensible y agradable al leer y la ambientación de la plataforma como tal era más atractiva para ellos. Al realizar las historietas en formato impreso mostraron una apatía y pereza al escribir, para hacerlo solicitaban a la docente en formación hacerles copia en el tablero del texto que debían escribir, por lo tanto sus escritos no respondieron al propósito de la actividad y la mayoría solo se dedicaron a escribir la acción o el nombre del personajes (policía, abeja, princesa...) más que producir un dialogo coherente y fluido.</p> <p>En el C.E.R. Don Diego en la historieta elaborada en formato impreso se evidenció la correcta utilización y apropiación de la estructura; la elaboración de los textos en este formato les tomó más tiempo y la actividad se tornó más dispendiosa, ya que le dieron más importancia al dibujo y a la ambientación del texto, sin tener en cuenta que cada personaje debería tener un dialogo con los otros personajes de la historieta, persistieron aún las omisiones de algunas palabras, y hubo poca coherencia en los textos.</p> <p>En cuanto a la elaboración de la historieta en formato digital, en ambas instituciones se observó que hay más participación de los estudiantes al elaborar los textos, se corregían entre ellos para tratar de mejorarlos, volvían sobre él para corregirlo, pedían a otros sus opiniones acerca de lo escrito, realizaban textos más extensos, y algunos emplearon signos de puntuación para separar ideas pero sin ser conscientes de la ubicación pertinente de estos dentro de su texto.</p>
	<p><b>Comprensión de textos escritos en formato impreso y digital de diversos géneros literarios</b></p>	<p>Se observó que los estudiantes de ambas instituciones comprenden los textos tanto en formato impreso como digital, sin embargo, se pudo percibir que el formato digital facilitó mayor comprensión de los textos ya que utiliza diferentes canales comunicativos (visual y auditivo) para emitir la información a través de presentaciones realizadas en PowerPoint con imágenes y narraciones que permiten mayor interacción de los estudiantes y una mejor abstracción de la información presentada.</p>
	<p><b>Utilización de elementos alfabéticos y gráficos en la escritura.</b></p>	<p>Durante las sesiones de intervención se observó que los estudiantes de ambas instituciones utilizan un lenguaje convencional y acorde a su edad. Se percibió en sus producciones la utilización de elementos alfabéticos y gráficos.</p>

	<b>Expresión de ideas utilizando imágenes y gráficos.</b>	El trabajo realizado en la sesión dedicada a la historieta, pretendía que los estudiantes utilizaran las imágenes y gráficos para expresar ideas. Se observó que los estudiantes de ambas instituciones utilizaron los elementos gráficos como elementos participes en los textos y pudieron generar escritos con relación a ellos.
<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
<b>Contenidos</b>	<p><b>Feria de flores:</b> <b>Expresión oral</b></p> <p><b>Mitos y leyendas:</b> <b>Diferencias entre mito y leyenda</b></p> <p><b>Santa fe de Antioquia:</b> <b>postales</b></p> <p><b>Guarne:</b> <b>Cartas</b></p> <p><b>Retiro</b> <b>Cuento</b></p> <p><b>Marinilla:</b></p>	<p>Los estudiantes de ambas instituciones pudieron reconocer el computador como potenciador de la habilidad del habla por medio de la elaboración de textos en grupo utilizando el grabador de sonido, mediante esta herramienta los estudiantes reconocían sus errores de fluidez y comprensión oral.</p> <p>Los estudiantes se apropiaron del concepto a través de la interacción entre sus experiencias previas y las actividades realizadas en la intervención, es decir reconocieron que es mito y leyenda, los elementos que los componen y sus diferencias debido a la interacción de las herramientas tecnológicas.</p> <p>Se utilizaron las postales como medio para la lectura y escritura y se percibió por medio de la elaboración de estas en formato impreso y digital que los niños aunque comprendieron la estructura, su escritura carecía de intención comunicativa, por lo cual se utilizó la estrategia de corrección que consistió en intercambiar las postales realizadas entre las dos instituciones, hacer una lectura de ellas y colocarles notas a los compañeros para corregirlas, percibiéndose posteriormente que su escritura mejoró.</p> <p>Con dicha actividad los estudiantes reconocieron la estructura de la carta y podían diferenciarla de la estructura de la postal o del mito y leyenda; se observó además que los estudiantes podían elaborar cartas en estilo formal e informal con propósitos comunicativos acorde a estas, reconociendo la escritura como un medio para expresar ideas y poder comunicarlas.</p> <p>En ambas instituciones los estudiantes reconocieron la estructura del cuento a través de la elaboración de uno en formato impreso y digital, utilizando para esto su creatividad e imaginación.</p> <p>En estas actividades se pretendió que los estudiantes utilizaran las competencias y habilidades comunicativas de escuchar,</p>

	<b>Historieta</b> <b>Interpretación de una canción</b>	escribir y hablar, tanto para la interpretación y representación de una canción, como para la elaboración de una historieta, dando como resultado que los estudiantes reconocieran y diferenciaran su estructura y los elementos que la conforman, por otro lado, los estudiantes discutieron acerca de la escritura, y coherencia con el fin de establecer un propósito claro.
<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
<b>3. Utilización y manejo de las TIC</b>	<b>Utilización de diferentes grabadores de sonidos para la composición y escucha de textos orales.</b>	En ambas instituciones se utilizó el grabador incorporado en el computador para registrar las producciones de los estudiantes, y se observó que disfrutaron de este tipo de actividades desconocidas para ellos, pudo evidenciarse además que discutían como grupo por la calidad de la grabación, y se preocupaban por como podría escucharse.
	<b>Producción de textos escritos utilizando los programas PowerPoint, y Word.</b>	Se utilizó durante toda la intervención para la producción de textos el programa Word y PowerPoint y se observó que los estudiantes mejoraron sus destrezas frente a la ubicación de las letras en el teclado, hacían uso adecuado de los iconos (tipo de letra, tamaño, color, etc.) para realizar sus producciones y ambientarlas. En ambas instituciones, los estudiantes al escribir en Word y PowerPoint se desenvolvían de manera más rápida, autónoma y creativa; aprendieron más funciones de éste programa como dar clic derecho para que el corrector ortográfico les mostrara las opciones de palabras para corregir, lo que antes no hacían; utilizaron imágenes con las cuales ambientaron su texto, y a nivel escritural se percibió mayor creatividad y soltura en sus producciones. Al momento de realizar las producciones, las docentes en formación hacían énfasis en analizar sus textos y corregir las fallas escriturales antes de darlo por terminado, a lo cual los estudiantes eran asertivos y volvían sobre este realizando las modificaciones necesarias, teniendo en cuenta las sugerencias. Un ejemplo de ello fue cuando los estudiantes elaboraron historietas en el programa Word, lo cual permitió observar la capacidad que estos tienen para reconocer la estructura de la historieta desde la colocación de los globos donde se ubica el texto, para esto utilizaron autoformas explicadas por las docentes en formación que fueron asimiladas de manera más eficiente. Con el trabajo que realizado en el aula de informática, los estudiantes pudieron conocer las diferentes maneras en las que se pueden presentar los contenidos. Sin duda alguna en este espacio encuentra mayores recursos y métodos diferentes para aprender.
	<b>Reconocimiento del computador como herramienta de lectura y escritura.</b>	Aunque al inicio de la intervención los estudiantes manifestaban no reconocer el computador como una herramienta para enriquecer las habilidades y competencias comunicativas, sino lo reconocían como una herramienta lúdica, en las sesiones siguientes las docentes en formación hicieron énfasis en el computador como herramienta para el aprendizaje que puede usarse para la producción textual.

	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
	<b>Ilustración de diversos tipos de textos utilizando los programas Paint y Word</b>	<p>Al momento de utilizar el programa Paint pudo notarse que los estudiantes del C.E.R, Don Diego ya habían trabajado con el programa mientras que los estudiantes del C.E.R Joaquín Guillermo G. no lo conocían, sin embargo, se mostraron muy expectantes y motivados después de indicarles como usar las diferentes herramientas y con el apoyo de la docente en formación hicieron un buen producto.</p> <p>Este programa es muy útil para los estudiantes y les ofrece múltiples maneras de trabajar en él, pueden aplicar fondos, usar diversos colores y dibujar a su manera, y esto les llama mucho la atención. El programa Word es el más usado aunque no con frecuencia, pero lo utilizan mejor y es igual de llamativo para los estudiantes de ambos centros educativos.</p> <p>En la implementación de la estrategia didáctica se utilizó como apoyo los programas Word y Paint, considerados novedosos para los estudiantes y los motivo a que hicieran sus producciones con agrado y además a tener en cuenta la escritura como algo enriquecedor que mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
	<b>Utilización del programa CLIC para resolver actividades relacionadas con las temáticas trabajadas.</b>	<p>En el C.E.R. Joaquín Guillermo G. aunque los estudiantes muy pocas veces habían utilizado éste programa aprendieron a manejarlo rápidamente; en la completación de párrafos comprendieron fácilmente lo que debían hacer tratando de ubicar la palabra mas acorde al texto que leían. Aunque para los estudiantes esto era un juego, debían recordar la temática trabajada y hacer un proceso de lectura y análisis para poder colocar la palabra adecuada, lo que les permitió tener coordinación viso manual, estar concentrados, mejorar su percepción y permanecer en la actividad, etc. así mismo en la solución de la actividad de asociación relacionaron bien las imágenes con el texto</p> <p>En el C.E.R Don Diego, a los estudiantes se les dificultó la realización de actividades en dicho programa ya que no hicieron una lectura global para luego poder identificar las palabras faltantes en los recuadros y asignaban palabras sin concordancia alguna con el tema. En cuanto a la asociación de imágenes y texto, se pudo evidenciar un buen desempeño en la resolución de esta actividad, la cual se tornó más agradable y participativa.</p> <p>El uso del programa Clic fue muy satisfactorio y motivante para los estudiantes, se evidencio un buen uso del cursor para unir las palabras demostrando los avances y el desenvolvimiento eficaz que habían logrado al usar las herramientas del computador.</p> <p>Estas herramientas aunque son juegos, incentivan en los estudiantes otras maneras de aprender usando sus sentidos y sus habilidades meta-cognitivas; permiten además mejorar los niveles de atención, y de percepción (visual y táctil).</p>

<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
<b>4. Relaciones interpersonales</b>	<b>Rol de las docentes en formación</b>	La docentes en formación pudieron culminar las actividades en ambas instituciones, con la participación activa de los estudiantes, incentivándolos a producir textos en formato impreso y digital, propiciando espacios para el dialogo, al confrontación y el aprendizaje de contenidos significativos que fueran adecuados y respondieran a las necesidades de los estudiantes.
	<b>Rol de los estudiantes en el desarrollo del trabajo grupal e individual</b>	Se pudo evidenciar al finalizar la intervención pedagógica que los estudiantes demostraron agrado por las actividades grupales, muestra de ello es que se asignaron nombres como distintivo, se observó demás que discutían sobre las temáticas y se designan roles de acuerdo a las actividades (quien digita, quien escribe, etc.).
	<b>Rol del docente cooperador</b>	Durante la intervención pudo evidenciarse diferencias significativas entre las docentes cooperadoras de los centros rurales: En el C.E.R. Joaquín Guillermo G. Se mantuvieron al margen de la aplicación de la estrategia, sin participar en las actividades planeadas. En cuanto al C.E.R Don Diego, la docente cooperadora estuvo siempre presente durante las intervenciones para controlar la disciplina en el grupo, sin embargo nunca indagó por las actividades a realizar, ni tampoco participaba de ellas. Cabe anotar que estaba siempre presente para colaborar con materiales y demás implementos necesarios para la ejecución de la estrategia.
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
	<b>Relación docente en formación-estudiante</b>	Las actividades realizadas en las distintas sesiones requerían por parte de los estudiantes mucha atención, esto pudo darse a cabalidad, ya que la relación que se manejó con los estudiantes fue de apoyo, colaboración, y participación, sin embargo aunque se presentaban acciones de indisciplina y sabotaje por parte de algunos, las docentes en formación trataron de generar actividades donde se involucraran dichos estudiantes, buscando la participación y la culminación de la actividad.  En los Centros Educativos Rurales Don Diego y Joaquín Guillermo G. la relación de las docentes en formación con los estudiantes siempre estuvo mediada por el respeto y la colaboración entre ambas partes. Los estudiantes reconocían en las docentes una figura de autoridad pero también un apoyo en el aspecto afectivo donde se propiciaban diálogos ajenos a la parte académica y se establecían relaciones de confianza para fortalecer tanto las habilidades académicas como las sociales.

	<p>Las sesiones se pudieron desarrollar con total respeto de ambas partes, se procuró por centrar la atención de los estudiantes en el computador no como herramienta de juego, sino como herramienta para el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas.</p> <p>Fue muy importante que las docentes en formación propusieran diferentes estrategias como la confrontación, que generaran en los estudiantes un cuestionamiento frente a las estructuras textuales propuestas para que trascendieran en sus aprendizajes.</p>
<b>Relación docente cooperador-estudiante</b>	<p>La relación entre la docente cooperadora y los estudiantes de ambas instituciones fue buena, se evidenció que no solo se establecen relaciones de carácter académico, sino además relaciones de afecto donde hay respeto y dialogo que generan confianza y que además posibilitan a las docentes conocer los comportamientos y estados de ánimo que puedan tener sus estudiantes y que infieran en su proceso de aprendizaje.</p>
<b>Relación docente en formación y docente cooperador</b>	<p>En ambas instituciones se establecieron buenas relaciones con las docentes cooperadoras, basadas en el respeto y la comunicación constante sobre el proceso y desempeño.</p> <p>Las docentes valoraban cada trabajo que se realizaba en el Aula de Informática así como las actividades realizadas en otros espacios. Vale la pena aclarar que a diferencia de la institución de Don Diego la C.E.R Joaquín Guillermo G. nunca estuvo en ninguna intervención en el Aula de Informática, por el contrario, en estos espacios lo aprovechaba para adelantar otros trabajos, organizar informes.</p>
<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 2</b>
<b>Relación entre los estudiantes</b>	<p>Generalmente, en ambas instituciones la relación entre los estudiantes fue buena, lo cual facilitó el trabajo grupal y el respeto por la opinión del otro. Aunque en ocasiones los estudiantes tenían comportamientos inadecuados, se agredían verbal y físicamente o buscaban hacer otras actividades mientras las docentes en formación daban la clase, esta no fue una constante en el proceso de intervención. El trabajo en el Aula de Informática siempre se caracterizó más por la buena participación, los estudiantes mejoraron en habilidades como respetar el turno de quien hablaba, cooperar para realizar actividades grupales, ser más asertivos al momento de recibir correcciones de los demás, etc. En las diversas sesiones se pudo ver que a los estudiantes les gustaba leer los textos de sus compañeros para complementarlos, además se asignaban roles específicos para agilizar el trabajo como por ejemplo quien escribía, quien ambientaba y decoraba el texto etc. aspectos que en el aula de clase no eran muy visibles ya que el trabajo allí era mas individual y la mayor parte del</p>

		tiempo solo interactuaban con las guías de enseñanza, lo que dificultaba propiciar espacios para que los estudiantes conocieran sus dificultades y habilidades y poder desarrollar actividades para mejorarlas.
	<b>Actitud del docente cooperador frente al desarrollo de la estrategia didáctica.</b>	La actitud de las docentes cooperadoras frente a la implementación de la estrategia didáctica fue positiva. Desde el inicio las docentes en formación fueron presentadas como docentes para que los estudiantes las respetaran como figura de autoridad.
	<b>Actitud de los estudiantes frente al desarrollo de la estrategia didáctica</b>	El desempeño de los estudiantes en todo el proceso de la implementación de la estrategia fue bueno, aunque hubo dos sesiones en la institución de Marinilla donde algunos estudiantes se quedaron en el salón de clase para terminar las tareas de las guías más rápido. En general en ambas instituciones la respuesta de los estudiantes fue muy satisfactoria para las docentes en formación; la participación, y el interés que mostraron en cada sesión daba cuenta que les agradaba no solo ir al Aula de Informática, sino desarrollar las actividades escolares utilizando estos recursos.

## Diario de campo para los grados cuarto y quinto

Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3
Hablar:	<p><b>Producción de textos orales según propósito comunicativo</b></p>	<p>En ambas instituciones al inicio de la intervención, se observó en los estudiantes timidez para expresar sus ideas en forma oral, sin embargo, en el transcurso de las intervenciones se mostraban más fluidos y con mayor confianza para usar el grabador de sonidos y narrar sus producciones teniendo en cuenta el propósito comunicativo; les gustaba escuchar sus voces posterior a las grabaciones y analizaban aspectos como entonación, pronunciación, entre otros. Al finalizar la implementación de la estrategia didáctica se logró fomentar en los estudiantes la autonomía y participación para realizar producciones orales fluidas y coherentes, potenciando de esta manera la habilidad del habla y el trabajo grupal.</p> <p>Los estudiantes reconocieron el lenguaje oral como un medio para expresar sus ideas, al momento de exponer sus producciones y saber que van a ser escuchados por otros, reflexionaron sobre la importancia de expresarse bien y ser entendidos por los demás. Es importante resaltar que este tipo de actividades donde los estudiantes participan libremente y sus ideas son tenidas en cuenta, incentivan un mayor uso del pensamiento y de lenguaje en otros espacios de encuentro diferentes al aula.</p>
	<p><b>Utilización del vocabulario de acuerdo a la situación comunicativa</b></p>	<p>Los estudiantes de ambas instituciones utilizaban un vocabulario de acuerdo a la situación comunicativa al momento de expresar sus opiniones, responder o hacer preguntas, las cuales eran acordes al tema trabajado. Esto se evidenció en actividades como la narración de una trova alusiva a la “Feria de Las Flores”, la cual fue elaborada por los estudiantes a partir de su pensamiento y creatividad; además los estudiantes reconocieron su estructura y su función, se pudo identificar el manejo de un vocabulario adecuado en sus narraciones, lo hicieron en forma de rima, tuvieron en cuenta la cantidad de párrafos, y el número de frases para cada párrafo, entre otros.</p>
	<p><b>Exposición de ideas, sentimientos y pensamientos de manera clara y concisa.</b></p>	<p>En ambas instituciones se evidenció en los estudiantes buena disposición y espontaneidad al expresarse; hicieron uso del lenguaje verbal reconociéndolo como un medio para expresar ideas y pensamientos de manera clara y concisa. Esto se logró paulatinamente durante la intervención, pues en cada sesión las docentes en formación propiciaron espacios para fomentar el habla entre los estudiantes, preguntándoles por sus conocimientos previos antes de abordar las temáticas expresaron sus ideas y sus pensamientos sin temor a equivocarse, fueron escuchados y tenidos en cuenta como sujetos</p>

		importantes que pueden aportar elementos valiosos en la comunicación con los demás. También es importante señalar que la aplicación de la estrategia didáctica, los motivaba a participar, pues las actividades promovían dinámicas recíprocas y enriquecedoras a través del uso de herramientas tecnológicas las cuales fueron llamativas para los estudiantes y les permitieron ampliar su vocabulario conociendo y accediendo a distintas formas de comunicación.
<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3</b>
<b>Escuchar</b>	<b>Identificación del propósito de textos narrados</b>	A través de las diferentes actividades desarrolladas los estudiantes de ambos C.E.R. lograron sin mayor dificultad identificar el propósito de los textos narrados; reconociendo la información que estos emitían, por ejemplo, los diferentes medios de comunicación que existen los cuales sirven para comunicar e informar a las personas así se encuentren en lugares muy lejanos. Al escuchar las diferentes lecturas realizadas por las docentes en formación, ya fuera a través del grabador de sonido o de manera oral, los estudiantes escuchaban mostrando interés en lo que se les estaba presentando y en sus participaciones dejaban ver la atención que habían puesto y la comprensión de las lecturas, además del agrado que estas producían al leerlas de diversas maneras.
	<b>Comprensión y seguimiento de instrucciones verbales.</b>	En el C.E.R Joaquín G. González, los estudiantes siempre se caracterizaron por estar atentos a las instrucciones de las docentes en formación, en muy pocas ocasiones se mostraron reacios a realizar las actividades planeadas por el contrario, mostraban mucho agrado frente a estas y cuando asistían al aula de informática aprovechaban el tiempo que estaban allí para realizar todas las actividades, incluso si no terminaban en el tiempo de la intervención proponían seguir en el descanso para culminar la actividad. Es importante resaltar que tanto en el aula de clase como en el aula de informática los estudiantes presentaban muy buen comportamiento.  Por otro lado, los estudiantes del C.E.R Don Diego al inicio de la implementación de la estrategia ignoraban algunas de las instrucciones dadas por las docentes, por lo cual era necesario repetirlas varias veces para que éstas fueran realizadas. Sin embargo, las diferentes estrategias que propusieron las docentes en formación para realizar las actividades con el uso de las TIC, permitieron que los estudiantes lograran avances significativos, ya que las docentes en formación antes de llevar los estudiantes al Aula de Informática establecían los acuerdos y las normas que se debían seguir para trabajar en este espacio. De esta manera pudieron reconocer la importancia de escuchar, respetar los turnos en la comunicación y seguir las instrucciones de las docentes para culminar satisfactoriamente las actividades.

	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3</b>
	<b>Comprensión de la información que emiten algunos medios de comunicación</b>	En la sesión donde se abordó el tema de los Medios de Comunicación, los estudiantes de ambas instituciones se interesaron frente a la manera en como se les presentó la información: las ambientaciones, las imágenes y el texto a través del programa PowerPoint, posibilitó que reconocieran fácilmente algunos medios y su función en la sociedad, así mismo manifestaban los medios de comunicación que hay en sus hogares y cual de ellos es el mas usado y lo que aprenden de estos.
	<b>Reconocimiento de otros sistemas simbólicos de comunicación, diferentes al lenguaje oral.</b>	En ambas instituciones en las diferentes sesiones donde se trabajaron las historietas, los videos y otros temas, los estudiantes pudieron aprender que existen muchas maneras de comunicarnos, ya sea con imágenes, con gestos, y con el movimiento del cuerpo. Con las presentaciones a través de las herramientas del computador también pudieron ver que existen muchas maneras de leer la información y de entablar procesos comunicativos y que no sólo el código verbal comunica, lo hacen también las imágenes, y la música.
<b>Leer</b>	<b>Comprensión de la información presentada en diferentes formatos.</b>	Teniendo en cuenta que los estudiantes utilizan una dinámica de trabajo memorístico y repetitivo para las actividades que realizan en torno a la lectura, fue presentada la estrategia didáctica apoyada en TIC desde un enfoque socioconstructivista que le permite a los estudiantes ser los protagonistas de sus propios aprendizajes e interactuar con los contenidos y la información presentada; durante la fase experimental, los estudiantes de ambas instituciones estuvieron en condiciones de reconocer y diferenciar los diferentes formatos en los cuales fue presentada la información; tuvieron la posibilidad de acceder a la lectura de textos tanto en formato impreso como digital. Aunque en cada una de las sesiones de trabajo se evidenciaba en los estudiantes poca capacidad de comprensión de lectura, a medida que se implemento la estrategia didáctica se lograron avances importantes ya que los estudiantes se preocupaban un poco mas por hacer una lectura conciente y hacer uso de estrategias de comprensión que dieron cuenta de la apropiación de la información presentada para trabajar las diferentes temáticas.
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3</b>
	<b>Reconocimiento de la estructura de diversos géneros literarios</b>	Con el trabajo realizado con los estudiantes durante la implementación de la estrategia didáctica y teniendo en cuenta que se trabajaron textos pertenecientes a diferentes géneros literarios, los estudiantes de ambas instituciones lograron

		<p>establecer las diferencias entre un género y otro; aunque al inicio de la intervención les dio mucha dificultad establecer las diferencias entre un mito y una leyenda, a medida que se profundizó en la temática y con la mediación de las docentes en formación.</p> <p>En ambas instituciones los estudiantes realizaron un cuento haciendo uso de imágenes, utilizaron diferentes estrategias y comprendieron la estructura de este, sus características y su función.</p> <p>En los C.E.R los estudiantes reconocieron que por medio del poema se pueden expresar sentimientos y pensamientos; tuvieron en cuenta que un poema es un escrito en rima, compuesto de versos, aunque en el poema que escribieron inicialmente no se evidenciaron estos elementos por que aún no tenían clara la estructura de este; en la realización del segundo escrito, tuvieron presente la estructura y lograron hacerlo acorde a las características propias de el genero poético.</p> <p>Como producto de esta sesión los estudiantes escribieron poemas con mucha creatividad, hicieron uso de un lenguaje adecuado, la mayoría de estudiantes escribieron textos alusivos a sus municipios y a la naturaleza, expresando en ellos sentimientos de admiración, gratificación y respeto.</p> <p>Los estudiantes de ambas instituciones se mostraron interesados y motivados frente a la realización del artículo de prensa, consultaron la información para trabajar la temática que escogieron; en diferentes fuentes; y con la información compilada redactaron un artículo de una noticia teniendo en cuenta su estructura; actividad que facilito la apropiación por parte de los estudiantes del texto informativo con sus respectivas características.</p>
	<p><b>Lectura de imágenes y símbolos gráficos.</b></p>	<p>Con la presentación de diversas imágenes tanto en formato impreso como digital se observó en los estudiantes mucha receptividad frente a las actividades planteadas, se mostraron motivados y dispuestos, realizaban interpretaciones coherentes de las mismas y de igual forma las utilizaban para ambientar sus producciones.</p> <p>Es importante resaltar que los estudiantes de ambas instituciones se apropiaron fácilmente de las temáticas abordadas, reconociendo que la lectura de un texto al estar acompañada de imágenes se hace más amena, lo cual resulta muy llamativo y motivante para los estudiantes; lograron además, aproximarse al significado de las imágenes, eligieron las más adecuadas para el propósito comunicativo.</p> <p>Las actividades de lectura e interpretación de imágenes realizadas con el apoyo de las TIC favoreció el desarrollo perceptivo, potencio la atención y por ende permitió que se adquirieran nuevos repertorios lingüísticos y un mayor gusto hacia la lectura y la construcción de significado de la misma.</p>

Categoría	Aspecto a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3
Leer	<b>Utilización de diferentes estrategias para la comprensión lectora (inferencia, predicción...)</b>	<p>Al inicio de la intervención se presentaban dificultades por parte de los estudiantes para realizar lecturas de forma autónoma haciendo uso de las estrategias de comprensión, aspecto que podría atribuirse a las metodologías de enseñanza memorística y repetitivas, pues en su contexto es igual memorización a comprensión.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, las docentes en formación plantearon diferentes estrategias que le facilitarían a los estudiantes, la comprensión de lectura; para ello en las sesiones que estaba contemplada la realización de alguna lectura, esta se realizaba dos veces y se hacían preguntas de comprensión, se pedía a los estudiantes que hicieran relaciones de lo leído con situaciones cotidianas y lo expusieran al interior del grupo, además se trabajaron lecturas motivantes y cortas. Es importante tener en cuenta que cuando un estudiante se siente motivado por la lectura, tiende a revisar más lo que lee y se compromete con tareas de lectura que antes resultaban tan poco placenteras para él.</p>
	<b>Búsqueda y selección de información en formatos impresos y digitales.</b>	<p>Las actividades propuestas para la búsqueda de información en el diccionario especialmente, contribuyeron a que los estudiantes realizaran confrontaciones de escritura y a que incluyeran con más frecuencia el uso del diccionario en sus prácticas escolares.</p> <p>Este aspecto también contribuyó a que empezaran a manejar las sinonimias y las antonimias dentro de su cotidianidad, pues mostraban muy poca riqueza léxica en las conversaciones entre ellos mismos y con otras personas.</p>
Escribir	<b>Producción de textos escritos en formato impreso y digital con diversos propósitos comunicativos, de buena calidad, con coherencia, cohesión y fluidez</b>	<p>Al inicio de la intervención pedagógica, los estudiantes de ambas instituciones no se preocupaban por realizar producciones escritas de buena calidad, coherentes, cohesivas y fluidas; esta dificultad se presentó posiblemente por que estaban acostumbrados a realizar copias precisas de las guías de enseñanza al cuaderno o dentro de las mismas, lo que contribuyó a que su escritura al igual que su lectura fuera limitada.</p> <p>La creación de textos escritos en formato impreso y digital permitió que los estudiantes dejaran de lado la copia y plasmaran lo que pensaban. Al paso que se avanzó en el desarrollo de las actividades, la producción de textos en formato digital permitió evidenciar que los estudiantes empezaron a utilizar en sus producciones aspectos propios de la escritura, como la coherencia y la fluidez, se percataron de que sus producciones tendrían un posible lector diferente a sus compañeros de aula; lo que produjo una mayor exigencia de su parte.</p>
	<b>Comprensión de textos escritos en formato impreso y digital de diversos géneros literarios</b>	<p>Se observó que los estudiantes con las actividades de lectura realizadas en formato impreso y digital acerca de los diferentes géneros literarios, lograron comprender los mensajes emitidos en cada texto, Sin embargo se evidenció que las lecturas realizadas con el apoyo del computador fueron más productivas y se logró mayor comprensión ya que fue un trabajo realizado teniendo en cuenta los canales comunicativos visual y auditivo para acceder a la información.</p>

	<b>Expresión de ideas utilizando imágenes y gráficos.</b>	La utilización de gráficos en las producciones escritas de los estudiantes fue algo muy significativo, ya que les permitía interactuar con los recursos que el computador les ofrecía y modificar el formato para sus producciones, expresaron además sus sentimientos e ideas a través de las imágenes, aumentando así la capacidad que tiene el texto de llamar la atención de su lector y de darle quizá un toque emocional.
<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3</b>
<b>Contenidos</b>	<b>Feria de flores</b> <b>Expresión oral- trovas</b>  <b>Mitos y leyendas</b> <b>Póster</b>  <b>Santa fe de Antioquia</b> <b>entrevista</b>  <b>Guarne</b> <b>Medios de comunicación</b> <b>Noticia informativa- insectos</b>  <b>Retiro: poema</b>	<p>Los estudiantes de ambas instituciones lograron identificar por medio del grabador de sonido, las habilidades de la escucha y habla a través de la elaboración de trovas alusivas a la feria de las flores, utilizaron una adecuada pronunciación. Se observó mayor creatividad y desenvolvimiento de los estudiantes para concertar los elementos importantes que debían ir en la grabación, utilizando además estrategias de autocorrección en ella.</p> <p>Para dicha actividad se les planteó a los estudiantes la creación de un póster que les permitiera hacer uso de las habilidades de lectura y escritura, con el fin de que dieran cuenta de la temática mitos y las leyendas, y se pudo concluir que los estudiantes comprendieron la diferencia entre el mito y la leyenda y reconocieron los elementos para la elaboración del póster en formato digital.</p> <p>Para elaborar una entrevista se utilizaron dos sesiones; en la primera los estudiantes dieron cuenta de conocimientos sobre el municipio de Santa fe de Antioquia, sin embargo, no quedó clara la estructura para la elaboración de la entrevista por lo cual se realizó en la segunda sesión la confrontación y corrección de la misma, en esta oportunidad los estudiantes demostraron apropiación de conocimientos sobre Santa fe de Antioquia y sobre la elaboración y estructura de la entrevista, además lo relacionaron con otros formatos para la recolección de la información.</p> <p>Los estudiantes de ambas instituciones identificaron los medios de comunicación haciendo énfasis en la noticia, para lo cual realizaron un texto referente a esta temática en formato digital.</p> <p>Los estudiantes elaboraron poemas donde se les dio la oportunidad de plasmar pensamientos y sentimientos en sus escritos, así mismo pudieron reconocer este género literario como un medio para escribir y expresarse.</p>

	<b>Marinilla: Historieta</b> <b>Video de una canción</b>	Los estudiantes a través de la elaboración de las historietas pudieron reconocer otras formas de comunicación diferentes al lenguaje oral como las imágenes, la escritura, los gestos, etc. Establecieron diálogos coherentes entre los personajes y relacionaron adecuadamente los conceptos abordados sobre el municipio.  Con la grabación del video reconocieron el cuerpo como un medio de expresión a través del movimiento y al ritmo de la música, la cual también comunica y lleva mensajes al interlocutor.
<b>Categoría</b>	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3</b>
<b>3. Utilización y manejo de las TIC</b>	<b>Utilización de diferentes grabadores de sonidos para la composición y escucha de textos orales.</b>	A través del uso de los diferentes grabadores de audio, los estudiantes de ambas instituciones se acercaron a los computadores teniendo en cuenta que estos cumplen una función importante en el medio escolar, potenciando habilidades como la escucha y el habla; además de la utilización del computador como herramienta, los estudiantes tuvieron la posibilidad de utilizar diversas formas de expresión y representación del lenguaje. Al respecto Llorente & Graván, en (Cabero 2007), afirman: "La utilización del medio sonoro facilita diversas formas de expresión, entendiendo esta como la manifestación de procesos de reflexión que implican la capacidad de conceptualización y de la adquisición de conocimientos, motivados a su vez por la percepción multisensorial y la experiencia de cada individuo". (p, 93). Este tipo de recursos ofrecidos por las TIC, se tornan en un medio eficaz que les permite a los estudiantes buscar su propio medio de representación.
	<b>Producción de textos escritos utilizando los programas PowerPoint, y Word.</b>	Con la utilización de estos dos programas ofrecidos por el computador, los estudiantes de las dos instituciones, realizaron producciones escritas sobre diferentes temáticas; reconociendo las diversas posibilidades que estos ofrecen al momento enfrentar la corrección de sus escritos, evidenciando que es mas fácil y rápido corregir errores de redacción y ortografía, construyeron además textos mas fluidos y con mayor sentido.  El programa PowerPoint permitió que los estudiantes disfrutaran de la producción textual, a través de los cuales tuvieron la posibilidad de desarrollar su imaginación y hacer de la escritura una actividad más dinámica, atractiva y motivante, aspecto que fue evidenciado en la actitud de ellos. Además, el programa permitió a los estudiantes la construcción de textos más interactivos, combinando en sus producciones texto, imagen y animación que motivaron y dinamizaron el proceso de lecto-escritura.
	<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3</b>
	<b>Reconocimiento del computador como</b>	Los estudiantes reconocieron que los computadores con los cuales se realizó el trabajo, aunque no disponen de Software

	<p><b>herramienta de lectura y escritura.</b></p>	<p>muy actualizados, contienen herramientas llamativas e interesantes, que pueden ser usadas para realizar actividades del área de lenguaje, puesto que en el aula de clase están acostumbrados a transcribir de las cartillas al cuaderno, para el caso de los grados cuarto y quinto; entienden además, que las herramientas que estos artefactos ofrecen se pueden usar como un material de apoyo para los procesos de enseñanza aprendizaje y que no solo competen a actividades de juego.</p> <p>En las dos instituciones educativas se logró que emplearan el computador como una herramienta de apoyo para la lectura y la escritura puesto que los estudiantes confrontaban y corregían sus producciones escritas.</p> <p>Durante el proceso de experimentación de la estrategia didáctica, los estudiantes hicieron un mayor uso del computador para producir textos escritos, más ordenados y con menos errores, así fueran textos cortos, esto da cuenta de las habilidades alcanzadas.</p> <p>Es de resaltar que la implementación de este tipo de estrategias de enseñanza aprendizaje apoyadas en TIC, conlleva a que los estudiantes se den cuenta que hay otras formas de aprender a escribir aparte de la transcripción; y que hay otras formas de leer y acceder al conocimiento, reconociendo que el computador es una herramienta útil para desarrollar los procesos de lectura y escritura.</p>
	<p><b>Reconocimiento de diversos formatos impresos y digitales para la presentación de la información.</b></p>	<p>Durante la experimentación de la estrategia didáctica y haciendo uso de los diferentes programas ofrecidos por el computador, los estudiantes de ambas instituciones reconocieron que la información que circula en el medio puede ser presentada a través de formatos diferentes a los medios impresos; reconocimiento que lograron mediante el uso del computador para este fin.</p>
	<p><b>Utilización del programa CLIC para resolver actividades relacionadas con las temáticas trabajadas.</b></p>	<p>Los estudiantes de ambas instituciones demostraron interés al momento de plantearles actividades en Clic, ya que les parecían atractivas, llamativas y las relacionaban con actividades de juego. Estas actividades les permitieron hacer apareamientos, buscar palabras, resolver acertijos entre otras, de igual forma estas actividades les permitían discutir en grupo sobre las respuestas, y de igual manera conversar sobre como resolverla.</p>

Categoría	Aspectos a observar	Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3
4. Relaciones interpersonales	<b>Rol de las docentes en formación</b>	<p>El rol de las docentes en formación en el Aula de Informática se hizo con una metodología diferente a la empleada por la docente cooperadora, buscando que los estudiantes en cada actividad realizada fueran participativos, expresaran sus ideas, propusieran soluciones a determinados problemas, confrontaran y socializaran sus producciones con los demás compañeros, etc., para fomentar en los estudiantes procesos de pensamiento.</p> <p>Los contenidos desarrollados en la estrategia didáctica buscaron siempre que los estudiantes a la hora de aprender hicieran uso de su pensamiento y lenguaje y que al confrontarlos mostraron un buen desempeño. Se pretendió además que los estudiantes lograran aprendizajes significativos para su formación como personas y como educandos. Para Barriga &amp; Hernández (2003) “El docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo que función tienen y como pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Dichas estrategias se complementan con estrategias motivacionales y de trabajo cooperativo, de los cuales se puede echar mano para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 141).</p>
	<b>Rol de los estudiantes en el desarrollo del trabajo grupal e individual.</b>	<p>Durante las intervenciones los estudiantes manejaron buenas relaciones, hubo colaboración entre ellos, respetaban la opinión del compañero y manejaban buenas dinámicas de trabajo en equipo; cuando se corregían entre ellos, lo reconocían y aceptaban sus errores, respetaban el turno del otro cuando digitaban y se ayudaban entre todos, sin embargo al participar en los diálogos existían dificultades para escucharse y respetar el turno. Mostraron además respuestas positivas frente a las diversas actividades desarrolladas, su participación y el agrado con que realizaron sus trabajos hicieron las clases más placenteras y significativas.</p>
	<b>Rol del docente cooperador</b>	<p>Las docentes cooperadoras del C.E.R Joaquín G. González desde el inicio de la intervención mostraron apatía frente al trabajo realizado con los estudiantes, no se vio en ellas un interés por conocer los contenidos que se abordaron y en ocasiones se disgustaban por que los estudiantes dejaban de realizar sus actividades en las guías para trabajar en el aula de informática. Su actitud frente al trabajo fue indiferente y no fue considerado el uso del computador como una herramienta que facilitara otras formas de fomentar el aprendizaje de los estudiantes y un elemento para el desarrollo de otras metodologías de enseñanza.</p> <p>En el C.E.R. Don Diego la actitud de la docente cooperadora frente al desarrollo de la estrategia fue diferente, siempre estuvo enterada de cada actividad a realizar con los estudiantes y valoraba el trabajo de las docentes en formación, así mismo veía en los diferentes programas multimediales buenas estrategias para desarrollar los contenidos académicos.</p>

<b>Aspecto a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3</b>
<b>Relación docente en formación-estudiante</b>	Las relaciones con los estudiantes fueron agradables, los espacios académicos se volvían a la vez espacios de dialogo, donde los niños contaban sus anécdotas, participaban de manera autónoma, etc., sus opiniones eran tenidas en cuenta en cada actividad que se realizaba. Las llamadas de atención fueron suficientes para lograr disciplina en el aula. Los estudiantes vieron a las docentes en formación como figuras de autoridad y esto motivó un respeto mutuo.
<b>Relación docente cooperador-estudiante</b>	La relación entre las docentes cooperadoras y sus estudiantes era respetuosa y las metodologías de enseñanza basada en las guías como soporte académico, obviaron otras formas de transmitir el conocimiento a través de las cuales los estudiantes formaran parte de la construcción del aprendizaje; esto ocasionó que se perdieran procesos significativos entre docente-estudiante, dejando ver relaciones de carácter académico únicamente.
<b>Relación docente en formación y docente cooperador</b>	En el C.E.R Joaquín G. González La relación con las docentes cooperadoras no fue satisfactoria. Desde un inicio hubo una distancia y no mostraron ningún interés por el trabajo realizado por las docentes en formación con los estudiantes, nunca preguntó acerca del desarrollo del proceso de enseñanza y no se vinculó a las actividades ejecutadas en el Aula de Informática. Aunque hubo respeto y un buen trato por parte de la docente cooperadora hacia las docentes en formación, ésta no permitió espacios para el dialogo respecto al desenvolvimiento y los logros de los estudiantes en la implementación de la estrategia. El C.E.R. Don Diego La relación entre las docentes cooperadoras y docentes en formación estuvo mediada por el respeto, sin embargo hubo poca participación en las actividades planteadas, asumieron un rol solamente disciplinario, lo que en ocasiones entorpecía las actividades.
<b>Relación entre los estudiantes</b>	En el C.E.R Joaquín G. González la relación entre los estudiantes se caracterizó por la colaboración. Siempre mostraron disposición y participación en las actividades propuestas, se respetaron las opiniones y se crearon espacios de dialogo; aunque algunas agresiones verbales y físicas se presentaron, no fueron una constante. En el C.E.R. Don Diego las relaciones fueron difíciles; aunque se mantuvieron relaciones normales, algunos estudiantes traspasaron la barrera del respeto y agredieron de forma verbal y física a sus compañero
<b>Aspectos a observar</b>	<b>Descripción y análisis de los Centros Educativos Rurales (C.E.R) Joaquín G. González y Don Diego. Nivel 3</b>
<b>Actitud del docente cooperador frente al desarrollo de la estrategia didáctica.</b>	A las docentes cooperadoras del C.E.R Joaquín G. González se les informó desde un inicio como sería la dinámica de trabajo que se realizaría con los estudiantes, pero en el transcurso de las actividades mostraron una actitud pasiva y poco interés por saber como era el desempeño de los estudiantes en el Aula de Informática. En el C.E.R. Don Diego la actitud de las docentes cooperadoras frente al desarrollo de la estrategia estuvo centrada más

		en el aspecto disciplinar que en la implementación de la estrategia y el aprendizaje que esta pudiera brindarles.
	<b>Actitud de los estudiantes frente al desarrollo de la estrategia didáctica</b>	La actitud de los estudiantes frente a la estrategia didáctica en ambas instituciones fue buena; demostraron agrado y motivación por el uso de las herramientas informáticas que les ofrece el computador. Los estudiantes se familiarizaron con el manejo de cada programa y desarrollaron otras habilidades diferentes a las metodologías que empleaban las docentes cooperadoras regularmente. En el Aula de Informática los estudiantes participaban sin ningún temor y manifestaban lo aprendido en cada sesión. Así mismo, realizaban preguntas las cuales eran resueltas inmediatamente, tenían en cuenta la opinión de cada uno de los compañeros para enriquecer los aprendizajes y fortalecer las habilidades del habla y la escucha poco trabajadas dentro de las aulas de clase.