



**Prácticas de escritura desde el formato impreso y digital,
cualificando los procesos de comprensión lectora
y competencia escritural en el ámbito escolar. Un estudio de caso**

Genny Alejandra Cataño Lopera

Línea Investigativa:

Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación – TIC

Dra. Doris Adriana Ramírez Salazar

Dr. Octavio Henao Álvarez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín

2023

Cita	(Cataño Lopera, 2023)
Referencia	Cataño Lopera, G. A. (2023). <i>Prácticas de escritura desde el formato impreso y digital, cualificando los procesos de comprensión lectora y competencia escritural en el ámbito escolar. Un estudio de caso</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XIV.

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de la autora y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. La autora asume la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Dios, a mi familia y a los niños y niñas participantes del presente estudio.

Sin su sustento, apoyo y enseñanzas (respectivamente),
nada de lo aquí plasmado hubiese sido posible.

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia y a la Facultad de Educación, por siempre acogerme en su seno y constituirse para mí no sólo en admirables claustros del conocimiento sino también, y por sobre todo, en mi segundo hogar.

Al Doctor Octavio Henao Álvarez y a la Doctora Doris Adriana Ramírez Salazar, por la oportunidad brindada y las orientaciones recibidas durante el desarrollo de este importante proyecto investigativo.

A los jurados del presente estudio, en especial a la Doctora Liliana María Del Valle Grisales y al Doctor Luis Medina Gual, por participar de la cualificación del presente estudio con sus valiosos aportes y por su calidez humana. Muchas gracias.

Al cuerpo docente de la Institución Educativa San Agustín, en especial a las compañeras Doris Granados, Nora Jiménez, Ednova Rodríguez, Martha Parra y Lina María Restrepo; al igual que al compañero Samuel Álvarez. Muchas gracias colegas por su cariño, colaboración, comprensión, oraciones y voces de aliento.

Al señor Pedro Antonio Agualimpia Perea, rector de la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro, por siempre estar dispuesto a abrirme las puertas de su institución educativa y escuelas anexas para el desarrollo de este proyecto.

A la Doctora Ana María Arias Cardona y a la Profesora Alicia Delgado, por su buena disposición y valiosas orientaciones. En muchos sentidos se constituyeron en un oasis en medio del desierto.

Tabla de Contenido

Introducción	13
Planteamiento del Problema	19
1. Marco Teórico	28
1.1 Estado del Arte.....	28
1.2 Marco Conceptual.....	47
<i>1.2.1 Relaciones entre Lectura y Escritura.....</i>	<i>47</i>
<i>1.2.2 La Comprensión Lectora y su Enseñanza</i>	<i>51</i>
<i>1.2.3 La Competencia Escritural</i>	<i>55</i>
<i>1.2.4 Uso de la Escritura para Desarrollar la Comprensión Lectora.....</i>	<i>58</i>
<i>1.2.5 Coexistencia de la Lectura y la Escritura en lo Impreso y lo Digital</i>	<i>63</i>
<i>1.2.6 Psicología del Desarrollo: Lectura, Escritura y Comprensión en la Infancia.....</i>	<i>68</i>
2. Pregunta de Investigación.....	75
3. Objetivos.....	76
3.1 General	76
3.2 Específicos.....	76
4. Metodología	77
4.1 Tipo de Investigación.....	77
4.2 Participantes del Estudio.....	88
4.3 Categorías Conceptuales.....	89
4.4 Foco Transversal de Análisis: Propuesta Didáctica.....	97
4.4.1 Descripción de la Propuesta Didáctica.....	97
4.5 Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información.....	102
4.6 Plan de Análisis.....	103
4.6.1 Análisis Cualitativo.....	103

5. Lineamientos Éticos	105
6. Análisis y Presentación de Resultados	108
6.1 Comprender es Más que Repetir Información: La Comprensión Lectora es de Orden Superior ...	108
6.1.1 Proceso de Análisis de la Prueba de Comprensión Lectora.....	110
6.1.2 Consideraciones Preliminares de la Prueba de Comprensión Lectora.....	111
6.1.3 Análisis de Resultados de la Prueba de Comprensión Lectora	113
6.2 Escribir es Todo un Reto: De los Desafíos en la Competencia Escritural	146
6.2.1 Proceso de Análisis de la Prueba de Competencia Escritural.....	148
6.2.2 Consideraciones Preliminares de la Prueba de Competencia Escritural.....	149
6.2.3 Análisis de Resultados de la Prueba de Competencia Escritural	161
6.3 Observaciones Generales y Discusión de Resultados	192
6.3.1 Profundizaciones y Perspectivas.....	212
6.3.1.1 Perfiles Educativos.....	214
6.3.1.2 Relaciones con el Saber	218
6.3.1.3 Mediaciones Pedagógicas	219
6.3.1.4 Producción Didáctica	221
6.3.1.5 Proceso Escritural y Lector.....	221
6.3.1.6 Estudio en Casa, Encuentros Virtuales, lo Impreso y lo Digital.....	222
Conclusiones	224
Recomendaciones y Limitaciones.....	234
Referencias Bibliográficas	239
Cibergrafía	261
Anexos	262

Índice de Tablas

Tabla 1. Antecedentes a nivel local.....	29
Tabla 2. Antecedentes nacionales	33
Tabla 3. Antecedentes internacionales	38
Tabla 4. Especificación de instrumentos.	87
Tabla 5. Matriz general comprensión lectora.....	193
Tabla 6. Competencia escritural.....	202
Tabla 7. Matriz diario de campo investigativo.....	331

Índice de Figuras

Figura 1. Comprensión lectora literal.....	115
Figura 2. Comprensión lectora inferencial/interpretativa	122
Figura 3. Comprensión lectora crítica.....	126
Figura 4. Adecuación a la situación comunicativa.....	163
Figura 5. Coherencia.....	170
Figura 6. Cohesión.....	175
Figura 7. Estructura textual.....	180

Resumen

El presente estudio se centró en las prácticas de escritura para mejorar los procesos de comprensión lectora y las habilidades escriturales, logrando fortalecer una de las necesidades apremiantes en la educación: la competencia comunicativa.

Resulta necesario potencializar el desarrollo de habilidades comunicativas para la apropiación del nuevo conocimiento haciendo uso de estrategias didácticas mediadas por las TIC. Esta consideración ha servido de puente para el desarrollo de competencias escriturales y de comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de primaria de la Institución Educativa San Agustín, en Medellín; estudio que se realizó en medio de la pandemia por Covid-19 (enfermedad por el nuevo coronavirus que se presentó de imprevisto en el mundo).

Cabe mencionar que la presente investigación tuvo como objetivo fundamental comprender las transformaciones en los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de un grupo de estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa San Agustín, en la ciudad de Medellín, que han realizado prácticas de escritura en formato impreso y digital.

La investigación se direccionó desde un enfoque cualitativo, con un alcance interpretativo, y bajo el diseño de estudio de caso, el cual fue de tipo colectivo ya que se estudió conjuntamente la experiencia de 10 niños y niñas de grado quinto que trabajaron una propuesta didáctica para mejorar los procesos de comprensión lectora y competencia escritural.

Este informe de investigación presenta capítulo de preliminares, marco teórico, marco metodológico, análisis de resultados, interpretación de resultados, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

Algunos de los hallazgos más significativos indican que en la prueba de comprensión lectora los estudiantes presentaron falencias en las subcategorías literal, inferencial/interpretativa y crítica, al igual que en la prueba de competencia escritural en la adecuación, la coherencia, la cohesión y la estructura textual; ello debido, en buena parte, a la falta de práctica, hábitos y rutinas de lectura y escritura, al igual que a la timidez, al temor, al miedo y a la vergüenza de intervenir o participar en público. Sin embargo, la didáctica y el vínculo establecido desde el componente afectivo, las explicaciones brindadas y los temas abordados, así como la estructura empleada para la implementación de la propuesta didáctica, permitieron avances significativos en los estudiantes, quienes luego de la intervención pedagógica pasaron de puntuar inicial y medio en el pretest, en algunas subcategorías de las pruebas de comprensión lectora y competencia escritural, a denotar mejoras en sus desempeños en el postest.

De otro lado, las conclusiones más representativas señalan que realizar una intervención pedagógica desde una propuesta didáctica basada en prácticas de escritura intencionada y asociada a la lectura, permite avances importantes en los estudiantes. Ahora bien, aun cuando el maestro puede realizar un diagnóstico pedagógico, visibilizar las particularidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y planear estrategias para obtener éxito en el proceso de enseñanza; es sólo en fusión con una práctica pedagógica centrada en un enfoque participativo, experiencial y desde el afecto que se pueden generar avances significativos en el aprendizaje. Finalmente, dentro de las

recomendaciones que plantea el estudio están la necesidad de que en futuras investigaciones se proyecte un mayor tiempo de intervención de la propuesta didáctica y la conveniencia de trabajar la metacompreensión en la población escolar.

Palabras clave: prácticas de escritura, comprensión lectora, competencia escritural, lectura, didáctica, pedagogía, TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Abstract

This study focused on writing practices to improve reading comprehension processes and writing skills, thus strengthening one of the pressing needs in education: communicative competence.

It is necessary to enhance the development of communicative skills for the appropriation of new knowledge by making use of didactic strategies mediated by ICTs. This consideration has served as a bridge for the development of writing and reading comprehension skills in fifth grade students of the San Agustín Educational Institution, in Medellín; a study that was conducted in the midst of the Covid-19 pandemic (a disease caused by the new coronavirus that occurred unexpectedly in the world).

It is worth mentioning that the main objective of this research was to understand the transformations in the processes of reading comprehension and writing competence of a group of fifth grade students of the San Agustín Educational Institution, in the city of Medellín, who have carried out writing practices in printed and digital format.

The research was directed from a qualitative approach, with an interpretative

scope, and under the design of a case study, which was of a collective type since the experience of 10 fifth grade boys and girls who worked on a didactic proposal to improve the processes of reading comprehension and writing competence was studied jointly.

This research report presents preliminary chapters, theoretical framework, methodological framework, analysis of results, interpretation of results, conclusions, recommendations, bibliography and annexes.

Some of the most significant findings indicate that in the reading comprehension test the students presented deficiencies in the literal, inferential/interpretative and critical subcategories, as well as in the written competence test in the adequacy, coherence, cohesion and textual structure; this was due, in large part, to the lack of practice, habits and routines of reading and writing, as well as to shyness, fear, fear and embarrassment of intervening or participating in public. However, the didactics and the link established from the affective component, the explanations provided and the topics addressed, as well as the structure used for the implementation of the didactic proposal, allowed significant progress in the students, who after the pedagogical intervention went from initial and average scores in the pretest, in some subcategories of the reading comprehension and writing competence tests, to show improvements in their performance in the posttest.

On the other hand, the most representative conclusions indicate that carrying out a pedagogical intervention from a didactic proposal based on intentional writing practices associated with reading, allows for significant progress in students. However,

even though the teacher can make a pedagogical diagnosis, visualize the particularities and learning rhythms of the students, and plan strategies to obtain success in the teaching process, it is only in fusion with a pedagogical practice centered on a participatory, experiential and affective approach that significant progress in learning can be generated. Finally, among the recommendations made by the study are the need for future research to project a longer intervention time for the didactic proposal and the convenience of working on metacomprehension in the school population.

Keywords: writing practices, reading comprehension, writing competence, reading, didactics, pedagogy, ICT (Information and Communication Technologies).

Introducción

La cultura es un fenómeno sumamente complejo que se encuentra vinculado no solamente a la función comunicativa sino también a prácticas sociales. La lectura y la escritura son constructos que han acompañado al ser humano desde la aparición del códex (libros antiguos escritos a mano), pasando por la imprenta. Los medios impresos y digitales tienen gran relevancia en nuestra época, principalmente si hablamos de vehículos informativos, poseedores y transmisores de conocimiento, que tienen una audiencia con hábitos de lectura significativos y no tan sólo centrados en la decodificación. La lectura y la escritura en la era digital son distintas respecto a épocas pasadas e incluso lo son la una con respecto a la otra; sin embargo, siguen siendo formas de expresión, comunicación y comprensión del mundo.

En la sociedad contemporánea, la capacidad de leer y escribir y la habilidad para obtener información y convertirla en conocimiento son cruciales para la comunicación con el entorno y para el desarrollo personal, social y laboral de las personas. Con las crecientes posibilidades de navegar en internet, acceder a todo tipo de textos, crearlos, comunicarse a distancia, buscar y filtrar información, enviar y recibir mensajes electrónicos, historias de noticias en línea e interactuar además con otras fuentes de comunicación impresas, las habilidades de comprensión son más necesarias que nunca, pues son el portal a través del cual el ser humano puede emplear de manera asertiva los medios existentes de acceso a la información y generar conocimiento eficaz, el cual le permita tener un desempeño adecuado en los diversos escenarios en los que se desenvuelve cotidianamente.

La comprensión lectora es de vital importancia en la sociedad moderna, pues es la base para aprender a lo largo de la vida. Ella es de gran utilidad tanto en el ámbito económico (a nivel laboral) y social, como en el familiar, educativo y digital; en todos los cuales las habilidades comunicativas cobran gran realce. Desafortunadamente, a pesar de ser imperiosa una buena comprensión, las evaluaciones a nivel académico informan de continuo acerca del bajo rendimiento de los estudiantes en el dominio de esta habilidad (la comprensión lectora), la cual se ve reducida al simple acto de decodificar desde la lectura de unas cuantas oraciones o frases hasta el párrafo y la configuración del texto (Observatorio Gestión Educativa, 2023; Ministerio de Educación Nacional, 2021; Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes, 2020).

Ante este panorama, ¿cómo mejorar la comprensión lectora? La escritura puede ser la respuesta. Pero ¿se puede mejorar la comprensión lectora a partir de prácticas de escritura?

¿Cómo las actividades de escritura pueden mejorar el rendimiento en la lectura de los estudiantes? ¿Será posible que el escribir sobre un texto para comprenderlo sea más efectivo que el simplemente leerlo?

La escritura y la lectura no son idénticas, pero comparten muchas similitudes. La lectura y la instrucción en lectura pueden mejorar la escritura, y la escritura y la instrucción en escritura pueden mejorar la lectura y la comprensión lectora (Collins et al., 2017; Graham y Hebert, 2010; Biancarosa y Snow, 2006; Graham, 2000; Krashen, 1989; Shanahan y Lomax, 1986). El objetivo es proporcionar tiempo para su instrucción, oportunidades de integración y propósitos auténticos para su aplicación.

Entre tanto, usar la escritura como una herramienta para que los estudiantes aprendan demanda que los profesores tengan, primero que todo, un plan claro de lo que quieren hacer y cómo van a lograrlo.

La lectura y la escritura están estrechamente relacionadas. Son dos herramientas a disposición de los maestros que se complementan entre sí para afianzar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. La investigación recomienda abordar la lectura y la escritura de manera conjunta ya que así es más probable que los estudiantes apliquen una variedad de estrategias cognitivas y afiancen ambos procesos, que si se les enseña por separado; lo que comúnmente sucede en las prácticas de aula.

Escribir para aprender es una valiosa estrategia que se debe aplicar desde los primeros años de escolaridad y dentro de las diferentes materias; así, los estudiantes encontrarán beneficiosa la producción de textos tanto para su aprendizaje académico como para la vida diaria. De hecho, los maestros, en las diferentes asignaturas, deben estar preparados en habilidades de escritura en su área de dominio para enseñar a sus estudiantes cómo escribir.

Los estudiantes mejorarán su aprendizaje cuando se les pida que escriban sobre un texto, y cuando escriban sobre lo que leen comprenderán mejor lo que han leído. La escritura es una habilidad muy útil e importante para que los estudiantes mejoren su comprensión de las distintas materias porque pueden comunicarse y compartir sus ideas no sólo con fines académicos sino también personales y sociales (Graham et al., 2017; Graham y Hebert, 2011; Duke et al., 2011; Collins y Madigan, 2010; Englert, 2009). Tal vez la implicación más importante es que el diseño de un programa significativo a nivel de escritura y dirigido a los estudiantes, podría ayudarlos a tener éxito en su vida

académica, profesional e incluso personal.

La escritura es la expresión escrita de las emociones, los pensamientos, los deseos y todo tipo de conocimientos e ideas, y se puede usar para promover el pensamiento de los estudiantes sobre el material que están leyendo, para lo cual se requiere no sólo conocimiento, sino también habilidades. Por consiguiente, dentro de las prácticas adecuadas para la enseñanza de la escritura que deben formar parte de un programa de alfabetización bien estructurado en la escuela, están el establecer objetivos específicos, alentar a los estudiantes a trabajar juntos a la hora de componer, enseñar habilidades de escritura en diferentes tipos de texto y hacer uso de herramientas tanto impresas como digitales y multimodales para la producción escrita.

La instrucción en lectura y escritura ocupa un lugar importante tanto en la vida personal como social del ser humano. Además de guiar a los estudiantes a adquirir habilidades de lectura y escritura, es esencial dirigirlos para que aprendan a comprender mejor lo que leen en el texto y en su contexto. La comprensión de lectura, los procesos de escritura y las relaciones entre ellos ayudan a los estudiantes a comprender cómo usar su lengua de manera asertiva, cómo comunicarse adecuadamente, cómo resolver problemas y cómo tomar decisiones.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación están presentes en casi todas las facetas de la vida cotidiana, tornándose en factores claves de la cultura, la economía y la política con profundos efectos en la población mundial; y sin lugar a dudas, se han convertido en una de las más importantes prioridades en la educación. La situación de pandemia por el coronavirus obligó a la humanidad a vivir, a nivel global, una situación

totalmente nueva, y llevó, entre otros aspectos, a trasladar los estudios y las actividades laborales a casa. Ni colegios, ni profesores, ni estudiantes estaban preparados para dicho cambio y Colombia, al igual que muchas otras naciones, enfrentó grandes dificultades para que los niños y jóvenes aprendieran desde sus hogares de la mano de la tecnología, la cual pasó de estar tan relegada en las aulas de clase a ser una aliada en tiempos de confinamiento.

La comprensión lectora y la competencia escritural afianzadas a partir de prácticas de escritura con propósito y mediadas por las TIC, tienen una importancia enorme ya que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, y ponen de manifiesto nuevos estilos en los que ambos procesos y la educación misma son concebidos y encarados a partir de nuevas formas de socialización. Pero contar con un computador y con conexión a la red -lo cual dista de ser parte de la generalidad- no es suficiente para encarar con éxito el desafío de la educación en nuestros días.

Es necesario aumentar la instrucción en habilidades y procesos de escritura como parte de la comprensión de textos en las diferentes áreas del currículo, lo cual puede mejorar la comprensión y, por lo tanto, el aprendizaje en la población escolar. Las prácticas de escritura, orientadas con un propósito definido, contribuyen al desarrollo significativo de habilidades en los procesos básicos de pensamiento y cualifican la comprensión lectora, de sustancial importancia en la sociedad moderna, pues se constituye en la base para aprender a lo largo de la vida y afianzar las habilidades comunicativas, de gran utilidad en el ámbito social, educativo y digital.

El presente estudio se centra en prácticas de escritura para mejorar los procesos

de comprensión lectora y de competencia escritural; lo cual, se espera, conduzca a largo plazo a cambios sustanciales en las habilidades intelectuales (como comprender, ordenar, cuestionar, relacionar y anticipar), afectivas y sociales de la población escolar. Al hacer que los educandos adquieran estas habilidades y las desarrollen, los métodos y prácticas propias del currículo tendrán un papel más relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en la escuela, y se tornarán aún más significativos en tanto se conecten con el mundo circundante, con aquel que atañe a la vida diaria de sus estudiantes.

Planteamiento del Problema

Los estudiantes en nuestras escuelas, tanto en la básica primaria como en la secundaria y media vocacional, presentan notables deficiencias de comprensión lectora y competencia escritural, lo cual tiene serias implicaciones en su desempeño académico.

De acuerdo a un informe de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; presentado por Castillo, 2019), la mayor parte de los estudiantes en América Latina y el Caribe carecen de competencias básicas de comprensión lectora al concluir la educación secundaria. Algunas de las razones para tal situación son la poca capacitación docente, problemas de infraestructura, pérdidas de días de clase, la situación socioeconómica de los estudiantes, falta de una mirada detallada a la constitución de los currículos educativos en donde, por demás, niños y adolescentes no cuentan con niveles de lectura y escritura adecuados, y ausencia de políticas sociales apropiadas (Castillo, 2019).

Ahora bien, dichas falencias en los procesos de comprensión lectora no sólo se develan en la cotidianidad escolar y extraescolar del estudiante sino además en las pruebas presentadas a manera de medidores de la calidad educativa. En las instituciones educativas, entre diversidad de pruebas y evaluaciones, las competencias (el saber y el saber hacer en contexto) suelen medirse con pruebas estándar como las Pruebas Saber, en el plano nacional, y las PISA, a nivel internacional, en donde Colombia, incluso en las últimas pruebas de 2018, ha ocupado los últimos lugares (OECD, 2019).

Las Pruebas Saber son una evaluación que el estudiante debe presentar cuando se encuentra cursando los grados tercero y quinto de primaria, y noveno y once de

bachillerato, y se realizan cada año a nivel nacional. Estas pruebas, como ya se precisó, miden las competencias y sirven para conocer el grado de aplicación que hacen los estudiantes de lo que han aprendido en Matemáticas, Ciencias Naturales, Competencias Ciudadanas (Ciencias Sociales) y Lenguaje (en lo que compete a la básica primaria). Con ellas, se busca detectar cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene el alumno para mejorar o reforzar sus conocimientos y habilidades a través de los Planes de Mejoramiento Institucional –PMI- y de los Planes de Apoyo al Mejoramiento –PAM- fijados desde el Ministerio de Educación Nacional y coordinados por cada secretaría de educación.

En las Pruebas Saber la escala de clasificación en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas (Ciencias Sociales) se inicia con desempeño relativo significativamente bajo (SB), luego asciende a desempeño relativo bajo (B), después a desempeño relativo medio (M), posteriormente a desempeño relativo alto (A) y, finalmente, a desempeño relativo significativamente alto (SA). La Institución Educativa San Agustín (foco del presente estudio) alcanzó un desempeño relativo medio (M) con tendencia a la baja, de acuerdo a los resultados obtenidos en las últimas Pruebas Saber, aplicadas en 2018 (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Esto significa que los estudiantes de dicha Institución, en los grados tercero y quinto de la básica primaria, en el grado noveno de la básica secundaria y en el grado once de la media vocacional, en su gran mayoría tienen bajos niveles en el desarrollo de competencias en estas áreas y cuentan además con una capacidad de comprensión lectora muy poco desarrollada. Entre tanto, los esfuerzos, traducidos en planes de acción para hacer frente a dicha problemática y aumentar los niveles de comprensión

lectora y los desempeños académicos en pruebas estandarizadas, no han sido lo suficientemente efectivos.

A pesar de que en Medellín y particularmente en la Institución Educativa San Agustín se desarrollan estrategias tales como el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), iniciativa del Gobierno para fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes; el Plan de Lectura y Bibliotecas Escolares con Voz, adscritos a la Secretaría de Educación de Medellín; y proyectos escolares como “La Hora del Cuento”, “El Plan Lector” y “La Caja Viajera”, dedicados a la lectura conjunta de un texto y a la comprensión del mismo; hasta el momento no se evidencia un impacto significativo en el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora. Esto puede constatarse cotidianamente en el bajo nivel de comprensión que logran los estudiantes cuando leen un texto en cualquier área del conocimiento, lo cual tiene una incidencia negativa en su desempeño académico regular y en los resultados que alcanzan en las pruebas estandarizadas.

En la actualidad, como parte de su alfabetización inicial (su ingreso al mundo civilizado de la lectura y la escritura), los estudiantes en nuestras escuelas tan sólo aprenden a decodificar y a codificar, y en este sentido, se convierten en simples reproductores de lecturas y escrituras de una manera mecánica y fragmentada; su lectura no trasciende de lo que literalmente diga el texto, y su escritura, entre tanto, no va más allá de la reproducción tácita de un enunciado expuesto ya sea por el docente o por el libro de texto (Anchundia y Vélez, 2023; Calle y Aguilera, 2022; Quiroz-Nieto, 2022; Sánchez, 2021). Lo cierto es que incluso nuestras escuelas, en su gran mayoría, se han dedicado por mucho tiempo a ejercitarse en la enseñanza de la palabra hablada y

de la escucha (Collins y Madigan, 2010), por lo que la lectura y en especial la escritura han sido menos desarrolladas, y la comprensión lectora tomada de manera bastante literal.

A pesar de que en las instituciones educativas, desde los primeros años de escolaridad, los estudiantes se ven expuestos a diversidad de portadores de texto y a infinidad de escritos con sus pares y maestros, pareciera que los estudiantes no estuvieran interesados en una lectura provechosa, crítica y reflexiva, y mucho menos en una escritura con sentido, tal vez porque desde el mismo plan de estudios estas competencias no son abordadas de una manera consistente, transversal e integradora. Por consiguiente, la sola mención de las palabras “lectura” y/o “escritura” suscita poca emoción e interés en ellos.

Tradicionalmente la comprensión ha precedido a la producción, es decir, lo primero siempre ha sido el entender una lectura para luego poder escribir un texto. Pero, ¿Cómo invertir esta situación? ¿Cómo producir para comprender? Es necesario que la escuela, y el sistema educativo en general, alcance progresos importantes en el campo de la comprensión lectora y la competencia escritural, ya que, si en efecto, la meta es preparar a los estudiantes para que sean lo suficientemente competentes para entender su mundo circundante, ejerciendo cambios asertivos sobre el mismo (Duke et al., 2011); es preciso implementar nuevas estrategias y programas.

Si el país quiere y necesita formar ciudadanos competentes para la vida, que sepan leer su contexto, comprenderlo, describirlo y transformarlo creativamente; que tengan habilidades para desenvolverse con facilidad en el mundo laboral y social; debe

emprender nuevos esfuerzos. La lectura, la escritura y la comprensión lectora, cuyos procesos se interrelacionan, son constructos sociales que cambian a lo largo de la historia y del accionar humano (Cassany, 2004). Estos procesos permiten muchas y diversas formas de comunicación, especialmente en el mundo actual. Saber direccionarlos desde los primeros años constituye una tarea fundamental de la escuela en general, y del docente en particular.

La lectura y la escritura configuran un engranaje de procesos cognitivos y de prácticas socioculturales (Freire, 2009). Resulta necesario que la escuela comprenda que estas dos prácticas sociales han ido evolucionando con el correr del tiempo, que hoy no hay una sola manera de leer o de escribir y que no sólo se lee el texto escrito o se escribe sobre el papel (Ramírez et al., 2014). Ambos procesos, lectura y escritura, se presentan hoy en día en forma multimodal, es decir, no sólo en materiales impresos que es como tradicionalmente han sido abordados, sino también en medios digitales (Manghi, 2011).

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son el soporte de la llamada “era de las comunicaciones”, muy llamativa para los estudiantes y bastante cercana a ellos en su diario vivir (Barroso y Cabero, 2013). La nueva generación es nativa en la era digital, no por su capacidad para procesar cognitivamente diversidad de fuentes de información de manera simultánea (Kirschner y De Bruyckere, 2017), sino por estar inmersa en un mundo plagado de medios digitales; y en la escuela se cuenta con educandos “informatizados”, no tanto porque allí se promueva de manera masiva (desde su plan de estudios y transversal a todas las áreas) el uso inteligente y sistemático de las TIC, sino porque desde su contexto familiar y social los estudiantes

hacen un continuo uso de ellas. No obstante, si bien los educandos de hoy se tornan bastante hábiles en la interacción digital y en la búsqueda de información, es labor de la escuela el dotar de sentido dichas búsquedas y enrutar tal información al conocimiento, enseñando a los estudiantes la manera de utilizar asertivamente las nuevas tecnologías (Nelson, 2008).

Enseñar lectura y escritura en contextos significativos que incorporen el uso de las TIC, máxime en tiempos de pandemia y pospandemia en donde han posibilitado el encuentro con el otro de forma virtual, debe constituirse en un objetivo cumbre del sistema educativo, pues ambos procesos (lectura y escritura), en conjunción con soportes y formatos digitales, se convierten en una forma de comprender e interpretar el mundo actual a la vez que de participar de sus transformaciones (Spiro et al., 1992).

Parafraseando a Shanahan (1988), uno de los propósitos del saber leer y escribir es contar con un amplio espectro de alfabetizaciones que se encuentren circunscritas en la comunicación a nivel personal, instrumental, regulatorio, de interacción, imaginativo, heurístico e informativo. La enseñanza y, con ella, las actividades de aula, a menudo proveen a los estudiantes muy pocas oportunidades para practicar estas varias formas de alfabetización; por lo tanto, para asegurar que los estudiantes obtengan el máximo beneficio de las relaciones de lectura y escritura, con la consecuente comprensión lectora, es imperioso proporcionarles un amplio rango de experiencias alfabetizadoras.

Ahora bien, la comprensión de lectura no sólo juega un rol primordial en el área de Lenguaje, sino que también desempeña un papel protagónico en el resto de las áreas

del conocimiento que integran el currículo, y consiste en el entendimiento global que pueda lograrse del escrito, dotándolo de significado en conjunto e interrelacionándolo con el contexto y con los saberes previos del lector (Cassany et al., 1994). Está claro que el conocimiento previo influye en gran medida en la comprensión de la lectura y en la habilidad para escribir, así como en la capacidad de inferir, organizar y recordar la información. La escuela, por lo tanto, debe darse a la tarea de poner a dialogar los saberes que trae consigo el estudiante con aquellos propios de la lectura emprendida y la riqueza que brinda el mundo a su alrededor.

Los maestros, entre tanto, requieren de propuestas que apoyen su quehacer, que incentiven su cualificación, que orienten sus acciones y que los acompañen en las apuestas que hacen en la escuela para que los estudiantes se dejen atraer por la lectura, escriban más y comprendan mejor. En este sentido, se requiere de estrategias más innovadoras y eficaces para superar este problema de la poca comprensión lectora y escasa competencia escritural en la población escolar.

Según estudios de Graham y Hebert (2010), cuando los estudiantes leen textos de ciencias, matemáticas, sociales, lenguaje u otras áreas del currículo, la comprensión de tales textos mejora considerablemente si escriben sobre sus contenidos, lo cual, a su vez, cualifica su aprendizaje de estas asignaturas. Escribir sobre un texto mejora la comprensión puesto que ayuda a los estudiantes a establecer conexiones entre lo que leen, saben, comprenden y piensan. Hacer que los estudiantes escriban sobre los textos que leen y enseñarles explícitamente habilidades y procesos de escritura, mejora sus habilidades de lectura y tiene un impacto fuerte y consistentemente positivo en la comprensión de lectura; ello produce mayores beneficios de comprensión y aprendizaje

que el simple hecho de leer un texto, releerlo, estudiarlo, discutirlo y recibir instrucción explícita sobre el mismo.

La escritura implica generar significado, utilizar la experiencia y el conocimiento para crear un “nuevo” texto y construir relaciones entre palabras, oraciones y párrafos. Así mismo, comprender un texto implica crear activamente significado mediante la construcción de relaciones entre las ideas en el texto, y entre el texto y los conocimientos, creencias y experiencias propias del sujeto. El hecho de que los estudiantes escriban sobre un texto debe mejorar la comprensión de la lectura porque ofrece mayores oportunidades para pensar en las ideas que contiene el mismo, requiere que se organicen e integren esas ideas en un todo coherente, fomenta la explicitación, facilita la reflexión, les anima a involucrarse personalmente con los textos y los invita a transformar ideas en sus propias palabras. En suma, escribir sobre un texto contribuye a mejorar la comprensión porque proporciona a los estudiantes una herramienta para recordar, conectar, analizar, personalizar y manipular sus ideas clave (Graham y Hebert, 2010).

La comprensión lectora, asumida como proceso constructivo en la creación del significado, más allá de la recepción, realza las conexiones y vínculos teóricos con el proceso de escritura; en donde lectura y escritura se tornan en procesos generativos y no en simples inversos (uno estrictamente receptivo y el otro estrictamente generativo). En tal sentido, los lectores se encargan de la construcción de productos mentales significativos a partir de orientaciones textuales, y la escritura se muestra como un proceso caracterizado por transformaciones de naturaleza organizativa, selectiva y conectiva (Nelson, 2008).

Algunos estudios aportan evidencia de una relación bidireccional entre la lectura y la escritura (Anchundia y Vélez 2023; Calle y Aguilera, 2022; Sánchez, 2021). Estos estudios han demostrado que la comprensión lectora contribuye al desarrollo de mejores habilidades para la composición en los estudiantes; y a su vez, que combinar la enseñanza de la lectura y la escritura puede incrementar los niveles de comprensión en la población escolar (Graham y Hebert, 2010; Collins et al., 2017).

Los maestros, por su parte, necesitan contar con la formación y los recursos didácticos necesarios para desarrollar en los estudiantes una mayor capacidad de comprender lo que leen, y de expresar en forma clara y coherente sus pensamientos. Así, estarán haciendo algo significativo por los educandos y cumpliendo a cabalidad con las metas de aprendizaje a nivel escolar, en medio de un despliegue total de potencialidades con proyección a una nación integralmente alfabetizada, que cuente con lectores, escritores y ciudadanos que comprendan y sean competentes para la vida. Una nación cuyos ciudadanos lean y escriban bien, es también un país de personas más tolerantes, con mayor capacidad de ubicarse en la posición del otro, de comprenderlo, de comprenderse y de comprender situaciones complejas, de dialogar con voces del pasado y el presente y de tender por la mediación pacífica de los conflictos, en oposición a la agresión y la violencia (Campo, 2013).

En consonancia con todo lo anterior, la presente investigación se centra en la sistematización y análisis de las experiencias de un pequeño grupo de estudiantes de la Básica Primaria de la Institución Educativa San Agustín, en sus prácticas de escritura, apoyadas en recursos impresos y digitales y asociadas a la lectura, en aras a la cualificación de sus procesos de comprensión lectora y competencia escritural.

1. Marco Teórico

En este apartado se describe el estado del arte, donde se analizan los antecedentes internacionales, nacionales y locales que dieron un cimiento crucial al estudio, ya que fueron el punto de partida para fundamentar la necesidad de transformar los procesos de comprensión lectora y competencia escritural en el ámbito escolar. De igual forma, se destaca el marco teórico conceptual generando un proceso objetivo a nivel investigativo, puesto que se logra adoptar un proceso de aprehensión teórica, para ser puesto en marcha en un proyecto de aula denominado Escritulandia.

1.1 Estado del Arte

El tema de la comprensión lectora ha sido ampliamente tratado en el campo de la educación, aunque abordado desde la escritura se constituye en un tema bastante nuevo y en tanto objeto de investigación o estudio sistemático, no lo suficientemente desplegado en el panorama educativo reciente. A nivel de Antioquia y más específicamente de Medellín, el tema de la escritura como estrategia para mejorar los procesos de comprensión lectora no ha sido abordado como tal. Por un lado, se ha trabajado la comprensión lectora, y por el otro, las prácticas de lectura y/o escritura.

Los estudios reseñados a continuación, se han centrado en la implementación de propuestas didácticas y proyectos de aula orientados al mejoramiento de la comprensión lectora, al fortalecimiento de habilidades de lecto-escritura, al apoyo en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para desarrollar la competencia lectora, al diseño de estrategias de lectura para desarrollar habilidades de pensamiento que soporten la comprensión lectora, a la ejecución de estrategias pedagógicas para

cualificar la producción de textos, al inglés como lengua extranjera y al mejoramiento de la expresión oral y escrita; estudios enfocados mayormente hacia la educación básica primaria y básica secundaria, pocos hacia la media vocacional, y en una menor proporción hacia la educación superior.

Tabla 1. Antecedentes a nivel local

Datos principales	Título y Descripción general	Metodología y Conclusiones
<p>Autores: Arango Lasprilla, S.C. & Sosa Gallego, M.</p> <p>Año: 2008</p> <p>Tesis: Maestría en educación con énfasis en didáctica de la lectura y escritura en la infancia.</p>	<p>Título: Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.</p> <p>En esta investigación se devela la pretensión de generar el mejoramiento de la comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños(as) de quinto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño Londoño del Municipio de Medellín, a partir del análisis de la superestructura textual.</p>	<p>El tipo de investigación empleado fue el cuasi-experimental, las técnicas utilizadas fueron la señalización, el resumen y las preguntas. Con su implementación, se puede concluir que la propuesta mejoró significativamente la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes de grado quinto, por lo que los autores recomiendan la implementación de dicha didáctica en el aula, específicamente en los niveles iniciales de formación de los niños y niñas, además de continuar con investigaciones relacionadas con esta misma temática en un futuro ya que generan una transformación y aportan mejoría al proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>

Autores: Villa Orrego, Nora Helena.	Título: Diseño y validación experimental de una propuesta didáctica apoyada en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para desarrollar en estudiantes de educación básica la competencia lectora de textos ícono-verbales.	La metodología utilizada en el desarrollo de la fase experimental de la tesis, estuvo guiada por la siguiente hipótesis: La participación en la propuesta didáctica apoyada en TIC eleva la capacidad de los estudiantes para: 1) identificar los elementos constitutivos de las imágenes; 2) leer imágenes; 3) leer textos verbo-icónicos; 4) producir textos ícono-verbales; y 5) analizar imágenes desde su dimensión semántica. Se trabajó con un grupo de niños de séptimo grado, con edades entre los 12 y 14 años, durante tres meses. Para esta fase del estudio se utilizó un diseño cuasi-experimental con un solo grupo y aplicaciones de pruebas pretest y postest para cada una de las variables.
Año: 2009	El objetivo general fue: Diseñar y validar experimentalmente una propuesta didáctica apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para desarrollar en estudiantes de educación básica la competencia lectora de textos ícono-verbales. Además, se planteó que en la actualidad las formas como se producen intercambios socioculturales se diversifican permanentemente mediante el uso de dispositivos tecnológicos en los cuales las palabras han sido reemplazadas por íconos; las fuentes de información y de difusión del conocimiento están cargadas de recursos visuales. Leer un texto impreso o digital implica, en muchas ocasiones, entrar en contacto con diferentes clases de imágenes. La sociedad contemporánea exige a los individuos no sólo la observación de las imágenes, sino también su comprensión y empleo, su lectura.	
Tesis: Doctorado de la Universidad de Antioquia.		

Fuente: elaboración propia

Los estudios, anteriormente relacionados por Arango y Sosa (2008) y por Villa (2009), permiten vislumbrar la importancia de instaurar una propuesta didáctica guiada y proyectada desde la necesidad pedagógica, con el fin de potencializar las habilidades comunicativas en los estudiantes. Por tal motivo, el estudio de Arango y Sosa (2008) pone en contexto la experimentación de un programa de estrategias didácticas centradas en el análisis de la superestructura de los textos argumentativos para favorecer su comprensión en niños de quinto de primaria de la Institución Educativa Saúl Londoño del municipio de Medellín. Dicho programa de estrategias, denominado ASET, busca reivindicar la concepción y aplicación tradicional de técnicas como el resumen, la

señalización y las preguntas, para constituir las en estrategias vehiculadoras del proceso de comprensión de los estudiantes, de tal forma que éstos las adoptaran en el análisis de los textos que se les presentaban y pudieran trascender su uso a otras situaciones de su entorno escolar y social.

Por su parte, el estudio de Villa (2009) tuvo como objetivo diseñar y validar experimentalmente una propuesta didáctica apoyada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para desarrollar en estudiantes de educación básica la competencia lectora de textos ícono-verbales, partiendo de un enfoque integrador e interdisciplinario que conjuga aspectos teóricos y prácticos sobre la imagen, la lectura de la misma y la alfabetización visual, capaz de constituirse al mismo tiempo en un aporte a la didáctica de la lecto-escritura y a la intervención didáctica en diferentes áreas. Este trabajo se ocupa de la relación que existe entre las palabras y las imágenes en los textos verbo-icónicos, y esboza una nueva categoría, la de los textos ícono-verbales. Las TIC se asumen como un conjunto de herramientas que favorecen la comprensión y la intervención didáctica, pero también como un hilo conductor para el análisis de la imagen, vista como uno de los componentes de la alfabetización más inquietantes y de mayor actualidad.

Lo anterior, se constituye en un basamento sustancial para la configuración de las estructuras conceptuales, didácticas e investigativas de este estudio; estructuras que, entre otros aspectos, han permitido delimitar el horizonte del componente pedagógico de la propuesta didáctica desarrollada y, por consiguiente, encausar los procesos escriturales y de comprensión lectora de los estudiantes participantes de la presente investigación.

Antecedentes a nivel nacional

En el panorama nacional la situación es un tanto análoga, pues la comprensión lectora continúa siendo abordada en la perspectiva de su afianzamiento, haciendo uso de multimedios, de estrategias de lectura y escritura, y de estrategias metacognitivas. También enfocada en clases y textos de inglés. Todos estos estudios están dirigidos principalmente hacia la básica secundaria y media vocacional, y en menor proporción hacia la básica primaria y población universitaria.

Algunos de estos estudios fueron realizados por Mahecha et al. (2011), Aragón y Caicedo (2009), y Becerra Cortés (2013).

Tabla 2. Antecedentes nacionales

Datos principales	Título y Descripción general	Metodología y Conclusiones
<p>Autores: Aragón Espinosa, Lucero & Caicedo Tamayo, Adriana María.</p> <p>Año: 2009</p> <p>Proyecto: Financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.</p>	<p>Título: La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión del Pensamiento Psicológico.</p> <p>Este proyecto examinó los resultados del análisis de los artículos teóricos y reportes de investigación teniendo en cuenta los programas de intervención en estrategias metacognitivas y los métodos instruccionales implementados para la enseñanza de las mismas. Además, las investigaciones reportaron la participación de estudiantes pertenecientes a los niveles de la educación formal, desde básica primaria hasta estudiantes de pregrado en el nivel superior de enseñanza. El 46% de los estudios se realizó con estudiantes de colegios públicos y el 22% con alumnos de instituciones privadas, ubicados todos en zonas urbanas.</p> <p>Por otro lado, se destaca que la revisión que realizaron las autoras incluyen ensayos teóricos y reportes de investigación, realizados durante los últimos doce años. Igualmente, se devela la indagación de las características de los programas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en la educación formal, a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas.</p>	<p>La metodología empleada fue el análisis documental.</p> <p>Así mismo, el análisis de los problemas planteados por los investigadores permitió identificar cuatro grandes objetivos: 1) medir la eficacia de las intervenciones; 2) enseñar habilidades para el mejoramiento de la comprensión lectora; 3) determinar la eficacia de diferentes procedimientos de instrucción; y 4) explorar la relación entre factores motivacionales y cognitivos.</p> <p>Al realizar el análisis se evidenció que la metodología de las investigaciones evaluadas presentaba coincidencias y tendencias. El diseño cuasiexperimental con pretest, intervención y postest constituyó uno de los aspectos comunes que se encontraron en los reportes de investigación revisados. Los investigadores de los diversos documentos analizados, recurrieron a instrumentos estandarizados y no estandarizados para el desarrollo de sus intervenciones. Los primeros fueron utilizados generalmente como pretest, para determinar el desempeño base de la comprensión lectora de los estudiantes, y los segundos, como herramientas para el desarrollo de las intervenciones propuestas.</p>

<p>Autores: Mahecha, Rocío; Urrego, Stella & Lozano, Erika.</p> <p>Año: 2011</p> <p>Programa: de Desarrollo Docente Perfil de la Universidad Nacional de Colombia en 2009-2010. El programa fue auspiciado por la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C.</p>	<p>El proyecto se denominó: Mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes de grado once mediante las estrategias de lectura de codificación de texto y organizador de doble entrada.</p> <p>El objetivo general se direcciona en orientar a los estudiantes de grado 11 de la Escuela Policarpa Salavarrieta, turno matutino, en la lectura de pasajes breves mediante la codificación de textos y estrategias de lectura con organizador de doble entrada.</p> <p>Por otro lado, el grupo de estudiantes elegido para implementar el proyecto fue el grupo 1102 de la Escuela Policarpa Salavarrieta. Esta es una escuela oficial ubicada en Bogotá, Colombia. El estudio se desarrolló con diecisiete niñas y dieciséis niños cuya edad promedio era los 17 años, a quienes les gustaba su clase de inglés, pero tenían problemas al leer textos y tratar de responder a preguntas de comprensión. Los autores analizaron los bajos puntajes obtenidos por los estudiantes de undécimo grado en el examen ICFES, sección de inglés, en los últimos tres años.</p> <p>Es así como la innovación consistió en orientar a los estudiantes en el uso de dos estrategias de lectura: codificación de texto y organizador de doble entrada. Es decir, llegar a comprender un texto siguiendo un proceso planificado de lectura que va desde las habilidades de arriba hacia abajo hasta las habilidades de abajo hacia arriba. En general, este proyecto de innovación buscó motivar a los estudiantes no sólo hacia la lectura sino también hacia el inglés como materia escolar.</p>	<p>La metodología empleada fue un programa de aula con metodología mixta, donde se aplicó al grupo una encuesta de diagnóstico como punto de partida del proyecto. Dicho diagnóstico tuvo como objetivo identificar en los estudiantes las actitudes hacia la lectura y sus preferencias con respecto a tipos de textos y temas. Después se realizó la aplicación de los talleres y la observación de clases por parte del maestro.</p> <p>Entre las conclusiones se evidencia que al tener en cuenta los resultados obtenidos con la innovación pedagógica, es posible que futuras investigaciones apunten a considerar dos líneas de investigación, como son el uso de las TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el proceso de comprensión lectora, y la comparación entre el proceso lector en L1 y L2. Igualmente, los estudiantes entendieron el propósito de las estrategias de lectura aplicadas, la codificación del texto y el organizador de doble entrada. Es así como se destaca el reconocimiento del vocabulario y de estructuras gramaticales, así como la identificación de temas e ideas principales de los textos y la principal diferencia entre ellos.</p>
--	--	--

<p>Autores: Becerra Cortés, Ximena.</p> <p>Año:2013</p> <p>Investigación: Programa de Desarrollo Docente. Perfil de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, en 2010. El programa fue patrocinado por la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C.</p>	<p>Título: Uso del diccionario para mejorar la comprensión lectora de textos científicos cortos en inglés con adolescentes.</p> <p>Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Saludcoop Norte, en Bogotá, donde se trabajó la decodificación de palabras desconocidas utilizando el diccionario y los conocimientos previos.</p> <p>Esta estrategia tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora de textos científicos breves a través del establecimiento de relaciones dentro de los conocimientos adquiridos en la lengua materna.</p> <p>La población objeto de estudio fueron 34 estudiantes de noveno grado en edad entre 14 y 17 años.</p>	<p>Metodología cualitativa, investigación acción participativa. Entre los instrumentos empleados se destacan talleres, cuestionarios, y el uso del diccionario.</p> <p>Las categorías desarrolladas fueron: uso del diccionario, búsqueda de información para definir cuestiones dadas y comprensión de lectura.</p>
--	---	--

Fuente: elaboración propia

En el estudio de Aragón y Caicedo (2009), se analizan reportes de investigación y ensayos teóricos publicados entre 1996 y 2008. Sus resultados son reseñados y organizados en una matriz que permite categorizar las variables abordadas en la revisión de estudios. Los reportes de investigación revisados muestran una mejora significativa de la comprensión lectora en los estudiantes, luego de la participación en los programas de instrucción ofrecidos. El balance plantea algunas directrices generales y específicas que podrían ser tenidas en cuenta por profesionales interesados en diseñar, implementar y evaluar programas de prevención e intervención dirigidos al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, en contextos educativos formales.

El estudio de Mahecha et al. (2011), es un proyecto de innovación desarrollado con un grupo de estudiantes de grado once de un colegio distrital de Bogotá. El propósito era animar a los estudiantes a mejorar su comprensión de textos en inglés.

Para ello se tuvieron en cuenta sus necesidades, intereses y nivel de inglés. Se utilizaron dos estrategias de lectura: codificación de texto y organizador de doble entrada. Se observó la actitud de los estudiantes durante el desarrollo de dos lecciones, se compararon sus niveles de comprensión de lectura antes y después de utilizar las dos estrategias y se les solicitó autoevaluar su desempeño. Al final se pudo apreciar la mejoría de los estudiantes en los niveles de comprensión, el disfrute en la realización de las actividades y la seguridad que alcanzaron.

El estudio de Becerra Cortés (2013), es un proyecto de innovación y de investigación acción centrado en el uso del diccionario y el conocimiento previo adquirido de estudiantes colombianos de secundaria para mejorar la comprensión lectora de textos científicos cortos. Los instrumentos de recolección de datos incluyen el trabajo realizado por los estudiantes durante dos talleres, notas de campo y un cuestionario. Los resultados mostraron que la consulta del diccionario y la activación de conocimientos previos parecen facilitar el uso del texto para responder a preguntas de comprensión de lectura. Los estudiantes encontraron menor dificultad en la resolución de preguntas que requerían información literal que en aquellas que implicaban el establecimiento de relaciones entre los elementos del texto. Ellos valoran por igual el conocimiento previo y el uso del diccionario en la resolución de talleres de Ciencias en inglés.

Como podrá observarse, en el espacio escolar, tanto a nivel regional como nacional, siempre ha habido gran interés en los procesos de alfabetización y en su cualificación, concretamente en lo que tiene que ver con la comprensión lectora y las prácticas de lectura y escritura; reconociendo su importancia en el proceso educativo.

No obstante, dichos procesos (lectura, escritura y comprensión lectora) no siempre se han abordado en forma conjunta. Por lo general, en numerosas propuestas didácticas han sido asumidos de manera independiente, no interconectada, así figuren juntos.

La lectura, la escritura y la comprensión se examinan en esta investigación desde una mirada mucho más integral, reconociendo su importancia en el entorno educativo y en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se gestan a su interior. Se abordan las prácticas de lectura, escritura y el proceso de comprensión de manera articulada, no sólo a través de materiales impresos sino también en soportes digitales, lo que confiere al estudio una mayor amplitud, pertinencia, significación y validez en cuanto a sus focos de acción.

Por tanto, al dar una mirada al contexto nacional en el campo investigativo es posible vislumbrar diferentes caminos, distintas maneras de indagar, pero el valor epistemológico y de la praxis permiten denotar cómo las categorías dan los lineamientos para comprender la lectura, los procesos básicos escriturales y los análisis documentales que instauran reseñas y dan paso a la sistematización de experiencias investigativas, donde la investigación acción y el rol del investigador juegan un papel crucial para comprender y generar cimientos en los procesos lectores y escriturales de los estudiantes y el contexto escolar.

Antecedentes a nivel internacional

Por otro lado, a nivel internacional (con excepción de Estados Unidos) no se encontraron estudios específicos sobre prácticas de escritura orientadas a mejorar la comprensión lectora en la población escolar, aunque sí existe una amplia gama de

estudios sobre la comprensión lectora (enfocada en algunos casos hacia una segunda lengua); y sobre el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, particularmente en niños y jóvenes. Esto principalmente en Argentina, Chile, México, Perú y Venezuela; en Estados Unidos y Canadá; en España e Inglaterra; en China e Irán; y en Australia.

Tabla 3. Antecedentes internacionales

Datos principales	Título y Descripción general	Metodología y Conclusiones
<p>Autores: Pérez Bullido, Ester; Serrano Díaz, Sara & Vico Sola, Sandra.</p> <p>Año: 2011</p> <p>Investigación: Realizada en España.</p>	<p>Título: Cómo mejora la comprensión lectora a partir de estrategias de aprendizaje en alumnado de 6° de primaria.</p> <p>El objetivo general se direccionó en comprobar si una metodología basada en la enseñanza sistemática de la organización del estudio por parte de un logopeda, puede repercutir en la mejora de la comprensión lectora de alumnado con alta o baja aptitud.</p> <p>Igualmente, la población de estudio se centra en alumnado de 6° de primaria de un colegio concertado de la zona centro de Madrid. La muestra final fue de 47 alumnos, 21 hombres y 26 mujeres.</p>	<p>Se implementó una investigación experimental con un grupo control y uno experimental, se utilizó como herramientas el pretest–tratamiento–postest.</p> <p>Dentro de los resultados se destacó que la clase guiada por un logopeda mejora la comprensión lectora del alumnado con alta y baja aptitud, debido a que las medias en comprensión lectora fueron superiores.</p> <p>Se destaca que sería conveniente realizar este tipo de investigaciones con varios grupos para mejorar el proceso lector. Igualmente, se recomienda ampliar la gama de estrategias de comprensión lectora para favorecer el aprendizaje autónomo.</p>

<p>Autores: Hudson Pérez, María Cecilia; Förster Marín, Carla E.; Rojas-Barahona, Cristian A.; Valenzuela Hacedor, María Francisca; Riesco Valdés, Paula & Ramaciotti Ferré, Antonietta.</p> <p>Año: 2013</p> <p>Investigación: Universidad Católica de Chile.</p>	<p>La investigación se denominó: Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar.</p> <p>El objetivo fue comparar el efecto de dos métodos de enseñanza para el aprendizaje lector inicial y las posibles diferencias de género. Así mismo, los resultados de la investigación destacaron que había niños que al comenzar el primer grado ya habían logrado las habilidades lectoras para el término del año escolar, y había otros que no tenían ninguna habilidad observable.</p> <p>Las conclusiones más relevantes fueron que los resultados comparativos entre niños y niñas muestran que en los niños no hay diferencias en la comprensión lectora al comenzar el estudio (diagnóstico); luego de un año de escolaridad, tanto el grupo que trabajó con el método tradicional como el GE avanzaron en proporciones similares, lo que indica que ambos métodos de enseñanza desarrollan las habilidades lectoras de los hombres. Respecto de las niñas, se observan diferencias en el sub-test 4 de la prueba a favor del grupo que trabajó con el método equilibrado, lo que implica que las niñas del grupo tradicional no comprenden información implícita a partir de la lectura de textos simples. Finalmente, los resultados permiten concluir que tanto los niños y niñas del GE como los del GT lograron un avance importante en el aprendizaje lector durante el primer año de enseñanza; sin embargo, el método equilibrado</p>	<p>Se realizó un estudio descriptivo-comparativo, con un diseño longitudinal, donde un grupo aprendió a leer con un método equilibrado (GE) y el otro (GT) aprendió a leer con el llamado método tradicional, que es el que habitualmente aplican los profesores en el aula.</p> <p>Se implementó un programa de lectura con “juegos verbales”, programa de apoyo para el desarrollo del lenguaje que los profesores aplican a los niños y niñas de primer año de primaria.</p>
---	--	---

	<p>mostró una tendencia a generar habilidades lectoras que permiten un nivel de complejidad mayor de la comprensión lectora.</p>	
<p>Autores: Mills, Kathy Ann & Unsworth, Len.</p> <p>Año: 2014</p> <p>Investigación: Realizada en la Australian Catholic University.</p>	<p>Título: Alfabetización Multimodal.</p> <p>La investigación se centra en las prácticas de lenguaje y alfabetización multimodal porque la comunicación requiere atender a diversos tipos de significados, ya sea de palabras habladas o escritas, imágenes visuales, gestos, posturas, y movimientos y sonidos o silencios. Sin embargo, es innegable que las posibilidades de los medios digitales impulsados por las personas y la producción textual han dado lugar a un aumento exponencial de la circulación de textos multimodales en entornos digitales en red. La producción de textos multimodales se ha convertido en una parte central de la vida cotidiana de muchas personas a lo largo del curso de la vida y en todas las culturas y sociedades. Esto ha sido posible gracias a la facilidad de producir y compartir imágenes digitales, música, videojuegos, aplicaciones y otros medios digitales a través de Internet y tecnologías móviles.</p>	<p>La investigación empleada fue emergente. Por tanto, el estudio de la alfabetización multimodal en las escuelas y la sociedad es un campo de investigación emergente, que comienza con el importante reconocimiento de que la lectura y la escritura rara vez se practican como habilidades discretas, pues están íntimamente conectadas con el uso de textos multimodales, a menudo en contextos digitales de gran uso. Las implicaciones de la alfabetización multimodal para la pedagogía, el currículo y la evaluación en la educación son un campo en expansión de la Investigación multimodal. Además, hay una creciente atención a las prácticas de alfabetización multimodal que se practican en contextos sociales informales, desde la primera infancia hasta la adolescencia y la edad adulta, en los hogares, sitios recreativos, comunidades y lugares de trabajo.</p> <p>Instrumentos empleados: talleres, textos, tecnología.</p>

<p>Autores: Jiang, Yan.</p> <p>Año: 2015</p> <p>Investigación Educativa: Escuela de Idiomas Extranjeros, Universidad Normal del Oeste de China, Nanchong, China.</p>	<p>Título: Comprensión de lectura en inglés de estudiantes universitarios chinos en modo de lectura en silencio y en voz alta.</p> <p>En la enseñanza de idiomas, generalmente se pone énfasis en la comprensión lectora de los estudiantes, uno de los factores más importantes para el aprendizaje del idioma inglés. La investigación muestra, sin embargo, que la comprensión de lectura es un proceso sofisticado y muchos estudiantes han tenido dificultades para construir significado a partir del contexto de la escritura.</p> <p>Este estudio, al comparar el modo de lectura en silencio y el modo de lectura en voz alta, intentó descubrir sus respectivos efectos en la comprensión de lectura de los estudiantes universitarios chinos. Todos los resultados indican que el modo de lectura en silencio mejora significativamente la comprensión lectora de los participantes, mientras que el modo de lectura en voz alta no revela los mismos resultados.</p>	<p>Metodología cuantitativa; además se destaca un experimento de 16 semanas en 29 estudiantes de segundo año, que se dividieron en grupos experimentales y de control. Los datos se obtuvieron a través de un proceso convencional de experimentación lingüística. Además de estos datos cuantitativos, se diseñó una entrevista para recoger las actitudes y opiniones de los estudiantes como datos cualitativos.</p>
---	---	---

<p>Autores: Collins, James L.; Lee, Jaekyung; Fox, Jeffery D. & Madigan, Timothy P.</p> <p>Año: 2017</p> <p>Investigación Educativa: State University of New York at Buffalo, USA.</p>	<p>Título: Reuniendo la lectura y la escritura, un estudio experimental de escritura intensiva y comprensión lectora en escuelas primarias urbanas de bajo rendimiento.</p> <p>Este estudio examinó la hipótesis de que la escritura asistida durante la lectura mejora la comprensión lectora. La hipótesis se derivó de la teoría y la investigación sociocognitiva y constructivista, y se implementó en forma de una intervención curricular llamada Escritura y Comprensión Lectora Intensiva debido a su característica principal de unir la comprensión lectora y la escritura. El estudio también reveló una mejora desigual entre las aulas experimentales con respecto al nivel de grado de los estudiantes, la duración de la exposición a la intervención y la fidelidad de los maestros en la implementación.</p> <p>Los resultados implican que los estudiantes de grados superiores con tratamiento más prolongado y mayor fidelidad en la implementación se beneficiaron más de la intervención. El estudio amplía la teoría y la investigación sobre las conexiones de lectura y escritura, y sugiere investigaciones adicionales y aplicaciones prácticas que utilizan la escritura asistida para mejorar la comprensión lectora.</p>	<p>El estudio usó la instrucción con hojas de pensamiento interactivas para proporcionar experiencias de escritura asistida, enfocada y sostenida para ayudar a los estudiantes en escuelas urbanas de bajo rendimiento a construir la comprensión de su lectura.</p> <p>El estudio utilizó un diseño de ensayo aleatorizado por conglomerados. Los resultados respaldan la hipótesis de que unir la lectura y la escritura a través de la instrucción, usando hojas de pensamiento, produce niveles de comprensión de lectura superiores a la instrucción tradicional.</p> <p>Los análisis de modelos lineales jerárquicos de datos previos y posteriores a la prueba de 1,062 estudiantes de cuarto y quinto grado en 50 aulas y 10 escuelas (cuatro escuelas experimentales de 2 años, tres experimentales de 1 año y tres escuelas de control), también revelaron mayores efectos para la educación especial y de estudiantes de escasos recursos en el grupo experimental.</p>
---	--	---

Fuente: elaboración propia

Por lo anterior, es posible destacar en cada uno de los estudios a nivel internacional el entramado relacional entre la lectura y la escritura, donde cada investigación genera un aporte crucial al proceso escolar, al aprendizaje y al campo pedagógico, puesto que los aciertos encontrados en cada estudio logran encaminar el proceso de aprendizaje y permiten detectar los procesos alternos e inmersos en el mismo (la comprensión, la percepción, la motivación, etc.).

En esta búsqueda de estudios a nivel mundial se encontró uno realizado en España, un estudio de Pérez et al. (2011), el cual buscó comprobar: 1) si las técnicas de estudio influyen en la comprensión lectora, y 2) si una metodología basada en la enseñanza sistemática de la organización del estudio puede repercutir en la mejora de la comprensión lectora del alumnado con alta o baja aptitud. El estudio se centra en dos clases de 6° de Primaria de un colegio concertado de la zona centro de la Comunidad de Madrid y utilizó una metodología pretest-tratamiento-postest. El análisis estadístico de los resultados permitió concluir que la clase guiada por un logopeda mejora la comprensión lectora del alumnado con alta y baja aptitud. Se propone entonces considerar la participación de un logopeda como especialista técnico en estrategias de comprensión lectora para mejorar el rendimiento del alumnado.

Por su parte, en Chile, Hudson et al. (2013) aplicaron un programa de alfabetización inicial utilizando un “método equilibrado” (GE) y un “método tradicional” (GT), a 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de la Comuna de Santiago de Chile con bajo rendimiento en la prueba nacional estandarizada SIMCE. El objetivo fue comparar el efecto de estos métodos de enseñanza para el aprendizaje lector inicial y las posibles diferencias de género. Los resultados indican que ambos grupos presentan avances similares al finalizar el año; sin embargo, en el GE se observó un mayor avance en habilidades de comprensión lectora de mayor complejidad, específicamente en el reconocimiento de información implícita de textos simples y en el GT se observan diferencias de género a favor de los hombres.

Otro estudio realizado por Mills y Unsworth (2014) en Australia, llama la atención sobre la necesidad de más investigaciones que expliquen de manera sólida y exhaustiva la naturaleza de las relaciones entre imágenes y lenguaje, para apoyar así la pedagogía de la alfabetización multimodal. Este estudio sugiere que los actuales énfasis discrepantes en la interfaz imagen-lenguaje y el programa nacional australiano de evaluación, podrían alinearse mucho más para generar un programa de evaluación que aborde de manera más adecuada la lectura como la negociación integradora de información visual y verbal. Esto podría ayudar no sólo a que las pruebas nacionales de alfabetización respondan al currículo, sino también mejorar pruebas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, de modo que la gama de relaciones imagen-lenguaje incluidas en ellas refleje más adecuadamente las encontradas en la escuela y los materiales de lectura cotidianos.

En China, Yan Jiang (2015) realizó un estudio donde compara la lectura

silenciosa y la lectura en voz alta, para descubrir los efectos de uno u otro método en la comprensión lectora de estudiantes universitarios chinos. La investigación se basó en un experimento de 16 semanas con 29 estudiantes de segundo año, asignados a un grupo experimental y otro control. Además de los datos cuantitativos, se diseñó una entrevista para recopilar las actitudes y opiniones de los estudiantes como datos cualitativos. Todos los resultados indican que el modo de lectura silenciosa mejora significativamente la comprensión lectora de los participantes, mientras que el modo de lectura en voz alta no revela los mismos hallazgos.

Finalmente, Collins et al. (2017) en Estados Unidos, examinaron la hipótesis de que las prácticas de escritura durante la lectura mejoran la comprensión lectora. Se utilizó en la instrucción hojas para pensar (thinksheets) interactivas buscando proveer experiencias de escritura constante, enfocadas y asistidas que ayudaran a estudiantes en escuelas urbanas de bajo rendimiento a que pudieran lograr una mejor comprensión lectora. Los resultados confirman la hipótesis de que trabajar conjuntamente la lectura y la escritura apoyando la instrucción con hojas de pensar (thinksheets) produce niveles de comprensión lectora superiores a los de la instrucción tradicional. El estudio amplía la teoría y la investigación sobre las conexiones entre la lectura y la escritura, y sugiere investigaciones y aplicaciones prácticas adicionales usando la escritura asistida para mejorar la comprensión de lectura.

Es notable que los estudios reseñados (tanto a nivel regional como nacional e internacional), de alguna u otra forma, abordan el tema de la escritura y en especial de la comprensión lectora en la perspectiva de su cualificación, incluso cuando se trata de procesos de apropiación de una segunda lengua (el inglés). Estos estudios giran en

torno a prácticas de lectura, escritura y comprensión lectora, y aunque por lo general abordan estas tres actividades de manera independiente, tratan de establecer interrelaciones con otras competencias lingüísticas, con procesos de enseñanza y aprendizaje, con el rendimiento académico, con estilos y habilidades de pensamiento, y con la resolución de problemas.

Estos estudios, en cierta forma, son congruentes con la idea de no considerar la lectura y la escritura como procesos separados ya que su desarrollo no es estrictamente secuencial (Shanahan, 2006), y deben verse como sistemas que se superponen e interactúan (Berninger, 2000). Revelan así mismo, que su vinculación para mejorar los procesos de comprensión lectora y competencia escritural en la población escolar es aún un terreno bastante inexplorado, tanto en el contexto educativo nacional como en el internacional, y es allí precisamente donde el presente estudio cobra pertinencia y valor.

La perspectiva constructivista sobre el aprendizaje de la alfabetización argumenta que la lectura y la escritura están interconectadas, pues ambas implican tanto la construcción activa de significado, como el uso compartido de procesos cognitivos y representaciones del conocimiento; lo cual, necesariamente, incide en la comprensión lectora (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Langer y Flihan, 2000; Nelson, 2008; Nelson y Calfee, 1998; Spivey, 1987, 1990, 2007; Spivey y King, 1994; Tierney y Pearson, 1983). Este enfoque pone en cuestión la labor educativa, tradicionalmente centrada en la enseñanza mecánica y fragmentada de la lectura y la escritura, subvalorando así la comprensión lectora. No obstante, los estudios reseñados ofrecen nuevas miradas y espacios de reflexión sobre la enseñanza de la comprensión lectora y la competencia escritural en la escuela (Langer y Flihan, 2000; Duke et al., 2011).

1.2 Marco Conceptual

1.2.1 Relaciones entre Lectura y Escritura

Durante la mayor parte del siglo XX, según Langer y Flihan (2000), la escritura y la lectura eran concebidas y focalizadas, desde la misma escolaridad, como aspectos separados con diversos niveles y grados, que además de su diferenciación, les conferían tal singularidad que impedía su acoplamiento. La relación entre la lectura y la escritura entró a ser considerada como un tema de preocupación teórica y pragmática sólo en los años ochenta cuando se convirtieron en un cuerpo de investigación unificado. Los estudios e investigaciones se centraron entonces en las interrelaciones entre escritura y lectura y cómo dichas relaciones podían afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta, además, desde una perspectiva constructivista, los procesos cognitivos inmersos en cada una de ellas; es decir, tanto la una como la otra estaban vinculadas al lenguaje y a la comunicación, así como al razonamiento.

La investigación comenzó así a examinar las relaciones entre la escritura y la lectura como procesos cognitivos y sociales. De esta manera las dimensiones sociales de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta sus funciones y usos reales, movieron el interés de la teoría y la investigación hacia la práctica contextualizada en la vida real y en situaciones escolares reales, concibiendo la alfabetización no en singular sino como actos alfabetizados al servicio de usos sociales y comunicativos en donde las relaciones de lectura y escritura estaban dadas en la funcionalidad de ambos procesos y las formas que éstos adquirirían en los contextos de la vida, tanto dentro como fuera de la escuela.

Ahora bien, las experiencias de la vida, así como los usos y funciones de la

escritura y la lectura, afectan no sólo los actos que les son propios sino también la forma como se relacionan. Langer y Flihan (2000), después de un extenso rastreo investigativo sobre los procesos de lectura y escritura, indican que ambas actividades se encuentran profundamente relacionadas con el lenguaje (como actividad social) y el pensamiento, y se forman a través del uso. Sin embargo, si bien las estructuras y estrategias que los escritores y los lectores utilizan para organizar, recordar y presentar sus ideas son generalmente las mismas en la escritura y la lectura; la estructura del mensaje y las estrategias empleadas para formularlo y organizarlo son impulsadas por objetivos diferentes. Es decir, es necesario reconocer que la lectura y la escritura, así como guardan significativas similitudes, también conservan diferencias sustanciales.

Desde esta perspectiva, las aulas de clase se convierten en contextos donde los lectores pueden desarrollar sus conocimientos a través de sus saberes y experiencia como escritores y viceversa. La enseñanza que fomenta la creación de significado a través de la lectura y la escritura se basa en una comprensión de ambas actividades como procesos de composición relacionados, pues la escritura de los niños está fuertemente influenciada por sus experiencias de lectura y las experiencias de lectura se ven mayormente enriquecidas al verse acompañadas de escritura. Cuando se combinan diferentes tipos de actividades de lectura y escritura, éstas dan forma, movilizan y tienden a impulsar el pensamiento crítico y el aprendizaje, mucho más que cuando la una está separada de la otra. Al asumir la lectura y la escritura como procesos paralelos con estrategias cognitivas similares, pero conservando su singularidad cognitiva, se amplía el espacio de integración e interacción entre la mente y el texto. Así, los procesos que implican la lectura y la escritura, el propósito de estas dos actividades y

los contextos en los que están incrustadas continúan siendo el meollo del asunto, sin dejar de lado los efectos del grado y el nivel de habilidad en las mismas (Fitzgerald y Shanahan, 2000; y Langer y Flihan, 2000).

La lectura y la escritura se constituyen así en herramientas lingüísticas entrelazadas e inseparables, y desde este punto de vista la atención de la investigación se vuelca hacia comportamientos y formas de pensar alfabetizadas, asumida la alfabetización como la capacidad de las personas para manipular el lenguaje y el pensamiento cuando intentan dar sentido a una variedad de situaciones, lo cual conlleva distintas maneras de pensar que se aprenden en múltiples situaciones de la vida (Langer y Flihan, 2000). Así, las funciones y usos del lenguaje oral, escrito y no verbal, al igual que las imágenes y otros dispositivos semióticos portadores de significados que se hallan y utilizan en variedad de experiencias cotidianas, son el foco central de estudio.

Como señalan Spivey (1990) y Nelson (2008), el proceso de construcción de significado textual a través de la lectura y la escritura goza de un marco o caracterización constructivista que implica tres operaciones básicas: *seleccionar*, *organizar* y *conectar*. Al enfrentarse a un texto, los lectores usan sus conocimientos previos para lidiar con el nuevo contenido textual, organizan sus representaciones mentales (aquellas basadas en contenidos seleccionados de otros textos) y conectan dicha información con material que ellos mismos generan. Cuando las personas asumen el rol de escritores, orientan sus actos de composición textual teniendo como referentes determinadas fuentes de su interés; y para alcanzar las metas de su actividad discursiva realizan diversas transformaciones textuales (Spivey y King, 1994).

En este escenario, el concepto de intertextualidad (relación que un texto mantiene con otros textos), ha guiado la investigación de las actividades humanas de lectura y escritura (Nelson, 2008). El término intertextualidad en tanto permuta, canje o intercambio de textos y las relaciones intertextuales ponen de manifiesto las relaciones sociales entre los seres humanos y las prácticas sociales en las que éstos participan. A través de la escucha y la lectura la gente experimenta los textos de los demás, y a través de la palabra y la escritura, produce sus propios textos. Hay actos de escritura en los que la persona está en ambos roles, de lector y escritor; de lector de textos producidos por otros mientras es escritor de su(s) propio(s) texto(s). En consecuencia, sus propios textos están ligados a textos de otros a través de repetidos rasgos del discurso, de contenido reiterado, y de orientaciones similares.

Comúnmente se piensa que la lectura y la escritura son procesos que sólo suceden en el individuo, y luego son compartidos. Un enfoque diferente concibe tal relación como algo que ocurre entre individuos, donde leer y escribir son procesos comunicativos y los textos son creados por individuos con la idea de tener un efecto sobre los otros. Los enfoques comunicativos tratan la conexión entre lectura y escritura como una relación lector-escritor. La investigación se ha ocupado de los tipos de conocimiento, conciencia y flexibilidad que lectores y escritores deben tener para comunicarse. Un lector eficiente es un lector crítico, y la lectura crítica (de gran importancia en la escritura), requiere considerar las intenciones del autor y una evaluación de la exactitud y cualidad del texto. Reconocer el propósito, actitud, tono e incluso el estado anímico del autor, es una característica importante de la comprensión lectora (Shanahan, 1988).

1.2.2 La Comprensión Lectora y su Enseñanza

Durante las últimas 2 décadas, los psicólogos cognitivos han alcanzado un amplio consenso sobre la naturaleza de la comprensión y de todos los modelos actuales sobre la misma; el modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1998-2004) es reconocido como el más completo y desarrollado. En este modelo los conocimientos previos de los lectores juegan un papel fundamental para el proceso de comprensión, pues el sujeto lleva el conocimiento al proceso de comprensión y ese conocimiento configura a su vez su propia comprensión. Cuando la persona lee y, sobre todo, comprende lo que lee, lo que sucede es que obtiene nueva información que de alguna forma u otra entra a interactuar con aquella que ya posee y cambia su conocimiento, el cual se torna luego disponible para una nueva comprensión; y es en ese ciclo que el conocimiento engendra comprensión y la comprensión conocimiento.

De esta manera, cuando el sujeto lee, aprende su camino hacia un mayor conocimiento sobre el mundo y adquiere una capacidad de comprensión cada vez mayor. La construcción y la integración juegan así, en el proceso de comprensión, un papel crucial, pues cuando la persona lee usa su conocimiento junto con sus percepciones de lo que piensa que el texto dice para estructurar o construir representaciones mentales de lo que significa el texto; y una vez construidas esas representaciones, poder fusionar o integrar la información contenida en el texto con el conocimiento almacenado en su mente. Cuando consigue esa integración, tiene lugar el aprendizaje; es decir, literalmente entra a saber más de lo que sabía antes de la lectura (Duke et al., 2011).

Los maestros interesados en que sus estudiantes manejen una buena comprensión de lectura deben ayudarles a convertirse en lectores estratégicos y activos, enseñándoles, por ejemplo, por qué, cómo y cuándo aplicar ciertas estrategias en la lectura y ser capaces de sacar la herramienta adecuada para superar un obstáculo en el momento justo; así, los estudiantes se convierten en lectores más inteligentes, eficientes y estratégicos. Como observan Duke et al. (2011), algunas de las estrategias que bien vale la pena enseñar en aras a mejorar la comprensión de la lectura son el establecimiento de objetivos para la misma; la previsualización y la predicción; la activación de conocimientos previos; el monitoreo, la aclaración y la fijación; la visualización y creación de representaciones visuales; el dibujo de inferencias; el auto-cuestionamiento y el pensamiento en voz alta; así como el resumir y el relatar.

Aunque la exposición a una variedad de géneros contribuye a fomentar la familiaridad con diversas estructuras de texto, la instrucción directa alrededor de las estructuras comúnmente encontradas en diferentes géneros también beneficia a los estudiantes, especialmente a aquellos que presentan dificultades con la lectura. Por otro lado, al reconocer que la comprensión es un proceso activo y a menudo colaborativo de crear sentido, los maestros interesados en la comprensión lectora deberán emplear la discusión en el aula para ayudar a los lectores a trabajar juntos y dar sentido a los textos con los que se encuentran (Duke et al., 2011). Otro aspecto a tener en cuenta es emplear preguntas de orden superior durante las discusiones, lo cual promueve mayores tasas de participación activa entre los educandos, en donde la discusión suscite niveles más altos de comprensión de la lectura. Es así que las discusiones en las que los estudiantes demuestran un buen entendimiento y pensamiento crítico sobre el texto, a menudo

incluyen escuchar y vincularse a las ideas de otros, proveyendo evidencia del texto para apoyar el pensamiento propio y la participación regular del estudiante.

En este sentido, el empleo de la escritura con el uso sistemático de la charla apoya el desarrollo y/o mejora de la comprensión de la lectura. El punto clave es que, a través de la charla y la escritura, los estudiantes son capaces de construir una representación más rica del contenido de los textos que leen (Duke et al., 2011). Aquí el vocabulario entra a jugar un papel dinámico, ya que afecta la comprensión; por esto la enseñanza del mismo debería relacionar palabras nuevas con palabras conocidas, incorporar las palabras en contextos relevantes, e incluir experiencias rodeadas de conversaciones significativas. El vocabulario se aprende mientras se leen y escuchan libros, al igual que los programas computarizados aumentan el conocimiento del mismo, mientras que la exposición repetida a este tipo de actividades, especialmente en diferentes escenarios, es la clave para aprender los significados de las palabras cuya lectura previa podría resultar bastante útil.

Por otro lado, para cualificar los procesos de comprensión lectora, se requiere de una observación y evaluación cuidadosa de las fortalezas y debilidades que sobre la comprensión presentan los estudiantes con relación al texto, que sustente nuevas estrategias de enseñanza. Para esta tarea, una simple puntuación o nivel de comprensión no será suficiente, por lo que las evaluaciones requeridas deberán proporcionar más detalles y diagnósticos examinando varios aspectos de la comprensión (Duke et al., 2011). La complejidad de los procesos de comprensión y la variación en los sujetos que comprenden significa, entre tanto, que la diferenciación debe ser una prioridad. Sin lugar a dudas, los estudiantes tienen diferentes desempeños con respecto a la

comprensión, lo que sugiere la necesidad de diferentes focalizaciones y tipos de enseñanza, y lo que contribuirá, por consiguiente, a determinar qué sería una necesidad y/o una prelación en la enseñanza y qué no.

En una enseñanza o instrucción para la comprensión lectora, como bien lo señalan Pearson y Fielding (1991), habilidades y estrategias son la materia prima para encararla, con lo cual el resumen, el monitoreo, el obtener conocimiento relevante, el crear representaciones visuales y el pedir a los estudiantes hacer sus propias preguntas, cobran gran relevancia, pues son algunas de las varias opciones con las que cuenta el profesor para comprometer de forma más activa al estudiante con su propia comprensión. Los factores sociales y cognitivos, entre tanto, también son fundamentales en una enseñanza de la comprensión en tanto la influyen, teniendo lugar, por ejemplo, cuando estudiantes y profesores trabajan juntos (interacción social) sobre tareas cognitivas.

La comprensión de los estudiantes, particularmente la inferencial, se cualifica cuando las relaciones entre su conocimiento previo, sus experiencias y el contenido incluido en las lecturas, hallan conexión; lo cual requiere de estructuras apropiadas de conocimiento antes de leer, hacer y verificar predicciones antes y durante la lectura, y/o el responder preguntas inferenciales durante o después de leer (Pearson y Fielding, 1991). Y es que cuando los estudiantes desarrollan una expectativa de lo que deberían tratar de comprender en tanto nuevo, comparado con lo que ya saben, su comprensión mejora significativamente.

En consecuencia, el trabajo mancomunado en aras a la comprensión del texto o tal como lo precisan Pearson y Fielding (1991), el trabajar juntos para comprender

textos, revela los aspectos sociales de la enseñanza de la comprensión que influyen los resultados cognitivos, los cuales son la interacción entre pares y el diálogo educando-educador.

1.2.3 La Competencia Escritural

La escritura se define como una habilidad que se aprende, se desarrolla, y se mejora a lo largo de toda la vida, es de carácter multidimensional y de una alta complejidad. Cada vez que un aprendiz se enfrenta a una tarea de escritura en particular, se activan ciertos procesos mentales; los que han sido estudiados desde los años 80 por la psicología cognitiva. Los primeros trabajos que abordaron este proceso (Flower y Hayes, 1981) describieron tres grandes etapas: planificación, textualización y revisión. Estudios posteriores han problematizado y complejizado esta secuencia, incluyendo la importancia del componente retórico (Bereiter y Scardamalia, 1987) o de los afectos y emociones (Hayes, 1996). No obstante, todos los modelos coinciden en la importancia de estos tres pasos cuando se asume la tarea de producir un texto, o se busca desarrollar la competencia escritural.

Flower y Hayes (1996) plantean un modelo teórico de los procesos mentales que ocurren al escribir, sobre la base de cuatro principios: primero, que la escritura debe entenderse como un conjunto de procesos de pensamiento orquestados por el escritor en el acto de componer un texto; segundo, que estos procesos son jerárquicos y “encajables”, en tanto uno puede incrustarse dentro de otro; tercero, que el acto de componer es en sí mismo un proceso de pensamiento orientado a un fin; y por último, que los escritores crean sus propios propósitos al escribir. A partir de estos cuatro principios, los autores desarrollan una teoría del proceso de producción escrita que

comprende: un *entorno de la tarea*, el cual incluye el “problema retórico”, compuesto por el tema, la audiencia y el propósito; y tres procesos que se realizan para solucionar ese problema: planificación, traducción a texto y revisión. Estos procesos se apoyan en la memoria del escritor, quien constantemente monitorea, a medida que va escribiendo, el cumplimiento de las exigencias del problema retórico.

Por su parte, Scardamalia y Bereiter (1992) señalan que existen escritores maduros e inmaduros que recurren a diferentes estrategias para resolver la tarea de escritura. Las dos principales estrategias utilizadas son las llamadas “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. La primera es una estrategia que utilizan los escritores inmaduros, que consiste en recuperar ideas de la memoria sin considerar al destinatario ni la organización del texto; sin embargo, esta estrategia tiende a la coherencia y los escritores cumplen con cierto grado de éxito la tarea. La segunda estrategia, “transformar el conocimiento”, consiste en que el escritor piensa activamente en qué decir y cómo decirlo, no sólo en función de la tarea dada, sino también del contexto: situación, destinatario, propósito, etc.

El escritor novato progresa desde las estrategias de “decir el conocimiento” hasta las de “transformarlo”. La transformación del conocimiento y, sobre todo, la creación del mismo, ocurre cuando existe suficiente capacidad disponible para monitorear múltiples representaciones del texto, así como también planificar el contenido conceptual, generar el texto y revisar tanto el contenido como la forma del texto. Esta capacidad de monitoreo es limitada, depende de que progresivamente se aliviane la carga de los procesos de escritura en la memoria de trabajo mediante la maduración y el aprendizaje. Los estudiantes pueden aprender habilidades de escritura

por medio del entrenamiento cognitivo, que enfatizan en la práctica deliberada de la escritura (Kellogg, 2008).

Según McCutchen (2011), dos componentes necesarios para el desarrollo de la escritura (mas no los únicos), son los procesos de generación de lenguaje fluido y el conocimiento del género y audiencia. La fluidez en los procesos de generación del lenguaje le permite al escritor, en especial al novato, superar las limitaciones de procesamiento de la memoria de trabajo, mientras que el conocimiento sobre el género y la audiencia le permite aprovechar los recursos de la memoria de largo plazo. El manejo del código (dado su impacto en la liberación de memoria de trabajo para realizar procesos más sofisticados) y la enseñanza sobre el género y la audiencia posibilitan el acceso a mejores recursos cognitivos. Así, la información sobre los tipos de memoria involucrados en la escritura y sus funciones, permitiría abogar por una didáctica que aborde temas específicos y, de manera desagregada, la escritura en el aula.

La escritura no es un simple sistema de transcripción de lo oral o de registro de contenido; por el contrario, se trata de una herramienta del conocimiento y la creatividad. Por ello, ha de ser abordada en los cursos sobre las diversas materias del currículo escolar, utilizando los temas, textos, problemas o situaciones que naturalmente se plantean a lo largo de las áreas de estudio. Introducir la escritura de manera planificada, desde el preescolar, y en todas las asignaturas, no sólo impactará en la calidad de la escritura, sino que también lo hará en el aprendizaje de las disciplinas involucradas (Ávila et al., 2015).

Escribir bien es un acto de creación, de reflexión, de producción, de análisis, de composición. La práctica de la composición en clase ofrece oportunidades interesantes para ejercitar la conversación entre los estudiantes y fomentar tipos específicos de lectura. Promover una escritura de calidad implica compartir con los alumnos los objetivos centrales del trabajo de escritura, acordando con ellos para qué escribirán el texto, qué características tendrá y a quién estará destinado. Si los proyectos de escritura cuentan con destinatarios reales, los escritores sentirán la necesidad de ponerse en el lugar del lector y lograrán que las exigencias textuales, enunciativas, etc., cobren una dimensión relacionada con las verdaderas prácticas sociales de escritura. Es claro que al dedicar tiempo en clase a escribir no sólo se está trabajando la habilidad de la composición y desarrollando la competencia escritural, sino también la comprensión lectora y la conversación (Cassany, 1991).

1.2.4 Uso de la Escritura para Desarrollar la Comprensión Lectora

La capacidad de leer y comprender el significado de un texto siempre se ha ubicado en el centro de las metas educativas. En este sentido los educadores, al buscar precisamente que esta meta se convierta en una realidad para todos los estudiantes, han puesto especial énfasis en la implementación de programas de lectura. Sin embargo, este énfasis en la lectura ha conducido erróneamente a una cierta separación entre la enseñanza de la escritura y la instrucción para la lectura; lo cual está en total contradicción con las teorías que relacionan la lectura y la escritura y que sostienen que ambas son procesos interconectados que deben ser enseñados de manera combinada (conjunta) en aras a logros estudiantiles más exitosos (Langer y Flihan, 2000). No obstante, hay aspectos de la lectura y la escritura que son únicos, no compartidos.

El conocimiento compartido subyacente a la lectura y la escritura incluye el conocimiento procedimental, que se refiere a saber cómo acceder, utilizar y generar información durante la lectura y la escritura. Esto incluye la toma de conciencia de estrategias intencionales tales como la predicción, el cuestionamiento y el resumen (Shanahan, 2006). Tierney y Shanahan (1996) proporcionaron una revisión exhaustiva de estudios sobre cómo ser escritor puede influir en el proceso de lectura (dándole a los lectores ideas sobre las intenciones del escritor) y cómo ser un lector ayuda a un escritor a ir más allá de la confusión y la falta de comunicación para escribir mejor. Así, para mejorar la comprensión lectora sería lógico fomentar la conciencia de los autores entre los lectores, y para mejorar la escritura, sería útil inculcar la conciencia de la audiencia (Shanahan, 1992).

Se presume que una instrucción basada en actividades de escritura continua ha de impactar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes; por esta razón, asignar más actividades de escritura como parte de los programas de intervención o talleres de lectura que se emplean en cualquier centro educativo constituye una excelente opción para que los aprendizajes de los escolares mejoren sustancialmente. Un programa que busca mejorar la comprensión lectora puede ser más eficaz si combina la instrucción en la escritura (que implique análisis, interpretación o personalización de textos), con la instrucción en la lectura (Graham y Hebert, 2010).

Académicos de la educación como Kucer (1981) y Stotsky (1983), se basaron en teorías de la comprensión y en estudios sociolingüísticos para vincular los procesos de lectura y escritura como procesos de construcción de significado. Kucer (1981) sostuvo que la instrucción en la lectura y la instrucción en la escritura, aunque son importantes

por sí mismas como actos separados, pueden combinarse apropiadamente para aumentar el aprendizaje de los estudiantes. Stotsky (1983) publicó una revisión sintetizando los estudios correlacionales y experimentales existentes que vinculaban positivamente los procesos de lectura y escritura. Poco después, un movimiento llamado *la escritura a través del curriculum* comenzó a emerger con renombre.

En 1985, Havriliak y Dougherty demostraron la eficacia de la escritura como una actividad centrada en habilidades de lectura. También explicaron cómo la composición escrita es una actividad de aprendizaje más productiva que los ejercicios tradicionales de lectura acompañados de talleres u hojas de trabajo, enfocadas en dar respuesta a preguntas referidas al texto leído pero que para nada alimentan el pensamiento crítico que requiere una lectura bien hecha y una respuesta bien pensada.

Al igual que Havriliak y Dougherty (1985), Shanahan y Lomax (1986) concluyeron que el enfoque tradicional de la instrucción en la lectura antes que la instrucción en la escritura, fue ineficaz. Su estudio empírico examinó tres modelos teóricos de la relación lectura-escritura: un modelo interactivo que permitió el uso del conocimiento de la lectura en la escritura y el conocimiento de la escritura en la lectura; un modelo que permitió el uso del conocimiento de la lectura en la escritura; y un modelo que utilizó el conocimiento de la escritura sólo con la lectura (Shanahan y Lomax, 1986). Encontraron que el modelo interactivo era más eficiente, apoyando así la teoría de que la instrucción en la lectura y la escritura combinadas puede proporcionar mayores éxitos de aprendizaje que el concebir cada una por separado (Shanahan y Lomax, 1986).

Actualmente, los procesos de lectura y escritura se describen como

interconectados y se entiende que la instrucción en cada uno debe combinarse para obtener mayores beneficios de aprendizaje. Por consiguiente, respetados académicos de la alfabetización recomiendan con insistencia que los programas de enseñanza de la lectura que pretendan resultados significativos, incluyan la enseñanza explícita de la escritura (por ejemplo, Biancarosa y Snow, 2006; Englert, 2009; Graham y Hebert, 2010; Duke et al., 2011).

Aunque a menudo se pasa por alto, la escritura es una herramienta eficaz para mejorar la lectura de los estudiantes, la comprensión que obtengan de un texto, y el aprendizaje que deriven del mismo (Budianto et al., 2022). En consecuencia, se recomienda que los diseños curriculares propongan la enseñanza conjunta de la lectura y la escritura, buscando así asegurar la adquisición de los conocimientos básicos, habilidades y estrategias de alfabetización.

La enseñanza de la escritura en tanto fortalece una variedad de habilidades propias de la lectura, tiene el potencial para mejorarla de tres maneras: En primer lugar, leer y escribir son actividades funcionales que se pueden combinar para lograr metas específicas, tales como el aprender nuevas ideas presentadas en un texto. En segundo lugar, la lectura y la escritura están conectadas ya que se basan en conocimientos y en procesos cognitivos comunes. Y, en tercer lugar, la lectura y la escritura son actividades comunicativas en donde los escritores ganan intuición sobre la lectura creando sus propios textos; lo cual les lleva, en consecuencia, a lograr una mejor comprensión de los textos producidos por otros (Graham y Hebert, 2010).

El enfoque en una *escritura para aprender* constituye una alternativa para

aplicar el componente de pensamiento crítico de la escritura a una *lectura para aprender* y entender el material en las aulas, en especial el correspondiente a las distintas áreas del currículo (Knipper y Duggan, 2006; Peterson, 2007). El énfasis en la escritura para mejorar la comprensión de la lectura también ha llevado a los estudiosos a desafiar la suposición de que los educandos de bajo rendimiento no pueden usar la escritura para dar sentido a su lectura (Collins y Madigan, 2010).

Knipper y Duggan (2006) proponen estrategias específicas de escritura que los maestros pueden usar para ayudar a los estudiantes a recordar, aclarar y cuestionar lo que saben sobre una materia; y ello, en consecuencia, conduce a una mayor comprensión del contenido leído y estudiado. De acuerdo con Peterson (2007), la enseñanza de contenidos con ayuda de la escritura, se centra en la idea de que la escritura es un proceso a través del cual los estudiantes piensan más profundamente acerca de las ideas e información que encuentran en los libros de texto. Por lo tanto, los maestros de las distintas áreas del currículo pueden incluir la escritura en la planificación de sus unidades y proporcionar actividades específicas que puedan usar a la par con sus libros de texto para afianzar la comprensión en los estudiantes (Peterson, 2007).

Siguiendo la tendencia de utilizar la escritura para mejorar la comprensión, Collins y Madigan (2010) demostraron que las prácticas de escritura pueden mejorar la comprensión lectora en lectores con dificultades, al igual que sus habilidades escriturales. Durante tres años en una escuela urbana de bajo rendimiento, investigaron si la escritura asistida podría utilizarse como andamiaje o basamento para alcanzar niveles de pensamiento superior en lectores con dificultades. Usando hojas de

pensamiento (think-sheets) interactivas que contenían preguntas relacionadas con la lectura abordada, los estudiantes con dificultades trabajaron en colaboración con maestros y compañeros, y produjeron niveles de logro en comprensión lectora y producción escrita superiores a los que recibieron la instrucción tradicional en el grupo control (Collins y Madigan, 2010). Así, su experimento demostró que la escritura mejora la comprensión lectora y la competencia escritural, incluso en lectores con dificultades.

1.2.5 Coexistencia de la Lectura y la Escritura en lo Impreso y lo Digital

La lectura y la escritura se constituyen en construcciones sociales producto de actividades culturalmente definidas (Ferreiro, 2001), que cambian a lo largo de la historia y del accionar humano, e incluso de acuerdo a la geografía (Di Stefano y Pereira, 1997). El ser humano se ha dado a la tarea de ir creando sucesivas tecnologías de la escritura, en donde sus potencialidades comunicativas también han sido aprovechadas de modo diverso y dinámico por cada sociedad, según sus necesidades, intereses y circunstancias. De acuerdo al contexto sociocultural, el leer y escribir han adoptado prácticas propias, a la manera de géneros discursivos con unas determinadas funciones por cumplir, en donde lector y escritor juegan unos roles determinados, con unos usos lingüísticos preestablecidos y una retórica de igual manera prefijada (Cassany, 2004; Strobl et al., 2019; Wollscheid et al., 2016).

El cambio tecnológico ha impuesto nuevos comportamientos de acceso a la cultura y ha dado lugar no sólo a ciertas metamorfosis en las interacciones sociales, de idiosincrasia y de oferta y demanda, sino que también ha generado virajes en los modos

de comunicación (Casati, 2015). Los textos adquieren una dimensión social y tanto su lectura como su producción cuentan hoy con una amplia estela de alternativas para ser encarados. El papel convive hoy con un aliado, la pantalla, y el lápiz con un coadyuvante, el teclado; lo cual, por ende, enriquece la estructura habitual del texto y su lectura tanto en el soporte impreso como en el digital (Morales y Espinoza, 2003; Wollscheid et al., 2016).

La lectura y la escritura son prácticas sociales, cognitivamente contextualizadas y sobre todo interactivas; y son habilidades que en estos momentos se desarrollan tanto en lo digital como en lo impreso (niños, jóvenes y adultos hoy leemos y escribimos en ambos formatos). En consecuencia, no es posible hablar de “la lectura” ni de “la escritura”, sino de una diversidad de “lecturas” y “escrituras”; es decir, de prácticas de lectura y escritura que no dependen (al menos enteramente) del medio del texto y sí, tal como lo señalan Jorge Vaca y Denise Hernández (2006), de actividades sociales y situaciones comunicativas específicas en las cuales se hallan inmersas.

Leer y escribir son fundamentales para el desenvolvimiento en la escuela, en el trabajo y en la vida cotidiana del siglo XXI, por lo cual es necesario que los estudiantes adquieran las habilidades de alfabetización necesarias para tener éxito en un mundo analógico, pero también cada vez más digital y basado en información. De acuerdo con la teoría del conocimiento compartido (Shanahan, 2016; Tierney y Pearson, 1983), la lectura y la escritura no son habilidades idénticas, pero ambas recurren a fuentes comunes de conocimiento y procesos cognitivos, implican la creación de significado y se pueden usar conjuntamente para lograr importantes objetivos de aprendizaje; de ahí que a menudo se recomiende que la lectura y la escritura sean abordadas de manera

conjunta (Graham et al., 2017), y qué mejor que hacerlo desde los soportes impresos a la par con los digitales.

Hoy estamos expuestos a una mayor variedad de plataformas para la escritura a comparación de ayer y a un mayor número de textos sobre temas más variados y que provienen de diversidad de autores, idiomas y culturas; todo ello, no sólo en soportes digitales sino además en formato impreso (Cassany, 2004).

Leer y escribir son actividades en las que se genera sentido. Parafraseando a Jenniffer Rowsell y Maureen Walsh (2015), se genera sentido en la medida en que se decodifica e interactúa con el texto y se vinculan las experiencias pasadas con nuevas experiencias o con conocimientos nuevos. Al leer se tiene un propósito, como disfrutar un texto literario o aprender de un texto informativo. Al escribir también se tiene un propósito, como escribir pensamientos propios, comunicar información, crear una historia o presentar ideas propias a un otro, llámese lector o público. En suma, “la construcción de sentido sucede así usemos textos tradicionales, en papel, o digitales o multimodales, y el nivel de significación varía de acuerdo con nuestro propósito y el género textual” (Rowsell y Walsh, 2015, p. 146).

Al explorar las teorías propuestas por estos autores, pueden encontrarse algunos puntos de convergencia, entre los cuales cabe resaltar los siguientes: la participación del lector, quien pasó de ser un simple receptor de información a ser un sujeto activo que interactúa con el texto y contribuye a la configuración de su significado; la naturaleza constructiva del proceso; y la referencia al texto como una unidad de significación que ayuda a que el lector construya significados, independientemente de su empaque o

soporte, ya sea éste impreso o digital (Morales y Espinoza, 2003). La lectura, por lo tanto, es asumida como un proceso a través del cual el lector capta y elabora el sentido de un texto al interactuar con él, lo cual, sin lugar a dudas, va más allá del simplemente juntar los significados de una continuidad de palabras previamente decodificadas (Henaó y Ramírez, 2006).

Por su parte, la escritura es una manifestación de la actividad lingüística en el ser humano, basada en sistemas de signos ortográficos, alfabéticos o ideográficos que representan significados y logran distintos propósitos, entre ellos: informar, divertir, establecer relaciones interpersonales e influir en la conducta de los demás (Morales y Espinoza, 2003). Escribir es un proceso recursivo y cíclico en el que el escritor, valiéndose de sus conocimientos previos, de su competencia comunicativa y de sus experiencias, emplea la lengua para la construcción de significados y generación de ideas con diversos propósitos.

Tomando en consideración estas conceptualizaciones, y las propuestas de Kilian (2001) y Wollscheid et al. (2016) sobre escrituras en la web y su paralelo con el lápiz y el papel, junto con algunas experiencias pedagógicas (Espinoza y Morales, 2000 y 2002; Morales y Espinoza, 2003; Strobl et al., 2019), se podría plantear que se sigue un proceso similar tanto al producir un texto impreso como un texto electrónico, pues en ambos formatos se toman en cuenta aspectos similares y se experimentan los subprocesos, etapas o episodios recursivos: preparación o planificación, escritura o textualización, revisión, y corrección de las versiones o edición, hasta llegar a la publicación esperada.

La lectura y la escritura, aunque son distintas entre sí, se relacionan

estrechamente y en la era digital, respecto a eras pasadas, lo que cambia es el soporte mas no la esencia de cada una (Morales y Espinoza, 2003). Leer y escribir continúan siendo formas de manifestación, de interrelación y de percepción del mundo, aun cuando el auge tecnológico del presente siglo crea formas rápidas e incluso efímeras de comunicación y esto puede conllevar a relaciones distintas a las que siempre hemos conocido (Cordón y Jarvio, 2015).

La naturaleza del texto será siempre la misma, sea cual sea el soporte o contenedor. El texto electrónico requiere del lector los mismos conocimientos previos que éste necesita para leer un texto impreso (Morales y Espinoza, 2003; Strobl et al., 2019). El lector, aunque use formatos o contenedores distintos (el CD, el DVD o la WWW), aplica las mismas estrategias de lectura propuestas por Kenneth Goodman (1980a; 1980b) para el texto impreso: Iniciación, Muestreo y Selección, Predicción, Inferencia, Confirmación o Rechazo, Corrección y Finalización.

Al respecto, Godard (2002) plantea que en el texto digital o electrónico se tienen en cuenta los mismos factores de comprensión que en la lectura tradicional o analógica: coherencia del texto, conocimientos previos, esquemas discursivos y habilidades cognitivas del lector. Por lo tanto, no se puede afirmar que el proceso de lectura sea distinto en un formato o en el otro, simplemente la sociedad ha evolucionado y es imposible que la lectura y la escritura, principal legado de la humanidad, sean ajenas a este cambio. El placer de la lectura será siempre el mismo, sea que se utilicen hojas de papel o pantallas de última generación. En pocas palabras, todo está en el texto, no en su presentación.

El sistema educativo actual debe capacitar al ciudadano/usuario de la lengua escrita para que sea competente al leer y producir en ambos formatos, ya que la alfabetización tradicional y la tecnológica forman parte de la cultura general del individuo (Morales y Espinoza, 2003; Wollscheid et al., 2016; Strobl et al., 2019). Tanto lo digital como lo impreso son necesarios en la sociedad contemporánea, pues para lograr una efectiva comunicación se necesita del manejo de ambos soportes.

Los beneficios que presenta la utilización de cualquier formato, sea impreso o digital, no pueden negarse. Lo importante es la promoción de la lectura, sean textos narrativos (literarios), expositivos (informativos), argumentativos o descriptivos; lo que prevalece es el provecho de leer. La escritura, por su parte, debe promoverse tanto a través de lápiz y papel como mediante procesadores de texto, Tablet PC, o correos electrónicos; al fin de cuentas, no importa su formato, sino la capacidad de los escritores para producir textos coherentes y cohesivos (Morales y Espinoza, 2003).

1.2.6 Psicología del Desarrollo: Lectura, Escritura y Comprensión en la Infancia

Al igual que en todo proceso educativo, para el abordaje de prácticas de escritura en pro de la cualificación de los procesos de comprensión lectora y competencia escritural, es fundamental considerar la etapa del desarrollo en la cual se encuentran los estudiantes, sobre todo a nivel cognitivo, pues ello permitirá diseñar estrategias de intervención pedagógica mucho más acertadas al tener presente el grado de aceptación y trascendencia que los procesos de enseñanza puedan generar en la población escolar hacia la cual van dirigidos, y redundará en una adecuada asimilación y aprendizaje de los contenidos impartidos en medio de una participación activa en los

mismos por parte de los educandos.

Los niños se liberan de las limitaciones de la comunicación frente a frente cuando aprenden a leer y escribir. La lectura y la escritura les permiten tener acceso a los pensamientos y la imaginación de personas que viven en lugares distantes, así como también poder echar un vistazo a eras históricas. Los niños pueden crear estrategias cada vez más complejas para comprender su mundo y todo aquello que leen, una vez que descubren que pueden transmitir ideas, pensamientos y sentimientos a través de la escritura y logran dar sentido a las marcas que yacen en la página, extrapolándolas a esquemas de sonido y significado (Shaffer, 2000).

Parafraseando a Papalia et al. (2009), la pragmática, o la aplicación práctica del lenguaje para comunicarse, junto con las habilidades conversacionales y narrativas, son el área del lenguaje en el que los estudiantes experimentan un mayor desarrollo durante su escolaridad; de ahí que, antes de traer a colación un tema sobre el que la otra persona podría no tener claridad, los buenos conversadores sondan el terreno por medio de preguntas, constituyéndose éste en un campo propicio para el afianzamiento de los procesos de comprensión lectora y competencia escritural en el ámbito educativo.

Por otro lado, los niños usan palabras cada vez más elaboradas, con diversos significados, a medida que su vocabulario se expande a lo largo de la escolaridad; es así que descubren, por ejemplo, que una palabra puede tener múltiples significados y que, al analizar el contexto, pueden determinar cuál es el significado correcto (Papalia et al., 2009). El uso de analogías y metáforas, como recursos literarios en los que el significado de una palabra o frase, propios de un algo o alguien, se comparan o aplican

a otra cosa o ser, se torna más frecuente entre los 10 y los 12 años de edad (Owens, 2003; Vosniadou, 1987).

En la preadolescencia (alrededor de los 11 años), los niños desarrollan una comprensión más compleja de la sintaxis, la cual, de acuerdo a Carol Chomsky (1969), dictamina las reglas de organización de las palabras para la construcción de frases y oraciones. No obstante, en lugar de concentrarse solamente en el orden de las palabras, a esta edad los niños también toman en cuenta el significado general de la oración y la complejidad de su construcción aumenta, empleando un mayor número de cláusulas compuestas (por ejemplo, "La Tierra gira alrededor del Sol y sobre su propio eje").

De este modo, el periodo de los seis a los once años es un tiempo de perfeccionamiento sintáctico, pues "los niños aprenden excepciones sutiles a las reglas gramaticales y abordan las estructuras sintácticas más complejas de su lengua materna" (Shaffer, 2000, p. 319). Sin embargo, este proceso de elaboración sintáctica ocurre en forma tan gradual, que a menudo continúa hasta bien entrada la adolescencia o el inicio de la edad adulta.

Entre los 10 y los 11 años -rango de edad en el que se encuentran los estudiantes participantes del presente estudio-, "los niños son más capaces de comprender e interpretar la comunicación oral y escrita y de darse a entender" (Papalia et al., 2009, p. 437). Por lo general, empiezan una historia brindando información introductoria acerca de los personajes y el entorno de la narración e indican cambios de tiempo y lugar durante el desarrollo del relato. A diferencia de los niños menores, construyen sucesos más complejos desprovistos de detalles innecesarios, se centran más en los personajes,

sus motivaciones y pensamientos, e idean la forma de resolver problemas al interior de la trama, reconociendo rápidamente una ruptura en la comunicación y haciendo algo para remediarla.

Papalia et al. (2009), señalan que los niños de 6 a 11 años son capaces de reconocer una palabra impresa de dos maneras diferentes: 1) A través de la decodificación (estrategia tradicional denominada enfoque fonético o de énfasis en el código), en la que el niño pequeño vocaliza los sonidos de la palabra para convertirla del lenguaje escrito al hablado antes de retomarla de la memoria a largo plazo, previo dominio del código fonético que vincula el alfabeto escrito con los sonidos modulados; y 2) A través de la recuperación de ruta visual, en la que el niño simplemente mira la palabra y acto seguido, la recupera.

Por otro lado, el enfoque de lenguaje integral, que es una perspectiva más actual, destaca el trabajo visual y el empleo de claves contextuales. Los programas de lenguaje integral se distinguen por el uso de literatura auténtica y la realización de actividades propuestas por los mismos estudiantes, en oposición a las tareas monocordes y presididas por el maestro que se encuentran involucradas en la enseñanza fonética. De acuerdo con el enfoque de lenguaje integral, los niños pueden aprender a leer y escribir de forma natural, al igual que aprenden a comprender y hacer uso del lenguaje. En este sentido, un sistema de sonidos y sílabas aisladas que deben memorizarse a través de la repetición, según los defensores del lenguaje integral, no es la forma en la que los niños deben aprender a leer; en su lugar, deben experimentar el lenguaje escrito desde el principio como una forma de recopilar información y manifestar opiniones y sentimientos (Papalia et al., 2009).

Empero, hoy en día los mejores elementos de ambos enfoques se combinan con frecuencia, según los expertos (National Reading Panel, 2000). Junto con las habilidades fonéticas, los niños también pueden aprender técnicas o estrategias de comprensión de lectura. Es menos probable que procesos de enseñanza encasillados en habilidades secundarias, como lo son la fonética o la comprensión, sean eficaces ya que las habilidades de lectura y escritura son el resultado conjunto de la fusión de diversas funciones en distintas partes del cerebro (Byrnes y Fox, 1998). Los niños que utilizan tanto la vía visual como las estrategias fonéticas (recuperación visual de palabras conocidas y decodificación fonética de palabras desconocidas), al igual que técnicas de composición, desarrollan habilidades de lectura -y por defecto de escritura- que son más competentes y versátiles (Siegler, 1998; Spira et al., 2005).

Las mejoras en la memoria de palabras y la comprensión, son el resultado de procesos similares del desarrollo (Papalia et al., 2009). Los niños pueden concentrarse en el significado de lo que leen y ajustar su atención a la importancia y/o dificultad de su contenido, a medida que el reconocimiento de palabras se torna más automático y la capacidad de la memoria de trabajo es acrecentada. Asimismo, a medida que crece la base de conocimientos de los niños, se vuelve más fácil para ellos contrastar la nueva información con lo que ya saben (Siegler, 1998; Shaffer, 2000).

Los niños que han desarrollado la metacognición, o la conciencia de los propios procesos de pensamiento, son más capaces de hacer un seguimiento de su comprensión con respecto a lo que leen, así como también de idear estrategias (como leer despacio, repasar pasajes desafiantes, intentar representar la información y dar ejemplos), con el propósito de abordar cualquier tipo de problema. Por consiguiente, la comprensión de

los estudiantes puede ser enriquecida al pedirles que resuman, reflexionen y hagan preguntas sobre lo que han leído, yendo más allá de lo planteado en el libro de texto o por parte del profesor (National Reading Panel, 2000).

Por otro lado, así como la adquisición de las habilidades de lectura está vinculada con el desarrollo de la capacidad de escritura, el despliegue de las habilidades de escritura está relacionado con el perfeccionamiento de la capacidad de lectura (Miles y Stipek, 2006). Los niños en edad preescolar, por lo general, comienzan a representar palabras o partes de palabras, fonemas y sílabas, con letras, números y formas semejantes a la escritura convencional (Whitehurst y Lonigan, 1998); sin embargo, es sólo durante la niñez media (seis a once años) que “los niños corrigen muchos de los errores sintácticos previos y comienzan a usar formas gramaticales complejas que no aparecían en su habla anterior” (Shaffer, 2000, p. 314).

Con todo y ello, la escritura representa todo un reto para los niños. A diferencia de la palabra hablada, que brinda retroalimentación continua, la escritura requiere que el niño evalúe de forma independiente si ha logrado o no su objetivo de comunicación, y además del esfuerzo que representa el acto físico de formar letras, debe ser consciente de otra serie de restricciones, entre las que sobresalen el correcto uso que debe hacer de las mayúsculas, la puntuación, la gramática y la ortografía (Siegler, 1998).

Debido a que se cree que hablar sobre el trabajo realizado puede causar distracciones, con frecuencia se desalienta a los niños a hacerlo en clase. Tales políticas, según la teoría de la interacción socio-cultural del desarrollo del lenguaje de Vygotsky (1977), son erróneas. Un estudio encontró que los alumnos de cuarto grado que

trabajaban en parejas escribían textos con más estrategias de resolución de problemas, con más justificaciones y objetivos, y con menos errores de sintaxis y semántica, que los que trabajaban solos (Daiute et al., 1993); con lo cual se resalta, por demás, la importancia del trabajo colaborativo sobre aquel desarrollado de forma individual.

2. Pregunta de Investigación

El presente estudio ha surgido de una serie de cuestionamientos que ha sido necesario condensar en una pregunta de investigación con el fin de establecer un eje rector que lo demarque. Es por ello que en este apartado se plantea la pregunta investigativa y en el siguiente apartado se precisan los objetivos de investigación que definen la finalidad de la investigación, determinándose el objetivo general y los objetivos específicos del estudio.

Pregunta:

¿Cuáles son las transformaciones que genera la implementación de prácticas de escritura en formato impreso y digital en los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de un grupo de estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa San Agustín, en la ciudad de Medellín?

3. Objetivos

3.1 General

Comprender las transformaciones en los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de un grupo de estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín, que han realizado prácticas de escritura en formato impreso y digital.

3.2 Específicos

1. Caracterizar el estado inicial de un grupo de estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín, frente a la comprensión lectora y la competencia escritural.

2. Llevar a cabo una intervención pedagógica a un grupo de estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín, con una propuesta didáctica basada en la escritura, asociada a la lectura y apoyada en materiales impresos y digitales.

3. Analizar las transformaciones en los desempeños de un grupo de estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa San Agustín, de la ciudad de Medellín, en su comprensión lectora y competencia escritural tras la implementación de la propuesta didáctica.

4. Metodología

En esta sección se determina el sustento epistemológico donde se plantea el camino a seguir desde la investigación, destacándose el tipo de investigación, el enfoque y el diseño investigativo, así como las técnicas e instrumentos empleados. Cabe mencionar que el estudio de caso contó con el abordaje de una propuesta didáctica denominada Escritulandia, creada en el marco de este proyecto e implementada con el fin de transformar y resignificar los procesos lectores y escriturales de los estudiantes de grado quinto.

4.1 Tipo de Investigación

Esta investigación inicialmente presentaba un diseño cuasiexperimental y se había pensado que la implementación de la propuesta didáctica arrojara un conjunto de datos que tendrían un tratamiento mixto, esto es, tanto análisis cualitativo como cuantitativo, pero por la situación de pandemia del Covid-19 (que obligó al cierre de las instituciones educativas), y por las condiciones de conectividad de los estudiantes (eran pocos quienes disponían de dispositivos e internet), se vio la necesidad de optar por un estudio de caso desde el paradigma cualitativo, con 10 niños de quinto de primaria.

Cabe mencionar que el diseño de estudio de caso “es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa” (Gallego et al., 2017, p. 4). Por tal motivo, su propósito, en el presente estudio, es lograr comprender las transformaciones en los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de un grupo de estudiantes que hacen parte de una comunidad educativa.

Igualmente, es importante destacar que los participantes o población definida para la investigación, denotan las siguientes características:

Características de homogeneidad

- Cuentan con conectividad para el trabajo virtual.
- Tienen disposición para hacer parte del estudio.
- Pertenecen al mismo grupo del grado 5°.
- Ninguno presenta NEE (Necesidades Educativas Especiales).

Características de heterogeneidad

- Son niños (7) y niñas (3).
- Su rendimiento académico a nivel escolar es distinto.
- Algunos pertenecen a familias nucleares y otros a familias extensas.
- Unos tienen 10 años de edad y otros tienen 11 años.

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, es de alcance interpretativo, y se ha realizado bajo el diseño Estudio de Caso, lo cual ha brindado las condiciones apropiadas para realizar el estudio propuesto y ha permitido explicar cada una de las fases del proyecto y su incidencia en los resultados obtenidos, producto del desempeño de los estudiantes partícipes de la investigación y que constituyen una unidad de estudio.

Cuando en esta investigación se direcciona la mirada en el Estudio de caso, lo

que se pretende es enaltecer el ámbito escolar y pedagógico desde una mirada cualitativa, puesto que se observa de un modo naturalista desde las relaciones con los otros, con el fin de leer el contexto escolar y social (Stake, 1997); en otras palabras, lo que se busca es "el reconocimiento de las relaciones entre el contexto y los participantes que allí confluyen" (Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández, 2020, p. 46).

El presente estudio de caso, en su esencia, retoma las orientaciones de Graham y Hebert (2010) sobre la instrucción en torno a prácticas de escritura apoyadas en la lectura para mejorar los procesos de comprensión lectora. En este sentido, el diseño metodológico asumido para este estudio ha incluido la implementación de una propuesta didáctica basada en prácticas de escritura y asociada a la lectura, como estrategia para mejorar los procesos de comprensión lectora y de competencia escritural de un grupo de estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa San Agustín de la ciudad de Medellín.

Cabe mencionar que el paradigma que delimita la investigación es el cualitativo, desde un diseño de estudio de caso, que se caracteriza por ser un:

Método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (Gallego et al., 2017, p. 5)

Lo referido, da cuenta de la importancia del diagnóstico y de la evaluación continua en los protocolos investigativos; por ello, la propuesta didáctica mencionada anteriormente es el punto de partida para generar un diagnóstico integral, que logre

instaurar un proceso de mejoramiento en el ámbito escolar o aciertos que se establezcan como políticas educativas, puesto que son aspectos cruciales para lograr un impacto desde la calidad educativa.

Entre las ventajas que ofrece el enfoque cualitativo para el análisis del estudio propuesto, están: a) la posibilidad de comprender el objeto de estudio bajo la perspectiva de los participantes; b) la flexibilidad de las estrategias y de los procesos de investigación; c) el carácter interpretativo de la situación de los participantes y de sus contextos de aprendizaje; d) el análisis e interpretación de datos; e) la participación activa del investigador; f) la continua reflexión durante todo el proceso; y, g) la importancia de los contextos en donde se desenvuelven los participantes y las características de los mismos (McMillan y Schumacher, 2005).

De igual forma, el paradigma cualitativo presenta una perspectiva más amplia y profunda del problema, mejora la explotación y exploración de los datos, brinda mayor solidez y rigor, presenta indagaciones más dinámicas y creativas, y los datos recogidos son más ricos y variados ya que presentan mayor teorización (Gürtler y Huber, 2007). Debido a su carácter sistemático e interpretativo, la descripción de los procesos requiere de una observación continua y organizada, por lo que la observación en sí misma es un proceso esencial en este enfoque.

Al abordar la investigación desde una perspectiva cualitativa, su carácter no experimental ha implicado un estudio interpretativo que ha permitido la valoración de las transformaciones en los procesos de comprensión lectora y competencia escritural ocurridas antes y después de la implementación de la propuesta didáctica. Por lo tanto, a

través del estudio de caso, como diseño metodológico adoptado por la investigación, ha sido abordada la propuesta didáctica y con ella, las transformaciones en la comprensión lectora y la competencia escritural en los estudiantes partícipes del estudio.

Yin (1994), señala que el estudio de casos es una estrategia de investigación empírica destinada a responder ciertos tipos de interrogantes y usada para contribuir al conocimiento de los individuos o grupos sociales. Se enfoca en eventos actuales o contemporáneos dentro de su contexto, especialmente cuando los límites entre lo contemporáneo y el contexto no son claramente evidentes, y subraya la finalidad descriptiva y explicativa de los mismos.

En otras palabras, el estudio de caso implica una consideración previa de teoría, siendo pertinente su aplicación: (1) para responder a preguntas de investigación relacionadas con el “cómo” y el “por qué”, (2) cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos o situaciones que investiga; y (3) cuando centra su atención en un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de la vida real de las personas o grupos sociales (Yin, 1994).

Para el caso de esta investigación, se pretende centrar la mirada al fenómeno del proceso lector y escritural que presentan día a día los estudiantes, logrando visibilizar la realidad del aprendizaje in situ, donde el contexto escolar da cuenta de una serie de categorías y subcategorías objeto de estudio, que delimitan el camino a seguir.

Retomando a Stake (1999), la metodología del estudio de caso ha sido pertinente para el presente estudio debido a las siguientes razones:

- Es particular: Se centra en una situación o fenómeno en específico.
- Es interpretativa: El producto final es una amplia y detallada interpretación de un fenómeno educativo.
- Es heurística: Puede dar lugar a otros descubrimientos, nuevos significados, ampliar la experiencia o confirmar lo que ya se sabe, así como a nuevas categorías que inciten nuevos planteamientos.
- Es inductiva: Se basa en un razonamiento centrado en la observación de circunstancias particulares para a partir de ellas generar una conclusión general.

El estudio de caso permite el análisis de las particularidades de una población en función de identificar las modificaciones que cada individuo va teniendo en su proceso de aprendizaje, y busca determinar cómo interactúa el sujeto con su contexto para obtener información directa del mismo, registrar su conducta y evaluar su proceso. Stake (1999), de acuerdo al objetivo fundamental de un estudio de caso, identifica tres modalidades: instrumental, colectivo e intrínseco.

Cabe mencionar que el estudio de caso cuenta con unas modalidades específicas desde el campo epistemológico. Por tanto, para esta investigación se tendrá en cuenta la modalidad de estudio de caso colectivo, donde: “El interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de situaciones extremas de un contexto de objeto de estudio” (Gallego et al., 2017, p. 15).

En detalle, el presente es un estudio de caso colectivo ya que se estudió

conjuntamente la experiencia de 10 niños que trabajaron una propuesta didáctica para mejorar los procesos de comprensión lectora y competencia escritural, con la participación de la investigadora, quien jugó un rol activo en el desarrollo del estudio. Se observó lo que pasó con los niños mediante la aplicación de los instrumentos diseñados, se establecieron relaciones y se analizaron a profundidad. Estos casos se seleccionaron porque se esperó que su estudio condujera a una mejor comprensión o teorización del fenómeno analizado (Galeano, 2012), y si bien no constituyen un universo del que se puedan derivar generalizaciones, sí representan una realidad en la que muchas otras pueden verse reflejadas. El objetivo no se centró entonces sólo en recoger datos y sistematizarlos, sino en conocer al detalle las relaciones que se tejieron durante el proceso, entender las posibles causas y reflexionar en torno a lo sucedido (Stake, 1999).

Este estudio de caso colectivo ha sido documentado en los aportes de Galeano (2012) y abordó registros con un carácter interpretativo para evidenciar el alcance de las pruebas y de la propuesta didáctica como tal, y a partir del análisis, el cual se dio en todo el proceso, se precisó la importancia que tuvo la información que aportó el estudio. El papel de la investigadora fue direccionar la aplicación de la propuesta didáctica y de los instrumentos de recolección de información, y asimismo analizar el trabajo que realizaron los niños con estos recursos.

La prueba de comprensión lectora, en su mayor parte, fue retomada del simulacro de Pruebas Saber para el grado 5° de la Básica Primaria, preparado por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) y disponible en página web (<https://www.iedcolegiorepublicadecolombia.edu.co/doris/lenguaje5.pdf>). Por otro

lado, la prueba de competencia escritural se fundamentó en las rúbricas diseñadas por el equipo de Sotomayor et al. (2015), del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), de la Universidad de Chile.

La investigación de estudio de casos se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un trabajo de triangulación; y se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de los datos (Monge, 2010). Stake (1999), Yin (1994) y Creswell (2009) consideran que en un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes de datos y deben utilizarse diferentes herramientas (observación, entrevistas, cuestionarios y escalas, revisión documental y grupos de enfoque, entre otros).

Yin (1994), indica que los estudios de casos no pueden ser generalizables estadísticamente, sino a proposiciones teóricas, ya que el objetivo del investigador es ampliar y generalizar teorías (generalización analítica) y no enumerar frecuencias (generalización estadística). La investigación de estudio de caso descansa sobre múltiples fuentes de evidencia con la intención de que la información converja de forma triangular y se beneficie del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guíen la recolección de la información y su análisis (Stake 1999, Yin 1994, Creswell 2009, y Monge, 2010).

Para garantizar la credibilidad de los datos del presente estudio, se hizo entonces uso de estrategias como la contextualización y la triangulación. La información analizada en el presente estudio de caso se tomó del desarrollo de las actividades de la propuesta didáctica y la triangulación de la misma con los desempeños de los

estudiantes en las pruebas de comprensión lectora y de competencia escritural, aplicadas antes y después de la implementación de la propuesta.

La triangulación es la estrategia de validación de datos más empleada y conocida por los investigadores sociales. Básicamente puede entenderse como la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el investigador. La principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular, una teoría única o un mismo método de estudio con el fin de incrementar la validez de los resultados (Arias, 2013). Pueden diferenciarse tres tipos de triangulación:

- De métodos: Coteja la información obtenida a través de una técnica (la observación, por ejemplo) con otras (la entrevista, la revisión documental, etc.);
- De sujetos: Contrasta los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada;
- De espacios y tiempos: Aplica las técnicas de recogida de información (observación, entrevista y análisis documental) en diferentes espacios y tiempos, para comprobar si los resultados obtenidos son consistentes.

El tipo de triangulación realizado en el presente estudio es el de métodos, pues compara la información obtenida a través de las pruebas de comprensión lectora y competencia escritural con la arrojada tras la implementación de la propuesta didáctica.

Esta investigación permitió comprender cómo se fueron transformando los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de los estudiantes del grado

quinto partícipes del estudio, prestó atención a sus desempeños durante la ejecución de la propuesta didáctica y culminó con una discusión sobre los datos obtenidos.

La propuesta didáctica, en su esencia, retoma las orientaciones de Graham y Hebert (2010) sobre la instrucción en torno a prácticas de escritura apoyadas en la lectura para mejorar los procesos de comprensión lectora. En este sentido, dentro del diseño metodológico asumido para esta investigación, se incluyó la implementación de una propuesta didáctica que basada en prácticas de escritura y asociada a la lectura, buscó cualificar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes que participaron del estudio.

Para la recolección y análisis de la información se hizo uso de los siguientes instrumentos: una prueba de comprensión lectora, una prueba de competencia escritural y una pauta de autorregistro. Estos instrumentos permitieron conocer los desempeños de los participantes del estudio antes, durante y después de la implementación de la propuesta didáctica.

Igualmente, como parte de los instrumentos, se logró implementar el diario de campo donde se observaron, por parte del investigador, los comportamientos de los estudiantes y se destacaron los aspectos más importantes en cada sujeto o población objeto de estudio. Es así como Bonilla y Rodríguez (2005), mencionan que:

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador [...] en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. (pág. 129)

Tabla 4. Especificación de instrumentos

Instrumento	Foco de análisis	Datos relevantes
Prueba de comprensión lectora	Valoración de desempeños en lectura literal, inferencial/interpretativa y crítica.	Retomada de un simulacro de Pruebas Saber para el grado 5°, elaborado por el ICFES.
Prueba de competencia escritural	Valoración de producción escrita bajo los criterios de adecuación, coherencia, cohesión y estructura.	Rúbricas retomadas del Centro de Investigación Avanzada en Educación, de la Universidad de Chile.
Pauta de autorregistro	Autoevaluación de los desempeños del estudiante al final de cada unidad de la propuesta didáctica.	Elaborada por la docente investigadora en el marco del presente estudio.
Diario de campo	Seguimiento consistente del proceso de observación durante la implementación de la propuesta didáctica.	Permite organizar, analizar e interpretar la información que se está recogiendo para complementar los resultados.

Fuente: elaboración propia

El proyecto se desarrolló en tres fases: Fase 1: Exploración previa del nivel de comprensión lectora y las competencias de escritura que tenían los niños partícipes del estudio, mediante la aplicación de una prueba de comprensión lectora y otra de habilidades escriturales. Fase 2: Implementación de la propuesta didáctica, fundamentada en prácticas de escritura asociadas a la lectura y apoyadas en recursos impresos y digitales, como estrategia para cualificar los procesos de comprensión lectora. Fase 3: Análisis de los desempeños de los estudiantes en el desarrollo de la propuesta didáctica, en la aplicación de los distintos instrumentos, y en las transformaciones de su comprensión lectora y de sus habilidades escriturales.

4.2 Participantes del Estudio

La población del estudio estuvo conformada por 10 niños del grado quinto, cuyas edades oscilaron entre los 9 y 11 años; estudiantes de Enseñanza Básica Primaria de la Institución Educativa San Agustín, una escuela oficial (de carácter público), adscrita a la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, en el Núcleo Educativo 918, comuna 4 del municipio de Medellín, de carácter mixto, calendario A y que atiende los niveles de Preescolar, Básica, Media Académica y Media Técnica.

La Institución Educativa San Agustín se encuentra ubicada en el barrio Aranjuez, sector San Cayetano, y atiende una población aproximada de 1000 estudiantes, la mayoría de estrato 2. El barrio Aranjuez está situado en una zona donde tienen gran influencia varios centros culturales de la ciudad (Comfama, la Casa Museo Pedro Nel Gómez, el Centro de Desarrollo Cultural de Moravia, el Parque Explora, el Parque Norte, el Jardín Botánico, el Planetario Municipal, y la Universidad de Antioquia). Con respecto a la economía, gran parte de la comunidad educativa depende de empleos temporales o informales, es decir, del reciclaje y de las ventas ambulantes y caseras; y otro tanto son obreros, empleadas domésticas y operarias, principalmente.

En medio del contexto de estudio desde casa, dado a nivel educativo debido a la pandemia del Covid-19, cada uno de los estudiantes participantes del estudio tuvo condiciones muy particulares y presentó diferentes niveles en su comprensión lectora. En general, contaron con conectividad en sus hogares y dieron su asentimiento informado (con firma incluida), en el cual manifestaron su deseo de participar del desarrollo de la propuesta didáctica. De igual forma, se contó con el aval formal de sus acudientes y de la Institución Educativa para participar del presente estudio.

Los estudiantes, en su mayoría, pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2; viven en los barrios de Aranjuez, Moravia, El Bosque, Santa Cruz y El Oasis; forman parte de familias extensas: abuelos, tíos, primos y otros parientes consanguíneos o afines; y algunos no cuentan con una buena alimentación en casa, sólo con los alimentos que se les proporcionan en la Institución Educativa (restaurante escolar y vaso de leche).

Muchos padres de familia (sobre todo madres solteras) se dedican a la economía informal: ventas ambulantes, oficios varios y reciclaje; y algunos otros se encuentran desempleados o con empleos temporales que se evidencian en el constante cambio de certificados de seguridad social en salud.

La población escolar de la I.E. San Agustín es predominantemente heterogénea, pues acoge a estudiantes foráneos (venezolanos principalmente), con diversidad en su identidad sexual, con distintas creencias religiosas e ideológicas, y con necesidades educativas especiales.

Debido a la pandemia del Covid-19, un significativo número de estudiantes ha decidido desertar del sistema educativo al no contar con los recursos económicos necesarios para continuar con su formación escolar desde casa, y ello ha traído consigo tanto carencias en la formación académica como problemas a nivel emocional.

4.3 Categorías Conceptuales

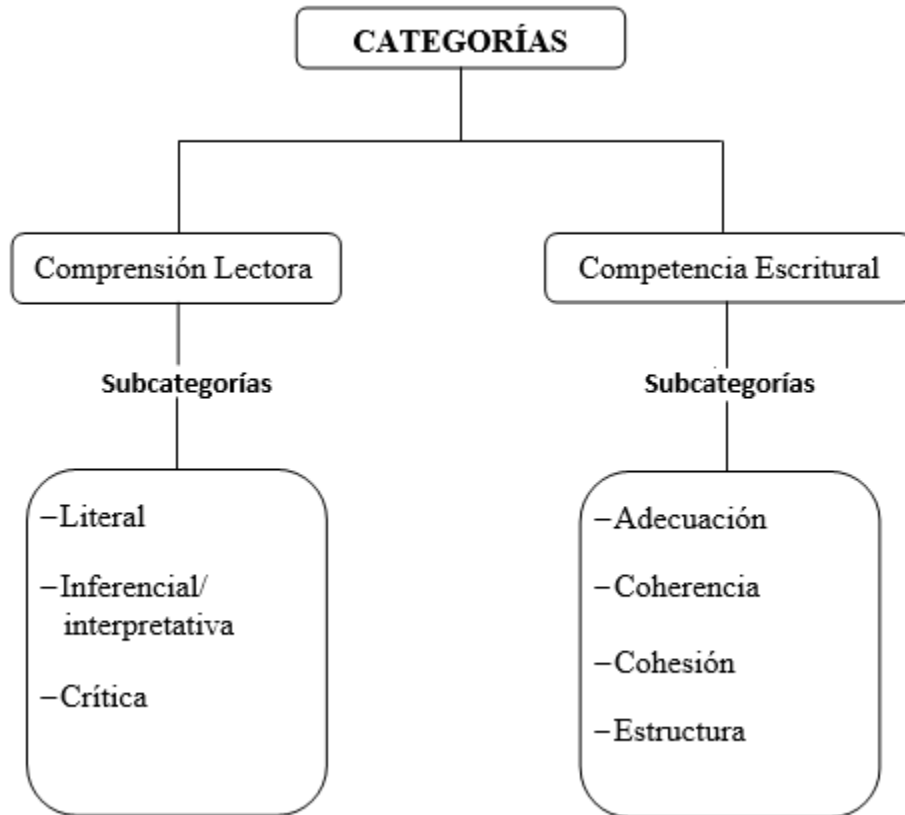
Como **categorías de análisis** se establecieron las siguientes:

✓ La *Comprensión Lectora*, asumida como la capacidad que permite entender lo que se lee, dotando de significado el escrito e interrelacionándolo con el contexto y

con los conocimientos previos que el lector tenga consigo.

✓ La *Competencia Escritural*, entendida como la capacidad que permite utilizar correctamente el lenguaje escrito para expresar y comunicar ideas, percepciones, visiones, fantasías, o emociones mediante oraciones, párrafos, y unidades textuales más complejas.

El siguiente mapa conceptual muestra las categorías de análisis y subcategorías (categorías de segundo nivel) del estudio:



EXPLICACIÓN DE LAS SUBCATEGORÍAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Colombia Aprende (red de servicios, herramientas y contenidos del Ministerio de

Educación Nacional), a través de su colección Leer es mi cuento -recopilación de textos del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)- (<https://lenguacastellanammc.files.wordpress.com/2018/04/2-guias-niveles-de-lectura.pdf>), ofrece las siguientes conceptualizaciones sobre las subcategorías de comprensión lectora:

Literal: Este es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información; es decir, consiste en entender lo que dice el texto de manera explícita. Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar saberes previos, e incluso hipótesis y valoraciones.

Inferencial/interpretativa: Este es un nivel de lectura que consiste en comprender un texto a partir de los indicios que proporciona; es decir, exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras puedan expresar. Aquí se hacen deducciones e interpretaciones haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los saberes previos.

Crítica: Este es un nivel de valoración en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos previos con respecto a lo leído, y exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos; es decir, se emiten juicios sobre el texto leído, y se lo acepta o se lo rechaza sobre la base de argumentos.

EXPLICACIÓN DE LAS SUBCATEGORÍAS DE COMPETENCIA ESCRITURAL

Sotomayor et al. (2015), del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), de la Universidad de Chile (<https://www.fundacionarauco.cl/wp->

<content/uploads/2018/07/Ru%CC%81bricas-y-otras-herramientas-para-desarrollar-la-escritura-en-el-aula.pdf>), plantean las siguientes conceptualizaciones sobre las

subcategorías de competencia escritural:

Para el texto Narrativo

Adecuación

- * El texto se ajusta al tema.
- * El texto se ajusta al propósito de narrar.
- * El texto se ajusta al registro y tono requeridos por la situación comunicativa.

Es decir, el escrito presenta los siguientes elementos:

-Narrador en primera persona o en tercera persona.

-Personajes

-Espacio

-Tiempo

Coherencia

- * El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.).
- * El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria.
- * Es posible reconstruir el sentido global del texto con facilidad.

Cohesión

- * El texto presenta conectores variados (más de tres).
- * El texto utiliza los conectores de forma adecuada.

Estructura

- * El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace.
- * Se presenta un conflicto claramente definido.
- * El desenlace está bien construido o bien resuelto.

Para el texto Descriptivo

Adecuación

- * El texto se ajusta al propósito de describir.
- * El texto se ajusta al tema.
- * El texto se ajusta al registro y tono requeridos por la situación comunicativa.

Coherencia

- * El texto presenta una descripción completa de la persona, objeto o lugar. Es decir, responde a los siguientes parámetros:
 - Si es una persona, menciona su estatura, género y color de piel.
 - Si es un objeto, menciona su forma, tamaño y color.
 - Si es un lugar, menciona su ubicación y los elementos que lo componen.
- * No presenta digresiones descriptivas, ideas inconexas ni falta de información.
- * Es posible identificar con facilidad el elemento que se ha descrito.

Cohesión

- * El texto presenta conectores variados (más de tres).
- * El texto utiliza los conectores de forma adecuada.

Estructura

- * El texto describe el aspecto o apariencia de un algo o alguien, explicando

sus características, partes o cualidades.

* Las partes se encuentran bien delineadas en el espacio y en el contenido. Es decir:

-El texto denota riqueza y rigurosidad en la observación.

-Los datos se encuentran ordenados desde los más importantes a los menos importantes.

-Hay claridad en la descripción.

Para el texto expositivo

Adecuación

* El texto se ajusta al propósito de informar.

* El texto se ajusta al tema.

* El registro y tono son adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo. Es decir, el escrito presenta los siguientes elementos:

-Mantiene la tercera persona o forma impersonal.

-No aparecen apreciaciones personales.

-No utiliza vocabulario ligado a la oralidad.

-El vocabulario es acorde a una esfera periodística.

Coherencia

* El texto presenta información completa para construir el sentido de un texto expositivo. Es decir, responde a las siguientes preguntas, algunas de ellas desarrolladas con mayor detalle:

-¿Qué sucedió?

-¿Quién participó?

-¿Cuándo sucedió?

-¿Dónde sucedió?

-¿Cómo sucedió?

* No presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria.

* Es posible reconstruir el sentido global del texto con facilidad.

Cohesión

* El texto presenta conectores variados (más de tres).

* El texto utiliza los conectores de forma adecuada.

Estructura

* El texto incluye todos los componentes de la estructura del texto expositivo: título, introducción, desarrollo y conclusión.

* Las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido. Es decir:

-El título anuncia el tema a ser tratado.

-En la introducción se expone brevemente en qué consiste el tema que será tratado en el texto.

-El desarrollo plasma las ideas principales del tema.

-La conclusión expone un resumen de lo desarrollado o algún que otro dato interesante del texto.

Para el texto Argumentativo

Adecuación

- * El texto se ajusta al tema y al propósito.
- * El texto se dirige al destinatario.
- * El texto se ajusta al registro y tono requerido por la situación comunicativa.

Coherencia

- * El texto presenta argumentos vinculados al contexto de la situación comunicativa.
- * El texto presenta uno o más argumentos suficientemente desarrollados para lograr el propósito de convencer.

Cohesión

- * El texto presenta conectores variados (más de tres).
- * El texto utiliza los conectores de forma adecuada.

Estructura

- * El texto incluye todos los componentes de la estructura del texto argumentativo: título, introducción, argumento y conclusión.
- * Las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido. Es decir:
 - El título deja claro el tema.
 - La introducción presenta el tema y menciona el punto de vista, posición u opinión que se va a defender.
 - Los argumentos presentan pruebas, razones, ejemplos, hechos y causas para comprobar y defender un punto de vista.
 - La conclusión expresa de manera clara la comprobación del punto de vista que se defendió.

4.4 Foco Transversal de Análisis: Propuesta Didáctica

Los elementos constitutivos de la propuesta didáctica son un eje transversal para el análisis de las dos categorías definidas.

La *Propuesta Didáctica* consiste en una estrategia de enseñanza y aprendizaje que utiliza un conjunto de prácticas de escritura asociadas a la lectura, apoyadas en recursos impresos y digitales, y fundamentadas en la tipología textual narrativa, descriptiva, expositiva y argumentativa.

El objetivo de esta propuesta didáctica es mejorar la comprensión lectora y la competencia escritural de niños de quinto grado, a través de prácticas de escritura intencionada, asociadas a la lectura y que utilizan materiales impresos y digitales.

Esta propuesta se implementó con niños de quinto grado de educación básica primaria de la Institución Educativa San Agustín, en la ciudad de Medellín.

4.4.1 Descripción de la Propuesta Didáctica

La propuesta didáctica está integrada por cuatro unidades de contenido, cada una dividida en cuatro sesiones: **A**, **B**, **C** y **D**. A su vez, cada unidad de contenido gira en torno a un tipo de texto: Narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. El desarrollo de la propuesta didáctica responde a criterios relacionados con la escritura (adecuación, coherencia, cohesión y estructura) y la comprensión lectora (literal, inferencial/interpretativa, y crítica).

La Propuesta Didáctica denominada “Escritulandia, Un Mundo para Comprender”, se desarrolló en un lapso de 16 semanas, una sesión por semana; con

una, dos o tres actividades al interior de cada sesión (ver Anexo 11). Cada unidad de contenido contó con diversidad de prácticas de escritura, tuvo una duración de 4 horas pedagógicas (4 clases) y se desarrolló por el término de un mes. Una vez concluida la unidad, cada una fue evaluada por los estudiantes en un lapso de quince (15) minutos.

La estructura de la propuesta didáctica se presenta en el siguiente cuadro:

UNIDADES	SESIONES	TIEMPOS
UNIDAD No. 1 Texto: Narrativo	A – B – C - D	4 SEMANAS (una sesión por semana)
UNIDAD No. 2 Texto: Descriptivo	A – B – C - D	4 SEMANAS (una sesión por semana)
UNIDAD No. 3 Texto: Expositivo	A – B – C - D	4 SEMANAS (una sesión por semana)
UNIDAD No. 4 Texto: Argumentativo	A – B – C - D	4 SEMANAS (una sesión por semana)

La Unidad No. 3 aborda, en especial, el tipo de texto expositivo. Aquí, una pequeña muestra de la misma:

Unidad No. 3

Texto: Expositivo

Tiempo estimado: 4 horas pedagógicas (4 clases)

Evaluación: 15 minutos

- Materiales:**
- Texto “*El Maltrato Animal*”
 - Plantilla de preguntas
 - Imagen del *ciclo de vida del ser humano*
 - Texto “*Nacen dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York*”
 - Texto “*Las Abejas*”
 - Formato para escritura
 - Formato guía del docente
 - Tablero físico o digital / Video beam / Televisor
 - Hojas a rayas
 - Computadores o dispositivos móviles con conectividad
 - Lápiz, colores, borrador y sacapuntas

Sesión A

Actividad 1. El profesor(a) invita a los estudiantes a realizar la lectura del texto que lleva como título “*El Maltrato Animal*”.

EL MALTRATO ANIMAL



El maltrato animal es cualquier acción producida por las personas que causa estrés o dolor innecesario a los animales. Esto comprende desde cuidados insuficientes, agresiones físicas, tortura o mutilación de alguna parte de su cuerpo hasta el asesinato, y se ha convertido en un problema de gran importancia en nuestra sociedad. Cada vez es más habitual ver noticias que nos informan de casos de violencia hacia los animales, y cada día son muchas las campañas y las personas que tratan de luchar contra este problema.

Hay distintos métodos de maltrato animal. Entre ellos se encuentra el abandono, que tiene lugar sobre todo cuando los dueños del animal se van de vacaciones y no encuentran a nadie que pueda encargarse de él. Estos animales normalmente acaban muertos en las calles debido al hambre o al ser atropellados por carros y motocicletas.

Otros métodos son la mutilación o tortura del animal. Puede darse por distintos motivos: con el fin de realizar experimentos científicos, para conseguir carne y productos lácteos, para conseguir dinero a cambio, o simplemente por diversión.

En conclusión, el maltrato animal es algo que puede evitarse y debemos luchar para que no suceda. Opino que el Gobierno debe controlar los tratos que reciben los animales en las industrias cárnica y láctea, y penalizar el maltrato animal en general. Con respecto a los abandonos, creo que antes de tomar esta cruel decisión, la gente debería pensar en darle su mascota a otra persona que pueda proporcionarle los cuidados y la atención que necesita en lugar de llevarla a una muerte directa.

Tomado y adaptado de <http://hastalautopiaymasalla.blogspot.es/1488489433/texto-expositivo-el-maltrato-animal/>

Actividad 2. Luego entrega a cada estudiante, de manera impresa o digital, la siguiente plantilla de preguntas y solicita dar respuesta a cada una en las líneas dispuestas para ello:

¿Cuál es la idea central del texto?

¿Qué es el maltrato animal?

¿De qué tipos de maltrato animal nos habla el texto?

¿En qué consiste el abandono animal?

¿A qué se refiere el texto cuando habla de mutilación o tortura animal?

¿Cómo se puede evitar el maltrato animal?

¿Qué opinas sobre el maltrato animal?

¿Cómo podrías colaborar desde la escuela a erradicar el maltrato animal?

Formula una pregunta acerca del texto, diferente a las ya planteadas, y escribe su respuesta.

4.5 Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información

Para la recolección de la información se utilizaron diversos instrumentos. Se hizo uso de una prueba de comprensión lectora -con preguntas retomadas de Pruebas Saber 5° del ICFES- (ver Anexo 1), de una prueba de competencia escritural -con rúbricas del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), de la Universidad de Chile- (ver Anexo 3), de una pauta de autorregistro o evaluación -que fue diligenciada por los niños, en forma individual, al concluir cada unidad- (ver Anexo 10), y del diario de campo -empleado para observar y detallar los comportamientos y desempeños de los estudiantes- (ver Anexo 12).

La prueba para valorar el estado de comprensión lectora, y que se aplicó a los estudiantes participantes del estudio, incluye actividades que estiman la comprensión lectora con respecto a un texto, en relación al cual se establecen preguntas abiertas y cerradas que requieren el uso de la escritura, así como el empleo de las capacidades de reconocimiento de información (literal), inferencial/interpretativa y crítica. Estas habilidades constituyen categorías de segundo nivel.

Para evidenciar los avances en las habilidades de escritura que lograron los estudiantes partícipes del estudio, se aplicó una prueba de escritura a través de la cual se valoraron sus competencias escriturales antes y después de la implementación de la propuesta didáctica. La prueba de escritura contempla las siguientes dimensiones: adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y estructura. Asimismo, estas dimensiones constituyen categorías de segundo nivel.

La valoración de la propuesta didáctica fue realizada por los estudiantes

participantes del estudio a través de la pauta de autorregistro, la cual es una autoevaluación en la que cada uno de ellos comentó sus desempeños durante el desarrollo de las diferentes unidades, cada una de las cuales se centran en un tipo de texto respectivamente: Texto narrativo (unidad # 1), texto descriptivo (unidad # 2), texto expositivo (unidad # 3) y texto argumentativo (unidad # 4).

Para ayudar a la reflexión y crítica sobre el accionar de los estudiantes participantes del estudio, tanto en las pruebas de comprensión lectora y competencia escritural, como en la implementación de la propuesta didáctica y la valoración que cada uno hizo sobre su desempeño al interior de la misma, se empleó el diario de campo de la mano de la observación, la cual tuvo un papel protagónico ya que de forma consciente, sistemática y ordenada se anotaron los resultados obtenidos y se describieron, relacionaron y trataron de interpretar de acuerdo a su significado y alcance para este estudio.

4.6 Plan de Análisis

El análisis de la información recolectada con los diversos instrumentos buscó comprender las transformaciones en los procesos de comprensión lectora y de competencia escritural de los niños partícipes del estudio, con la implementación de prácticas de escritura que utilizaron recursos impresos y digitales.

4.6.1 Análisis Cualitativo

Este tipo de análisis permitió explorar y valorar la información que aportaron los formatos de autorregistro sobre la propuesta didáctica, y los registros escritos

resultantes de la prueba de escritura y de comprensión lectora.

Con la sistematización de los desempeños de los estudiantes en la propuesta didáctica y en la aplicación de las técnicas de recolección de información, con la triangulación de estos desempeños, y con la interpretación de los datos de las descripciones propias de la investigación, se ha contribuido a la cualificación de teorías y se ha brindado la posibilidad de profundizaciones en estudios posteriores.

5. Lineamientos Éticos

El rigor metodológico asegura la calidad de la investigación cualitativa y contribuye a la adecuada aplicación de los criterios éticos (González, 2002). Dichos criterios se describen a continuación en correspondencia con el presente estudio, donde los actores principales son los niños:

- **Valor social.** El presente estudio tiene importancia social, ya que a nivel educativo busca brindar aportes a la didáctica de la escritura mediante el diseño, implementación y valoración de una propuesta didáctica centrada en prácticas de escritura que posibiliten transformaciones de los procesos de comprensión lectora y de competencia escritural.

- **Validez científica.** El estudio pretende generar conocimiento con credibilidad, pues cuenta con un método de investigación coherente con el problema y su necesidad en el campo educativo, la selección de los estudiantes participantes del estudio, los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con los participantes; un marco teórico basado en fuentes documentales y de información; un lenguaje cuidadoso empleado para comunicar el informe; y un alto grado de correspondencia entre los desempeños de los niños investigados con respecto al método empleado y a sus resultados.

- **Selección de los participantes.** Los estudiantes han sido escogidos considerando sus posibilidades de conectividad y su deseo de participar del desarrollo del presente estudio.

- **Proporción favorable del riesgo-beneficio.** Se pretende que los riesgos potenciales para cada uno de los estudiantes participantes se minimicen, y que los beneficios potenciales para cada uno de los estudiantes participantes y para la sociedad se maximicen.

- **Condiciones de diálogo auténtico.** En el presente estudio, cada estudiante participante tuvo la oportunidad de hablar con libertad y autonomía.

- **Evaluación independiente.** La investigación cuenta con una revisión juiciosa por parte de personas conectoras que no están afiliadas al estudio y que tienen autoridad para aprobarla, corregirla o suspenderla. Con ello se evita el conflicto de intereses y se genera responsabilidad social en el sentido en que las personas participantes sean tratadas éticamente y no como medios, recursos, instrumentos u objetos.

- **Consentimiento y asentimiento informado.** Con el propósito de asegurar que los estudiantes participen en la investigación propuesta sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias personales y las de sus padres, y que lo hacen por voluntad propia con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos; padres de familia y estudiantes han aprobado su participación en el estudio mediante un consentimiento (padres) y asentimiento (niños) firmado por escrito. Adicional a ello, se cuenta con carta de aval institucional emitido por la rectora de la institución educativa participante.

- **Respeto a los sujetos inscritos.** El estudio ha permitido que los estudiantes participantes cambien de opinión y puedan retirarse de la investigación sin sanción de

ningún tipo, en caso de que decidan que el estudio no concuerda con sus intereses o conveniencias. El bienestar de los estudiantes ha sido vigilado a lo largo de su participación y hay cuidado en el manejo de la información, la cual se rige por reglas explícitas de confidencialidad. La información nueva y pertinente producida en el curso de la investigación es dada a conocer a los participantes del estudio y como reconocimiento a su contribución, son informados sobre los resultados y sobre lo que se aprendió de la investigación.

- **Rol del docente-investigador.** La docente es la investigadora del presente estudio y al desempeñar ambas funciones a la vez, de manera ética, crítica y reflexiva ha decidido, en la teoría y en la práctica, el curso de las tareas de indagación. En consecuencia, ha brindado una enseñanza responsable y sujeta al reconocimiento de los valores morales, individuales y sociales de los estudiantes participantes de la investigación, considerando sus contextos particulares de aprendizaje y la incertidumbre propia de sus acciones, así como respetando sus derechos, por ejemplo, al hacerles saber el tipo de estudio en el que se estaban involucrando.

6. Análisis y Presentación de Resultados

Este capítulo da cuenta de la valoración y análisis de los resultados de la investigación, derivados de la información recolectada durante el desarrollo del trabajo de campo, con la prueba de comprensión lectora, la prueba de competencia escritural y la propuesta didáctica. Luego de reunir la información, se analizaron e interpretaron los datos y se hizo una lectura comparativa de los hallazgos derivados de la aplicación de los instrumentos a partir de las categorías de análisis predeterminadas, de sus subcategorías y de los objetivos del estudio. Todo ello, con el propósito de comparar la teoría con las categorías y subcategorías que demarcan el estudio, y, en consecuencia, generar interpretaciones para dar respuesta a la pregunta de investigación.

6.1 Comprender es Más que Repetir Información: La Comprensión Lectora es de Orden Superior

En la actualidad, comprender involucra el dominio de varias competencias, entre ellas, el saber leer y escribir críticamente, en varias lenguas, y en formatos y soportes diversos (Pérez, 2012). La lectura y la escritura, tanto en el texto impreso como en el electrónico, demandan destrezas y habilidades que trascienden la simple repetición y la transcripción, lo convencional y lo lineal, para perfilarse a una comprensión lectora integral y transformadora de realidades (Coiro, 2011; Peronard, 2007).

Como acto consciente en el que confluyen innumerables procesos de aprehensión interior de los sentidos de las cosas, la comprensión lectora se torna en el escenario donde la persona que lee elabora un significado en su interacción con el texto

y el contexto, y participa de manera activa ya que tiene en su mente ciertos esquemas mentales referidos a lo que está leyendo y los relaciona con lo que sabe o lo que puede comparar, proyectar y relacionar, valorando su motivación por leer y los resultados logrados (Flores-Carrasco et al., 2017).

Duke y Carlisle (2011), señalan que la comprensión es el proceso mediante el cual el significado se construye a través de los lenguajes escrito y oral. La comprensión lectora es definida, por lo tanto, como un proceso intencionado, en el que el lector y el escritor desempeñan un papel activo y central, poniendo en juego una gama de habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas que les permiten organizar e interpretar los datos que presenta el texto basándose, principalmente, en los conocimientos que poseen del tema (Mata, 2011; Parodi, 1998).

La lectura y la escritura comparten una relación cercana y recíproca (Fitzgerald y Shanahan, 2000). La escritura es una modalidad importante para desarrollar las destrezas de leer, hablar, escuchar y pensar (Condemarín, 1985); y la enseñanza de la lectura, por su parte, también puede mejorar las habilidades de escritura en los estudiantes (Graham, 2000; Krashen, 1989). En consecuencia, la comprensión lectora puede ser cualificada mediante la instrucción escrita cuando se propicia que los estudiantes, por ejemplo, escriban sobre textos que han leído (Grahamy Hebert, 2011).

La comprensión exitosa del texto estará influenciada entonces por el grado de conocimiento de las palabras, el conocimiento previo y la capacidad para hacer inferencias sobre el texto (Allen et al., 2014), pues la comprensión lectora sólo ha de consolidarse en la medida en que se logre extraer y construir significado de manera

simultánea a través de la participación e interacción con el texto escrito (Snow, 2002). En otras palabras, es en el proceso de escribir sobre el contenido que el estudiante puede releer lo que se escribió y revisar o cambiar ideas, lo cual trae como resultado la transformación de su conocimiento y una real comprensión del tema abordado (Klein, 1999).

6.1.1 Proceso de Análisis de la Prueba de Comprensión Lectora

Para la valoración de los desempeños de los estudiantes en la *Prueba de Comprensión Lectora*, se han definido los niveles alto, medio y bajo. Estos niveles tienen correspondencia con los niveles de desempeño satisfactorio, mínimo e insuficiente establecidos por el ICFES para la lectura de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas Saber 3°, 5° y 9°.




El nivel de desempeño **alto** en la *Prueba de Comprensión Lectora* es el nivel satisfactorio. Este nivel, de acuerdo a lo planteado por el ICFES (<https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/presentacion.pdf>), muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados, y es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes debería alcanzar.

El nivel de desempeño **medio** en la *Prueba de Comprensión Lectora* se relaciona con el nivel mínimo. Este nivel, conforme a lo dispuesto por el ICFES, supera las preguntas de menor complejidad de la prueba para el área y grado evaluados.

El nivel de desempeño **bajo** en la *Prueba de Comprensión Lectora* hace referencia al nivel inferior. En este nivel, según lo precisa el ICFES, el estudiante no

supera las preguntas de menor complejidad de la prueba y por lo tanto se deben cualificar competencias en la materia objeto de evaluación.

Para facilitar la visualización de los resultados de la *Prueba de Comprensión Lectora*, se ha acudido a gráficos bajo la metáfora del semáforo, en la que el verde corresponde al nivel alto, el amarillo es el nivel medio y el rojo es el nivel bajo, tal como se muestra a continuación:

	NIVEL ALTO (SATISFACTORIO)
	NIVEL MEDIO (MÍNIMO)
	NIVEL BAJO (INSUFICIENTE)

6.1.2 Consideraciones Preliminares de la Prueba de Comprensión Lectora

Ayudadme a comprender lo que os digo y os lo explicaré mejor.

Antonio Machado

La pandemia asociada al Covid-19 puso en pausa la escuela presencial, instauró el confinamiento y llevó a asumir la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde casa para evitar la propagación del virus. La contingencia de salud vivida en medio de angustias, muertes, duelos y pérdidas de empleos hizo que la tarea de escribir se tornara, quizá más que nunca, en un verdadero reto.

Adicional a ello, muy pocos hogares disponían de las condiciones materiales necesarias tanto para posibilitar el funcionamiento de las tecnologías educativas como para contar con espacios propicios para emplearlas, pues no sólo se presentaron pocas o escasas condiciones de conectividad a Internet (en ocasiones por carencia de

dispositivos y en otras por la falta de señal), sino que además hubo muchos hogares que no contaron con espacios que favorecieran la atención y el estudio.

La relación con el educando a través del celular, tableta o computador, al no haberse dispuesto de un espacio común de interlocución un tanto más fluida y en cierta forma personalizada, pudo haberse tornado en un tipo de *feedback* poco contribuyente a la autonomía intelectual de los niños participantes del estudio, en la cual se favorecieran sus aprendizajes escolares a partir de las condiciones particulares de cada uno, pues se dificultó el acompañamiento cercano de la docente y pudo haber lugar a otros tipos de acompañamientos del otro lado de la pantalla, en lo que al desarrollo de la prueba de comprensión lectora se refiere.

Al momento de la prueba, tanto en el pretest como en el postest, muchos de los estudiantes no pudieron encender su cámara, algunos porque simplemente su dispositivo no contaba con ella y otros porque, aunque la tenían, preferían ahorrar la carga del equipo u optimizar sus datos -según lo comentaron-. Con la cámara encendida realmente era poco lo que podía apreciarse más allá del rostro del estudiante, pero hubiese sido muy positivo por lo menos verificar la disposición de cada uno al momento de encarar la tarea propuesta; poder constatar sus sentimientos y emociones, su cansancio, su alegría, su aburrimiento, el producto de su encierro, su atención, y su placer o alivio al comenzar cada sesión o al terminarla.

La observación juega un papel primordial en toda investigación, sobre todo en aquella de corte cualitativo. Lamentablemente en el presente estudio no fue posible ahondar en el detalle visual y la observación en pantalla se limitó, la mayor parte del

tiempo, a la escucha de las intervenciones de los niños. Pese a esto, se consolidó un diario de campo de aspectos cruciales, para poder complementar la investigación. De igual forma, es preciso mencionar que posterior a los encuentros sincrónicos, los niños enviaban sus escritos y las respuestas a cada prueba a través del WhatsApp, en donde entraba a observarse lo realizado por cada uno. Se espera que esta dinámica sea suficiente para poder brindar apreciaciones y análisis consistentes.

6.1.3 Análisis de Resultados de la Prueba de Comprensión Lectora

Para las subcategorías de análisis: Literal, Inferencial/interpretativa y Crítica, la lectura realizada para los niveles de desempeño fue la siguiente:

Literal

ALTO: El lector es capaz de identificar y comprender la información que el texto suministra de manera explícita.

MEDIO: El lector algunas veces identifica y comprende la información que el texto suministra de manera explícita.

BAJO: El lector no es capaz de identificar ni comprender la información que el texto suministra de manera explícita.

Inferencial/interpretativa

ALTO: El lector es capaz de interpretar lo que el autor quiere comunicar, pero que no se expresa de forma explícita en el texto.

MEDIO: El lector algunas veces interpreta lo que el autor quiere comunicar y

que no se expresa de forma explícita en el texto.

BAJO: El lector no es capaz de interpretar lo que el autor quiere comunicar y que no se expresa de forma explícita en el texto.

Crítica

ALTO: El lector referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos y contextos.

MEDIO: El lector algunas veces referencia valoraciones y juicios, tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos y contextos.

BAJO: El lector no referencia valoraciones y juicios a partir del texto leído ni de sus relaciones con otros textos y contextos.

6.1.3.1 Descripción de hallazgos respecto a la prueba de comprensión lectora

En la prueba de comprensión lectora, a nivel de lectura literal el estudiante es llamado a captar las frases y reconocer las palabras clave del texto, aunque sin una intervención muy activa de su estructura cognoscitiva e intelectual.

En la subcategoría *literal*, en el pretest el 60% de los estudiantes puntuó medio y el 10% puntuó bajo. En el postest, el 60% de los estudiantes puntuó alto y el 40% puntuó medio; ninguno puntuó bajo. Esto indica que 30% de los estudiantes mejoraron en el postest, alcanzando niveles de desempeño alto con relación al pretest, como se presenta en la Figura 1.

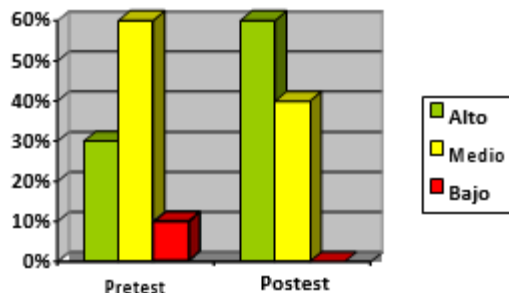


Figura 1. Comprensión lectora literal

Este cambio en los desempeños se podría interpretar como una mejora significativa en el proceso de recuperación de información para entender lo que dice el texto de manera explícita, lo cual podría atribuirse, en gran medida, a la ejercitación lograda en la materia a través de la propuesta didáctica. Por otro lado, algunos de los niños partícipes del estudio consideran que mejoraron porque entendieron mucho más el texto después de leerlo por segunda vez y otros atribuyen la mejoría lograda al hecho de concentrarse mejor en la lectura realizada en el posttest, lo cual no sucedió en el pretest quizá por el nerviosismo de los estudiantes, pues no sabían muy bien a qué se estaban enfrentando, como bien lo manifestaron algunos de ellos.

Si bien este no es un estudio comparativo, con el propósito de contrastar los desempeños de los niños en los niveles literal, inferencial/interpretativo y crítico, también se aplicó la prueba de comprensión lectora a un grupo de cinco estudiantes que no participaron de la implementación de la propuesta didáctica pero que presentaron características psicosociales similares a los participantes del estudio, el mismo grado escolar, plan de área similar, rango de edad entre los 10 y 11 años y la misma institución educativa. A ellos nos referiremos en adelante como “*niños de contraste*” para diferenciarlos de los “*niños participantes del estudio*”, que recibieron la

intervención de la propuesta didáctica y la aplicación del postest.

El nivel de comprensión lectora literal se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, en el reconocimiento o evocación de hechos, y en la localización e identificación de sus elementos constitutivos (Gordillo y Flórez, 2009); aspectos que se encuentran bien estructurados en la prueba de comprensión lectora y también en las actividades de lectura de la propuesta didáctica.

En este nivel, en la prueba de comprensión lectora los cinco niños de contraste obtuvieron desempeños de rango medio en su mayoría y alto en menor proporción, pues las respuestas brindadas no se correspondían totalmente con lo explícitamente planteado en el texto. Estos desempeños se encuentran estrechamente relacionados con los obtenidos por los niños participantes del estudio en el pretest, los cuales mejoraron en el postest y demuestran la incidencia positiva de la propuesta didáctica en la cualificación de la comprensión lectora literal de los estudiantes.

Agudelo et al. (2014), plantean que en el nivel literal la comprensión no trasciende de la estructura superficial y el lector requiere de las siguientes competencias al momento de abordar un texto: competencia lexical, reconocimiento de los elementos constitutivos de la oración, conocimiento de los elementos cohesivos y conocimiento de los signos de puntuación.

Antes de la intervención con la propuesta didáctica, los niños participantes del estudio sólo en parte recuperaban la información presente en el texto para responder a una pregunta; después de la intervención con la propuesta didáctica, ya fueron capaces de hacerlo con mayor pericia. Al comienzo de la implementación de la propuesta

didáctica, con textos como el del abuelo (Unidad No. 1) y el de la vaca (Unidad No. 2), a los niños les costaba un poco recuperar la información presente en el texto y con frecuencia pedían ayuda para poder brindar las respuestas solicitadas en la plantilla de preguntas; pero al momento de abordar los textos “El maltrato animal” (Unidad No. 3) y “¿Es bueno que vean la televisión?” (Unidad No. 4), ya la recuperación de información presente en el texto fue más fácil para ellos y brindaban sus respuestas con mayor seguridad de ser las correspondientes.

En este proceso, la mediación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) permitió una buena interacción entre los estudiantes y el planteamiento y aclaración de dudas de manera simultánea, lo cual fue algo muy positivo ya que contribuyó a la optimización del tiempo al no tener que precisar la misma información una y otra vez, por ejemplo, al brindar a los niños una indicación sobre la tarea de escritura a realizar. Ello, sobre todo en el postest de la prueba de comprensión lectora y durante el trabajo de intervención pedagógica. De hecho, el tener la posibilidad de compartir abiertamente con sus compañeros y profesora fue uno de los aspectos que más resaltaron los estudiantes al realizar la evaluación de cada unidad al interior de la propuesta didáctica, manifestando además haberse divertido y sentido muy a gusto durante su desarrollo.

Aunque la posibilidad de interactuar a través de la cámara fue bastante escasa, el hecho de escucharse y escuchar al otro hablar acerca de asuntos diferentes a los contenidos de las guías de aprendizaje (herramienta asumida a nivel institucional para afrontar el confinamiento y dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde casa), fue para los niños una especie de oasis, un espacio de “liberación” a través

del cual, además de lo propio al presente estudio y que disfrutaron mucho -según lo anotaban-, pudieron hablar acerca de asuntos de interés personal que comúnmente no eran permitidos en los encuentros virtuales de clase; y esto se constituía en un valor agregado que los mantenía en función de las sesiones, del disfrutarlas y del preguntar cuándo sería la próxima.

Por otro lado, al revisar el diario de campo es posible destacar algunos factores intrínsecos que probablemente intervinieron en los resultados de análisis del estudio. Específicamente, se evidencia la competencia del ser en los estudiantes y docente en aspectos como el afecto, la participación y la motivación, entre otros (ver Anexo 12). Estos factores, muy seguramente, influyeron en el ascenso o incremento de los resultados frente al proceso lector y escritural de los estudiantes.

La competencia del ser tuvo realce en el presente estudio gracias al reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, y a la motivación y acompañamiento propiciados por la docente en medio de un clima rodeado de afecto. Todo ello permitió establecer un buen ambiente de trabajo y permeó significativamente la parte anímica de los estudiantes, llevándoles a centrar su atención, a cualificar su compromiso, a tener una participación activa en el desarrollo de la intervención pedagógica y a presentar una mejor disposición para el aprendizaje.

"El vínculo afectivo sano y estable hace que el niño o la niña desarrolle un modelo mental positivo y una conducta social adaptada y segura, lo cual influye en su desarrollo intelectual, y sensorio motriz" (Freile, 2019, p. 8).

En el nivel literal se reconoce y recuerda la información tal como se encuentra

en la lectura y en condiciones normales se hace uso de dos procesos, uno de acceso léxico y otro de análisis. Durante el primer proceso, cognitivamente, se decodifica y accede al significado empleando una especie de diccionarios mental-léxicos; durante el segundo proceso se combina y relaciona de manera adecuada el significado de varias palabras, se comprende la frase como unidad lingüística completa y se logra la estructuración semántica del párrafo como idea general (Vega, 2012). Así puede verse en los siguientes ejemplos con los estudiantes E2 y E3:

Texto: ¿SABES QUÉ ES LA CORRIENTE ELÉCTRICA?

La corriente eléctrica es el paso de la electricidad de unos cuerpos a otros. Este paso de la electricidad puede ser casi instantáneo y en forma de descarga, como sucede con las chispas que se generan cuando se produce un corto circuito; o bien puede circular durante algún tiempo, como sucede con la electricidad que pasa por un bombillo.

Los cuerpos pueden ser conductores o aislantes de la electricidad. Los cuerpos conductores permiten el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos metálicos. Los cuerpos aislantes impiden el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos de plástico o de madera. Por lo anterior, ¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que antes de tocar, siempre debes preguntar!

Ante la pregunta: Según el texto, uno de los cuerpos conductores de la corriente eléctrica puede ser:

- A. una regla de madera.
- B. una peinilla de plástico.
- C. un clip de metal.
- D. un lápiz de madera.

La estudiante E2, en el pretest eligió la opción A y en el posttest tomó como respuesta la C, que es la opción correcta.

Ante la pregunta: En el texto, ¿cuál afirmación es verdadera?

- A. La corriente eléctrica es el paso de la electricidad de unos cuerpos a otros.
- B. Todos los cuerpos son conductores de la electricidad.
- C. Los objetos metálicos impiden el paso de la corriente eléctrica.
- D. Los objetos de plástico o de madera permiten el paso de la corriente eléctrica.

El estudiante E3, en el pretest eligió la opción C y en el posttest tomó como respuesta la A, que es la opción correcta.

La comprensión literal es esencial para lograr una buena comprensión lectora, pues si no hay comprensión del texto difícilmente se puede lograr trabajar con él, organizar lo planteado y obtener más información de la explícita, conseguir inferir ideas o conocimientos implícitos en los textos y ejercer la dimensión crítica acerca de lo que se lee (Vega, 2012). En este sentido, y en aras a cualificar la comprensión lectora literal, se hace necesario enseñar a los niños a distinguir entre la información relevante y la información secundaria que alberga el contenido del texto, pues si el estudiante no se encuentra en la capacidad de diferenciarla y entenderla, muy seguramente tendrá problemas para alcanzar el siguiente nivel.

En la propuesta didáctica, a través de las distintas actividades, se instruía a los niños participantes del estudio, en cada unidad, sesión tras sesión, en la manera de reconocer la información importante de un texto de aquella que no lo era, y aunque al comienzo fue una tarea que les resultó un tanto difícil y con frecuencia solicitaban ayuda o pedían mi aprobación como docente ante alguna elección realizada (sobre todo con respecto al texto descriptivo y al argumentativo), tiempo después les resultó fácil identificar la información relevante en un texto aprendiendo a distinguir las ideas centrales al interior de cada párrafo, lo cual puede verse reflejado en los buenos

desempeños logrados en el postest de la prueba de comprensión lectora, en la cual todos los niños afianzaron sus competencias y mejoraron su nivel.

Tradicionalmente, con muy pocas excepciones, nuestro sistema educativo se ha dedicado al abordaje de contenidos y a la transmisión de conocimientos sin darse a la tarea de escuchar realmente lo que los educandos tienen por decir, y cuando se les escucha, debe estar todo enmarcado en el tema a desarrollar (Campo, 2013; Pernía y Méndez, 2018; Villa, 2018). Tal pareciera que la función de la escuela, en muchos aspectos, continúa siendo netamente la de transmisora y el papel del estudiante el de simple receptor de un sinnúmero de contenidos que poco tocan con sus intereses en la vida. Quizá por ello lo literal, lo que está “al pie de la letra”, ha sido lo más abordado en los centros educativos y lo que requiere ser asumido con una mirada distinta, y a su vez con tintes inferenciales y críticos que lo enriquezcan.

En la intervención con la propuesta didáctica, los niños cualificaron su comprensión lectora literal, aunque no de forma gradual. En la primera unidad, en la cual se aborda el tipo de texto narrativo, los niños dieron perfecta cuenta del contenido del texto sobre el abuelo y no requirieron de su relectura para responder a las preguntas planteadas sobre el mismo. En la segunda unidad, centrada en el texto descriptivo, fue un poco difícil para los niños recordar tanta información sobre el texto de la vaca, por lo que, al momento de responder a las preguntas formuladas con base en su contenido, requirieron de la relectura del mismo. En la tercera unidad, enfocada en el tipo de texto expositivo, la lectura sobre el maltrato animal suscitó en los niños muchas reflexiones y con relativa certeza dieron cuenta de su contenido. Por último, en la cuarta unidad, cuyo eje central es el texto argumentativo, la lectura titulada “¿Es bueno que vean la

televisión?” generó en los niños distintas visiones sobre su contenido, posturas que expresaron con soltura de forma oral, pero con respecto a las cuales se confundieron un poco al hacerlo por escrito.

En la prueba de comprensión lectora, a nivel de lectura inferencial/interpretativa, el estudiante debe escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que se encuentran al interior del texto, leyendo entre líneas, presuponiendo y deduciendo lo implícito.

En la subcategoría *inferencial/interpretativa*, en el pretest el 80% de los estudiantes puntuó medio, el 20% puntuó bajo y ninguno puntuó alto. En el postest, el 60% de los estudiantes puntuó medio y el 40% puntuó alto. Ello indica que 40% de los estudiantes mejoraron su desempeño en el postest, y que a diferencia del pretest, ningún desempeño estuvo en el nivel bajo, tal como se ilustra en la Figura 2.

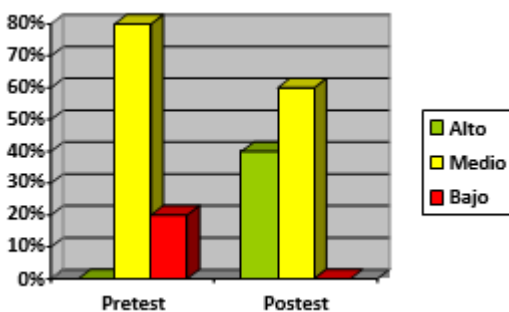


Figura 2. Comprensión lectora inferencial/interpretativa

Estos resultados reflejan una cualificación sustancial en la realización de deducciones e interpretaciones a partir del contenido del texto. Esta mejoría en los desempeños de los estudiantes puede ser atribuida a la incidencia de la propuesta didáctica, la cual contempla actividades que permiten el afianzamiento de la

comprensión lectora inferencial/interpretativa mediante la práctica intencionada de la escritura, un aporte novedoso de la propuesta didáctica al no ser la forma habitual de encarar dichos procesos en nuestro contexto educativo.

El nivel de comprensión lectora inferencial/interpretativa constituye un nivel avanzado de comprensión de la significación de un texto, permitiendo trascender el reconocimiento de la estructura superficial del mismo y adentrarse en su estructura profunda de la mano de juicios o enunciados que subyacen en el texto (Agudelo et al., 2014). En otras palabras, la comprensión lectora de corte inferencial/interpretativa va más allá de lo que ven nuestros ojos y nos lleva a una introspección con relación al texto leído o escrito, y es la antesala a la realización de juicios críticos de valor.

En este nivel, los cinco niños de contraste obtuvieron desempeños de rango medio en la prueba de comprensión lectora, pues las respuestas brindadas no fueron totalmente de orden interpretativo con respecto al contenido del texto. Estos desempeños se encuentran bastante relacionados con los desempeños de los niños participantes del estudio en el pretest, los cuales mejoraron en el postest y ponen de manifiesto la incidencia positiva de la propuesta didáctica en la cualificación de la comprensión lectora inferencial/interpretativa de los estudiantes.

El nivel de comprensión inferencial/interpretativa favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo (Gordillo y Flórez, 2009). En la propuesta didáctica, al interior de cada unidad y entre una unidad y otra, fue imperativa la relación de saberes, en donde, al comienzo de una sesión, se retomaba lo visto en la anterior y al momento de abordar alguna actividad en especial, se traían a colación, de manera intencional, tópicos abordados con anterioridad y que

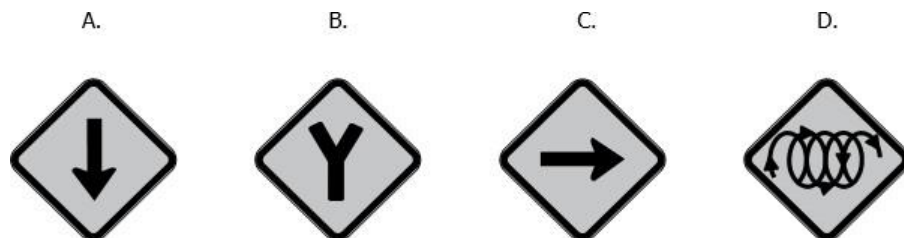
contribuyesen a una mayor claridad de lo visto en el momento.

Antes de la intervención con la propuesta didáctica, los niños participantes del estudio medianamente interpretaban la información presente en el texto; después de la intervención con la propuesta didáctica, ya fueron capaces de hacerlo con mayor precisión. Esta mejora indica la utilización, por parte del estudiante, de una amplia gama de estrategias lectoras, de acuerdo a la diversidad de problemas a resolver, entre ellos, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos y socioculturales (Parodi y Núñez, 1999). Para ejemplificarlo, se comparten las respuestas de los estudiantes E4 y E5:

Ante la pregunta: Cuál es la intención del autor del texto cuando escribe: ***"iten cuidado con la electricidad!; y recuerda que iantes de tocar, siempre debes preguntar!"***

La estudiante E4, en el pretest respondió: "Informarnos de la corriente electrica", y en el postest escribió: "Se refiere a que la electricidad es peligrosa y hay que preguntar para que no suceda nada malo", lo cual tiene más correspondencia con el postulado de: *Advertir y aconsejar*, como respuesta correcta.

Ante la pregunta: De acuerdo a las siguientes imágenes, ¿cómo podrías ilustrar el paso de la electricidad a través de un bombillo?



El estudiante E5, tanto en el pretest como en el postest eligió la imagen D, que es la opción correcta. De la misma forma respondieron la gran mayoría de los estudiantes, lo cual pone de manifiesto lo fácil que puede resultar la interpretación de una imagen a través del análisis y la descripción. La imagen es significativa, por lo que la utilización de la lectura de imágenes se convierte en una estrategia metodológica que permite mejorar la comprensión lectora en el estudiante al crear en él la necesidad de analizar, describir, recordar, comprender y llevar a cabo secuencias de acciones (Montesdeoca, 2017).

Cuando un estudiante se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, siempre lo hace con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que va adquiriendo en el transcurso de sus experiencias, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas (Coll et al., 2008). En este sentido, ofrecer a los educandos experiencias significativas de aprendizaje se constituye en un aliciente para que sus procesos de comprensión sean cada vez mayores y mejores, en tanto cuenten con un buen basamento conceptual y vivencial que les permita el anclaje de la nueva información con la ya existente a manera de conocimientos o saberes previos.

En la propuesta didáctica, los niños desarrollaron su comprensión lectora inferencial/interpretativa a través de las distintas actividades de lectura y escritura a las cuales se vieron enfrentados. Los tipos de texto narrativo y expositivo fueron los de mayor manejo para ellos, logrando descifrar las intenciones no explícitas del autor y construyendo sus propios escritos. Los tipos de texto descriptivo y argumentativo les

resultaron un poco más difíciles de manejar; los descriptivos por su especificidad en el lenguaje y los argumentativos por las justificaciones que era necesario brindar, lo cual puso de manifiesto su necesidad de enriquecer el léxico, agudizar la observación y saber acudir a los conocimientos previos que traen consigo.

En la prueba de comprensión lectora, a nivel de lectura crítica el estudiante es convocado a emitir juicios sobre el texto leído, pero con argumentos, lo cual es poco afianzado en la básica primaria, pues la atención se centra en la narrativa y en brindar información.

En la subcategoría *crítica*, en el pretest el 50% de los estudiantes puntuó medio y el otro 50% puntuó bajo. En el postest, el 100% de los estudiantes puntuó medio, lo que indica que un 50% de los estudiantes mejoraron su desempeño y la manera de expresar sus reflexiones no se tornó igual de incipiente que en el pretest, como se observa en la Figura 3.

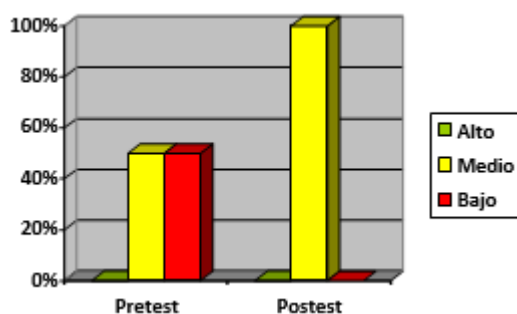


Figura 3. Comprensión lectora crítica

Al respecto, puede decirse que los estudiantes cualificaron sus competencias en la lectura crítica, pues pudieron referenciar valoraciones y juicios a partir del texto leído, aunque aún se hace necesario el afianzamiento de relaciones con otros textos y contextos.

La comprensión lectora crítica no se limita únicamente a opinar sobre el contenido de un texto, sino que requiere la comprensión integral del mismo para asumir una postura reflexiva ante él y emitir, en consecuencia, juicios y valoraciones de los argumentos planteados por el autor; razón por la cual tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído (Gordillo y Flórez, 2009). La formación de los estudiantes, por lo general, carece de buenas bases de comprensión lectora crítica, pues casi siempre se hace énfasis en el relato y la información, mas muy poco en la observación, como antesala a la descripción, y en argumentos concienzudos producto de un raciocinio juicioso y significativo tanto para la persona que los genera como para su contexto inmediato.

En el nivel de lectura crítica, los cinco niños de contraste obtuvieron desempeños de rango medio y bajo, ninguno puntuó alto, pues las respuestas brindadas no ofrecieron justificaciones o razones consistentes con relación a lo solicitado. Tales desempeños se encuentran sumamente relacionados con los desempeños de los niños participantes del estudio en el pretest, los cuales mejoraron en el postest e indican la incidencia positiva de la propuesta didáctica en la cualificación de la comprensión lectora crítica de los estudiantes.

En este nivel, como bien lo anotan Agudelo et al. (2014), el lector es convocado a la reflexión a partir de la relación que pueda establecer entre la información del texto con la obtenida en otras fuentes, y a estar en condiciones de evaluar, contrastar y valorar dicha información con su propio conocimiento. A lo largo de la implementación de la propuesta didáctica se procuró que esta invitación a la reflexión fuera el común denominador a través de preguntas sobre todo abiertas, que dieran lugar al diálogo

fluido, a la puesta en común y a la deducción de conclusiones no concluyentes en sí mismas, sino motivadoras de nuevos debates. Los niños participantes del estudio, en su mayor parte, fueron receptivos a esta invitación y sólo unos pocos prefirieron guardar silencio, pero lo bueno fue que a todos se les brindó la oportunidad de conocer otras formas de abordar un tema y de aprender sobre el mismo.

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora reflejan cierta mejoría en la comprensión lectora crítica de los estudiantes, pues aunque ninguno de ellos obtuvo un nivel de desempeño alto, después de la intervención con la propuesta didáctica en el postest ningún estudiante puntuó bajo y el 50% de desempeño bajo del pretest se desplazó al nivel de desempeño medio en el postest, lo cual demuestra un logro notable en la emisión de juicios sobre el texto leído; juicios que no se encuentran descontextualizados sino que tienen su basamento en los conocimientos previos que posee el lector y en las redes de saberes que está en condiciones de tejer en relación de lo que sabe y lo que lee (Caballero, 2008; MEN, 1998). Así puede verse en los siguientes ejemplos, tomados de los estudiantes E1 y E6:

Ante la pregunta: Por la manera como se presenta la información, ¿estarías de acuerdo en afirmar que el texto es explicativo? ¿Por qué?

El estudiante E1, en el pretest respondió: “porque uno lee y entiende de la pregunta”, y en el postest escribió: “Si por que el texto contiene información”, lo cual equivale a decir: *Sí, porque está informando sobre algo*; que es la respuesta correcta.

Ante la pregunta: Después de leer el texto, ¿qué piensas de la corriente eléctrica?

El estudiante E6, en el pretest respondió: “nose”, y en el postest escribió: “los

aparatos eléctricos son peligrosos y que tenemos que tener cuidado con ellos o podemos hacer un accidente”, respuesta que se encuentra en la línea de: *Que es útil pero puede ser peligrosa*, como argumento esperado.

En los años escolares, la práctica frecuente de la escritura favorece el dominio de su aspecto pragmático, sintáctico, semántico, gramatical y ortográfico (Granados y Torres, 2016). Sin embargo, errores de escritura como los presentados por los niños del estudio (*eléctricos, accidente*), se producen porque utilizan automáticamente la vía subléxica, deletrean al leer y su lectura es lenta, debido a que la vía léxica se demora más en consolidarse (Cuetos, 2009). En consecuencia, deben establecerse estrategias tempranas para fortalecer ambas vías, las cuales soporten la escritura para disminuir los errores observados y a su vez potencien la escritura global de los niños evaluados (Granados y Torres, 2016).

En la propuesta didáctica, los niños mejoraron en su comprensión lectora crítica a lo largo de cada unidad, a medida que hablaban primero sobre lo que debían escribir y compartían sus puntos de vista sobre un texto en especial o con respecto a algún tema que los convocara a plasmar sus ideas por escrito. Cuando se les solicitaba brindar una respuesta y justificar de forma escrita el porqué de su planteamiento, se mostraban dudosos y requerían de un mayor tiempo para brindar sus explicaciones o simplemente escribir sus argumentos. Ello demuestra la necesidad de adoptar en las prácticas pedagógicas la crítica y la argumentación de una manera continua, no esporádica, pues la sola palabra “argumentar” resulta extraña para los niños y ante un “por qué” sencillamente se confunden al carecer de un bagaje suficiente que les permita estar seguros de lo que dicen.

La comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento que mide la capacidad de entendimiento y de crítica que sobre el contenido del texto adquiere el lector, mediante preguntas de diversa índole hasta lograr generar una representación mental en la cual el texto cobra sentido. Durante el proceso de comprensión, el lector -de modo continuo- elabora y actualiza modelos mentales (Vega, 2012), y es en este ejercicio que la labor docente debe aunar esfuerzos para proponer escenarios de enseñanza y aprendizaje que afiancen estos aspectos en el entorno educativo.

El Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2016) desde los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), procura el fomento de la lectura crítica en el aula y concibe la comprensión lectora como una competencia que se basa en el reconocimiento que hace el estudiante de la situación comunicativa en diferentes tipologías textuales al discriminar e identificar cuál es el propósito del texto, saber a quién va dirigido, estar al tanto de cuál es su contenido, y reconocer el tipo de lenguaje que utiliza el autor. Asimismo, el estudiante puede hacer uso de citas textuales y el parafraseo de diferentes fuentes, con el objeto de justificar las hipótesis de comprensión que se ha planteado al emprender una lectura (Villa, 2018). Todo ello ha sido tenido en cuenta tanto en la prueba de comprensión lectora como en la propuesta didáctica implementada en el presente estudio, y aunque aún falta mucho camino por recorrer en el propósito de lograr mejores niveles de comprensión lectora crítica, con el presente estudio se han hecho avances significativos.

La comprensión lectora es entendida como la capacidad del estudiante para determinar tanto el significado literal como no literal de las palabras y las connotaciones explicativas del contenido del texto en lecturas principalmente de tipo narrativo y

descriptivo. De igual forma, la comprensión lectora está relacionada con la capacidad del estudiante para leer e interpretar el contexto, y cotejar elementos comunes al interior de un mismo texto y entre un texto y otro.

Por otro lado, la comprensión lectora también es concebida desde la participación que hace el estudiante en actividades orales y escritas en las cuales puede desempeñar diferentes roles e interpretar sus funciones y alcances, como por ejemplo en debates y trabajos de aprendizaje colaborativo, y en la presentación y exposición de ideas argumentadas a través de la consulta de diferentes fuentes, como textos e hipertextos (Villa,2018). Aspecto de gran realce precisamente con el estudio desde casa, donde los niños tuvieron la oportunidad de acercarse aún más a los dispositivos digitales, consultar diferentes fuentes y hacer uso de las mismas para la construcción de sus propios textos, independientemente de su tipología.

Es así que en quinto, el grado en el que se enfoca la propuesta de intervención, los estudiantes debieron identificar la estructura de los diferentes textos (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo), reconociendo y analizando las ideas principales y secundarias, y escribiendo no sólo sobre el sentido del texto sino también sobre el significado de sus conexiones con otros discursos y su relación con la realidad. En la propuesta didáctica los estudiantes se dieron a la tarea de escribir sobre textos de diferentes géneros, épocas y orígenes, identificando semejanzas y diferencias, participando en discusiones y plenarias sobre las lecturas realizadas y los textos escritos, y formulando opiniones tanto personales como fundamentadas desde diversas fuentes, así como también generando conexiones con otros textos y autores.

Estas acciones, propuestas desde los Lineamientos Curriculares de Lengua

Castellana (MEN, 1998), brindan un horizonte sumamente consistente de lo que se pretende lograr en torno a la comprensión lectora. Dichos lineamientos plantean los referentes para caracterizar los modos de leer y sirven de herramienta metodológica para la evaluación de competencias. En cuanto a los textos, se mencionan los tres niveles de construcción y deconstrucción del significado: literal, inferencial/interpretativo y crítico; los cuales ofrecen la posibilidad de identificar el mensaje del texto y reelaborar su sentido, e incluso comprender un poco más tanto la propia realidad como aquella que atañe al contexto del autor.

De la misma manera, al hablar de jerarquías en la comprensión lectora es necesario remitirse a la tipología de textos como unidades de análisis desde todos los niveles: narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo; pues leer y escribir son actos comunicativos en donde se involucran el lenguaje y el pensamiento para desarrollar en los estudiantes la capacidad para argumentar, comprender y producir diferentes tipos de textos de manera significativa (Calderón, 2003). Por lo tanto, los actos de lectura y escritura al interior de la propuesta didáctica tendieron a dar cuenta del contenido global y específico de cada texto de manera lógica para posteriormente trascenderlo, estableciendo relaciones de tipo diferencial tanto al interior del texto como por fuera del mismo (Villa, 2018); y de alguna forma u otra, ello se vio reflejado en los resultados obtenidos por los estudiantes en el postest de la prueba de comprensión lectora, en donde sus desempeños fueron mejores que los presentados en el pretest.

De acuerdo a los parámetros expuestos en los Estándares Básicos de Lenguaje, propuestos por el MEN (2015), se resalta la importancia de considerar en la escuela el abordaje de todo tipo de textos, rescatando la intención predominante en ellos

y las superestructuras básicas que les son inherentes, pues son el vehículo para expresar las ideas que se quieren comunicar por medio del discurso, haciendo uso del lenguaje.

Desde este punto de vista, y apoyados en las orientaciones que ofrecen los lineamientos curriculares (1998), los estándares básicos de competencias (2015) y los DBA (2016), la comprensión lectora hace alusión a la interacción que el estudiante establece con el texto, reaccionando frente a él con aprobación o refutación basada en argumentos debidamente fundamentados, y organizando la información de acuerdo a los niveles de generalidad de las ideas expuestas en el texto leído. En este sentido, en correspondencia con lo sugerido por Mejía (2004), en la implementación de la propuesta didáctica el estudiante tuvo la oportunidad de articular las características del contexto en el que se produjo cada texto para ampliar su comprensión, y fue convocado además a describir, analizar, evaluar y crear conexiones entre las ideas de los textos y su propia realidad (Villa, 2018), a partir de actividades de escritura significativa.

Las investigaciones reseñadas por Quintana (2004), revelan que los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer y las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora, lo cual pone de manifiesto que los docentes, en su gran mayoría, comparten una visión de la lectura asociada a modelos de procesamiento ascendente en donde la comprensión se corresponde con la correcta oralización del texto, según la cual, si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo comprenderá sin ningún problema ya que sabe hablar y entender la lengua oral.

Con relación a lo anterior, Córdova et al. (2009), en su investigación sobre el concepto de lectura que manejan los docentes, evidencian que en el magisterio

prevalecen dos concepciones de lectura que de alguna manera parecieran contradictorias, por una parte se mantiene una concepción tradicional de lo que es la lectura donde básicamente se le define como el proceso de descifrar y comprender el significado de las palabras de un texto escrito; y por otro lado, se aprecia la lectura como un proceso complejo que integra lo afectivo. Ambas concepciones ponen de manifiesto visiones distintas que aún se encuentran vigentes en el contexto escolar, aunque con múltiples matices, y determinan la manera de ver la realidad a la vez que guían y orientan el modo de actuar en el ámbito educativo, tanto en el aula física como en el aula virtual.

Entre tanto, otra investigación acerca de la comprensión lectora desarrollada por Pimiento (2012), muestra que a pesar de que casi la totalidad de la población manifiesta un concepto claro de lo que es la comprensión de lectura, persiste la idea de que la memorización es un buen reflejo de la comprensión textual. La importancia que le conceden los docentes a la actividad de leer es que a través de la misma se obtienen conocimientos y se facilita la comunicación. En la mayoría existe la convicción de considerarse formadores de alumnos lectores que comprenden lo que leen simplemente porque aplican estrategias de lectura.

Los resultados de estas investigaciones develan la idea existente en el colectivo de concederle mayor importancia al ojo humano en la decodificación de códigos escritos para convertirlos en códigos sonoros, antes que a los procesos mentales que ocurren en el cerebro tales como el análisis, la comprensión, la interpretación y la crítica; y que se afianzan muy bien con prácticas de escritura intencionada. Estos estudios coinciden en señalar que en las escuelas se enseña a leer fundamentalmente

para que el estudiante obtenga conocimientos e información y mejore su comunicación, concediéndosele así poca importancia al disfrute y al placer por escribir y por leer; aspectos que, precisamente, trataron de rescatarse desde la implementación de la propuesta didáctica.

En nuestros días muchos docentes coinciden en afirmar que la enseñanza de la lectoescritura debe ser un proceso intencional, sistemático y progresivo; empero, la enseñanza de la lectura y la escritura continúa siendo abordada de manera sesgada, pues en vez de constituirse en un puente hacia la comprensión, por lo regular obstaculiza el interés de los niños por aprender a leer y escribir. La enseñanza de la lectura y la escritura se basa principalmente en el texto escrito, restando importancia a la lectura de textos provenientes de otras fuentes (canciones, dibujos, gráficos, películas, discursos orales, narrativa de cuentos, etc.) y a aquellos creados por el mismo estudiante.

Al examinar y comparar los resultados obtenidos por los estudiantes en los tipos de comprensión lectora literal, inferencial/interpretativa y crítica, es posible notar que en el pretest hubo desempeños bajos en cada subcategoría, pero en el posttest ningún estudiante puntuó bajo, lo cual demuestra la efectividad de las prácticas de escritura en la propuesta didáctica para lograr transformaciones en los desempeños de los estudiantes en su comprensión lectora.

La propuesta didáctica se encuentra fundamentada, dados los aportes brindados para su estructuración, en los hallazgos de los estudios de Graham y Hebert (2010) y en una investigación realizada por Collins et al. (2017) en Estados Unidos, quienes una vez culminadas sus respectivas pesquisas, al igual que Shanahan (1992), Biancarosa y Snow

(2006), Knipper y Duggan (2006), Peterson (2007), Englert (2009), Duke et al. (2011), Allen et al. (2014) y Budianto et al. (2022), entre otros; llegaron a la conclusión de que las prácticas de escritura durante la lectura mejoran la comprensión lectora.

En consecuencia, en la propuesta didáctica los niños participantes del estudio fueron convocados a la lectura y escritura de textos con sentido, a lo largo de 16 sesiones. Los estudiantes debían leer un texto, en ocasiones responder por escrito a preguntas sobre el mismo, otras veces escribir sobre lo leído, y por lo general crear sus propios textos y compartirlos con el grupo, lo cual disfrutaban muchísimo.

Los niveles de desempeño medio en las subcategorías literal, inferencial/interpretativa y crítica se mantuvieron presentes tanto en el pretest como en el postest, denotando una leve disminución en el postest la comprensión lectora literal y la inferencial/interpretativa, y un incremento notable, también en el postest, la comprensión lectora crítica.

Tales disminuciones e incremento del nivel de desempeño medio en el postest tienen estrecha relación con el nivel de desempeño alto, el cual, tras la implementación de la propuesta didáctica, aumentó en el postest en la comprensión lectora literal y apareció en la inferencial/interpretativa, pero no estuvo presente en la comprensión lectora crítica, quizá porque los estudiantes se encuentran poco familiarizados, a lo largo de su escolaridad, con la argumentación, y por lo tanto se requiere un mayor tiempo de tratamiento del texto argumentativo que el brindado durante la intervención con la propuesta didáctica.

Esta mejoría en relación con el nivel literal de la comprensión lectora, además de

la influencia positiva de la propuesta didáctica, también puede deberse a que el tipo de comprensión lectora literal es sobre el que se hace mayor énfasis en las escuelas (Vega, 2012; Caballero, 2008); dejándose muy de lado o abordándose muy superficialmente los niveles de comprensión lectora inferencial/interpretativa y crítica.

De esta realidad he sido testigo a lo largo de mi experiencia docente, y aunque en lo personal he intentado que el panorama sea distinto en mis clases, lo cierto es que se requiere de otras maneras de cualificar la comprensión lectora, como la propuesta en el presente estudio, pero amparadas por un compromiso institucional y no tan sólo personal, si lo que se buscan son cambios trascendentales en el entorno educativo.

A nivel institucional, el colegio tendría que reestructurar su plan de estudios haciendo de la escritura una práctica significativa que transversalice todas las áreas y dote de sentido los contenidos del currículo; los profesores tendrían que asumir un compromiso de preparación y cualificación en prácticas de lectoescritura con sentido al interior de sus asignaturas, pues indudablemente todas requieren de ambas habilidades; y en el hogar las familias tendrían que tornarse en un ejemplo permanente de la práctica de la lectura y la escritura, pero no sólo de cada miembro en su dispositivo electrónico sino sobre todo en la interacción de unos con otros.

Los niños participantes del estudio, a quienes conozco desde hace algún tiempo y con quienes he tenido la oportunidad de interactuar en la clase de Lengua, se han destacado por ser participativos y por presentar diferencias en su desempeño académico escolar; algunos con un buen rendimiento y otros con uno no tan alentador; lo cual, muy seguramente, ha influido en la calidad de los desempeños alcanzados en la prueba de comprensión lectora.

Aunque algunos de los niños manifiestan su agrado por la academia, algunos otros declaran no gustarles el estudio y asistir a la escuela sólo por obligación y por el tiempo de recreo, en el cual pueden jugar y compartir con sus compañeros sin mayores restricciones.

Entre las actividades que desarrollan en su tiempo libre están el jugar a los videojuegos, el salir a jugar a la calle, el ir de paseo en familia y el escuchar música y bailar. Adicional a ello sus padres, en su gran mayoría, si bien terminaron el bachillerato no continuaron estudios profesionales ya que debieron asumir la responsabilidad de responder por un hogar.

Los estudios de Jiang (2015), Hudson et al. (2013), y Pérez et al. (2011), afianzan la idea de que la cultura y el contexto en el que se desenvuelve el estudiante influyen en su rendimiento académico; es por ello que la escuela debe constituirse en una segunda opción, en la cual la clase sea guiada por un docente conocedor de su materia y que, a través de propuestas didácticas como la implementada en el presente estudio, ejercite al alumnado en el uso de estrategias de comprensión lectora que le ayuden a mejorar su desempeño y a tener una mejor proyección en la vida.

Por otro lado, es importante anotar que estos niños cuentan con conectividad en sus hogares, condición indispensable para llevar a cabo el trabajo de campo de la presente investigación ya que durante la misma tuvo lugar el confinamiento por la pandemia del Covid-19, pero aun así algunas veces no escuchaban bien o por momentos perdían contacto, lo cual dificultaba un poco el proceso.

Pese a ello, la aplicación de la prueba de comprensión lectora pudo llevarse a

cabo tanto antes como después de la implementación de la propuesta didáctica y los resultados obtenidos reflejan una mejora significativa en los desempeños de los estudiantes en el posttest, los cuales pudieron haber sido mayores de haberse contado con un tiempo de aplicación de la propuesta didáctica más prolongado, y de haberse podido abordar el trabajo de campo también de manera presencial, en fusión con lo virtual.

Con relación a esto último, las investigaciones de Kilian (2001) y Wollscheid et al. (2016) sobre las actividades de escritura en la web y su paralelo con el lápiz y el papel, junto con algunas experiencias pedagógicas reseñadas por Espinoza y Morales (2000 y 2002), por Morales y Espinoza (2003) y por Strobl et al. (2019), plantean que se sigue un proceso similar tanto al producir un texto impreso como un texto electrónico, pues en ambos formatos se toman en cuenta aspectos similares y se experimentan los mismos episodios recursivos: planificación, escritura o textualización, revisión, y corrección de las versiones o edición, hasta llegar a la publicación esperada; razón por la cual los beneficios que presenta la utilización de cualquier formato, sea impreso o digital, no pueden negarse.

Una nueva mirada a la escuela y a las posibilidades de encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura desde la integración de lo impreso y lo digital, soporta y estimula cambios en el rol del estudiante y la concepción tradicional del aprendizaje. Se deben mejorar y crear nuevos canales de comunicación entre la escuela y su entorno, y propender por la integración de las diversas áreas, en donde lo presencial y lo virtual, lo impreso y lo digital se complementen (Henaó y Ramírez, 2006), pues “las aplicaciones multimediales estimulan a los estudiantes a trabajar y

publicar sus ideas tanto en medios impresos como electrónicos; los sitúa en el lugar de productores de conocimientos en vez de simples receptores; y los reta a utilizar y combinar en su trabajo destrezas artísticas, literarias y de razonamiento científico” (Henaó, 1998, p. 100).

En este orden de ideas, ya sea en escenarios diferentes, en lo virtual o lo presencial, las lecturas y las escrituras continuarán estando presentes sin importar el tiempo y el espacio, y seguirán siendo interactividades entre un lector y un escritor que pueden realizarse en diferentes niveles de profundidad, de minuciosidad y de rigor según sus objetivos y los contextos sociales y cognitivos en los que la lectura y la escritura tengan lugar.

En síntesis, la tendencia de los hallazgos a los que se arriba en la presente investigación con respecto a la comprensión lectora, señalan que después de la intervención con la propuesta didáctica los estudiantes que participaron del estudio lograron identificar información, inferir contenidos y emitir juicios valorativos y personales con respecto al texto, aunque sólo fuese de forma parcial e incipiente, discriminando los hechos de las opiniones e integrando la lectura con las experiencias propias y los conocimientos previos (Vega, 2012).

De igual forma, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los niños del estudio mejoraron en su comprensión lectora literal, tornándose mucho más capaces de reconocer todo aquello que explícitamente figura en el texto. Al respecto, Salas (2012) considera que los logros se encuentran vinculados a reglas pre, con y post instruccionales, descritas por Solé (1992), y que los niños deben seguir para lograr una comprensión lectora más eficaz (Avendaño, 2020).

La escritura es una herramienta eficaz para el aprendizaje, en tanto permite mejorar la comprensión que los estudiantes obtengan de un texto y el aprendizaje que deriven del mismo, y se constituye en un proceso de gran complejidad y envergadura debido a la orquestación de subprocesos como la memoria, la cognición, el lenguaje y la percepción (Condemarín, 1985), al igual que puede convertirse en un medio poderoso para que los estudiantes reconsideren, revisen y reformulen lo que saben (Durst y Newell, 1989; Langer y Applebee, 1987; Marshall, 1987; Newell, 1984).

En general, se pudo determinar que las actividades de escritura de la propuesta didáctica mejoraron los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, lo que está en relación con el estudio de Collins et al. (2017), quienes se basan en la propuesta de Graham y Hebert (2010) para la cualificación de la lectura a través de la escritura y determinan la existencia de una relación significativa entre las prácticas de escritura y la comprensión lectora.

Durante la implementación de la propuesta didáctica, los niños pudieron escribir sobre un tema determinado, indagar sobre su contenido a la docente investigadora o a través de internet, y realizar comentarios entre ellos mismos, estructurándolo como un todo significativo en su mente para acceder posteriormente a su comprensión. Todo ello se compaginó a la perfección con la instrucción brindada sobre el proceso de escritura respecto a cada tipología textual y produjo grandes beneficios en el aprendizaje de los estudiantes; lo cual, finalmente, es el propósito principal de todo proceso de enseñanza.

Los efectos de la instrucción escrita en la comprensión lectora dependen de qué tan bien se enseñen las habilidades o procesos de escritura y si mejoran una o más de

las fuentes comunes de conocimiento: palabras y semántica, sintaxis, uso y características del texto; funciones y propósitos del lenguaje escrito; y procesos estratégicos para crear e interpretar un texto. El hecho de crear un texto hace que la relación que el escritor establece con el texto tenga bases más concretas, más “tangibles” y, por lo tanto, que haya más compromiso afectivo en su producción.

En la propuesta didáctica, la escritura fue empleada para comunicar, crear una historia o narrativa personal, persuadir, aprender, registrar información, crear mundos imaginarios, expresar sentimientos, relatar experiencias, entretener, sobrellevar cargas psicológicas y emocionales (producto de la pandemia y el confinamiento), y explorar el significado de eventos y situaciones. Se puede ser lector sin participación de la escritura, pero no se puede escribir sin realizar una lectura de lo que se está escribiendo (Condemarín, 1985), lo cual refuerza aún más la concepción de que la enseñanza de la escritura mejora el aprendizaje en todas las áreas.

La escritura favorece la recepción de los patrones semánticos y sintácticos que le son propios, y es la apropiación de esta conciencia lingüística la que conduce a una buena comprensión lectora, pues ésta requiere que la estructura interna del lenguaje sea manifestada de una manera consciente (Mattingly, 1972; Liberman y Shankweiler, 1978). De hecho, Chomsky (1971) argumenta, a partir de una muestra experimental, que los escolares están listos para escribir antes que para leer y que la introducción a la lectura del material impreso (y ahora también del material digital) debe darse a través de la escritura.

Relacionado con esto, y en aras al fomento de una comprensión lectora

integral en el estudiantado, sería pertinente indagar en nuevas investigaciones sobre la importancia del trabajo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora a la par con la coordinación didáctica docente en la formulación de preguntas, en la estructuración de guías y en la demarcación de rutas de trabajo propuestas por los mismos estudiantes para que las intervenciones sean más efectivas.

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje se debe promover en los estudiantes, por ejemplo, la elaboración de estrategias metacognitivas para que obtengan una representación interna de lo aprendido; la realización de lecturas y actividades de escritura que les permitan conocer sus capacidades y limitaciones cognitivas; la evaluación constante de su proceso de comprensión lectora con el fin de identificar logros y limitaciones cognitivas; la selección de estrategias en relación con el texto al que se enfrentan; y la animación o representación del contenido de la lectura y la escritura como una herramienta clave para captar su interés (Franco, 2012).

Al respecto, es importante tener presente a Pernía y Méndez (2018), quienes sostienen la necesidad de fortalecer en la escuela estrategias de comprensión lectora, como las implementadas a través de la propuesta didáctica de este estudio, mediante la creación de programas socioeducativos orientados a sensibilizar al educando desde la activación de los conocimientos previos y su integración a la nueva información para poder explicar y darle sentido al texto, poniéndolos permanentemente en práctica, sobre todo en lo relativo a la predicción y la inferencia.

De igual forma, Rojas et al. (2018) insisten en la importancia de la participación

de los estudiantes, de las opiniones del docente y del análisis de lo que afirma el autor; todo lo cual tuvo cabida en el abordaje de la propuesta didáctica, basamento para la cualificación de la comprensión lectora en la población escolar objeto de estudio. Adicional a ello, Avendaño (2020) hace énfasis en la relevancia del contexto como substrato para comprender lo afirmado por el autor de lo que se lee, con el propósito de que el educando construya su conocimiento de forma objetiva y pertinente, tal como se pretendió durante el desarrollo de la propuesta de intervención que enmarca el presente estudio.

La escritura y la enseñanza de la escritura mejoran la comprensión. Mientras más escriban los estudiantes, estarán mejor capacitados para crear sus propios textos y sentirse más cómodos con el acto de escribir y perfeccionar sus habilidades como escritores. Mientras los estudiantes escriben, aprenden haciendo e intentan diferentes formas de escritura, aplican diferentes estrategias y enfoques para producir textos, y adquieren fluidez con habilidades básicas de escritura, como la escritura a mano y al teclado, bases de una buena ortografía y construcción de oraciones (Newark, 2020).

Para que los niños logren un nivel de desempeño alto en la comprensión lectora, en especial en la parte crítica en la cual sus desempeños no fueron tan notorios, tendría que seguirse trabajando en la implementación de propuestas de comprensión lectora que desde los niveles iniciales de escolaridad, tomen como referente la práctica intencionada de la escritura adentrándose en la diversidad de tipologías textuales, particularmente en el texto argumentativo ya que éste es, por lo general, el gran ausente en el sistema educativo y su importancia radica en la contribución que hace al desarrollo de procesos cognitivos y al aumento de la competencia crítica y discursiva en

el estudiante.

La escritura es una herramienta que puede usarse para mejorar la comprensión de los estudiantes. La comprensión lectora es el proceso de extraer y construir significado de manera simultánea a través de la participación e interacción con el texto escrito, y puede cambiar según la madurez del lector, el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sus experiencias (Snow, 2002).

Los procesos de escritura, protagonistas en la propuesta didáctica y presentes en cada prueba y en la pauta de autorregistro, contribuyeron a convertir a los estudiantes en mejores lectores y escritores, tornándose más expertos en comprender palabras, oraciones y textos, y tendiendo a escribir textos cualitativamente mejores en cuanto a extensión y contenido (aunque con algunos errores ortográficos).

Las prácticas de escritura se constituyeron en actos que exigieron al estudiante una lectura con propósitos específicos en contextos significativos para él. Cada niño leyó y releó sus propios escritos para afirmar su claridad, y para documentarse y adquirir mayor información sobre el tema que estaba escribiendo, así como también para asirse de aspectos de estilo y forma, para hallar palabras o expresiones que precisaran mejor su pensamiento, para captar el engranaje de un autor, para corroborar el correcto uso de las convenciones del lenguaje o sencillamente leyó su propia escritura por el simple placer de compartirla.

Crear textos para compartir o con el propósito de que otros los leyeran, brindó a los estudiantes oportunidades para ser más reflexivos y participar con entusiasmo de cada lectura emprendida y de cada actividad de escritura propuesta. Los niños

participantes del estudio, al crear sus propios textos, se esforzaron por seguir las reglas de la lógica y hacer que sus suposiciones y premisas fueran explícitas para todos aquellos que nos encontrábamos conectados a través de Google Meet. En consecuencia, los niños se tornaron más conscientes de estos aspectos al escuchar y leer los textos de sus compañeros, y adquirieron una mayor comprensión y aprendizaje tanto del material leído como del escrito por ellos mismos.

6.2 Escribir es Todo un Reto: De los Desafíos en la Competencia Escritural

Luego de haber analizado los resultados correspondientes a la Comprensión Lectora, a continuación se da paso al análisis de la segunda categoría correspondiente a la Competencia Escritural; para ello, se aplicó una prueba que brindaba al estudiante la posibilidad de elegir uno de los siguientes tipos de texto: narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo; y de acuerdo al mismo, escribir su texto.

La escritura es una habilidad multidimensional y de alta complejidad que se aprende, desarrolla y mejora a lo largo de toda la vida. Cada vez que se asume la tarea de producir un texto se busca desarrollar la competencia escritural, y en el educando se activan ciertos procesos mentales que abren camino a tres etapas de gran importancia: planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981 y 1996); sin dejar de lado el componente retórico -el tema, la audiencia y el propósito de la escritura- (Bereiter y Scardamalia, 1987; y Scardamalia y Bereiter, 1992), y los afectos y emociones (Hayes, 1996).

Los estudiantes pueden aprender habilidades escriturales y mejorar en su aprendizaje por medio de actividades planificadas que guíen y fomenten la práctica

deliberada de la escritura (Kellogg, 2008). Las prácticas de escritura, como herramienta a disposición del conocimiento y la creatividad, hacen uso de los temas, textos, problemas y situaciones que se plantean a lo largo de las asignaturas que forman parte del currículo escolar, cualifican la calidad de la escritura misma y mejoran el aprendizaje de los contenidos de las distintas áreas (Ávila et al., 2015).

Tal como se ha expuesto en la fundamentación teórica del presente estudio, siguiendo a Cassany (1991), al dedicarse tiempo en clase a la escritura se incentiva la habilidad de la composición y se desarrolla la competencia escritural, así como también la comprensión lectora y la conversación. Una enseñanza basada en actividades permanentes de escritura en donde se combine la instrucción en la escritura con la instrucción en la lectura, se torna en una excelente opción para que las habilidades de comprensión lectora de los niños sean impactadas y los aprendizajes mejoren significativamente (Duke et al., 2011; Graham y Hebert, 2010; Collins y Madigan, 2010; Englert, 2009; Biancarosa y Snow, 2006; Shanahan y Lomax, 1986).




La escritura es una alternativa útil para mejorar la lectura, la comprensión del texto, y el aprendizaje de su contenido. Como actividad comunicativa, a través de la escritura los estudiantes ganan intuición sobre la lectura creando sus propios textos, y logran una mejor comprensión de los textos producidos por otros (Graham y Hebert, 2010), al pensar de manera más profunda sobre las ideas e información que encuentran en los mismos (Peterson, 2007).

6.2.1 Proceso de Análisis de la Prueba de Competencia Escritural

Para el análisis de la *Prueba de Competencia Escritural* se llevó a cabo el siguiente proceso: Abordaje de rúbricas, las cuales se encuentran ya validadas (Sotomayor et al., 2015); análisis de las respuestas de cada estudiante y contrastación de sus desempeños en el pretest y en el postest; análisis general entre los participantes, siguiendo los lineamientos de Bonilla y Rodríguez (2005), viendo tendencias, contradicciones, vacíos, y casos atípicos; y ejercicio de análisis y contrastación con la teoría. Las matrices utilizadas y el análisis para cada una (comparativo antes y después por estudiante) se encuentran en los anexos 4 y 5, respectivamente.

Para la valoración de los desempeños de los estudiantes en la *Prueba de Competencia Escritural*, se han definido los niveles avanzado, medio e inicial, de conformidad con lo establecido por Sotomayor et al. (2015) del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), de la Universidad de Chile (<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136701/Rubricas-y-otras-herramientas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>).

Al igual que se hizo en la Prueba de Comprensión Lectora, para facilitar la visualización de los resultados de la *Prueba de Competencia Escritural* se ha acudido a gráficos bajo la metáfora del semáforo, en la que el color verde corresponde al nivel avanzado, el amarillo al medio y el rojo al inicial, tal como se expone a continuación:

	NIVEL AVANZADO
	NIVEL MEDIO
	NIVEL INICIAL

6.2.2 Consideraciones Preliminares de la Prueba de Competencia Escritural

Escribir con sencillez es tan difícil como escribir bien.

W. Somerset Maugham

Al desarrollar la presente investigación, he podido constatar que la escritura es un compendio de procesos cognitivos y dinámicos, en donde la creación juega un papel preponderante. No obstante, en mis años de práctica pedagógica ha sido latente la dificultad que representa para los estudiantes el enfrentarse a la escritura de un texto, pues en la mayoría de los casos no se ha permitido reconocer en la escritura una forma de expresión en donde los niños puedan hacer uso de sus saberes previos y sean motivados a complementar su expresión gráfica con escritura espontánea, así como tampoco a hacer un tránsito armonioso desde los símbolos y pseudo letras hasta la escritura del código alfabético (Caro y Santacruz, 2016).

Los estudiantes participantes de la presente investigación son niños que se han enfrentado poco al texto escrito de tinte espontáneo, y aunque algunos presentan un buen rendimiento académico ya que obtienen buenas calificaciones periodo a periodo denotando una buena adquisición de competencias, ello no es garante de sus habilidades para la escritura creativa; es más, la sola invitación a la misma los consterna un poco y ni qué decir de aquellos estudiantes con menos favorabilidad académica, pues ya sea por falta de interés o por poca motivación tanto intrínseca como extrínseca, se han visto ajenos a prácticas de escritura más allá de la transcripción y la copia, y ello ha hecho que el mantener su atención en la actividad de escritura, incluso en medio de la virtualidad, no haya sido una tarea fácil.

En la *Prueba de Competencia Escritural* fueron propuestas una serie de actividades de escritura de acuerdo a cada tipología textual: Narrativa, descriptiva, expositiva y argumentativa (ver Anexo 3), y de acuerdo a ellas cada estudiante elegía uno de los cuatro tipos de texto para realizar su escrito. Los niños participantes del estudio, por voluntad propia, eligieron el texto narrativo y el texto expositivo; no así el tipo de texto descriptivo ni el argumentativo, quizá por la poca familiaridad con ambos tipos de texto a lo largo de su escolaridad.

Las dificultades específicas en los estudiantes de la básica primaria para la comprensión del texto argumentativo y del texto descriptivo se deben principalmente a su falta de contacto con estos tipos de texto, es decir, a un acercamiento prolongado y constante hacia los mismos, tanto en el ámbito familiar como en el escolar; al igual que radican “en la falta de estrategias por parte del docente para implementar adecuaciones curriculares que les garanticen una educación con calidad” (Caballero, 2008, p. 160).

La escritura es una forma de interacción social y de creación colectiva, es una práctica que involucra una gran cantidad de habilidades y el desarrollo de conocimientos en niveles diferentes para comunicarnos con personas e instituciones (Sotomayor et al., 2015). El no desarrollar competencias en los tipos de texto descriptivo y argumentativo por lo general tiene efectos en el aprendizaje y en la comprensión lectora, pues la persona puede llegar a ver limitada tanto su capacidad de abstracción y representación como aquella capacidad relacionada con la emisión de juicios de valor.

La importancia del desarrollo de competencias en el tipo de texto descriptivo

radica en la posibilidad que le da a la persona que escribe de poder hacer que lo que quiere expresar sea entendido de forma adecuada y sin ningún tipo de confusión, representando los diferentes rasgos y características de un algo o alguien para que la persona que lee el texto pueda hacerse una imagen en su mente sobre el producto que está leyendo (Briceño, 2020).

Entre tanto, tal como lo anotan Meneses et al. (2018), el uso del texto argumentativo:

Permite que el estudiante desarrolle su capacidad de análisis y su pensamiento crítico. Este aspecto es de vital importancia para la formación de personas reflexivas, capaces de analizar su entorno y de comprender las distintas situaciones que afectan su contexto. Así, se garantizan buenos lectores, que no sólo obtengan la información explícita en el texto, sino que tengan la capacidad de inferir y asumir una postura crítica frente a este; que realicen una lectura activa, asociando el contenido del escrito con la realidad en la que se desenvuelven cada día. (pág. 46)

Si bien el propósito de la presente investigación no era que los niños adquirieran un total dominio en el manejo de las tipologías textuales abordadas a través de la propuesta didáctica (narrativa, descriptiva, expositiva y argumentativa), sino caracterizar el estado inicial de los estudiantes participantes del estudio en su comprensión lectora y competencia escritural, y analizar las transformaciones en sus desempeños tras la implementación de la propuesta didáctica, se buscó sí que los niños se atrevieran a escribir explorando opciones distintas a lo habitual (la transcripción), y aunque puede decirse que lo lograron a través de los dos tipos de texto que eligieron

abordar (el narrativo y el expositivo), es claro que la falta de experticia en el manejo del tipo de texto descriptivo y argumentativo hizo que sus escritos carecieran de mayor riqueza en el detalle y faltara el planteamiento de posturas críticas que los enriquecieran aún más.

A razón de lo anterior, es importante que los educadores sean conscientes de la necesidad de resolver las dificultades que los estudiantes presentan a la hora de trabajar un texto descriptivo y un texto argumentativo, y empiecen a abrirle a ambos tipos de texto un espacio significativo, continuo y transversal en el currículo escolar. De igual forma, podrían ser líneas futuras de investigación y discusiones el abordaje del desarrollo de competencias en los tipos de texto descriptivo y argumentativo en la población escolar, para así poder ampliar las estrategias en el marco de la comprensión de lectura.

Como bien lo plantean Fitzgerald y Teasley (1986) y lo respaldan Verhoeven y Van Hell (2008), los usos gramaticales del lenguaje hallan su basamento en el género textual, razón por la cual es fundamental la enseñanza de diversos géneros en la escuela (narrativo, lírico, teatral o dramático, científico-técnico, humanístico y periodístico, fundamentalmente). En correspondencia, el programa de intervención en la presente investigación se basó en la implementación de una propuesta didáctica que a lo largo de cuatro unidades abordó los tipos de texto narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo.

Veamos ahora una breve descripción del texto narrativo y del texto expositivo, tipologías en torno a las cuales los estudiantes participantes del estudio basaron sus

escritos en la Prueba de Competencia Escritural.

6.2.2.1 Texto narrativo

Siguiendo a Martínez (2017), el texto narrativo:

- Habitualmente es corto y cuenta un hecho que suele ser real, leyenda o ficción, cuya finalidad es divertir. Sus particularidades suelen ser, un argumento asequible con un único hilo conductor, donde participan un limitado número de personajes. Dentro de este texto es posible encontrar descripciones, siempre y cuando sean elementos importantes.

- Presenta una estructura externa donde se diferencian dos componentes que son el título y el cuerpo. También es posible encontrar una estructura interna donde se aprecian diferentes partes como la presentación, el planteamiento del conflicto, el desarrollo de la acción, el desenlace y la situación final.

- Contempla diversidad de personajes, los cuales suelen ser personas y animales, y según su función, ser protagonistas, antagonistas, personajes secundarios o simplemente nombrados. El lugar donde ocurren los hechos puede ser real o imaginario. Hay que tener en cuenta el momento histórico en el cual se desarrolla, el orden en que se suceden los hechos y si hay alteraciones. Respecto a sus recursos lingüísticos, se encuentran los conectores textuales que sirven para distribuir los hechos en el tiempo, y los verbos utilizados son en pasado.

En la Propuesta Didáctica Escritulandia, en la unidad correspondiente al texto narrativo, los niños se mostraron muy comprometidos con el desarrollo de cada sesión,

y cada actividad a su interior fue asumida con entusiasmo y dedicación. Los estudiantes, en general, comentaron en el formato de evaluación del Anexo 10 (abordado tras la conclusión de cada unidad), que todas las sesiones fueron de su agrado ya que les resultaron divertidas, y aunque algunas actividades les parecieron fáciles y otras no tanto, lo más importante es que pudieron compartir unos con otros y aprendieron, por ejemplo, a crear historias y a jugar con las palabras (ver Anexo 6, Evaluación de la Unidad No. 1: Tipo de Texto Narrativo).

La buena disposición de los niños durante el abordaje de la primera unidad de la propuesta didáctica, al igual que la fundamentación adquirida sobre los diversos tipos de texto, sin lugar a dudas contribuyó a la cualificación de sus escritos en el postest. La descripción de los desempeños de los estudiantes que optaron por el tipo de texto narrativo en la Prueba de Competencia Escritural, puede ser apreciada en el Anexo 5. Entre tanto, la rúbrica propuesta por Sotomayor et al. (2015), y que fue utilizada para la valoración del texto narrativo al interior de la prueba, fue la siguiente:

CRITERIOS	INICIAL	MEDIO	AVANZADO
Adecuación	El texto se ajusta al tema o al propósito de narrar, mas no se ajusta al registro o tono requerido por la situación comunicativa (narrador en primera persona o en tercera persona, personajes, espacio y tiempo).	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar, y el registro y tono son generalmente adecuados (narrador en primera persona o en tercera persona, personajes, espacio y tiempo).	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar, y al registro y tono requeridos por la situación comunicativa (narrador en primera persona o en tercera persona, personajes, espacio y tiempo).
Coherencia	El texto presenta vacíos de información o algunas (una o dos) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria; y es posible reconstruir su sentido global aunque con gran dificultad.	El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria; pero presenta vacíos de información y con algo de dificultad es posible reconstruir su sentido global.	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.), no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria; y es posible reconstruir su sentido global con facilidad.
Cohesión	El texto presenta algunos conectores que pueden ser escasos (uno o dos) o muy repetitivos, y frecuentemente son mal empleados (menos del 50% correcto).	El texto presenta variados (tres o más) conectores, los cuales frecuentemente son bien empleados (más del 50% correcto).	El texto presenta variados (más de tres) conectores, los cuales son empleados de forma adecuada.

Estructura

Ausencia de alguna de estas partes de la narración: inicio, conflicto, desarrollo o desenlace (por ejemplo, se observan saltos en la acción narrativa). O el texto presenta un inicio, conflicto, desarrollo o desenlace que no están claramente definidos.	El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo y desenlace (podría no presentarse el título); aunque se presenta un conflicto débilmente definido, y el desenlace es abrupto, incompleto o resuelto únicamente con una fórmula del tipo “fin”, “colorín colorado”, “vivieron felices para siempre”.	El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace; se presenta un conflicto claramente definido, y el desenlace está bien construido o bien resuelto.
---	--	--

6.2.2.2 Texto expositivo

El texto expositivo, siguiendo a Martínez (2017), se caracteriza por:

- Abordar de manera objetiva un asunto o tema determinado, con la finalidad de dar a conocer e informar una serie de hechos, datos o conceptos específicos.
- Transmitir información, pues aporta un conjunto de conocimientos claros y directos sobre una amplia gama de contenidos generales o específicos.
- Ser explicativo, pues busca aclarar y detallar toda la información relacionada con los datos que proporciona.
- Su estructura para organizar la información, y su redacción, la cual es objetiva, se escribe en tercera persona, y hace uso de un lenguaje claro y preciso.
- Apoyarse en el uso de recursos como los conectores y la comparación o enumeración para facilitar la fluidez discursiva.

En la Propuesta Didáctica Escritulandia, durante la unidad correspondiente al texto expositivo, los niños también se mostraron muy atentos y comprometidos con el desarrollo de cada sesión, y cada actividad a su interior fue asumida con la mejor disposición. Los estudiantes comentaron, también tras el diligenciamiento del formato de evaluación que se encuentra en el Anexo 10, que todas las sesiones les gustaron mucho ya que aprendieron cosas nuevas que los llevaron a reflexionar, y aunque algunas actividades les parecieron difíciles, finalmente pudieron cumplir con la tarea asignada y lograron compartir un buen producto (ver Anexo 8, Evaluación de la Unidad No. 3: Tipo de Texto Expositivo).

La buena disposición de los niños durante el abordaje de la tercera unidad de la propuesta didáctica, al igual que las bases teórico-prácticas referidas a cada tipo de texto, muy seguramente permitió que sus escritos en el posttest presentasen mejoras significativas. La descripción de los desempeños de los estudiantes que optaron por el tipo de texto expositivo en la Prueba de Competencia Escritural, también puede ser apreciada en el Anexo 5. Entre tanto, la rúbrica a partir de la cual fueron valorados los desempeños de cada estudiante en el texto expositivo, al interior de la prueba, y que también ha sido propuesta por Sotomayor et al. (2015), fue la siguiente:

CRITERIOS	INICIAL	MEDIO	AVANZADO
Adecuación	El texto se ajusta al propósito aunque se aleja de algunos elementos del tema; o no se ajusta al registro o tono requerido por el medio de publicación o propósito comunicativo (no mantiene la tercera persona o forma impersonal, o aparecen apreciaciones personales, o utiliza vocabulario ligado a la oralidad o el vocabulario no es acorde a una esfera periodística).	El texto se ajusta al propósito y al tema, y el registro y tono son generalmente adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo (mantiene la tercera persona o forma impersonal, no aparecen apreciaciones personales, no utiliza vocabulario ligado a la oralidad y el vocabulario es acorde a una esfera periodística).	El texto se ajusta al propósito y al tema, y el registro y tono son siempre adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo (mantiene la tercera persona o forma impersonal, no aparecen apreciaciones personales, no utiliza vocabulario ligado a la oralidad y el vocabulario es acorde a una esfera periodística).
Coherencia	El texto presenta información mínima para construir el sentido de un texto expositivo; presenta algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, y es posible reconstruir el	El texto presenta información suficiente para construir el sentido de un texto expositivo; puede presentar algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, pero mantiene o	El texto presenta información completa para construir el sentido de un texto expositivo; no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria, y es posible reconstruir el

sentido global del mismo, aunque con gran dificultad.	retoma la idea principal, y es posible reconstruir el sentido global del mismo, aunque con algo de dificultad.	sentido global del mismo con facilidad.
---	--	---

Cohesión

El texto presenta algunos conectores que pueden ser escasos (uno o dos) o muy repetitivos, y son frecuentemente mal empleados (menos del 50 % correcto).	El texto presenta variados (tres o más) conectores, los cuales son frecuentemente bien empleados (más del 50% correcto).	El texto presenta variados (más de tres) conectores, los cuales son empleados siempre de forma adecuada.
--	--	--

Estructura

El texto presenta uno o dos componentes de la estructura del texto expositivo (título, introducción, desarrollo y conclusión), aunque las partes no se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido.	El texto presenta dos o más componentes de la estructura del texto expositivo (título, introducción, desarrollo y conclusión), aunque puede que las partes no se encuentren bien delimitadas en el espacio y en el contenido.	El texto incluye todos los componentes de la estructura del texto expositivo (título, introducción, desarrollo y conclusión), y las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido.
---	---	--

6.2.3 Análisis de Resultados de la Prueba de Competencia Escritural

Ya que la Propuesta Didáctica Escritulandia se centra en prácticas de lectura y escritura, con el propósito de comprender un poco el porqué de los desempeños de los estudiantes participantes del estudio, a través de una charla abierta y casual en medio de la implementación de la intervención pedagógica se indagó a los pequeños sobre lo que era para ellos el leer y el escribir, y sus respuestas espontáneas no se hicieron esperar.

Para los niños el acto de leer tiene que ver con conocer las palabras y su significado, lo cual es algo muy importante ya que ayuda a la mente a aprender cosas nuevas, a expresarse y a mejorar la comprensión. El escribir, entre tanto, tiene que ver con mejorar la letra y agilizar la mano, con plasmar pensamientos y expresar lo que se siente, a la vez que tiene que ver con aprender palabras que quedan en la mente para luego ser puestas en un libro o en el cuaderno y así poder recordar, memorizar y aprender más.

La lectura y la escritura son dos cosas diferentes, pues en la lectura se utiliza la mente y en la escritura la mano. “Leer es para poder escribir; primero se lee y luego se escribe”. Al escribir se aprenden palabras y se agiliza la mano, aunque la escritura también sirve para expresar sentimientos y comunicarse con otros; y al leer se aprenden palabras y cosas nuevas para hablar, para ver lo que dicen otros y para despejar la mente. La lectura es para aprender y la escritura es para expresar los sentimientos.

Frente a estas concepciones, en donde la peor parte se la lleva la escritura, no es raro que muy pocos estudiantes gusten de leer y/o escribir por cuenta propia, pues a veces no entienden lo que leen y el escribir, por lo general, les cansa la mano. Esta

diciente panorámica se halla reforzada por un entorno poco estimulante, el cual, de alguna u otra manera, los niños emulan.

En casa, los miembros de la familia, comúnmente, realizan actividades como ver televisión, ver películas y salir de paseo, salir a comer, ir a cine o ir de compras; y dentro de las actividades que los niños realizan en su tiempo libre predominan el navegar en la internet (ya sea a través del computador o el celular), el ver televisión, el salir a la calle a jugar, el hablar por teléfono o a través del chat con los amigos, y el jugar a los videojuegos. Por ningún lado, en ambos escenarios, figura la práctica de la lectura y la escritura. La escuela debe ser entonces quien marque la diferencia.

Dicho lo anterior, a manera de reflexión, a continuación, en el análisis de los resultados, se encuentra el consolidado general de la Prueba de Competencia Escritural. Debido a que la tipología textual descriptiva y argumentativa no fue abordada por los niños, sólo se describen los niveles inicial, medio y avanzado para el texto narrativo y el texto expositivo a la luz de los criterios de adecuación, coherencia, cohesión y estructura propuestos por Sotomayor et al. (2015).

6.2.3.1 Descripción de hallazgos respecto a la prueba de competencia escritural

Tal como lo plantean Sotomayor et al. (2015), la adecuación a la situación comunicativa se refiere a las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación: el propósito comunicativo, el destinatario, las características del contexto, la relación entre los interlocutores, y la posición social de los involucrados.

En otras palabras, en la adecuación a la situación comunicativa como dimensión relacionada con la escritura como práctica social, se observa si el texto se ajusta al tema, al propósito comunicativo y al receptor (registro y tono) demandados por el estímulo (Sotomayor et al., 2016).

En la Prueba de Competencia Escritural, en la subcategoría *adecuación*, tanto en el pretest como en el postest ningún estudiante estuvo en desempeño inicial. Entre tanto, en el pretest el 80% de los estudiantes obtuvo desempeño medio (los textos se ajustan al tema, y el registro y tono son generalmente adecuados al propósito comunicativo), y el 20% desempeño avanzado (los textos se ajustan completamente al propósito y al tema, y el registro y tono son los requeridos por la situación comunicativa). En el postest, el 70% de los estudiantes obtuvo desempeño avanzado y el 30% medio. Esto indica que 50% de los estudiantes mejoraron en el postest, alcanzando niveles de desempeño avanzado con relación al pretest, como se presenta en la Figura 4.

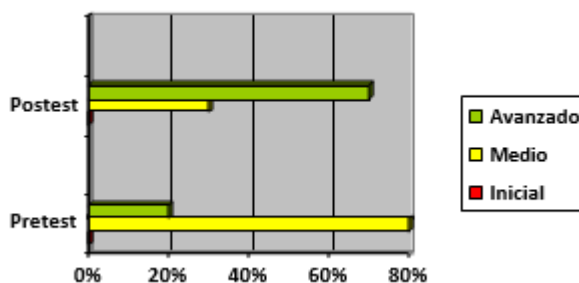
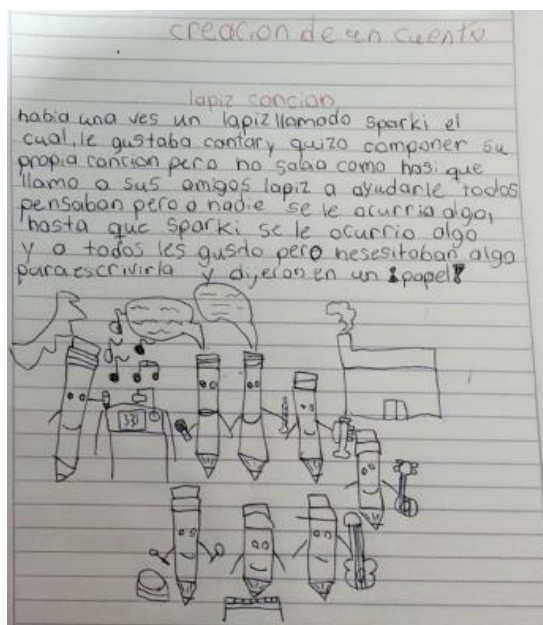


Figura 4. Adecuación a la situación comunicativa

De este resultado se puede inferir que en el postest la mayoría de los estudiantes fueron capaces de seguir las instrucciones brindadas y desarrollar el tema propuesto o de su elección, considerando el propósito comunicativo y la relación con el

receptor, lo que afianza lo planteado por Papalia et al. (2009) sobre las habilidades conversacionales y narrativas como área del lenguaje en el que los estudiantes experimentan un mayor desarrollo durante su escolaridad. Por otro lado, se observó que lo que implicó una mayor dificultad fue ajustarse al registro o tono que requería cada situación comunicativa. Lo que quiere decir que es necesario afianzar en los estudiantes los elementos de la narración (personajes, espacio, tiempo), incluida la narración en primera o en tercera persona, en lo que al texto narrativo se refiere; y lo correspondiente a la ausencia de apreciaciones personales y vocabulario ligado a la oralidad, así como al empleo de la tercera persona o forma impersonal propio de un texto expositivo.

La dificultad de ajustarse al registro o tono requerido por la situación comunicativa también se vio evidenciada en algunas sesiones de la Propuesta Didáctica y se ejemplifica en textos como los siguientes:



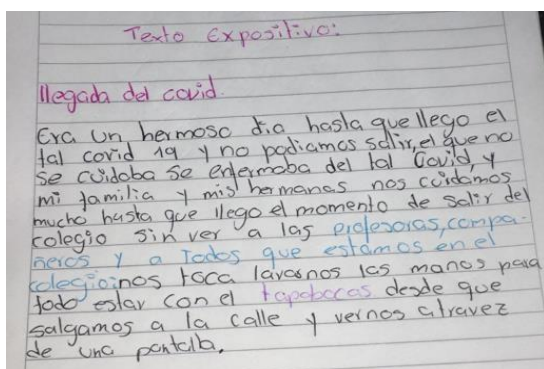
creacion de un cuento

lapiz cancion

había una vez un lapiz llamado Sparki el cual, le gustaba cantar y quiso componer su propia cancion pero no sabia como hasi que llamo a sus amigos lápiz a ayudarle todos pensaban pero a nadie se le ocurría algo, hasta que Sparki se le ocurría algo y a todos les gusto pero necesitaban algo para escribirla y dijeron en un ¡papel!

Estudiante E5
Unidad No. 1 – Sesión D

El estudiante E5 debía escribir un texto narrativo inventado por él, que contemplase las partes de la narración (inicio, nudo y desenlace), y sus elementos (personajes, espacio y tiempo). En el texto escrito es posible apreciar la existencia de un comienzo, un desarrollo y un final, pero son partes demasiado sucintas que requirieren de un mayor desarrollo. De igual forma, en su narración es posible observar la existencia de unos personajes y el empleo de la tercera persona, pero faltan por precisar el espacio y el tiempo, en un relato que vaya más allá del “había una vez”.



Estudiante E2
Unidad No. 3 – Sesión C

La estudiante E2 debía escribir un texto expositivo sobre un tema de su elección. El texto construido debía tener la estructura del texto expositivo (título, introducción, desarrollo y conclusión); sin embargo, el texto escrito es más anecdótico que expositivo, pues está plegado de la propia experiencia de vida de la niña con respecto al Covid-19. En el texto resultante se encuentran apreciaciones personales y vocabulario ligado a la oralidad, así como ausencia de la tercera persona o forma impersonal, aspectos que deben estar presentes en un texto de carácter expositivo.

Texto Expositivo:

Llegada del covid

Era un hermoso día hasta que llegó el tal covid 19 y no podíamos salir, el que no se cuidaba se enfermaba del tal covid, y mi familia y mis hermanas nos cuidamos mucho hasta que llegó el momento de salir del colegio sin ver a las profesoras, compañeros y a todos que estamos en el colegio: nos toca lavarnos las manos para todo estar con el tapabocas desde que salgamos a la calle y vernos a través de una pantalla.

Flower y Hayes (1981), anotan que el propósito que guía la producción textual es la organización de las ideas y su articulación al interior del texto de un modo coherente. De igual forma, Miras (2000) señala que el objetivo que motiva la producción textual orienta la generación de ideas y su organización dentro del escrito, así como también la puntualización de los propósitos del texto.

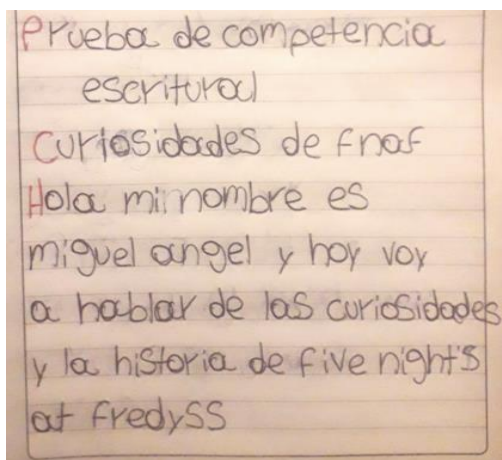
En el posttest los niños fueron capaces de seguir las instrucciones brindadas tanto para el tipo de texto narrativo como para el texto expositivo; no obstante, algunos presentaron dificultades para ajustarse al registro formal e impersonal requerido por la situación comunicativa en el tipo de texto expositivo, lo cual puede deberse a su novedad a la hora de desplegarse en el texto escrito y a que, por lo tanto, asumieron esta tarea como algo muy personal, no considerando aún, o por lo menos no de forma consistente, a ese otro que ha de escuchar o leer su producción escrita, tan sustancial para la cualificación textual.

Autores como Flower y Hayes (1981), Scardamalia y Bereiter (1992), Miller y Charney (2008), y Alamargot et al. (2011) resaltan la importancia de saber ajustar el texto a la audiencia ya que es una habilidad indispensable para ser un buen escritor. De hecho, Miller y Charney (2008) plantean que la tarea de ajustarse a la audiencia es algo que se desarrolla principalmente en los últimos años de la escolaridad e incluso en la universidad, haciendo énfasis en la dificultad que representa para los escritores novatos ponerse en el lugar de aquel que ha de leer sus textos.

Entre tanto, estos autores resaltan la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que, al girar en torno a tareas de escritura, especifiquen destinatarios reales

para los textos escritos, y los docentes, por su parte, brinden una retroalimentación precisa con relación a esta subcategoría. Por ejemplo, una investigación de Benítez (2007) con estudiantes del grado octavo de la básica secundaria da cuenta de un mayor logro del registro en la adecuación a la situación comunicativa que en el grado tercero de la básica primaria.

Ahora bien, en nuestro estudio, para ejemplificar los avances en la subcategoría *adecuación*, se presentan los siguientes textos de un mismo estudiante, en el antes (texto 1) y el después (texto 2) de la intervención con la propuesta didáctica:

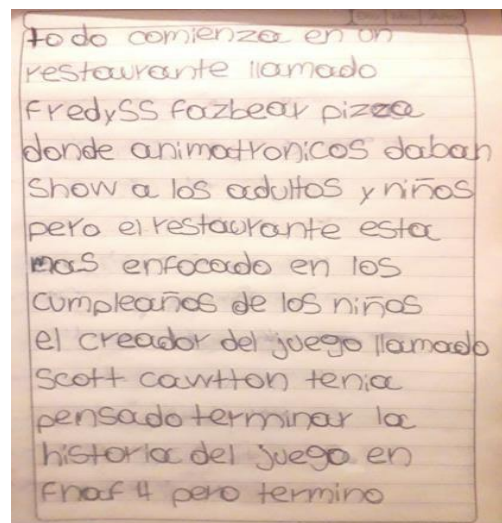


Prueba de competencia
escritural
Curiosidades de fnaf
Hola mi nombre es
miguel angel y hoy voy
a hablar de las curiosidades
y la historia de five night's
at fredySS

a)

*Prueba de competencia
escritural
Curiosidades de fnaf*

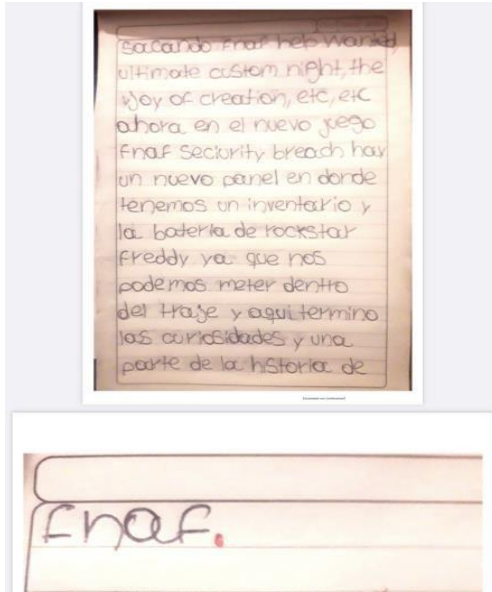
*Hola mi nombre es miguel angel y hoy
voy a hablar de las curiosidades y la
historia de five nights at fredySS*



todo comienza en un
restaurante llamado
fredySS fazbear pizza
donde animatronicos daban
show a los adultos y niños
pero el restaurante esta
mas enfocado en los
cumpleaños de los niños
el creador del juego llamado
Scott cawtton tenia
pensado terminar la
historia del juego en
fnaf 4 pero termino

b)

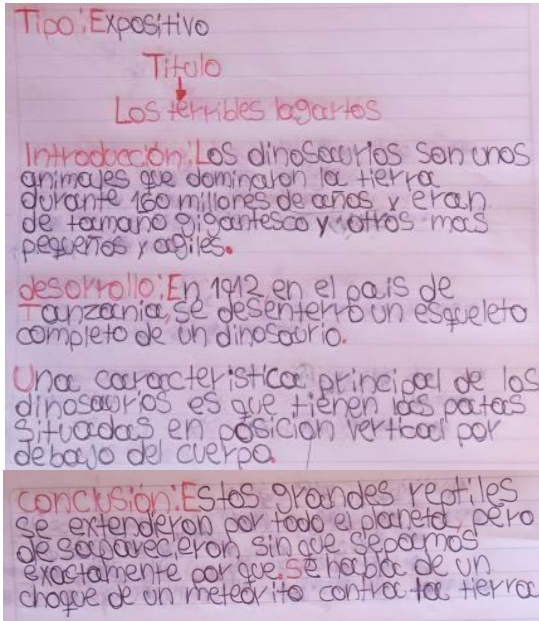
*todo comienza en un restaurante llamado
fredySS fazbear pizza donde
animatronicos daban show a los adultos y
niños pero el restaurante esta mas
enfocado en los cumpleaños de los niños
el creador del juego llamado Scott
cawtton tenia pensando terminar la
historia del juego en fnaf 4 pero termino*



c)

sacando fnaf help wanted, ultimate custom night, the joy of creation, etc, etc ahora en el nuevo juego fnaf security breach hay un nuevo panel en donde tenemos un inventario y la batería de rockstar freddy ya que nos podemos meter dentro del traje y aquí termino las curiosidades y una parte de la historia de fnaf.

Texto 1
Estudiante E10



Texto 2
Estudiante E10

Tipo: Expositivo

Titulo
Los terribles lagartos

Introducción: Los dinosaurios son unos animales que dominaron la tierra durante 160 millones de años y eran de tamaño gigantesco y otros mas pequeños y ágiles.

desarrollo: En 1912 en el país de Tanzania se desenterró un esqueleto completo de un dinosaurio.

Una característica principal de los dinosaurios es que tienen las patas situadas en posición vertical por debajo del cuerpo.

conclusión: Estos grandes reptiles se extendieron por todo el planeta pero desaparecieron sin que sepamos exactamente porque. Se habla de un choque de un meteorito contra la tierra

El estudiante E10 mejoró en la adecuación porque si bien en el pretest y en el postest el texto se ajusta al tema y al propósito de informar, sólo en el postest el texto mantiene la tercera persona o forma impersonal de una manera más precisa, en él no aparecen apreciaciones personales y no presenta vocabulario ligado a la oralidad; el vocabulario es acorde a una esfera periodística.

La coherencia, por su parte, es una dimensión relacionada con la construcción del sentido y el desarrollo de las ideas en los textos; es decir, “corresponde a la cualidad de los textos que permite que sus lectores les asignen un sentido global completo a partir de la construcción de relaciones de sentido de sus diferentes partes” (Sotomayor et al., 2015, p. 24). Por lo tanto, independientemente del género textual, se espera que el texto evidencie un sentido global completo sin digresiones temáticas, ideas inconexas u omisión de información necesaria.

La coherencia es una propiedad semántica basada en la interpretación de una frase en relación con otras dentro del texto (van Dijk, 1980); en otras palabras, la coherencia tiene que ver con las relaciones que vinculan unas ideas con otras y generan sentido para el lector (Lee, 2002). Al respecto, Lee (2002) señala que la enseñanza de la coherencia puede ser más efectiva si es aplicada a diferentes géneros textuales y se encuentra acompañada de una retroalimentación efectiva y constante por parte del docente.

En la subcategoría *coherencia*, tanto en el pretest como en el postest ningún estudiante estuvo en desempeño inicial. Simultáneamente, en el pretest el 80% de los estudiantes obtuvo desempeño medio (los textos presentan algunos vacíos de

información, algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, y con algo de dificultad es posible reconstruir su sentido global) y el 20% avanzado (los textos presentan información completa; no presentan digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria, y es posible reconstruir su sentido global con facilidad). En el postest, el 60% de los estudiantes obtuvo desempeño avanzado y el 40% medio. Ello indica que el 40% de los estudiantes mejoró su desempeño en el postest, tal como se ilustra en la Figura 5.

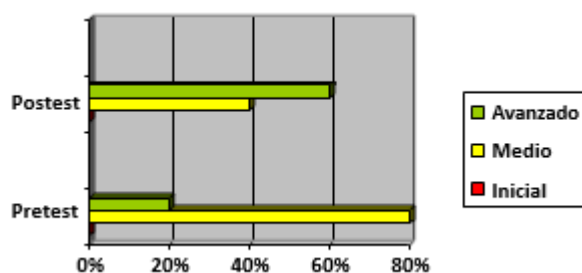
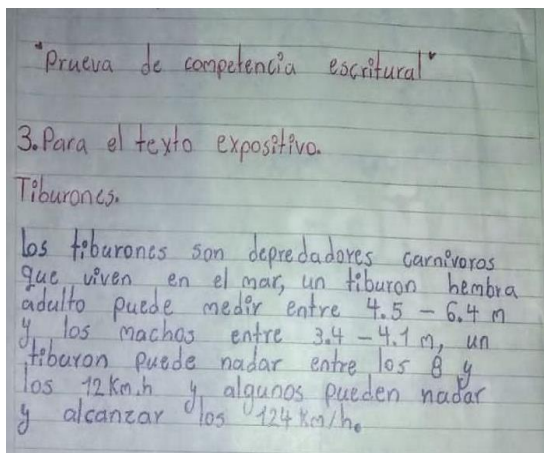


Figura 5. Coherencia

Es de anotar que, en coherencia, fue mayor el nivel alcanzado en el tipo de texto narrativo que en el expositivo. Estas diferencias podrían explicarse por el distinto grado de dificultad lingüística y cognitiva que representa el texto expositivo para los niños, así como también por un mayor grado de exposición al texto narrativo (Papalia et al., 2009). El texto narrativo es más familiar para los estudiantes ya que está presente desde los inicios de la enseñanza escolar (Donovan y Smolkin, 2006; Kaufman y Rodríguez, 2001), mientras que el texto expositivo requiere el desarrollo de ideas divulgativas o científicas, habilidad discursiva cognitivamente más demandante (Crowhurst, 1990; Castelló y Monereo, 1996; Andrews et al., 2009) y quizá menos practicada en la escuela primaria en Colombia. De igual forma, el discurso narrativo parece tener una mayor

relación de cercanía con el discurso oral, lo cual también explicaría por qué los niños adquieren los esquemas narrativos antes que las habilidades expositivas (Bereiter y Scardamalia, 1987; Clemente, 1990; Siegler, 1998).

Para ejemplificar los avances en la subcategoría *coherencia*, se presentan los siguientes textos de un mismo estudiante, en el antes (texto 1) y el después (texto 2) de la intervención con la propuesta didáctica:



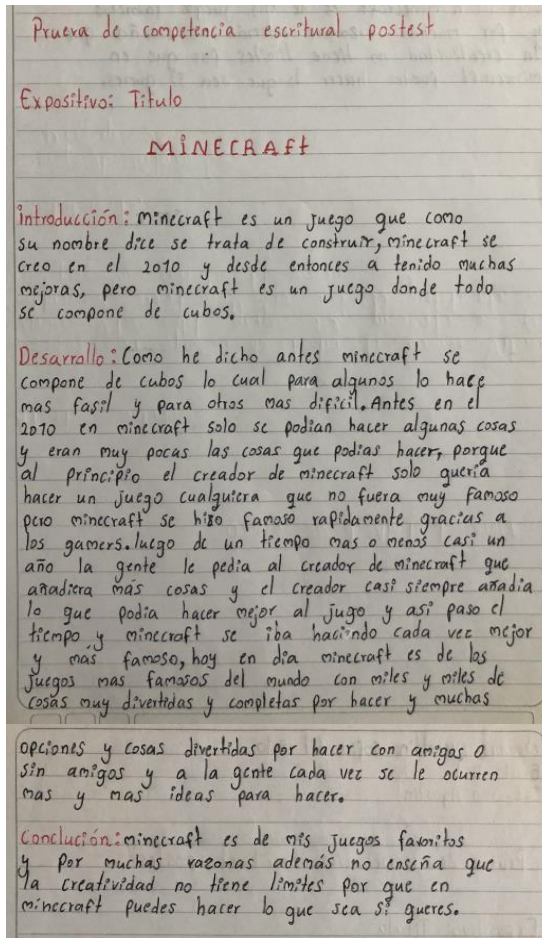
Prueba de competencia escritural

3. Para el texto expositivo

Tiburones

Los tiburones son depredadores carnívoros que viven en el mar, un tiburón hembra adulto puede medir entre 4.5 - 6.4 m y los machos entre 3.4 - 4.1 m, un tiburón puede nadar entre los 8 y los 12 Km.h y algunos pueden nadar y alcanzar los 124 Km/h.

Texto 1
Estudiante E4



Texto 2
Estudiante E4

Prueba de competencia escritural posttest

Expositivo: Titulo

MiNECRAFT

introducción: Minecraft es un juego que como su nombre dice se trata de construir, minecraft se creo en el 2010 y desde entonces a tenido muchas mejoras, pero minecraft es un juego donde todo se compone de cubos.

Desarrollo: Como he dicho antes minecraft se compone de cubos lo cual para algunos lo hace mas facil y para otros mas dificil. Antes en el 2010 en minecraft solo se podian hacer algunas cosas y eran muy pocas las cosas que podias hacer, porque al principio el creador de minecraft solo queria hacer un juego cualquiera que no fuera muy famoso pero minecraft se hizo famoso rapidamente gracias a los gamers. luego de un tiempo mas o menos casi un año la gente le pedia al creador de minecraft que añadiera más cosas y el creador casi siempre añadía lo que podía hacer mejor al juego y así paso el tiempo y minecraft se iba haciendo cada vez mejor y más famoso, hoy en día minecraft es de los juegos mas famosos del mundo con miles y miles de cosas muy divertidas y completas por hacer y muchas opciones y cosas divertidas por hacer con amigos o sin amigos y a la gente cada vez se le ocurren mas y mas ideas para hacer.

Conclusión: minecraft es de mis juegos favoritos y por muchas razones además no enseña que la creatividad no tiene limites por que en minecraft puedes hacer lo que sea si quieres.

La estudiante E4 cualificó su desempeño en coherencia porque, aunque tanto en el pretest como en el postest el texto presenta información sustancial para construir el sentido de un texto expositivo, y es posible reconstruir su sentido global sin dificultad; el texto en el postest es mucho más amplio en contenido y ello permite apreciar en el mismo, con mayor detalle, la existencia de un hilo conductor a lo largo de todo el discurso, sin presencia de digresiones temáticas e ideas inconexas o información contradictoria con respecto a aquello de lo que se está hablando. Estos aspectos, si bien se observan en el texto del pretest, en el texto del postest, con una temática diferente, se reafirman en medio de una mayor extensión discursiva.

La significativa correlación entre la adecuación y la coherencia confirmaría el postulado de que el propósito de un texto precisa su sentido global, en la medida en que el escritor busque incidir en el lector (Castelló y Monereo, 1996; Flower y Hayes, 1981; Miras, 2000), y acentúa el concepto de tipología textual de base interaccionista empleado en la propuesta didáctica, según el cual las regularidades lingüísticas de los textos dependen, en gran medida, tanto de las actividades sociales como de los medios y propósitos de comunicación (Bronckart, 2007).

La cohesión, entre tanto, hace alusión a los conectores y diferentes mecanismos gramaticales de los que se vale el discurso para mantener las oraciones del texto unidas entre sí (Sotomayor et al., 2015). Por lo tanto, es considerada la principal dimensión de construcción lingüística del texto, a través de la cual se orquestan las relaciones lógico-semánticas que se dan entre oraciones y párrafos, y que se expresan en conectores que conceden unidad al texto (Sotomayor et al., 2016).

Al respecto, Favart y Passerault (1996) indican que a medida que los niños desarrollan su escolaridad, especialmente entre 2° y 5° grado, se produce un mayor empleo de conectores en el discurso oral y escrito. En esta misma línea, Shapiro y Hudson (1991) señalan que los niños entre los 5 y 10 años se encuentran en la capacidad de utilizar una amplia variedad de conectores de forma precisa, especialmente conjunciones temporales y causales, y que aumentan el rango de su correcto empleo con la edad. De igual forma, demuestran que los niños, en especial los más pequeños, pueden elaborar narraciones más cohesivas y estructuradas cuando se les brinda la posibilidad de observar las secuencias antes de producirlas, lo cual sugiere además que la capacidad o competencia para construir narraciones cohesivas se relaciona con el tipo de tareas de escritura que se demanden a los estudiantes, independientemente del grado de escolaridad (Sotomayor et al., 2016).

En la subcategoría *cohesión*, en el pretest el 70% de los estudiantes obtuvo desempeño inicial (los textos contienen sólo uno o dos conectores, empleados de manera escasa o de forma muy repetitiva) y en el postest esta cantidad se redujo considerablemente, presentándose desempeño inicial sólo en el 10% de los niños. Por otro lado, en el pretest el 20% de los estudiantes obtuvo desempeño avanzado (los textos presentan más de tres conectores, empleados siempre de forma adecuada) y el 10% obtuvo desempeño medio (los textos cuentan con hasta tres conectores, frecuentemente bien empleados). Referente a ello, en el postest el 50% de los estudiantes obtuvo desempeño avanzado y el 40% desempeño medio, lo que indica que el 60% de los estudiantes mejoró su desempeño en el postest y el empleo de conectores al interior del texto escrito fue mucho mayor que en el pretest, como se observa en la

Figura 6.

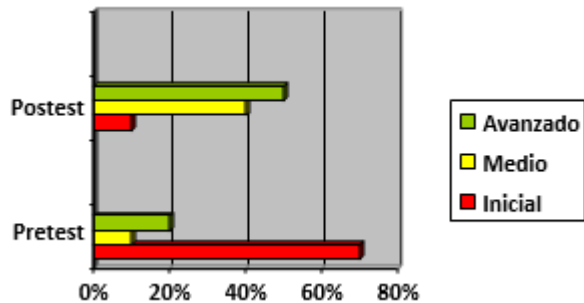


Figura 6. Cohesión

Es de anotar que los niños participantes del estudio emplearon con mucha frecuencia, sobre todo en el pretest, el conector “y” en sus escritos, pese a que se supone que en el grado 5° los estudiantes ya deben contar con un bagaje de conectores relativamente amplio para utilizar en su discurso. No obstante, después de la intervención con la Propuesta Didáctica Escritulandia, en el posttest ampliaron un poco más su repertorio y comenzaron a hacer uso de distintos conectores en sus textos.

Ahora bien, Peterson y McCabe (1991) plantean que el conector “y” es el más usado por los niños en sus textos y también en su oralidad, debido a la versatilidad que lo enviste ya que puede cumplir numerosas funciones semánticas (de adición, de temporalidad, de causalidad o de contraste u oposición). Asimismo, cumple con un papel de continuidad que ayuda tanto a la cohesión como a la coherencia del discurso hablado y escrito, lo cual propiciaría una economía de recursos cognitivos y lingüísticos en la básica primaria, donde los estudiantes todavía no dominan todos los componentes del proceso de escritura (Sotomayor et al., 2016).

En la subcategoría *cohesión* es posible apreciar que se presentan desempeños en rango inicial, incluso después de la intervención con la Propuesta Didáctica, pero a un

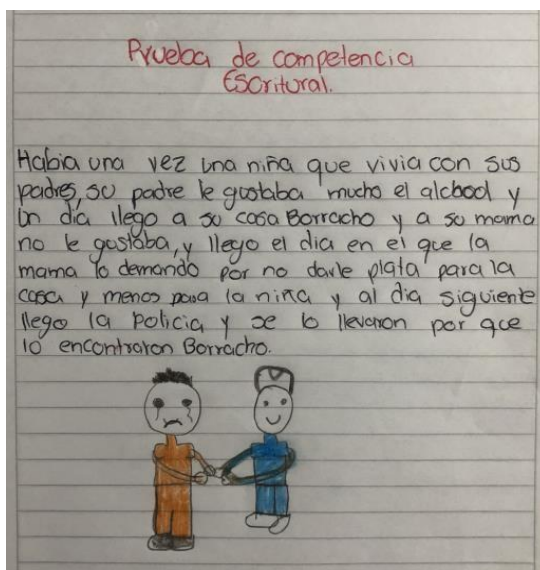
nivel significativamente menor en el posttest (Figura 6). Esto significa que todavía algunos niños, tanto en el texto narrativo como en el expositivo, escriben con escasos conectores (principalmente “y” y/o “pero”) para reemplazar, por ejemplo, el uso del punto seguido o del punto aparte, o debido a su versatilidad semántica, para resolver conexiones aditivas, de temporalidad, de causalidad u otras (Peterson y McCabe, 1991); pero generalmente son conectores utilizados de forma recurrente o simplemente mal empleados. Esto, muy seguramente, y tal como lo anota Shaffer (2000) en referencia al aprendizaje de los niños sobre excepciones sutiles a las reglas gramaticales de su lengua materna, por una parte tiene que ver con la complejidad propia de la lengua, pero también tiene que ver, por otra parte, con la falta de exposición y manejo de los recursos del código escrito en la escuela.

Al respecto, Perdigão et al. (2010) subrayan que la cohesión aumenta con la edad y que entre los 5 y 10 años los niños están en la capacidad de usar variedad de conectores en su lenguaje oral. Sin embargo, estos recursos también deben ser ejercitados en la lengua escrita, por lo que el desarrollo de la cohesión en los escritores principiantes estaría en manos del docente de aula, y no sólo se relacionaría con las habilidades cognitivas de lectura y escritura que se adquieren en distintos grados escolares, sino con programas didácticos, bien fundamentados, que las promuevan a lo largo de la escolaridad.

Por otro lado, es de anotar que el hecho de que los conectores “y” y “pero” sean de uso frecuente y sean empleados en el lenguaje oral, se relaciona con la hipótesis de Ferreiro y Teberosky (2007), quienes argumentan que los niños buscan resolver problemas de la escritura a partir de sus conocimientos previos o de una gramática

interna que van configurando cada vez que se enfrentan al código escrito, lo cual podría relacionarse con el hecho de que los textos de los niños suelen ser más extensos en tanto se den a la tarea de usar ambos conectores, en lugar de uno solo.

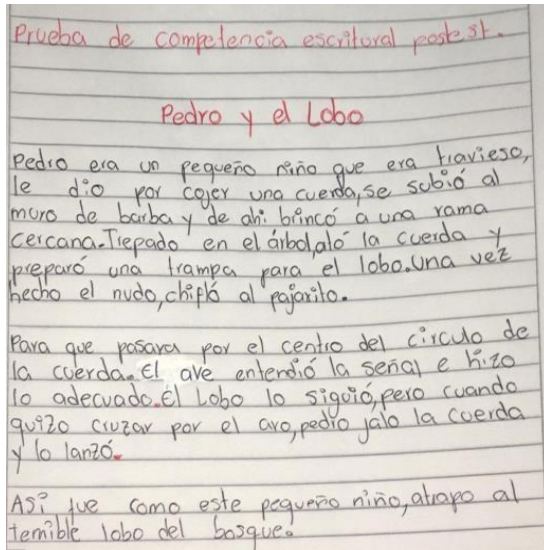
Para ejemplificar los avances en la subcategoría *cohesión*, se presentan los siguientes textos de un mismo estudiante, en el antes (texto 1) y el después (texto 2) de la intervención con la propuesta didáctica:



*Prueba de competencia
Escritural*

Habia una vez una niña que vivia con sus padres, su padre le gustaba mucho el alcohol y un dia llego a su casa Borracho y a su mama no le gustaba, y luego el dia en el que la mama lo demando por no darle plata para la casa y menos para la niña y al dia siguiente llego la policia y se lo llevaron por que lo encontraron Borracho.

Texto 1
Estudiante E2



Texto 2
Estudiante E2

Prueba de Competencia escritural posttest

Pedro y el Lobo

Pedro era un pequeño niño que era travieso, le dio por cojer una cuerda, se subió al muro de barba y de ahí brincó a una rama cercana. Trepado en el árbol, ató la cuerda y preparó una trampa para el lobo. Una vez hecho el nudo, chifló al pajarito.

Para que pasara por el centro del círculo de la cuerda. El ave entendió la señal e hizo lo adecuado. El lobo lo siguió, pero cuando quiso cruzar por el aro, pedro jalo la cuerda y lo lanzó.

Así fue como este pequeño niño, atrapo al temible lobo del bosque.

La estudiante E2 mejoró en la cohesión porque en el pretest sólo empleó dos conectores en su texto haciendo un buen uso de los mismos, mientras que en el posttest hizo uso de cuatro conectores, también empleados de forma adecuada.

Finalmente, en consonancia con lo planteado por Sotomayor et al. (2016), la correlación positiva, pero relativamente baja entre coherencia y cohesión en el presente estudio (ver Figura 5 y Figura 6), apoya la hipótesis de que estas dos subcategorías estarían relacionadas, pero serían simultáneamente independientes (Shapiro y Hudson, 1991; Tardy y Swales, 2008).

Por otro lado, la estructura textual puede entenderse como la “huella dactilar” del escrito, pues es la que lo caracteriza y le confiere particularidad (Sotomayor et al., 2015). En la estructura se evalúan las partes prototípicas de la estructura de los textos.

Retomando a Bazerman (2004), los diferentes géneros textuales son modos de expresión y participación social que dan forma a las disposiciones comunicativas que los componen; de ahí que posean una estructura propia que les permite organizar su contenido de una manera específica y cumplir así su función comunicativa.

Los distintos tipos de texto (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos) poseen una estructura particular que organiza su contenido de un modo específico con el objeto de lograr su propósito comunicativo (Bazerman, 2004). La diferenciación entre distintas tipologías textuales permite una mayor exactitud y unificación de la información en una oración, en una frase y en nuevas formas de organizar un texto, siendo indispensable para ello la enseñanza particularizada de distintos tipos de estructuras textuales (Fitzgerald y Teasley, 1986; Verhoeven y Van Hell, 2008); tal como se hizo en la Propuesta Didáctica Escritulandia, en la cual, a lo largo de cuatro unidades, se abordaron los tipos de texto narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo, cada uno con su respectiva estructura.

Por otro lado, Graham et al. (2012) hallaron en sus estudios que la enseñanza de la estructura textual era fundamental para que los estudiantes produjesen textos de mejor calidad, lo cual concuerda con las conclusiones de Fitzgerald y Teasley (1986) sobre la manera como el conocimiento de la estructura organizativa de los diversos tipos de texto ayuda a la creación de escritos de mayor calidad en todos sus ámbitos constitutivos. De hecho, estos autores coinciden en señalar la existencia de un vínculo de correspondencia entre el conocimiento del tipo de texto y la habilidad de escritura, al demostrar que la calidad de los textos de los niños mejoraba luego de que se les enseñara la respectiva estructura textual. Por esta razón, no es de extrañar que para los

niños de la básica primaria la escritura de textos expositivos supone una mayor dificultad que la escritura de textos narrativos, pues aunque ambas tipologías son abordadas a lo largo de la primaria, hay una mayor exposición y familiaridad con el tipo de texto narrativo que con el expositivo (McCutchen, 2011).

En la subcategoría *estructura*, en el pretest el 50% de los estudiantes obtuvo desempeño inicial (los textos presentan ausencia de algunos de los componentes de su estructura y las partes, por lo general, no se encuentran claramente definidas o bien delimitadas en el espacio y en el contenido) y en el postest ningún niño estuvo en este rango. Ahora bien, en el pretest el 40% de los estudiantes obtuvo desempeño medio (los textos presentan dos o más de los componentes de la estructura textual, aunque en algunas ocasiones las partes no se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido) y el 10% obtuvo desempeño avanzado (los escritos contienen todos los componentes de la estructura textual, y las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido). Con relación a ello, en el postest el 60% de los estudiantes obtuvo desempeño medio y el 40% obtuvo desempeño avanzado. Esto indica que el 50% de los estudiantes mejoró en el postest, alcanzando niveles mayores de desempeño avanzado y medio con relación al pretest, como se presenta en la Figura 7.

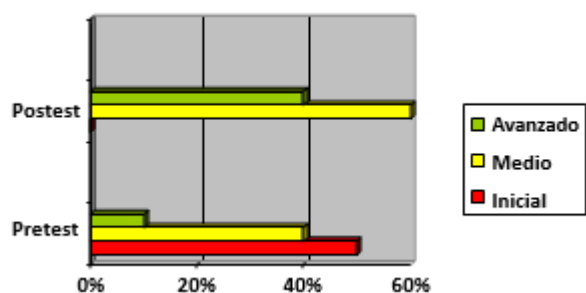


Figura 7. Estructura textual

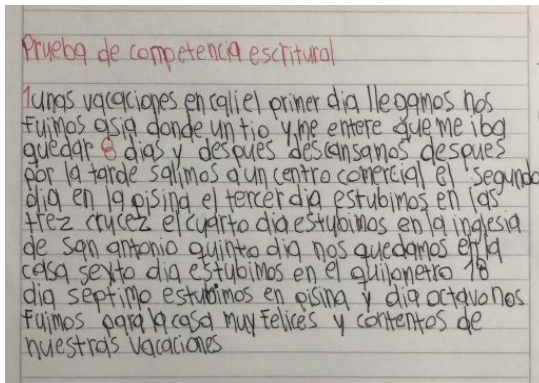
En estructura, la mayoría de los textos narrativos y expositivos se ubicaron en el nivel medio en el postest. Esta es una de las subcategorías de mayor logro, lo cual denota la presencia de todas las partes estructurales en casi todos los textos escritos por los niños (Papalia et al., 2009; Shaffer, 2000; Siegler, 1998). Ello en contraposición a los textos escritos en el pretest, en donde textos narrativos como el cuento presentaban la mayoría de las partes de la narración, pero con un conflicto débilmente definido y un desenlace poco elaborado.

Los buenos niveles logrados en estructura tanto en el texto expositivo como en el narrativo podrían explicarse por la enseñanza explícita de esta subcategoría al interior de la propuesta didáctica, con respecto a cada tipo de texto, lo cual demuestra que lo enseñado fue aprendido y usado de forma efectiva por los estudiantes. Del mismo modo, varios autores (Donovan y Smolkin, 2006; Tolchinsky, 2006; Wells, 2008) exponen que entre los 6 y 7 años los niños tienen un conocimiento implícito de diversas tipologías textuales; no obstante, la cualificación de sus estructuras sólo se lograría con la experiencia y una enseñanza focalizada de las mismas.

De igual forma, llama la atención la significativa y positiva correlación de la estructura con las otras subcategorías (ver comparativamente la Figura 4, la Figura 5, la Figura 6 y la Figura 7, con sus respectivos análisis), lo cual indica la importancia de esta subcategoría para la configuración del texto, ya fuese de carácter narrativo o expositivo. Esta relación entre estructura y las demás subcategorías de la escritura también han sido halladas en otros estudios (Fitzgerald y Teasley, 1986; Verhoeven y Van Hell, 2008; Graham et al., 2012; Sotomayor et al., 2013), lo cual lleva a pensar que la enseñanza de

estructuras asociadas a diversas tipologías textuales facilitarían en gran manera la producción escrita de calidad en la etapa escolar, pues el conocimiento del tipo de texto es sumamente relevante para la producción escrita (McCutchen, 2011).

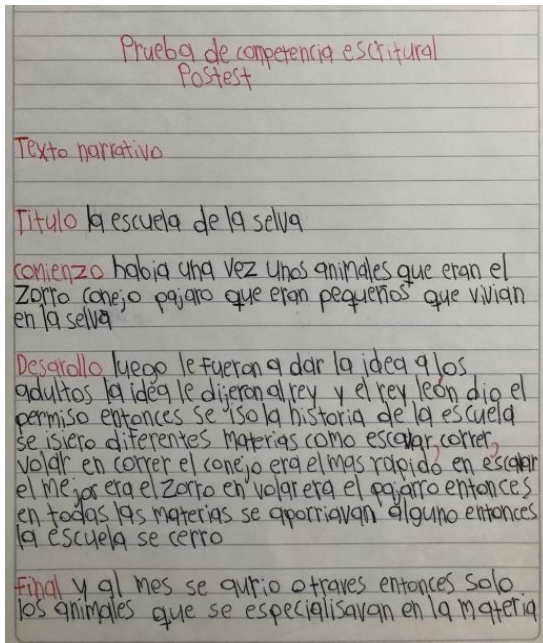
Para ejemplificar los avances en la subcategoría *estructura*, se presentan los siguientes textos de un mismo estudiante, en el antes (texto 1) y el después (texto 2) de la intervención con la propuesta didáctica:



Texto 1
Estudiante E1

Prueba de competencia escritural

lunas vacaciones en cali el primer dia llegamos nos fuimos asia donde un tio y me entere que me iba quedar 8 dias y despues descansamos despues por la tarde salimos a un centro comercial el segundo dia en la pisina el tercer dia estuvimos en las trez crucez el cuarto dia estuvimos en la inglesia de san antonio quinto dia nos quedamos en la casa sexto dia estuvimos en el quilometro 18 dia septimo estuvimos en pisina y dia octavo nos fuimos para la casa muy felices y contentos de nuestras vacaciones



Texto 2
Estudiante E1

*Prueba de competencia escritural
Postest*

Texto narrativo

Título la escuela de la selva

Comienzo habia una vez unos animales que eran el zorro conejo pajarro que eran pequeños que vivian en la selva

Desarrollo luego le fueron a dar la idea a los adultos la idea le dijeron al rey y el rey león dio el permiso entonces se iso la historia de la escuela se isiero diferentes materias como escalar, correr, volar en correr el conejo era el mas rapido en escalar el mejor era el zorro en volar era el pajarro entonces en todas las materias se aporriaban alguno entonces la escuela se cerro

Final y al mes se qurio otraves entonces solo los animales que se especialisavan en la materia

El estudiante E1 mejoró en la estructura porque el texto se torna más cualificado en el postest; presenta título, inicio, conflicto, desarrollo y desenlace, pese a que en el conflicto y en el desenlace falta un poco más de desarrollo.

La Propuesta Didáctica Escritulandia constó de cuatro unidades, cada una de las cuales giró en torno a un tipo de texto (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo), y cada unidad estuvo dividida en cuatro sesiones: A, B, C y D. Los niños participantes del estudio se mostraron siempre entusiastas y participaron activamente del desarrollo de cada sesión, indagando constantemente y solicitando claridad sobre lo abordado con el fin de realizar adecuadamente lo solicitado. Al final

de cada unidad, los estudiantes debían realizar una evaluación sobre lo abordado durante la misma, de acuerdo a un formato dispuesto para ello (ver Anexo 10).

A través de esta evaluación, cuatro en total, los estudiantes pusieron de manifiesto su participación continua del desarrollo de cada unidad y su agrado por las actividades correspondientes a cada sesión. Anotaron que lo que más les gustó fueron las sesiones que les permitieron crear algo y no sólo copiarlo, que de lo desarrollado en las actividades aprendieron que para escribir se debe seguir un orden y que también aprendieron a dibujar. Al desarrollar las actividades, los niños comentan que pensaron que iban a ser difíciles pero que finalmente todo fue fácil de entender, pudieron escribir sus textos -tarea a veces difícil de emprender porque nada se les venía a la cabeza, como lo expresaron algunos-; y durante el desarrollo de las actividades sintieron alegría y gusto por lo que hacían.

Aparte de la evaluación de la unidad no. 1

Estudiante	Las actividades en las que participaste durante la unidad tienen que ver con temas como:
E3	Comprensión lectora
E5	Escritura, cuentos, comprensión lectora
E4	Viajes cosas imaginadas con palabras historias
E9	me enseñan a comprender lo que leo, ha escribir bien, sobre la familia, los animales
E7	Como las aventura en el mar la familia
E8	La escritura, secuencia de imágenes, texto narrativo y creación de cuentos mediante la creatividad
E6	Leer que es un cuento,y una fábula ,o un relato
E2	Del abuelo y su yerno
E1	Historia resumen
E10	La comprensión lectora, creación de cuentos

Aparte de la evaluación de la unidad no. 2

Estudiante	Escribe qué sentiste durante el desarrollo de las actividades:
E2	Senti desespero por que no sabia nada y me asustaba de no saber nada y despues ya lo aprendi
E3	Muchas ganas de aprender
E5	Que estaba aprendiendo cosas nuevas
E4	Sentí mucho entusiasmo pensatividad alegría y mas
E1	Nervios porque aprendí algo nuevo
E9	me sentí muy cómodo y super bien además de que fue muy divertido
E8	Felizidad y ganas de aprender mas y mas
E6	sentí alegría porque aprendo cosas nuevas y son muy divertidas muy alegres
E7	Felicidad
E10	Ancias, tension de hacer las cosas bien

Aparte de la evaluación de la unidad no. 3

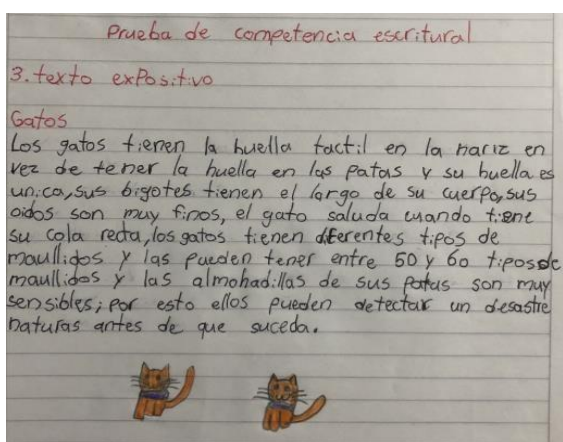
Estudiante	Piensa y responde. Escribe lo que aprendiste de lo desarrollado en las actividades:
E7	Aprendí a prestar más atención
E4	Aprendí varias cosas y aprendí sobre las abejas ubieron cosas que no sabía de las abejas
E8	sobre los dinosaurios etc
E5	A expresar e informar cosas
E3	Mucho
E9	aprendí muchas cosas sobre animales, también sobre oraciones enunciativas y expositivas etc.
E1	Aprendí a aser el texto expositivo
E2	El texto expositivo
E6	Aprendí sobre el amor, la responsabilidad. El tiempo de calidad sobre la familia y los animales
E10	aprendi a como hacer un texto expositivo

Aparte de la evaluación de la unidad no. 4

Estudiante	Escribe qué pensaste al desarrollar las actividades:
E10	Pensé que no lo podía hacer
E6	Que son temas muy interesantes
E1	Pense que era difícil
E7	Muchas cosas
E3	Que todos eran temas muy interesantes
E5	Que todo me ayuda aprender cosas
E9	pensé que estaba aprendiendo muchas cosas y que eran muy divertidas las clases y mas con la profe Genny 😊😊
E2	Que ivan a ser muy difíciles
E4	Pensé de todo tanto como cosas de la casa como que podía poner en la tarea y más ☐☐☐
E8	cual texto elegir

Como puede verse, en los albores de la propuesta didáctica los estudiantes participantes del estudio establecían nexos entre las temáticas vistas en cada sesión con

sus saberes previos. A medida que nos adentrábamos en ella, entre la felicidad y la angustia sus sentimientos se tornaron expectantes. Y en medio de un mar de pensamientos que iban del “no puedo” al “voy a intentarlo”, los niños fueron adquiriendo herramientas sobre cada tipo de texto y paulatinamente aprendieron a estructurarlos. Es el caso del estudiante E9, cuya cualificación textual fue significativa en el postest de la Prueba de Competencia Escritural, producto de una mejora paulatina en el transcurrir de las sesiones.



Texto del Pretest
Prueba de Competencia Escritural

Prueba de competencia escritural

3. texto expositivo

Gatos

Los gatos tienen la huella táctil en la nariz en vez de tener la huella en las patas y su huella es única, sus bigotes tienen el largo de su cuerpo, sus oídos son muy finos, el gato saluda cuando tiene su cola recta, los gatos tienen diferentes tipos de maullidos y las pueden tener entre 50 y 60 tipos de maullidos y las almohadillas de sus patas son muy sensibles; por esto ellos pueden detectar un desastre natural antes de que suceda.

En la Prueba de Competencia Escritural, antes de la implementación de la Propuesta Didáctica, el texto construido, aunque breve, se ajusta al tema y al propósito de informar, mantiene la tercera persona o forma impersonal, en él no aparecen apreciaciones personales y no presenta vocabulario ligado a la oralidad. El escrito no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del mismo con facilidad. El texto sólo presenta un conector (y), el cual es empleado de forma adecuada, e incluye algunos de los

componentes de la estructura del texto expositivo: título y desarrollo; mas no cuenta con introducción ni con conclusión. El título anuncia el tema a ser tratado y el desarrollo plasma ideas fundamentales del tema.

Texto: el maltrato animal	
1. ¿Cuál es la idea central del texto?	R: Explicar que es lo malo del maltrato animal
2. ¿Qué es el maltrato animal?	R: hacer sentir mal a los animales y tambien pegarles a los animales
3. ¿De qué tipos de maltrato animal nos habla el texto?	R: Abandono.
4. ¿En que consiste el abandono animal?	R: El abandono animal consiste en que se dejan a los animales por ir a un viaje y los animales mueren en la calle
5. ¿A qué se refiere el texto cuando habla de mutilación o tortura animal?	R: No se
6. ¿Cómo se puede evitar el maltrato animal?	R: Dando al animal una mejor vida para que no muera ni le haga falta nada
7. ¿Que opinas sobre el maltrato animal?	R: que no se debe hacer eso porque los animales tambien tienen vida propia y tambien sentimientos
8. ¿Como podrías colaborar desde la escuela a erradicar el maltrato animal?	R: Realizar carteles informando sobre lo malo del maltrato animal
9. formula una pregunta acerca del texto, diferente a las y planteadas, y escribe su respuesta	R: No tengo preguntas todo me quedo claro

Propuesta Didáctica Unidad No. 3 - Sesión A

El maltrato animal

1. ¿Cual es la idea central del texto
R: Explicar que es lo malo del maltrato animal

2. ¿Qué es el maltrato animal?
R: hacer sentir mal a los animales y también pegarles a los animales

3. ¿De qué tipos de maltrato animal nos habla el texto?
R: Abandono.

4. ¿En que consiste el abandono animal?
R: El abandono animal consiste en que se dejan a los animales por ir a un viaje y los animales mueren en la calle

5. ¿A qué se refiere el texto cuando habla de mutilación o tortura animal?
R: No se

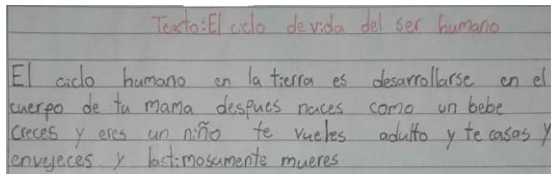
6. ¿Cómo se puede evitar el maltrato animal?
R: Dando al animal una mejor vida para que no muera ni le haga falta nada

7. ¿Que opinas sobre el maltrato animal?
R: Que no se debe hacer eso porque los animales tambien tienen vida propia y tambien sentimientos

8. ¿Como podrías colaborar desde la escuela a erradicar el maltrato animal?
R: Realizar carteles informando sobre lo malo del maltrato animal

9. Formula una pregunta acerca del texto, diferente a las y planteadas, y escribe su respuesta
R: No tengo preguntas todo me quedo claro

Después de la lectura del texto “El Maltrato Animal”, el estudiante E9 dio respuesta puntual a cada una de las preguntas planteadas, pese a que la última, al parecer, no fue comprendida, pues la respuesta brindada no fue la esperada.



Texto: El ciclo de vida del ser humano

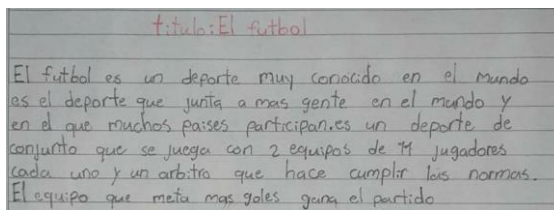
El ciclo humano en la tierra es desarrollarse en el cuerpo de tu mamá después naces como un bebe creces y eres un niño te vuelves adulto y te casas y envejeces y lastimosamente mueres

El ciclo de vida del ser humano

El ciclo humano en la tierra es desarrollarse en el cuerpo de tu mamá después naces como un bebe creces y eres un niño te vuelves adulto y te casas y envejeces y lastimosamente mueres

Propuesta Didáctica Unidad No. 3 - Sesión B

A partir de una imagen el estudiante E9 escribió un texto en el que expuso el ciclo de vida del ser humano. De haberse exployado un poco más, la explicación de cada etapa hubiese contado con suficiente ilustración.



Titulo: El futbol

El futbol es un deporte muy conocido en el mundo es el deporte que junta a mas gente en el mundo y en el que muchos países participan. es un deporte de conjunto que se juega con 2 equipos de 11 jugadores cada uno y un arbitro que hace cumplir las normas. El equipo que meta mas goles gana el partido

El futbol

El futbol es un deporte muy conocido en el mundo es el deporte que junta a mas gente en el mundo y en el que muchos países participan. es un deporte de conjunto que se juega con 2 equipos de 11 jugadores cada uno y un arbitro que hace cumplir las normas. El equipo que meta mas goles gana el partido

Propuesta Didáctica Unidad No. 3 - Sesión C

En esta actividad, el estudiante E9 escribió un texto expositivo sobre un tema de su elección. Sin embargo, de la estructura del texto expositivo el texto construido no contó con introducción ni con conclusión.

Tercio las abejas

Introducción: La abeja es un insecto polinizador que va de flor en flor para conseguir néctar para convertir el néctar en miel y tiene un aguijón para picar a animales y seres humanos.

Desarrollo: Las abejas reinas se encargan de la reproducción y cada especie de abejas es diferente.

Conclusión: Un famoso científico llamado Albert Einstein dijo una vez que cuando se extinguieran las abejas y esto se debe a la contaminación y les faltan muy pocos años de vida.

Las abejas

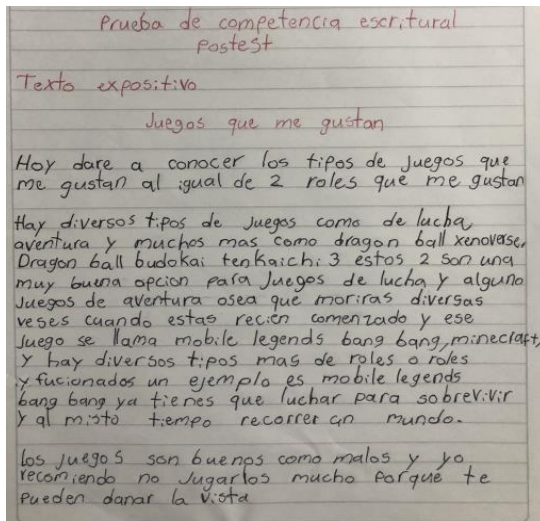
Introducción: La abeja es un insecto polinizador que va de flor en flor para conseguir néctar para convertir el néctar en miel y tiene un aguijón para picar a animales y seres humanos.

Desarrollo: Las abejas reinas se encargan de la reproducción y cada especie de abejas es diferente.

Conclusión: Un famoso científico llamado Albert Einstein dijo una vez que cuando se extinguieran las abejas y esto se debe a la contaminación y les faltan muy pocos años de vida.

Propuesta Didáctica **Unidad No. 3 - Sesión D**

Tras un análisis de la estructura del texto expositivo "Las Abejas", el estudiante E9 completó la información solicitada y el resultado fue un escrito más organizado en su estructura, aunque con falta de un poco más de contenido en el desarrollo.



Texto del Postest
Prueba de Competencia Escritural

*Prueba de competencia escritural
Postest*

Texto expositivo

Juegos que me gustan

Hoy dare a conocer los tipos de juegos que me gustan al igual de 2 roles que me gustan

Hay diversos tipos de juegos como de lucha, aventura y muchos mas como dragon ball xenoverse, Dragon ball budokai tenkaichi 3 estos 2 son una muy buena opcion para juegos de lucha y alguno juegos de aventura osea que moriras diversas veces cuando estas recién comenzado y ese juego se llama mobile legends bang bang, minecraft, y hay diversos tipos mas de roles o roles y fucionados un ejemplo es mobile legends bang bang ya tienes que luchar para sobrevivir y al mismo tiempo recorrer un mundo.

Los juegos son buenos como malos y yo recomiendo no jugarlos mucho porque te pueden danar la vista

En la Prueba de Competencia Escritural, después de la implementación de la Propuesta Didáctica, el texto construido se ajusta al tema y al propósito de informar, y aunque en él aparecen apreciaciones personales, no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del mismo con facilidad. El escrito presenta varios conectores (como; y; o sea; porque), los cuales son empleados de forma adecuada. El texto incluye todos los componentes de la estructura del texto expositivo (título, introducción, desarrollo y conclusión) y las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido; es decir, el título anuncia el tema a ser tratado, en la introducción se expone brevemente en qué consiste el tema que será tratado en el texto, el desarrollo plasma las ideas principales del tema y la conclusión expone un consejo con respecto al contenido del texto.

La significatividad de la Propuesta Didáctica para la obtención de mejores desempeños en el postest de la Prueba de Competencia Escritural fue notoria, pues si bien no todos los niños se ubicaron en un nivel avanzado, sí mejoraron considerablemente con relación al pretest. Adicional a ello, si bien este no es un estudio comparativo –como ya se ha precisado-, con el propósito de contrastar los desempeños de los niños en las subcategorías “adecuación”, “coherencia”, “cohesión” y “estructura”, también se aplicó la prueba de competencia escritural al mismo grupo de cinco estudiantes que no participaron de la implementación de la propuesta didáctica pero que presentaron características psicosociales similares a los participantes del estudio, el mismo grado escolar, plan de área similar, rango de edad entre los 10 y 11 años y la misma institución educativa.

Los resultados dejan entrever que, pese a contar con un proyecto a nivel institucional que recibe el nombre de “Plan Lector”, con actividades semanales encaminadas a la lectura, en algunos casos a la escritura, pero siempre enfocadas en la comprensión lectora; y a pesar de contar con docentes comprometidas con su labor, que siempre preparan clases versátiles -en la medida de lo posible-, y que tienen en consideración los estilos de aprendizaje para poder llegar más al estudiantado y movilizar sus aprendizajes; la competencia escritural de los *niños de contraste* se sitúa en un nivel medio-inicial, presentando los mismos rasgos de escritura que en el pretest tuvieron los textos de los *niños participantes del estudio*, quienes después de recibir la aplicación de la propuesta didáctica mejoraron notablemente sus desempeños en cada subcategoría al depurar su escritura en el postest, lo cual se constituye en un indicio de la efectividad de la propuesta didáctica para la cualificación de la escritura.

6.3 Observaciones Generales y Discusión de Resultados

Debido a la situación de pandemia a nivel mundial por el Covid-19, en Colombia la educación presentó ciertas particularidades que dificultaron la continuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde casa, pues muchos estudiantes no contaban con herramientas digitales y quienes por lo menos tenían un dispositivo móvil, en ocasiones no se encontraba en óptimas condiciones, o no disponían de red de Wi-Fi o de datos suficientes para los encuentros virtuales. Sin embargo, aun en medio de este panorama, el presente estudio pudo llevarse a cabo.

En la implementación de la propuesta didáctica fue posible observar un creciente empoderamiento y actitud de compromiso por parte de los estudiantes al momento de realizar cada una de las actividades propuestas, pues pese a las limitaciones de conectividad o al estado de los equipos a través de los cuales tenían acceso a los encuentros virtuales, imprimían de empatía y dinamismo cada sesión, en tanto la docente-investigadora convocaba sus conocimientos previos y realizaba un recuento de lo ya abordado con el fin de afianzar el proceso de aprehensión del conocimiento.

Los procesos escriturales, lectores y de comprensión lectora presentaron algunas particularidades no sólo desde las competencias del hacer o del saber, sino también desde el ser. El presente estudio develó algunas falencias frente a competencias y habilidades sociales como la fluidez verbal y el desenvolvimiento para hablar en público. No obstante, el desarrollo de la propuesta didáctica en medio de una interacción dialógica mediada por el afecto, permitió subsanar muchas de ellas y transformar de manera significativa los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de los estudiantes, tal como se expone a lo largo de este apartado.

Tabla 5. Matriz general comprensión lectora

Categorías	Resultados	Encuentros	Desencuentros	Aportes pedagógicos y apertura para la discusión
<p>Comprensión lectora</p> <p>Subcategorías</p> <ul style="list-style-type: none"> Literal 	<p>En la Prueba de Comprensión Lectora, en la subcategoría literal el 60% de los estudiantes, en el pretest, puntuó medio y el 10% puntuó bajo. En el postest, el 60% de los estudiantes puntuó alto y el 40% puntuó medio. Esto indica que 30% de los estudiantes mejoraron en el postest, alcanzando niveles de desempeño alto con relación al pretest.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se evidencia un ascenso de la competencia léxica, ampliando su vocabulario en las intervenciones y respuestas, reconociendo los elementos de la oración, los signos, etc.; cumpliendo así con el postulado teórico de Agudelo, Gómez y Mesa (2014). Los estudiantes mejoran los procesos de recuperación de información para entender lo que dice el texto de manera explícita. Estos avances 	<ul style="list-style-type: none"> La conexión a internet en algunos momentos fue intermitente, lo que no permitió consolidar una continuidad en el proceso pedagógico. <i>Características personales:</i> Algunos estudiantes por su timidez no lograban fluir en su contexto verbal o lector, lo que generaba distanciamiento en el plano comunicativo; pese a ello, la docente motivó el proceso. <i>Ritmos de aprendizaje:</i> Cada estudiante presenta unos rasgos característicos personales y pedagógicos, lo que 	<p>Dentro de los lineamientos pedagógicos surgen las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué es realmente lo que permitió que los estudiantes pasaran de un estado de comprensión lectora menor a uno mayor?</p> <p>Teniendo en cuenta los resultados y su interpretación, se destacan varios factores:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Desde la competencia del ser:</i> Las particularidades de los estudiantes, su atención, su participación, su compromiso y motivación permiten enaltecer y generar una apertura a un mayor aprendizaje.

podieron presentarse por la ejercitación instaurada y ejecutada en la propuesta didáctica.

- La relectura dio apertura a mayor comprensión y entendimiento por parte de los estudiantes.
- *Proceso básico ejecutivo atencional:* En el diario de campo se destacó que la mayoría de los estudiantes participan en los encuentros sincrónicos; esto logró delimitar la atención y participación, y brindó una gran relevancia de la competencia del ser como factor principal en la incidencia de los

generalmente se torna en limitantes y sugiere la implementación de mayores estrategias en el campo educativo; por ejemplo, desde los DUA (diseños universales de aprendizaje), donde cada estudiante presenta unas habilidades y es preciso potencializar y guiar las debilidades desde diagnósticos y diseños puntuales de aprendizaje.

2. *Reaprender:* Este aspecto se centra en la relectura. A veces, el sólo tener una mirada no permite explayar el pensamiento, por tal motivo, al releer los contenidos, se logra comprender mucho mejor y generar aprehensión del conocimiento.
 3. *Hábitos:* Los estudiantes, debido a la pandemia, por lo general no generaban hábitos de estudio –según lo expresaban–; no obstante, el tener una hora exacta de conexión para escucharse, hablar, debatir, etc., permitió que se instauraran hábitos escolares que se constituyeron en un punto de partida para mejorar y resignificar los procesos de comprensión lectora.
 4. *Afectividad:* El contacto y el estilo de enseñanza/aprendizaje con el que la docente interactúa
-

resultados de análisis.

- Cabe mencionar que la motivación, acompañamiento y afectividad de la docente, consolidó un lazo importante entre los estudiantes y la investigadora, pese a la situación de no presencialidad por causa de la pandemia.

con sus estudiantes, genera un vínculo que da como resultado la motivación.

5. *Cognitivamente:* Los estudiantes lograron obtener un mayor dominio del léxico, de la comprensión de palabras y de la configuración semántica, entre otros aspectos. Igualmente, se destacan diferentes ritmos de aprendizaje; algunos son más lingüísticos, otros más visuales, otros más auditivos, y ello se explora y potencializa con la propuesta didáctica.
 6. *Propuesta didáctica:* La propuesta pedagógica, al contar con unos objetivos, actividades y cronograma definidos, permitió proyectar unos avances y alcances puntuales, lográndose las metas propuestas.
-

Categoría	Análisis	Encuentros	Desencuentros	Aportes pedagógicos
Comprensión lectora Subcategorías • Inferencial/ Interpretativa	<p>En el pretest el 80% de los estudiantes puntuó medio y el 20% puntuó bajo. En el postest, el 60% de los estudiantes puntuó medio y el 40% puntuó alto. Ello indica que el 40% de los estudiantes mejoró su desempeño en el postest, y que a diferencia del pretest, ningún desempeño estuvo en el nivel bajo.</p>	<p>• <i>Estrategia empleada por la docente:</i> Donde la relación de saberes se dio al comienzo de cada una de las sesiones, puesto que se retomaba lo visto en los encuentros anteriores, con el fin de visibilizar nociones, preconociones, saberes previos y aprendizajes significativos, entre otros.</p> <p>• <i>Propuesta didáctica:</i> Los estudiantes participantes mejoraron la interpretación de la información, el léxico, y los procesos sintácticos y semánticos.</p> <p>• <i>Diversidad de actividades:</i> En la propuesta didáctica los</p>	<p>• <i>Saber:</i> La gran mayoría de los estudiantes tuvieron dificultad en el manejo de los textos descriptivo y argumentativo, los descriptivos por su especificidad en el lenguaje y los argumentativos por las justificaciones que era necesario brindar, lo cual puso de manifiesto su necesidad de enriquecer el léxico, agudizar la observación y saber acudir a los conocimientos previos que traen consigo.</p> <p>• <i>Ritmos de aprendizaje:</i> En la observación del diario de campo fue posible entrever que algunos estudiantes presentaron procesos de</p>	<p>Relaciones con el saber.</p> <p>Dentro de las competencias se destacan el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir; los estudiantes, entre tanto, lograron establecer varios aspectos desde la inferencia, la interpretación y la comprensión lectora, así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario leer, releer y cuestionarse, preguntar para responder, y lograr generar procesos de interpretación y comprensión, así como dar apertura a un nuevo conocimiento. 2. Las relaciones personales: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relación entre pares:</i> Este saber es mediado por la relación que existe entre los estudiantes, los procesos de aprendizaje

niños desarrollaron su lectura lenta o pausada, y comprensión lectora debían releer varias veces el inferencial/interpretativa texto para lograr debido a la alta comprensión. presentación y ejecución de actividades de lectura y escritura, logrando familiaridad en las pruebas y en el dominio de las competencias.

- *Saber:* Algunos estudiantes tuvieron mayor dominio en el texto narrativo y expositivo puesto que descifraron las intenciones no explícitas del autor y construyeron sus propios escritos.

- *Ritmos de aprendizaje:* En la observación del diario de campo se pudo visibilizar que algunos estudiantes leían rápidamente y generaban un proceso de inferencia/interpretación,

mutuo, y las preguntas y los aportes; los cuales dan apertura al saber, al conocer, y generan vínculos que de igual forma propician, entre otros aspectos, la reflexión y la empatía.

- *Relación docente-estudiante y entre pares:* La afectividad con que la docente imparte sus clases genera un vínculo de confianza, lo cual potencializa el saber. De igual forma, las relaciones entre estudiantes y entre éstos y la docente, permiten corroborar cómo el saber se encuentra mediado por la esfera relacional, puesto que la escucha, la praxis y las narraciones experienciales permitieron conocerse entre todos y enriquecer el saber.
 - *Interés:* Es visible en cada encuentro que,
-

al igual que de dominio y comprensión.

entre mayor gusto e interés por las actividades, más cualificado era el resultado. Podría inferirse entonces que el placer por la escritura, por la lectura y por el conocimiento, es un factor fundamental para aprender y para generar una relación con el saber desde el ámbito pedagógico.

Categoría	Análisis	Encuentros	Desencuentros	Aportes pedagógicos
Comprensión lectora Subcategoría <ul style="list-style-type: none"> Crítica 	<p>En el pretest el 50% de los estudiantes puntuó medio y el otro 50% puntuó bajo. En el posttest, el 100% de los estudiantes puntuó medio, lo que indica que el 50% de los estudiantes mejoró su desempeño y la manera de expresar sus reflexiones no se tornó igual de incipiente que en el pretest.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes lograron referenciar valoraciones y juicios a partir del texto leído. Hubo empleo de conocimientos previos y redes de saber o redes conceptuales que les permitieron poner en práctica sus aprendizajes. En la propuesta didáctica los estudiantes mejoraron su comprensión lectora crítica, cada vez que se avanzaba de unidad. Hubo presencia de motivación en los estudiantes a la hora de plasmar lo que reflexionaban o pensaban, y 	<ul style="list-style-type: none"> La formación de los estudiantes carece de buenas bases de comprensión lectora crítica. <i>Silencios:</i> Algunos estudiantes guardaron silencios. Cuando se les preguntaba por sus análisis, reflexiones o conclusiones, los estudiantes mencionaban tener pena; pese a que la docente utilizaba mediaciones pedagógicas, algunos estudiantes no respondían. 	<p>Mediaciones pedagógicas.</p> <p>Dentro de la praxis y metodología de la docente, se destacaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Vivencias:</i> La praxis de la maestra y sus ejemplos de la vida, generan apertura al conocimiento, a la reflexión y al razonamiento en los estudiantes; y permiten el diálogo, el cual da lugar a la construcción de saber desde las vivencias y lo experiencial. <i>Respuestas afectivas y efectivas:</i> Los vínculos afectivos que genera la docente desde el amor, el respeto, la escucha y las respuestas claras acompañadas de ejemplos, logran el razonamiento, el entendimiento y el cuestionamiento, y permiten comprender lo aprendido, lo escrito y lo leído, dándole un sentido

sintetizaban su saber desde el dibujo y la escritura.

- *Cuestionamiento:* Los estudiantes realizaban en los encuentros sincrónicos preguntas y reflexiones sobre su vida diaria, y lo relacionaban con los textos leídos. Además, algunos estudiantes se explayaban en temas de dominio como los tiburones, los juegos, la familia, las vacaciones, los animales, etc.

específico al aprendizaje.

- *Rememoración:* La estrategia de realizar un recuento de lo visto en clase, así como de recordar el aprendizaje, da lugar a la construcción de contenidos procedimentales, cognitivos y actitudinales que redundan en beneficio del lecto-escritor y del ámbito escolar, puesto que se instauran estrategias y técnicas de estudio propicias a la etapa evolutiva de los niños y niñas.
 - *Prenociones y representación mental:* La estrategia de preguntar por saberes previos, nociones y representaciones de experiencias y objetos, entre otros; de imaginar y de pensar en un significado o similitud, logra instaurar un saber. Por asociación, es posible recordar y generar aprehensión de los conceptos.
-

-
- *Crítica y profundización:* La metodología de la reflexión, del cuestionamiento e interpretación, permite desarrollar adecuadamente en los estudiantes la técnica de lectura crítica, estableciéndose pautas de profundización, apropiación y empoderamiento del saber.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Competencia escritural

Categorías	Resultados	Encuentros	Desencuentros	Aportes pedagógicos
Competencia escritural Subcategoría <ul style="list-style-type: none"> Adecuación 	<p>En la Prueba de Competencia Escritural, en la subcategoría adecuación, tanto en el pretest como en el postest ningún estudiante estuvo en desempeño inicial. Entre tanto, en el pretest el 80% de los estudiantes obtuvo desempeño medio (los textos se ajustan al tema, y el registro y tono son generalmente adecuados al propósito comunicativo), y el 20% desempeño avanzado (los textos se ajustan completamente al propósito y al tema, y el registro y tono son los requeridos por la situación comunicativa). En el postest, el 70% de los estudiantes obtuvo desempeño avanzado y</p>	<ul style="list-style-type: none"> No hubo desempeño inicial o bajo en adecuación, es decir que los estudiantes comprenden el propósito comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Es necesario afianzar en los estudiantes los elementos de la narración (personajes, espacio, tiempo) ya que se observaron falencias. Falta hacer énfasis en el espacio y tiempo en las narraciones. 	<p>Dentro de la parte didáctica, es posible cuestionarse:</p> <p>¿Cuáles han sido las estrategias didácticas apropiadas para lograr una comprensión lectora en los estudiantes?</p> <ol style="list-style-type: none"> En este aspecto, al detener la mirada en el escrito digital y en el físico, se destaca que, pese a las TIC y a las facilidades de algunos estudiantes para tener acceso al mundo tecnológico, se presentan varias falencias, en ocasiones de conectividad o por fallas en la comunicación (a veces por falta de un micrófono o por falta de una señal adecuada que facilite el proceso); por tal motivo, los escritos en físico lograron un mayor impacto, destacándose la

el 30% medio. Esto indica que el 50% de los estudiantes mejoró en el postest, alcanzando niveles de desempeño avanzado con relación al pretest.

inventiva e imaginación de los estudiantes.

2. La competencia escritural, desde la subcategoría adecuación, permite dilucidar la importancia de encausar y guiar a los alumnos en las metas y propósitos escriturales, donde se los oriente con respecto al desarrollo de los elementos del texto.
 3. La propuesta didáctica o proyecto de aula, afianzó la detección de temas y propósitos puntuales, y complementó los elementos que hacen parte del texto, como por ejemplo el tiempo, el espacio y los personajes en el texto narrativo.
-

Categoría	Análisis	Encuentros	Desencuentros	Aportes pedagógicos
Competencia escritural	<p>Tanto en el pretest como en el postest ningún estudiante estuvo en desempeño inicial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor coherencia en textos narrativos. • Facilidad de empleo y cercanía con el discurso oral. • Textos narrativos con sentido, con información clara. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor coherencia en textos expositivos, pues por lo general, aunque era posible reconstruir su sentido global con facilidad, los escritos no presentaban información completa que permitiese configurar el sentido del texto expositivo; es decir, pese a no presentar digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, no desarrollaban al detalle las ideas. • Omisión de letras o palabras e ideas inconexas en algunos apartados de los textos expositivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se centraron en textos narrativos y otro tanto en textos expositivos, puesto que en la praxis y en el diario vivir la facilidad para construir textos narrativos (cuentos e historias) o replicar información, es mucho más común; por lo tanto, es crucial poder generar en los estudiantes una gama de posibilidades en las tipologías escriturales, para que también se familiaricen con los textos descriptivos y argumentativos, y puedan perfeccionar su observación y aprender a conectar fácilmente las ideas, al igual que proyectar de una manera clara sus pensamientos, palabras y conjeturas. • Por otro lado, se
Subcategoría <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia 	<p>Simultáneamente, en el pretest el 80% de los estudiantes obtuvo desempeño medio (los textos presentan algunos vacíos de información, algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, y con algo de dificultad es posible reconstruir su sentido global) y el 20% avanzado (los textos presentan información completa; no presentan digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria, y es posible reconstruir su</p>			

sentido global con facilidad). En el postest, el 60% de los estudiantes obtuvo desempeño avanzado y el 40% medio. Ello indica que el 40% de los estudiantes mejoró su desempeño en el postest.

evidenció que los estudiantes son más hábiles para escribir un texto en formato impreso que en digital. Debido a su familiaridad con el material en físico (es el que más se aborda en las escuelas), los niños recurrían a su cuaderno y a dibujos para expresar su imaginación e inventiva a la hora de escribir. Por otro lado, debido al cuidado de los datos en el celular o a que la letra resultaba muy pequeña para la escritura de textos en el mismo, algunos niños no hacían sus escritos de forma digital; otros, aun teniendo computador, preferían el formato impreso porque la escritura en el teclado se tornaba lenta, y adicional a ello, no manejaban muy bien el Office, específicamente el Word, y tampoco los envíos por correo electrónico.

Categoría	Análisis	Encuentros	Desencuentros	Aportes pedagógicos
Competencia escritural	<p>En el pretest el 70% de los estudiantes obtuvo desempeño inicial (los textos contienen sólo uno o dos conectores, empleados de manera escasa o de forma muy repetitiva) y en el postest esta cantidad se redujo considerablemente, presentándose desempeño inicial sólo en el 10% de los niños. Por otro lado, en el pretest el 20% de los estudiantes obtuvo desempeño avanzado (los textos presentan más de tres conectores, empleados siempre de forma adecuada) y el 10% obtuvo desempeño medio (los textos cuentan con hasta tres conectores, frecuentemente bien empleados). Referente a ello, en el postest el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usualmente se empleó por lo menos un conector en los escritos. • En el diario de campo se destaca la timidez y nerviosismo al hablar o leer lo escrito en público, pese a que era a través de un encuentro virtual (por Google Meet). • Mejoró el uso de los conectores en el postest. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conocimiento de las distintas clases de conectores. • En el aula no se ha fortalecido esta manera transversal, no sólo en el área de Humanidades sino en todas las asignaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • En este aspecto, a nivel escritural, se pudo detectar una debilidad pedagógica: Comúnmente no se explica al estudiante la gama de posibilidades frente a los conectores para que apliquen el repertorio en su acontecer diario, y es necesario darlos a conocer, pues coloquialmente se tienen algunas muletillas, o conectores comunes y repetitivos, que encajonan el léxico de los estudiantes. • Se denota la importancia de hacer énfasis en el uso de todas las clases de conectores como parte de la didáctica del docente, y adicional a ello, se destaque la coherencia y la cohesión para que el texto esté hilado y sea contundente,
Subcategoría <ul style="list-style-type: none"> • Cohesión 				

50% de los estudiantes obtuvo desempeño avanzado y el 40% desempeño medio, lo que indica que el 60% de los estudiantes mejoró su desempeño en el posttest y el empleo de conectores al interior del texto escrito fue mucho mayor que en el pretest.

permitiéndose fortalecer la competencia escritural y la comprensión lectora desde la escritura.

Categoría	Análisis	Encuentros	Desencuentros	Aportes pedagógicos
<p>Competencia escritural</p> <p>Subcategoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Estructura 	<p>En el pretest el 50% de los estudiantes obtuvo desempeño inicial (los textos presentan ausencia de algunos de los componentes de su estructura y las partes, por lo general, no se encuentran claramente definidas o bien delimitadas en el espacio y en el contenido) y en el postest ningún niño estuvo en este rango. Ahora bien, en el pretest el 40% de los estudiantes obtuvo desempeño medio (los textos presentan dos o más de los componentes de la estructura textual, aunque en algunas ocasiones las partes no se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido) y el 10%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en el pretest en cuanto a las partes de la narración, en el nudo y desenlace, específicamente. • En el postest hubo mejoría en el orden de presentación del texto, y en cuanto a los componentes estructurales de la narración y del texto expositivo. • También hubo expresión adecuada y participativa por parte de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falencias en la delimitación del texto en cuanto a tiempo y espacio. • El tiempo de trabajo en casa, la debilidad de la conexión virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se resalta cómo anímicamente y desde la competencia del ser, los estudiantes, en su mayoría, participan activamente. • Se denota en los diálogos y procesos escriturales la estructura organizativa de los textos, aunque es necesario reforzar y ubicar adecuadamente el texto en el tiempo y espacio, ya que algunos estudiantes lo omiten o se confunden. • La conectividad a internet, en algunos casos, generó tropiezos en la competencia del saber y del hacer, ya que algunos estudiantes no tenían una red o conexión estable y los procesos se culminaban sin dar una explicación pertinente. Esta situación limitó el proceso en algunos aspectos y generó ciertos impases; en consecuencia, el texto escrito en formato impreso fue mucho más contundente que el digital.

obtuvo desempeño avanzado (los escritos contienen todos los componentes de la estructura textual, y las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido). Con relación a ello, en el postest el 60% de los estudiantes obtuvo desempeño medio y el 40% obtuvo desempeño avanzado. Esto indica que el 50% de los estudiantes mejoró en el postest.

Otros aspectos a tener en cuenta

Categoría	Análisis	Encuentros	Desencuentros	Aportes pedagógicos
Trabajo en casa. Lo impreso y digital.	Los estudiantes enviaban sus trabajos de manera digital, por WhatsApp. Aunque los escritos no fueron realizados en computador (tomaría mucho tiempo y era necesario economizar datos o la carga del celular), los trabajos fueron elaborados a mano, con diseños, dibujos y letra script, donde los menores plasmaron su saber, su saber hacer y saber ser en el texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación desde lo virtual. • Conexión en cada sesión. • Costumbre de escribir en el cuaderno u hojas de bloc y realizar esquemas o dibujos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Timidez. • Temor de hablar en público. • Poca familiaridad con las TIC. • Falta de conexión. • El recurso, dispositivo o herramienta no cuenta con audio, micrófono o cámara, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • La estrategia de trabajo desde casa, permitió destacar las destrezas de los estudiantes, al igual que logró exponer las debilidades comunicativas desde las nuevas tecnologías y las grandes brechas socioeconómicas, puesto que mientras unos estudiantes contaron con equipos y conectividad, otros no tenían computador ni internet. • De igual forma, la producción de textos fue abordada desde lo físico (en el cuaderno u hojas de bloc) y no desde lo digital (los estudiantes contaban con un celular y se les dificultaba escribir un texto medianamente extenso desde el mismo, además que no contaban con un formato apropiado para hacerlo como

Word, y en algunos casos debían conservar los datos o no agotar la carga del celular para poder conectarse a sus clases virtuales). Las pruebas y los textos escritos fueron realizados a mano y aunque no fueron elaborados en computador, fueron enviados por WhatsApp para su registro.

Fuente: elaboración propia

6.3.1 Profundizaciones y Perspectivas

El objetivo general del estudio se centró en comprender las transformaciones en los procesos de comprensión lectora y competencia escritural tras la implementación de prácticas de escritura en formato impreso y digital, y en este sentido se pudo develar que los estudiantes presentaron diferentes ritmos de aprendizaje; algunos tenían un proceso lector y escritural muy bien estructurado, sobre todo en textos narrativos, mientras que otros no presentaron mayor destreza comunicativa desde la competencia lectora y escritural en los tipos de texto expositivo. Se logran así entender los avances generados en el aprendizaje, desde una práctica pedagógica centrada en un enfoque participativo, experiencial y desde el afecto.

Del mismo modo, los objetivos específicos se direccionaron en caracterizar el estado inicial y el estado final frente a la comprensión lectora y la competencia escritural. En este sentido, se lograron vislumbrar diferentes aspectos y niveles tanto del proceso lector como escritor antes de la realización de la Propuesta Didáctica Escritulandia, donde se destacaron algunas falencias en las subcategorías: literal, inferencial/interpretativa y crítica, así como en la adecuación, la coherencia, la cohesión y la estructura textual, en niveles medios en su gran mayoría, donde fue necesario el afianzamiento de la competencia comunicativa, reforzando el lenguaje, la escritura, la lectura y la praxis de implementación de conectores; así como el desarrollo adecuado de una historia, en donde se destacara el título, el inicio, el nudo y el desenlace de las historias o narraciones, y el desarrollo de los personajes, con un espacio y un tiempo adecuadamente delimitados.

Posteriormente, tras la implementación de la propuesta didáctica, el interrogante central fue: ¿Por qué se destaca en algunos estudiantes la apatía o el desinterés en adquirir ciertos saberes, frente a la apropiación de la lectura y la escritura? De acuerdo a las técnicas de recolección como el diario de campo y a los diagnósticos arrojados por cada prueba en el pretest y postest, la respuesta hace alusión a la falta de práctica y a la falta de hábitos y rutinas, a la timidez o al temor para hacer preguntas ante posibles inquietudes, al miedo de hablar en público y a la vergüenza de intervenir o participar.

Todo ello genera un sesgo a nivel del aprendizaje, puesto que mientras algunos estudiantes poseen competencias adecuadas desde el campo comunicativo, otros tienen limitaciones en su comprensión lectora o en algunas subcategorías de la escritura, que son subsanadas desde la pedagogía del afecto, del amor y de la escucha, y por medio de propuestas didácticas que brindan confianza, herramientas de aprendizaje y memorización de saberes a los estudiantes. De igual forma, a partir de una praxis continua desde los Diseños Universales del Aprendizaje (DUA), el maestro puede realizar tanto un diagnóstico pedagógico para observar las particularidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, como -en consecuencia- planear estrategias para obtener el éxito del aprendizaje.

Llevar a cabo una intervención pedagógica con los estudiantes desde una propuesta didáctica basada en la escritura, asociada a la lectura y apoyada en materiales impresos y digitales, permitió entrever avances significativos en los estudiantes ya que se dio espacio a la relectura de textos, a la explicación continua por parte de la docente, a la afectividad de la maestra al dirigirse a los estudiantes, a procesos de asociación del aprendizaje donde la docente explicaba a los estudiantes por medio de

situaciones cotidianas, a la comparación a la hora de escribir un texto para mayor entendimiento de los menores, y a una serie de estrategias que se fueron implementando desde lo lúdico y lo didáctico, y que estuvieron centradas en una formación de competencias desde el ser y desde el saber, el saber hacer y el saber convivir desde la virtualidad.

Finalmente, el propósito estuvo encaminado en analizar las transformaciones en los desempeños de los estudiantes que hicieron parte de la investigación, no sólo en su comprensión lectora sino también en la competencia escritural, teniendo en cuenta la implementación de la Propuesta Didáctica Escritulandia. En este sentido, fue posible describir y analizar cada caso logrando identificar aspectos relevantes en el aprendizaje, tales como la didáctica empleada por la maestra, el vínculo que estableció la docente desde el componente afectivo, las explicaciones brindadas y los temas abordados, así como la estructura empleada para la implementación de la propuesta. Todo ello permitió avances significativos en los estudiantes, quienes luego de la implementación de la propuesta didáctica pasaron de puntuar inicial y medio en el pretest -en algunas subcategorías de la prueba de comprensión lectora y de la prueba de competencia escritural-, a denotar mejoras en sus desempeños en el postest, como se refleja en el análisis.

6.3.1.1 Perfiles Educativos

Es preciso mencionar que los diferentes autores referenciados en el marco conceptual han permitido generar un marco de comprensión de las categorías de estudio en esta investigación. Por tanto, dentro del proceso de construcción de nuevo

conocimiento, es importante señalar lo siguiente:

- Langer y Flihan (2000), mencionan que los procesos de lectura y escritura se encuentran profundamente relacionados con el lenguaje (como actividad social) y el pensamiento, y se forman a través del uso. Teniendo en cuenta este postulado, como autora de la investigación me parece oportuno complementar que dicha relación entre la escritura y la lectura está mediada desde la didáctica de manera integral, puesto que ese amalgama entre lectura y escritura no sólo se presenta desde los procesos sociales, cognitivos y prácticos, sino desde las formas de intervención y estrategias que el maestro motiva en el aula, cuando se propician espacios de escucha, se suscitan y responden preguntas, y se brindan ejemplos. Desde la afectividad, los estudiantes activan procesos básicos como la atención, la memoria y la motivación, y los resultados tienden a cualificarse luego de la implementación de propuestas didácticas que tengan lugar en el aula. Ello en correspondencia con Hayes (1996), quien sintetiza la construcción lectora desde la enseñanza a través de los afectos y las emociones.
- Spivey (1990) y Nelson (2008), plantean que el proceso de construcción de significado textual a través de la lectura y la escritura goza de un marco o caracterización constructivista que implica tres operaciones básicas: seleccionar, organizar y conectar. Al respecto, me parece importante manifestar que -así como lo mencionan los autores- es sustancial centrarse en el aprender a aprehender y en las tres operaciones básicas (seleccionar, organizar y conectar). No obstante, dichas operaciones se deben complementar, puesto que en la selección, por ejemplo, no sólo se tienen en cuenta las experiencias, nociones y prenociones centradas en el saber, sino también en el ser. Las emociones, el aprendizaje desde la afectividad y las formas de

interrelacionarse deben estar mediadas por la tolerancia y cifradas en el amor por aprender (por parte de los estudiantes) y en el amor por enseñar (por parte de los maestros); lo cual, en consecuencia, se corresponde con la caracterización constructivista que plantea que en los procesos de aprendizaje todo es conjugable y aporta a un nuevo conocimiento.

- Si hablamos de la competencia escritural desde lo señalado por los autores expuestos en el marco teórico conceptual, se podría agregar que existe una herramienta que permite un mejor desarrollo en los procesos escriturales y lectores, y desde la competencia comunicativa como tal, y es la empatía que puede generar el docente. Si el docente aprende a ponerse en el lugar del estudiante, puede llegar a comprender las razones por las cuales se torna ansioso o simplemente no participa de la clase; aspectos como la timidez, la vergüenza o el temor a la burla pueden aflorar y el docente, por consiguiente, hallar la forma de fortalecer los procesos escriturales, lectores y de comprensión de una manera más amena para el educando.

En consecuencia, el aporte más significativo en esta investigación no sólo está centrado en los avances y transformaciones de los aprendizajes desde las prácticas de escritura y procesos de lectura de los estudiantes, sino también en las estrategias de enseñanza, en la disposición para aprender y en el saber ser, pues si existe motivación y amor por aprender, y se enseña a amar lo que se hace, el estudiante podrá avanzar en cualquier proceso de aprehensión del conocimiento.

- Es así como una didáctica de la lectura y la escritura en la educación básica no sólo debe estar ligada al saber, al hacer, al ser y al saber convivir; una verdadera didáctica

también deberá centrarse en el saber enseñar desde la ética del cuidado, el amor y la afectividad, donde la empatía y los procesos comunicativos desde la escucha, la comprensión, el diálogo y la asociación por parte del maestro, puedan generar un vínculo estrecho de confianza, pero sobre todo de respeto por el saber, por el aprehender y por el reaprehender.

- Al realizar el diagnóstico, el diario de campo y la propuesta didáctica fue posible comprobar que la escritura y la comprensión de lectura son cruciales en el desarrollo integral del educando, pues en su proceso de aprendizaje están interrelacionadas tanto las nociones, prenociones, percepción visual y análisis de fonemas y grafemas, como la recodificación de los mismos para lograr una buena comprensión lectora y competencia escritural.

De igual forma, fue posible evidenciar el avance que tuvieron los estudiantes frente a su comprensión lectora, pasando de un proceso inicial o menor a uno mayor, de rango intermedio–avanzado. Entre tanto, después de la implementación de la Propuesta Didáctica Escritulandia, es posible destacar lo siguiente:

1. *Desde la competencia del ser*: Las particularidades de los estudiantes, su atención, participación, compromiso y motivación permitieron una mayor y mejor apertura hacia el aprendizaje.
2. *Reaprender*: Este aspecto hace alusión a la importancia de la relectura, pues a veces el sólo tener una mirada no permitía expresar el pensamiento y al releer los contenidos se logró comprender mucho mejor lo expuesto, lo cual contribuyó a generar una significativa aprehensión del conocimiento.

3. *Hábitos*: Debido al confinamiento, se hizo difícil para los estudiantes la generación de hábitos escolares; no obstante, en medio de la propuesta didáctica, el tener una hora exacta de conexión para el encuentro con sus pares y docente, con el propósito de escucharse, de poder hablar y expresarse, de debatir, etc., permitió que se instauraran hábitos que se constituyeron en el punto de partida para mejorar y resignificar las prácticas de escritura y los procesos de comprensión lectora.

4. *Afectividad*: El contacto y el estilo de enseñanza-aprendizaje con el que la docente interactuó con los estudiantes, generó un vínculo que dio como resultado la motivación necesaria para continuar con lo emprendido, hasta su culminación.

5. *A nivel cognitivo*: Los estudiantes lograron obtener un mayor dominio del léxico, de la comprensión de palabras y de la configuración semántica, entre otros aspectos. De igual forma, se destacaron diferentes ritmos de aprendizaje, donde algunos de los estudiantes tendieron a ser más lingüísticos, otros más visuales y otros más auditivos; todo lo cual –dicho sea de paso-, se exploró y potencializó con la propuesta didáctica.

6. *Intervención pedagógica*: La propuesta didáctica contó con unos objetivos, actividades y cronograma que permitieron tener alcances puntuales y avances significativos en la comprensión lectora y en las competencias escriturales de los estudiantes, lográndose así las metas propuestas para el presente estudio.

6.3.1.2 Relaciones con el Saber

Dentro de las competencias educativas se destacan el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, logrando los estudiantes cualificar varios aspectos desde

la inferencia, la interpretación y la comprensión lectora, así:

1. Es necesario leer, releer y cuestionarse, preguntar para responder y lograr generar procesos de interpretación y comprensión para dar lugar a un nuevo conocimiento.

2. Las relaciones personales:

- *Relación entre pares*: Este saber es mediado por la relación existente entre los estudiantes, en donde los procesos de aprendizaje mutuo, las preguntas y los aportes dan apertura al saber, al conocimiento, y generan vínculos que dan espacio a la reflexión y a la empatía, por ejemplo.

- *Relación docente – estudiante*: La afectividad con que el docente imparte sus clases genera un vínculo de confianza que potencializa el saber. De igual manera, la relación estudiantes–docente permite vislumbrar cómo el saber se encuentra mediado por la esfera relacional, donde la escucha, la praxis y las narraciones experienciales dan lugar al conocimiento colectivo y enriquecen el saber.

- *Interés*: Es notorio en cada encuentro que, entre mayor gusto e interés por las actividades, mejor era el resultado. Podría decirse entonces que el placer por la lectura, la escritura y el aprendizaje es un factor fundamental para generar una relación significativa y trascendental con el saber desde el ámbito pedagógico.

6.3.1.3 Mediaciones Pedagógicas

Dentro de la praxis y metodología de la docente se destacaron:

- *Vivencias*: La praxis de la maestra con sus ejemplos de la vida cotidiana, generan una

apertura al conocimiento, a la reflexión y al razonamiento en los estudiantes, y permiten un diálogo que desde las vivencias y lo experiencial, posibilitan la construcción de los saberes.

- *Respuestas afectivas y efectivas*: Los vínculos afectivos que genera la docente desde el amor, el respeto, la escucha y las respuestas claras haciendo uso de ejemplos, logran el razonamiento, el entendimiento, el cuestionamiento y la comprensión de lo escuchado, lo escrito, lo aprendido y lo leído, consiguiendo darle un sentido específico al aprendizaje.

- *Rememoración*: La estrategia de realizar un recuento de lo visto en clase, así como recordar el aprendizaje adquirido, da lugar a la construcción de contenidos procedimentales, cognitivos y actitudinales que redundan en beneficio del lector, del escritor y del ámbito escolar en general, puesto que se instauran estrategias y técnicas de estudio propicias a la etapa evolutiva de los niños y niñas.

- *Prenociones y representación mental*: La estrategia de preguntar por saberes previos, por nociones y por representaciones de experiencias u objetos, al igual que la de imaginar o pensar en un significado o similitud, logra instaurar un saber que es posible recordar por asociación y generar una aprehensión de los conceptos.

- *Crítica y profundización*: La metodología de la reflexión, el cuestionamiento y la interpretación permite desarrollar adecuadamente en los estudiantes la técnica de lectura crítica, y establecer pautas de profundización, apropiación y empoderamiento del saber.

6.3.1.4 Producción Didáctica

Dentro de la didáctica, es posible cuestionarse: ¿Cuáles han sido las estrategias didácticas apropiadas para lograr una mejor comprensión lectora en los estudiantes?

1. En este aspecto, hablando del material impreso y el digital, se destaca que los estudiantes, al contar en su mayoría sólo con un celular para los encuentros virtuales, por comodidad y practicidad, al igual que por ciertas dificultades de conectividad, optaron por escribir sus textos en físico, con gran inventiva e imaginación; lo cual, en definitiva, hizo que el uso del material impreso se impusiera sobre el digital.
2. La competencia escritural, desde la subcategoría adecuación, permite dilucidar la importancia de guiar a los alumnos en las metas y propósitos escriturales, encausándolos en torno al desarrollo de los elementos del texto.
3. El proyecto de aula o propuesta didáctica permitió el abordaje de contenidos y propósitos puntuales en el ámbito educativo, y afianzó en los estudiantes los elementos constitutivos de cada tipología textual (lo narrativo, lo descriptivo, lo expositivo y lo argumentativo).

6.3.1.5 Proceso Escritural y Lector

Con respecto a las prácticas de escritura y de lectura a las que hubo lugar durante el desarrollo de la propuesta didáctica y en las pruebas de comprensión lectora y competencia escritural, se resalta lo siguiente:

- Los estudiantes se enfocaron en textos narrativos y expositivos ya que son los más

abordados en el ámbito escolar y con los que, por ende, se encuentran mayormente familiarizados. Por tal razón, es fundamental acercar a los estudiantes a otras prácticas escriturales para que así, al establecer relaciones entre los diferentes tipos de texto, aprendan a conectar fácilmente las ideas y a proyectar de una manera más clara sus sentimientos, pensamientos, palabras y posturas.

- A nivel escritural, es necesario explicar al estudiante los diferentes tipos de conectores y su correcto uso, aplicándolos intencionalmente en el discurso oral y escrito, en aras a que adquiera presteza y dominio al emplearlos.
- Se destaca la importancia de que el docente, al interior de su didáctica, haga énfasis en las subcategorías literal, inferencial/interpretativa y crítica, así como en la adecuación, coherencia, cohesión y estructura textual para fortalecer la competencia escritural y la comprensión lectora desde la escritura.
- Es necesario enseñar, reforzar y afianzar en los estudiantes la caracterización y construcción adecuada de un texto de acuerdo a la estructura que le es propia, ya que por lo general tienden a cometer omisiones, mezclas o adiciones que no se corresponden con una y otra tipología textual.

6.3.1.6 Estudio en Casa, Encuentros Virtuales, lo Impreso y lo Digital

Dada la situación de confinamiento generada por la pandemia del Covid-19, los encuentros virtuales se convirtieron en una herramienta de apoyo sustancial para la continuación de los procesos escolares desde casa y para la implementación del presente estudio de investigación. La participación activa y la comunicación fluida que

pudo establecerse entre los estudiantes y entre éstos y la docente-investigadora, permitió la consecución armoniosa de los objetivos previstos, así como la superación de ciertas limitaciones (no contar con servicio de internet o presentar bloqueos al momento de escribir, por ejemplo) y una interacción con sentido de lo humano a pesar de la imposibilidad de un contacto personal directo.

Como se mencionó anteriormente, la condición de estudio desde casa permitió el despliegue de destrezas en los estudiantes ya que se logró mediar con las dificultades comunicativas y de conectividad que presentaban sus dispositivos tecnológicos. De igual forma, lograron mitigarse, de la mejor manera posible, las grandes brechas socioeconómicas a las que hubo lugar, permitiendo adaptar la propuesta didáctica y su desarrollo a las posibilidades reales de los estudiantes, desde sus hogares, para la producción textual; de ahí que, aunque sus trabajos fueran enviados a la docente por medio electrónico haciendo uso del WhatsApp, no fueran realizados en computador sino a papel y lápiz, y predominara de esta forma lo impreso sobre lo digital.

Conclusiones

La presente investigación se propuso evidenciar y analizar las transformaciones que podrían ocurrir en los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de un grupo de estudiantes de quinto de primaria al realizar prácticas de escritura en formato impreso y digital. Para tal propósito se utilizaron tres estrategias: (1) la caracterización del estado inicial del grupo de estudiantes frente a la comprensión lectora y la competencia escritural; (2) la intervención pedagógica a este grupo de estudiantes con una propuesta didáctica basada en la escritura, asociada a la lectura y apoyada en materiales impresos y digitales; (3) el análisis de las transformaciones de sus desempeños en la comprensión lectora y la competencia escritural después de la implementación de la propuesta didáctica.

Específicamente, la pregunta de investigación abordada en el estudio fue:

¿Cuáles son las transformaciones que genera la implementación de prácticas de escritura en formato impreso y digital en los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de un grupo de estudiantes de básica primaria? Se realizó entonces un proceso de intervención con estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa San Agustín, en la ciudad de Medellín, cuyos resultados e impacto se analizaron a la luz de postulados teóricos, pedagógicos y didácticos.

El análisis e interpretación de los resultados permiten derivar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, en cuanto a la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial/interpretativo y crítico, antes de la implementación de la propuesta didáctica

los estudiantes demostraron poseer una buena comprensión lectora literal, pero medianamente inferencial y poco crítica. Después de su participación en el desarrollo de la propuesta didáctica, la comprensión lectora de los estudiantes mejoró notablemente, pues ninguno presentó desempeño bajo a nivel literal, inferencial/interpretativo y crítico.

En cuanto al desarrollo de la lectura comprensiva crítica, los estudiantes no presentaron un buen desempeño, lo cual sugiere, en correspondencia con lo planteado por Vega (2012) y por Gordillo y Flórez (2009), la necesidad de que las escuelas pongan un mayor énfasis en la producción de textos y argumentos tanto verbales como escritos, a través de los cuales los estudiantes expresen sus planteamientos u opiniones con respecto a cualquier eje temático, propuesto por el educador o por los mismos educandos, e integrando los niveles literal, inferencial/interpretativo y crítico, como partes de un todo que se complementa y no por separado, como suelen ser abordados.

Para el desarrollo de una comprensión lectora crítica se requiere de habilidades que posibiliten el debate o planteamiento de argumentos, así como también la posibilidad de evaluar, juzgar o criticar; en otras palabras, es primordial la emisión de juicios de valor que permitan expresar una opinión o juzgar algo (Agudelo et al., 2014; Andrews et al., 2009; Castelló y Monereo, 1996). Y para el desarrollo de habilidades del nivel inferencial, el cual -de acuerdo a los resultados de esta investigación- también requiere ser afianzado, tal como lo anotan Avendaño (2020) y Solé (1992), se debe brindar a los estudiantes la posibilidad de percibir y observar, de discriminar y diferenciar, de identificar y nombrar, de equiparar y emparejar, y de secuenciar y ordenar; y no sólo la posibilidad de retener y memorizar.

Para el nivel inferencial/interpretativo se requieren la participación de operaciones lógicas del pensamiento como la comparación o contrastación, la categorización o clasificación, la descripción, la explicación, el análisis, la identificación de causa-efecto, la interpretación, el resumen, la predicción, la estimación, la generalización y la resolución de problemas (Arango y Sosa, 2008). Entre tanto, es responsabilidad de la escuela posibilitar los espacios para el desarrollo de estas habilidades cognitivas, las cuales van más allá del nivel literal, mucho más abordado en el ámbito educativo (Caballero, 2008).

Los estudiantes, tanto en el pretest como en el postest, demostraron mejores desempeños en el nivel de comprensión lectora literal, en comparación con los niveles inferencial/interpretativo y crítico. Cabe señalar que antes de la implementación de la propuesta didáctica algunos de ellos presentaron dificultades para entender lo dicho en el texto de manera explícita, por lo que eran necesarias las relecturas; situación que se tornó totalmente diferente en el postest, donde sus desempeños mejoraron significativamente y con una sola lectura del texto, fueron capaces de brindar las respuestas requeridas en la prueba.

Con relación a la competencia escritural, en los criterios de adecuación, coherencia, cohesión y estructura, los estudiantes participantes del estudio demostraron buenos desempeños en la adecuación a la situación comunicativa y en la coherencia, cualificando sus desempeños en estos dos criterios después de la implementación de la propuesta didáctica. Por su parte, la cohesión y la estructura textual fueron los dos criterios en los que los estudiantes presentaron mayores dificultades al escribir sus textos, sobre todo en el pretest, pues luego de la intervención pedagógica sus

desempeños mejoraron considerablemente. No obstante, como bien lo precisan además Anchundia y Vélez (2023), Condemarín (1985) y Cuetos (2009); en aras a una significativa potenciación de habilidades escriturales, se hace necesario afianzar ambos criterios (cohesión y estructura) en los estudiantes, sobre todo en lo que tiene que ver con el uso de los diferentes conectores y su empleo adecuado al interior del texto.

Llama la atención que si bien en el pretest los estudiantes optaron por los tipos de texto narrativo y expositivo (los empleados con mayor frecuencia, año tras año, en su escolaridad), después de la intervención pedagógica (donde también fueron abordados los tipos de texto descriptivo y argumentativo, y hacia los cuales los niños manifestaron agrado y tuvieron buen desempeño durante la propuesta didáctica), en el postest hayan optado una vez más por el texto narrativo y el expositivo. Ello denota la importancia de llevar a cabo, por más tiempo, ojalá durante todo el año escolar, prácticas pedagógicas como las emprendidas con la propuesta didáctica implementada. Resulta muy probable que al estar expuestos por más tiempo al tipo de texto descriptivo y al argumentativo, los estudiantes logren mayor familiaridad con los mismos y opten por hacer uso de ellos para sus escritos (Briceño, 2020; Meneses et al., 2018).

Este estudio permitió develar que la didáctica y las mediaciones empleadas por el docente en el ámbito escolar, son cruciales para desarrollar competencias comunicativas desde las categorías escritural y lectora en los estudiantes de básica primaria, ya que en la medida que existan connotaciones positivas hacia sus esfuerzos y logros, se podrá desarrollar una mayor aprehensión del saber (Calderón, 2003; Manghi, 2011). De igual manera, cuando no existen claridades o se presentan dudas por parte de los escolares, la estrategia del maestro desde lo comunicativo, lo afectivo y de

asociación, permite que el estudiante pueda comprender su quehacer en cada asignatura.

Esta investigación constata la efectividad de la propuesta didáctica implementada con los estudiantes, la cual, al estar basada en la escritura y asociada a la lectura, contribuyó de manera significativa a la cualificación de sus procesos de comprensión lectora y competencia escritural; habilidades que, aunando lo expuesto por Graham y Hebert (2010), Allen et al. (2014) y Collins et al. (2017), se encuentran íntimamente relacionadas en tanto ambas comparten procesos cognitivos, representaciones del conocimiento y construcción de significado.

Por otra parte, cabe aclarar que dadas las condiciones de conectividad de los estudiantes participantes de la investigación con su necesidad de ahorrar la carga del equipo y optimizar datos, sumado a su poca familiaridad con la escritura de textos académicos haciendo uso del teclado y su incomodidad de visualización en la pantalla (generalmente pequeña), la propuesta didáctica en su desarrollo no pudo apoyarse ampliamente en materiales digitales para las prácticas de escritura, sino en lo impreso.

Ahora bien, es importante reiterar que los resultados, aunque positivos, podrían haber logrado un mayor alcance si se hubiese contado con un mayor tiempo de implementación de la propuesta didáctica, no sólo de forma virtual (aspecto que en ocasiones se vio entorpecido por cuestiones de conectividad ya que no se contaba con suficientes datos, en algunos casos), sino también de manera presencial (lo cual en el presente estudio no fue posible dadas las condiciones de confinamiento para evitar la propagación del Covid-19).

Un aspecto valioso de la propuesta didáctica es que aborda no sólo los tipos de

texto más trabajados en el ámbito escolar, el narrativo y el expositivo, sino que también incorpora el trabajo con los textos descriptivo y argumentativo. Así mismo, resultan muy útiles las actividades que se proponen para desarrollar los niveles literal, inferencial/interpretativo y crítico, al igual que los criterios de adecuación, coherencia, cohesión y estructura textual. Todo este andamiaje permitió que los estudiantes obtuvieran mejores desempeños en la prueba de comprensión lectora y en la prueba de competencia escritural después de finalizada la implementación de la propuesta didáctica, y confirma la importancia de la ejercitación –sobre todo de aquella con una clara intencionalidad- para la cualificación de habilidades.

Adicionalmente al desarrollo de mejores habilidades para la comprensión lectora y para la escritura, la propuesta didáctica permitió la autoexpresión de los estudiantes, lo cual contribuyó, desde una mirada de la psicología del desarrollo propuesta por Papalia et al. (2009) y Shaffer (2000), a su autonomía y confianza, tanto en lo personal como en el ámbito grupal. Asimismo, la propuesta didáctica les proporcionó a los estudiantes una mejor desenvolvura verbal, afianzada no sólo a través de las actividades realizadas sino también en medio de las conversaciones espontáneas que tuvieron lugar a lo largo de cada unidad, lo que ayudó a comprender mejor cada texto, a leer con mayor fluidez y a aplicar el nuevo léxico con confianza renovada.

El análisis de las transformaciones de los desempeños de los estudiantes en la comprensión lectora y la competencia escritural después de la implementación de la propuesta didáctica, permite afirmar que las prácticas de escritura influyen significativamente en la potenciación de la comprensión lectora de los niños, y por lo tanto es posible aseverar, tal como lo hacen Langer y Flihan (2000) y Shanahan y

Lomax (1986), que a mayor comprensión lectora, mayor rendimiento escolar. Corresponde a los docentes asegurar la continua práctica de la escritura con un propósito definido que la dote de sentido y que a su vez motive a los estudiantes a asumirla con agrado, pues la tarea de escribir, por lo general, les resulta poco atractiva.

De igual forma, es necesario considerar que en el ámbito educativo, para consolidar procesos que permitan mejorar la comprensión lectora y la competencia escritural en los escolares, no sólo los instrumentos didácticos y las tecnologías son necesarios, sino también el contacto con el otro, pues es en medio de ese ir y venir de palabras, expresiones y apreciaciones que se fraguan nuevas maneras de leer el mundo, de escribirlo y de comprenderlo (Freile, 2019; Sotomayor et al., 2013). Inspiradas en esta visión, las actividades de lectura y escritura de la propuesta didáctica estuvieron siempre mediadas por el diálogo, tanto por aquel direccionado (suscitado de acuerdo a un tema en particular) como por aquel producto de la libre expresión (surgido “de la nada”), y fue ello lo que permitió a los niños, además de madurar en sus procesos lecto-escriturales, sobrellevar el encierro de una forma un poco más amena.

Es correspondencia con lo anterior, se destacan las siguientes mediaciones pedagógicas para la praxis y metodología docente:

- Las interacciones dialógicas mediadas por la empatía, generan en los estudiantes apertura al conocimiento.
- Las estrategias pedagógicas centradas en la afectividad propician el entendimiento y una mayor disposición a la reflexión, logrando generar claridad de lo aprendido desde las categorías de comprensión lectora y competencia escritural.

- Realizar un recuento de lo visto en clase y recordar los saberes adquiridos, facilita la construcción de aprendizajes desde lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal en los escolares.
- Convocar los saberes previos y las representaciones mentales en el acto educativo, logra clarificar e instaurar de manera positiva el aprendizaje.
- El abordaje de la lectura crítica y su profundización, genera mayor apropiación del objeto de estudio y contribuye al aprendizaje significativo de los estudiantes.

La implementación de la propuesta didáctica, entre tanto -y en concomitancia con lo expresado por Aragón y Caicedo (2009) y Cassany et al. (1994)-, revela la necesidad de que los estudiantes desarrollen, por un lado, el hábito de la lectura y por el otro, el hábito de la escritura, con el propósito de que al interactuar con un texto y en su posición de escritores, puedan estar familiarizados con distintos portadores de texto y distintas formas de escribir, y estén dispuestos a divertirse e instruirse con las prácticas de escritura y con la lectura comprensiva. Se beneficia así la comunicación de unos con otros y se facilita el aprendizaje, lo cual puede estimular y contribuir a transformaciones significativas de las competencias para la comprensión lectora y las habilidades escriturales.

Tradicionalmente se ha pensado que para mejorar la comprensión lectora simplemente se debe leer más y mejor, pero a través de esta investigación se pudo evidenciar que a mayor escritura mayor comprensión lectora, pues mediante prácticas de escritura intencionada fue posible generar transformaciones importantes en la

comprensión lectora y en la competencia escritural de los estudiantes, corroborando así lo planteado al respecto por Collins y Madigan (2010), Graham et al. (2012) y Budianto et al. (2022). Un aspecto claramente innovador de la propuesta didáctica implementada fue la incorporación de actividades de escritura que convocaron al encuentro incluyente y armónico de lo impreso y lo digital (aun cuando lo digital no pudo ser abordado tan ampliamente como se tenía pensado), acercando más al estudiante a la realidad que lo circunda; algo que se debería hacer en la escuela, pero no de forma esporádica sino como parte del quehacer cotidiano.

Por último, para finalizar este apartado, se puede decir que para que se genere una comprensión lectora y competencia escritural de acuerdo al estudio de caso realizado, se deben contemplar las siguientes miradas:

1. El objetivo propuesto desde el campo didáctico a nivel pedagógico debe ser claro y puntual para lograr comprender los textos a nivel escritural y lector.
2. Antes de iniciar una actividad es necesario explicar la meta o propósito desde las categorías de comprensión lectora y competencia escritural, con el fin de que el estudiante vislumbre sus alcances y avances en las competencias en mención.
3. El maestro puede implementar la rememoración de lo aprendido en la clase anterior con el fin de generar un enlace y mayor comprensión del nuevo contenido o temática, desde las competencias escritural y lectora.
4. Todos los estudiantes cuentan con un bagaje experiencial desde las nociones, prenociones y conceptos; por lo tanto, es importante propiciar espacios de construcción

colectiva del saber tanto en torno a la lectura como a la escritura.

5. Es necesario reafirmar los hábitos de estudio de los y las estudiantes, pues no existe una familiaridad con la lectura y la escritura en los tiempos libres.

6. Es importante centrar la didáctica en la afectividad ya que ello permite construir lazos y vínculos que logran desarrollar mayor aprehensión hacia el conocimiento.

7. En medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario hacer un seguimiento didáctico de lo aprendido, a través de diagnósticos que permitan evaluar los procesos de aprendizaje y aprehensión del conocimiento de los estudiantes, donde se detecten avances, retrocesos y aspectos a mejorar desde el campo lector y escritural.

8. Es fundamental fortalecer el uso de las TIC en los estudiantes y brindar una gama de posibilidades que permitan abordar con éxito el proceso escolar, a la vez que tener una mejor adquisición de competencias escriturales y lectoras.

9. Es beneficioso hacer un mapeo general del aprendizaje, donde cada estudiante conozca sus aciertos para potencializarlos, y sus debilidades para generar un plan de mejoramiento y profundización del aprendizaje, desde las competencias lectoras y de escritura.

10. En el ámbito escolar se deben diseñar actividades desde la lúdica, la interacción social y el trabajo cooperativo, ya que son estrategias que pueden generar mayor aprehensión del conocimiento y un significativo despliegue de la comprensión lectora y la competencia escritural de los educandos.

Recomendaciones y Limitaciones

La presente investigación plantea a la comunidad académica e investigativa algunas recomendaciones para tener en cuenta en estudios posteriores enmarcados en esta línea de trabajo, relacionadas con aspectos metodológicos y teóricos que permitirían conocer mejor las transformaciones que tengan lugar en los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de población escolar inmersa en prácticas de escritura en formato impreso y digital. Asimismo, se señalan las limitaciones más relevantes que presentó este estudio, esperando se tengan en consideración para investigaciones futuras.

Una primera recomendación es *aumentar el tiempo de intervención de la propuesta didáctica que se desarrolló en un lapso de 16 semanas, e incrementar el número de encuentros*. Aunque una vez implementada la propuesta los niños mejoraron considerablemente en las pruebas de comprensión lectora y competencia escritural, es probable que ampliando su duración e intensidad los estudiantes logren afianzar aún más su dominio de la comprensión lectora literal, inferencial/interpretativa y crítica, así como los niveles de adecuación, coherencia, cohesión y estructura propios de la competencia escritural abordados en esta investigación.

Otra recomendación es *considerar el surgimiento de líneas futuras de investigación y puestas en común que aborden la potenciación de competencias en la población escolar en los tipos de texto descriptivo y argumentativo*, para de esta manera ampliar las estrategias en el marco de la comprensión lectora. A través de la

propuesta didáctica implementada en el presente estudio, se abordaron los tipos de texto narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo, pero en la prueba de competencia escritural los estudiantes sólo optaron por el texto narrativo y el texto expositivo, con los cuales están más familiarizados ya que son los que se abordan con mayor frecuencia en las escuelas. Esto sugiere la necesidad de trabajar el texto descriptivo y argumentativo en la básica primaria, lo cual es poco notorio en este ciclo escolar.

Una última recomendación es *trabajar la metacomprensión en la población escolar, a la par con las prácticas de escritura intencionada (con un propósito específico), mediante actividades que instruyan a los estudiantes en la implementación de diferentes técnicas que les permitan mejorar la precisión de su comprensión y contribuyan a su autonomía intelectual*. La metacomprensión lectora es entendida como la capacidad de monitorear el grado de comprensión, y comprende un conjunto de habilidades de control a través de las cuales se analizan tanto las condiciones y síntomas que desencadenan el fallo o la deficiencia en el proceso lector, como las habilidades necesarias para remediarlo.

Ríos (1991), menciona los siguientes objetivos en el proceso de la metacomprensión lectora:

- Relacionar la información nueva con los conocimientos previos que se poseen acerca del texto que se va a leer.
- Tener claros los objetivos que pretende la lectura.
- Supervisar la aproximación a la consecución de los objetivos lectores.
- Detectar los aspectos más importantes del texto.

- Detectar cuáles son las dificultades que van apareciendo en el proceso comprensivo.
- Reconocer las limitaciones previas para comprender.
- Tener la flexibilidad necesaria en el uso de las estrategias de comprensión.
- Evaluar los resultados obtenidos de la lectura.
- Evaluar la efectividad de las estrategias usadas.
- Tomar acciones correctivas cuando se detectan dificultades o fallos en la comprensión.

Las prácticas de escritura compaginadas con la implementación de la metacomprensión, permitirían que los estudiantes afianzaran sus capacidades de comprensión lectora tornándose más independientes a la hora de abordar un texto, pues el direccionamiento del docente comenzaría a ser delegado de forma gradual hasta ser totalmente asumido por el educando. Así se tenía pensado originalmente en esta investigación, en donde la metacomprensión formaba parte de uno de los niveles de la comprensión lectora a ser abordado; sin embargo, la situación de pandemia y las condiciones de conectividad de los estudiantes obligó a dejarla de lado. Para abordar la metacomprensión lectora, particularmente tratándose de niños, se requiere de presencialidad, no es suficiente la virtualidad; ello garantizaría una correcta ejercitación con respecto a la misma, y el debido tratamiento de cada uno de los anteriores objetivos.

Ahora bien, entre las limitaciones que se presentaron en la presente investigación se pueden destacar las siguientes:

1. *La pandemia por el Covid-19.* La situación de pandemia no permitió la interacción directa con los estudiantes ni una intercomunicación fluida entre los

mismos, tal y como se tenía pensado al comienzo de la investigación. El confinamiento obligó a un redireccionamiento en el diseño metodológico (de cuasi-experimental se optó por el estudio de caso) e impidió la cercanía con el estudiante, tan esencial en cualquier proceso investigativo de carácter social.

2. Las condiciones de conectividad y equipamiento de los estudiantes.

Aunque los estudiantes participantes de la investigación siempre estaban presentes en sus clases virtuales, y parecían no presentar problemas de conectividad, durante el desarrollo de este estudio fue posible constatar que sólo algunos manejaban red de Wi-Fi, otros, plan de datos, y otro tanto, recargas; lo cual, sumado al estado de los dispositivos empleados para conectarse, en ocasiones dificultó el buen desarrollo de los encuentros virtuales.

De igual forma, la necesidad de optimizar datos o ahorrar la carga del equipo junto con la poca presteza para escribir un texto extenso o medianamente espacioso al teclado, así como lo molesto que podría resultar visualizarlo por lo general en pantallas pequeñas, contribuyó a que las prácticas de escritura en formato digital fueran pocas, limitadas solamente al desarrollo de la autoevaluación (pauta de autorregistro) al final de cada unidad al interior de la propuesta didáctica. En consecuencia, el formato impreso, de mayor familiaridad para los estudiantes y de más fácil uso, dado el panorama descrito, fue el que predominó en las prácticas de escritura de los escolares.

3. La observación directa.

Debido al confinamiento y a las dificultades de conectividad que en ocasiones se presentaban, los niños que manejaban recargas o plan de datos con frecuencia no encendían la cámara, lo cual impidió una observación plena del proceso llevado a cabo con la propuesta didáctica y las pruebas de comprensión

lectora y competencia escritural. Por tal razón, la observación (tan fundamental en todo proceso investigativo) sólo pudo ser empleada de forma indirecta (desde las elaboraciones de los niños y sus interlocuciones) como una de las técnicas para recoger información en este estudio.

Las recomendaciones y limitaciones expuestas permitirán avanzar en el campo de estudio que se ocupa del empleo de la escritura para mejorar los procesos de comprensión lectora y la competencia escritural en la población escolar, en la medida que brindan nuevas alternativas de intervención didáctica y pedagógica para abordar la comprensión lectora desde prácticas de escritura intencionada, de la mano de diseños curriculares que propongan el abordaje de la escritura para asegurar la adquisición de los conocimientos básicos, y el afianzamiento de habilidades y estrategias de alfabetización a lo largo de todo el currículo, con transversalización a todas las áreas.

Referencias Bibliográficas

Agudelo, M.G., Gómez, A. & Mesa, A.A. (2014). *Pensamiento y Palabra: Pensar, argumentar, hablar, leer y escribir*. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. 248 p.

Alamargot, D., Caporossi, G., Chesnet, D. & Ros, C. (2011). What makes a skilled writer? Working memory and audience awareness during text composition. *Learning and Individual Differences*, 21, 505-516.

Allen, L.K., Snow, E.L., Crossley, S.A., Jackson, G.T. & McNamara, D.S. (2014). Reading comprehension components and their relation to writing. *Ligne à l'adresse, L'Année psychologique*, 114(4), 663-691. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2014-4-page-663.htm>

Anchundia, L.J. & Vélez, C.E. (2023). Estrategias creativas para el desarrollo de escritura en estudiantes de básica media. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 5(8), 12 - 24. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/988/2211>

Andrews, R., Torgerson, C.J., Low, G. & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: An international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39, 291-310.

Arango, S. & Sosa, M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado educación básica primaria: evaluar la eficiencia de un programa de intervención didáctica centrado en el análisis de las superestructuras de los textos argumentativos para mejorar la comprensión de este tipo de textos en niños de 5o grado de educación básica primaria*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.

Aragón, L. & Caicedo, A. (2009). *La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Cali.

Arias, M. (2013). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/view/16851>

Avendaño, Y. (2020). Influencia de las Estrategias de Lectura de Isabel Solé en la Comprensión Lectora de los Educandos de Quinto Grado de Primaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, 95-105. Universidad Nacional de Chimborazo, Perú.

Barroso, J. & Cabero, J. (2013). *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide. 432 p.

Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*, 309-339.

Becerra, X. (2013). *Uso del diccionario para mejorar la comprensión lectora de textos científicos cortos en inglés con adolescentes*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.

Benítez, R. (2007). Caracterización y aplicación de una escala analítica para la evaluación de la producción escrita. *Onomázein*, 16, 191-209.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Berninger, V.W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84.

Biancarosa, C. & Snow, C.E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.), Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más Allá del Dilema de los Métodos, La investigación en ciencias sociales*. Tercera edición. Bogotá: Editorial Norma. 421 p.

Briceño, G. (2020). *Texto descriptivo*. Euston96: <https://www.euston96.com/texto-descriptivo/>

Bronckart, J.P. (2007). *Los géneros de textos y su contribución al desarrollo psicológico*. En *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 192 p.

Budianto, A., Setyosari, P., Kuswandi, D. & Ulfa, S. (2022). Summaries Writing to Enhance Reading Comprehension: Systematic Literature Review from 2014 to 2021. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 149-161. Doi: <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.911526>

Byrnes, J.P. & Fox, N.A. (1998). The educational relevance of research in cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10, 297-342.

Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada. Medellín.

Calderón, G. (2003). *Hacia una competencia comunicativa eficaz: La competencia literaria, una aliada encantadora*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín.

Calle, G. & Aguilera, Y. (2022). La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), 1-24, e14205. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/14205/12182

Calle-Álvarez, G.Y. & Chaverra-Fernández, D.I. (2020). El Estudio de caso en investigaciones sobre educación y cultura digital. Análisis desde el campo educativo. R.E. Quiroz Posada y A.K. Runge Peña (coords.), *Investigación para ampliar las*

fronteras, 31-48. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6277>

Campo, M. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Primera edición. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Serie Río de Letras. Libros Maestros – Plan Nacional de Lectura y Escritura. 145 p.

Caro, Y. & Santacruz, E. (2016). *Factores que Influyen en los Problemas de Escritura que Presentan los y las Estudiantes del Grado 1ºA de la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Seccional Urabá, Licenciatura en Pedagogía Infantil. Turbo.

Casati, R. (2015). *Elogio del papel: contra el colonialismo digital*. Editorial Ariel, Barcelona – España. 224 p.

Cassany, D. (1991). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós. 194 p.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Las cuatro destrezas: Comprensión lectora. Barcelona: Graó, § 6.4. *Comprensión lectora*, 193- 207.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Revista: Lectura y Vida*. Año XXV (2), 6-23.

Castelló, M. & Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.

Castillo, E. (2019). Los latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. *Instituto de Estadística de la Unesco*. <https://www.academiadeentrenamiento.com/post/los-latinoamericanos-culminan-la-secundaria-sin-saber-leer-bien>

Chomsky, C.S. (1969). *The acquisition of syntax in children from five to ten*. Cambridge, MA: MIT Press. 126 p.

Chomsky, N. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 369-399.

Clemente, R.A. (1990). Narraciones orales y escritas en niños: Un estudio sobre sus diferencias. *Estudios de Psicología*, 41, 7-19.

Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research* 43(4), 352-392. Doi: 10.1177/1086296X11421979

Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-18.

Collins, J.L. & Madigan, T. (2010). Using writing to develop struggling learners' higher level reading comprehension. In J.L. Collins & T.G. Gunning (Eds.), *Building struggling students' higher level literacy: Practical ideas, powerful solutions*. Newark, D.E.: International Reading Association.

Collins, J.L., Lee, J., Fox, J.D. & Madigan, T.P. (2017). Bringing Together Reading and Writing: An Experimental Study of Writing Intensive Reading Comprehension in Low-Performing Urban Elementary Schools. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 311-332. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.175/full>

Condemarín, M. (1985). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Revista Lectura y Vida*, 6(2), 1-16.

Cordón, J.A. & Jarvio, A.O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. Doi: 10.17533/udea.rib.v38n2a05

Córdova, D., Ochoa, K. & Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 159-187.

Creswell, J.W. (2009). *Diseño de Investigación: Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. Tercera edición, Sage. 267 p.

Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education*, 15, 348-359.

Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Octava edición. España: Wolters Kluwer. 150 p.

Daiute, C., Hartup, W.W., Sholl, W. & Zajac, R. (1993). Peer collaboration and written language development: A study of friends and acquaintances. *Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development*, New Orleans, LA.

Di Stefano, M. & Pereira, C. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo y Señal. Revista del Instituto de Lingüística*, 8. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Donovan, C. & Smolkin, L. (2006). Children's understanding of genre and writing development. *Charles MACARTHUR, Steve GRAHAM & Jill FITZGERALD (Eds.), Handbook of writing research*, New York: The Guilford Press, 131-143.

Duke, N.K. & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje & P.P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research, IV*, 199-227. New York: Routledge.

Duke, N.K., Pearson, P.D., Strachan, S.L. & Billman, A.K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction, 4th ed.*, 51-93. Newark, D.E.: International Reading Association.

Durst, R.K. & Newell, G.E. (1989). The uses of function: James Britton's category system and research on writing. *Review of educational research*, 59(4), 375-394.

Englert, C. (2009). Connecting the dots in a research program to develop, implement, and evaluate strategic literacy interventions for struggling readers and writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 104-120.

Espinoza, N. & Morales, O.A. (2000). El desarrollo de la lectura y escritura en la universidad: una experiencia de integración docente. *FOULA*, 1(1), 74-81.

Espinoza, N. & Morales, O.A. (2002). El texto electrónico: ¿La desaparición de lo impreso o la aparición de una nueva fuente de lectura? *Lectura y Vida*, 23(4), 1-14. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n4/23_04_Espinoza.pdf

Favart, M. & Passerault, J.M. (1996). Functionality of cohesion devices in the management of local and global coherence: two studies in children's written production of narratives. *Gert RIJLAARSDAM, Huub BERGH & Michel COUZIIN (Eds.), Theories, models and methodology in writing research*, Amsterdam: University Press, 349-365.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. FCE: México.

Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. Doi:10.1207/S15326985EP3501_5

Fitzgerald, J. & Teasley, A. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78, 424-432.

Flores-Carrasco, P.G.; Díaz-Mujica, A. & Lagos-Herrera, I.E. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1). Universidad Nacional. CIDE. Doi: 10.15359/ree.21-1.7

Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la escritura como proceso

cognitivo. *Textos en Contexto 1: Los procesos de escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Franco, M. (2012). Estrategias de enseñanza para la promoción de la comprensión lectora desde el aprendizaje significativo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 3(1), 175-186.

Freile, V. (2019). La importancia del afecto en la educación inicial. *Pasa la Voz*, 43(7), 4-33. Ministerio de Educación, Ecuador. Publicación mensual.

Freire, P. (2009). Pedagogía del compromiso. *América Latina y Educación Popular*. Barcelona: Hipatia Editorial. 131 p.

Galeano, M.E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Editor César A. Hurtado Orozco. Medellín: La Carreta Editores. 240 p.

Gallego, N., Gálvez, S., López, A.I., Paredes, S., Robles, N. & Vicente, C. (2017). *Estudios de caso. Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Innovación, Investigación y evaluación. 41 p.

Godard, L. (2002). Lectoescritura e informática con alumnos de siete años; realización de un proyecto de aula. *Memorias del VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Puebla: Secretaría de Educación Pública.

González, M. (2002). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 029, 85-103. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España.

Goodman, K. (1980a). Behind the eyes: What happens in reading. H. Singer & R.B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 3^o ed., 470-495. Newark, D.E.: International Reading Association. (Reprinted by K. Goodman & O. Niles (Eds.) (1970); Reading process and program).

Goodman, K. (1980b). Reading a psycholinguistic guessing game. H. Singer & R.B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 3^o ed., 497-508. Newark, D.E.: International Reading Association. (Reprinted from Journal of the Reading Specialist, May 1967).

Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: Hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.

Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction? *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 235-247.

Graham, S. & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. New York: Carnegie Corporation of New York. 74 p.

Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.

Graham, S., Mckeown, D., Kiuvara, S.A. & Harris, K.R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K.R. & Holzapfel, J. (2017). Effectiveness of Literacy Programs Balancing Reading and Writing Instruction: A Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279–304 | Doi:10.1002/rrq.194. International Literacy Association.

Granados, D. & Torres, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico* (México), 14(2), 113-124.

Gürtler, L. & Huber, G.L. (2007). Modos de pensar y estrategias de la

investigación cualitativa. *Liberabit: Lima (Perú)*, 13, 37-52.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a05v13n13.pdf>

Havriliak, A.F. & Dougherty, M. (1985). *Writing skills that teach reading*. Paper presented at the meeting of the New Jersey Reading Association, New Brunswick, NJ. Retrieved from ERIC database. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED261339.pdf>

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
<https://www.researchgate.net/publication/271429714>

Henao, O. (1998). Pedagogía y didáctica en el contexto de las nuevas tecnologías. *Educación y Ciudad (Bogotá)*, 04, 98 - 107.

Henao, O. & Ramírez, D. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la lecto- escritura. Tomado de: *Propuesta didáctica para el área de lecto-escritura con un enfoque socioconstructivista y apoyada en tecnologías de información y comunicación*. Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías. Universidad de Antioquia.

Hudson, M.C., Förster, C.E., Rojas-Barahona, C.A., Valenzuela, M.F., Riesco, P. & Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35(140), 100-118.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718245>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018.
https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf/

Jiang, Y. (2015). Chinese College Students' English Reading Comprehension in Silent and Loud Reading-Mode. School of Foreign Languages, China West Normal University, Nanchong, China. *English Language Teaching*; 8(4), 24-30.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075219.pdf>

Kaufman, A.M. & Rodríguez, M.E. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida*, 22, 24-39.

Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1, 1-26.

Kilian, C. (2001). *Escribir para la Web*. España: Ediciones Deusto, S.A. Primera edición. (Trabajo original *Writing for the Web* publicado en 1998). 192 p.

Kintsch, W. (2004). The Construction–Integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 5^o ed., 1270–1328. Newark, D.E.: International Reading Association.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. 480 p.

Kirschner, P.A. & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>

Klein, P.D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing To Learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.

Knipper, K. & Duggan, T. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(5), 462-470.

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.

Kucer, S.B. (1981). *Using text comprehension as a metaphor for understanding text production: Building bridges between reading and writing*. Abstract retrieved from

ERIC database. 22 p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED211947.pdf>

Langer, J.A. & Flihan, S. (2000). Writing and reading relationships: Constructive tasks. In R. Indrisano & J.R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice*, 112–139. International Reading Association. <https://doi.org/10.1598/0872072681.5>

Langer, J.A. & Applebee, A.N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English. 186 p. https://wac.colostate.edu/docs/books/langer_applebee/langer_applebee.pdf

Lee, I. (2002). Teaching coherence to ESL students: A classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing*, 11(2), 135-159. Doi:10.1016/S1060-3743(02)00065-6

Liberman, I.Y. & Shankweiler, D. (1978). *Speech, the alphabet and teaching to read*. L. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*, New York: Wiley. 62 p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED155631.pdf>

Mahecha, R., Urrego, S. & Lozano, E. (2011). *Mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes de grado once mediante las estrategias de lectura de codificación de texto y organizador de doble entrada*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.

Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 22(11), 3-14. <http://issuu.com/umce/docs/de22>

Marshall, J.D. (1987). The Effects of Writing on Students' Understanding of Literary Texts. *Research in the Teaching of English*, 21(1), 30-63.

Martínez, A.B. (2017). *Viajando por las diferentes tipologías textuales*. Universitat Jaume I, Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad pública en Castellón de la Plana, España. 27 p. <http://hdl.handle.net/10234/169479>

Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299. Doi: 10.1080/02702711.2010.545268.

Mattingly, I.G. (1972). *Reading, the linguistic process and linguistic awareness*. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press. (Massachusetts Inst. of Technology P.).

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3, 51-68.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa: Una Introducción Conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley. Quinta edición. 656 p.

Mejía, M.L. (2004). *Estrategias para mejorar las competencias en comprensión y producción textual en los estudiantes*. Serie Actualizarte. Medellín: COOIMPRESOS. 250 p.

Meneses, J.X., Osorio, K. & Rubio, A.M. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, 1(72), 29-47. Doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4336>

Miles, S.B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00859.x.

Miller, C.R. & Charney, D. (2008). Persuasion, audience and argument. *Charles BAZERMAN (Ed.), Handbook of research on writing*, New York: Taylor & Francis, 715-734.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de*

Lengua Castellana. Magisterio. <http://www.colombiaaprende.edu.co>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Estándares Básicos de Competencias. Magisterio. <http://www.colombiaaprende.edu.co>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Presentación de la segunda versión de los DBA. Magisterio. <http://www.colombiaaprende.edu.co>

Ministerio de Educación Nacional (2019). Reporte de la Excelencia 2018, Día E. https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2018/105001000205.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2021). Informe de resultados históricos prueba Saber. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Consultas/400767:Informe-de-resultados-historicos-prueba-Saber>

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Monge, E. (2010). El Estudio de Casos como Metodología de Investigación y su Importancia en la Dirección y Administración de Empresas. *Revista Nacional de administración*, 1(2), 31-54.

Montesdeoca, C. (2017). *Lectura de imágenes en la comprensión lectora de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del centro infantil "Ciudad de San Gabriel" D.M.Q, periodo 2014-2015*. Universidad Central del Ecuador. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Quito.

Morales, O. & Espinoza, N. (2002). El desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Puebla: Secretaría de Educación Pública.

Morales, O. & Espinoza, N. (2003). Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico. *Educere*, 7(22), 213-222. Universidad de los Andes, Mérida –

Venezuela.

National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Washington, DC: *National Institute of Child Health and Human Development*. <https://www.readingrockets.org/sites/default/files/NRP-2000.pdf>

Nelson, N. & Calfee, R.C. (1998). The reading-writing connection. In N. Nelson & R.C. Calfee (Eds.), *Ninety-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 1-52.

Nelson, N. (2008). The reading–writing nexus in discourse research. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*, 435-450. New York, NY: Erlbaum.

Newark, D.E. (2020). *Teaching writing to improve reading skills*. International Literacy Association (ILA). 13 p.

Newell, G.E. (1984). Learning from Writing in Two Content Areas: A Case Study/Protocol Analysis. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 265-287.

Observatorio Gestión Educativa (2023). Análisis de resultados Pruebas Saber 11° | 2022. <https://obsgestioneducativa.com/download/analisis-de-resultados-pruebas-saber-11-2022/>

OECD (2019). Programme for International Student Assessment (PISA). Results From PISA 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Owens, R.E. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: PEARSON-Prentice Hall. Quinta edición. 463 p.

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo, De la infancia a la adolescencia*. Undécima edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores,

S.A. de C.V., México, D.F. 696 p.

Parodi, G. & Núñez, P. (1999). ¿Existe influencia de la variable económica en la comprensión del texto escrito? *Revista Lenguaje*, 27, 91-106. Universidad del Valle.

Parodi, G. (1998). La capacidad estratégica y la comprensión de textos escritos. M. Peronard, L.A. Gómez, G. Parodi & P. Núñez (Eds.), *Comprensión de textos escrito: De la teoría a la sala de clases*, 175-189. Chile: Andrés Bello.

Pearson, P.D. & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, 2, 815-860. New York, NY: Longman.

Pérez, E., Serrano, S. & Vico, S. (2011). Cómo mejorar la comprensión lectora a partir de estrategias de aprendizaje en alumnado de 6° de Primaria. *Boletín de AELFA*, 11(3), 68-72. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1137817411700486>

Pérez, P. (2012). Leer en pantalla. *Revista Aula Infantil*, 67, 22-23.

Pernía, H.F. & Méndez, G.C. (2018). Estrategias de comprensión lectora: Experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), 107-115. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002009/html/index.html>

Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40(63), 179-195. Doi: 10.4067/S0718-09342007000100009

Perdigão, A.P., Correa, J. & Spinillo, A. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Reflexão e Crítica*, 23(2), 253-260. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200007>

Peterson, S. (2007). Teaching content with the help of writing across the curriculum. *Middle School Journal*, 39(2), 26-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ779054.pdf>

Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. *Carole PETERSON & Allysa MCCABE (Eds.), Developing narrative structure*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 29-53.

Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana*. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. Pereira.

Quintana, H. (2004). Habilidades, interacción y lectores competentes. *Novedades Educativas*, 161, 18-22. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Quiroz-Nieto, B.L. (2022). Estrategia para la lecto-escritura en el niño y la niña de 5 y 6 años. Escuela Primaria "Ángel María Garibay" 15EPR1454E, Xonacatlán, México. *Acervo Digital Educativo*.
https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/65598/15EPR1454E_Estrategia%20para%20la%20lecto-escritura%20en%20el%20ni%C3%B1o%20y%20la%20ni%C3%B1a%20de%205%20y%206%20a%C3%B1os.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Ramírez, D.A., Carrillo, S.C. & Calle, G.Y. (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida. Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC. Bogotá D.C., Colombia.

Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. Pablo Puentes (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide. 275-298.

Rojas, G.P., Vargas, O.L. & Medina, N.A. (2018). Comprensión lectora: un proceso permanente. *Educación y Ciencia*, 19, 43-251.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/7780

Rowell, J. & Walsh, M. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos:

Multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150.

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Nuevo León, México: UANL.

Sánchez, M.C. (2021). Las tecnologías de la información y su relación con la escritura. *Revista Eduweb*, 15(3), 62–68. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.03.5>

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Shaffer, D. (2000). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. México: International Thomson Editores. Quinta edición. 728 p.

Shanahan, T. & Lomax, R.G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 116- 230.

Shanahan, T. (1988). The reading–writing relationship: Seven instructional principles. *The Reading Teacher*, 41(7), 636–647.

Shanahan, T. (1992). Reading comprehension as a conversation with an author. In M. Pressley, K.R. Harris & J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*, 129-148. San Diego: Academic Press.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, 171–183. New York, NY: Guilford.

Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*,

2° ed., 194-207. New York, NY: Guilford.

Shapiro, L. & Hudson, J. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.

Siegler, R.S. (1998). *Children's thinking*. 3rd ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 411 p.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a Research and Development program in reading comprehension*. Rand Corporation. 174 p.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó. Primera edición. 176 p.

Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C. & Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: Análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, 27, 53-77.

Sotomayor, C., Ávila, N. & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones. Providencia, Santiago de Chile. 143 p. <http://www.fundacionarauco.cl/>

Sotomayor, C., Jéldrez, E., Ávila, N., Gómez, G., Bedwell, P. & Domínguez, A.M. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. *Onomázein*, 34, 381-424. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras. https://www.researchgate.net/publication/312477511_Evaluacion_analitica_de_la_escritura_de_estudiantes_de_4_ano_basico_en_Chile

Spira, E.G., Brachen, S.S. & Fischel, J.E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234.

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M. & Coulson, R.L. (1992). Cognitive

Flexibility, Constructivism, And Hypertext: Advanced Knowledge Acquisition In Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31(5), 24-33. <https://www.researchgate.net/publication/200772846>

Spivey, N.N. (1987). Construing constructivism: Reading research in the United States. *Poetics*, 16(2), 169-192.

Spivey, N.N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7(2), 256-287. Doi:10.1177/0741088390007002004

Spivey, N.N. & King, J.R. (1994). Readers as writers composing from sources. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 4^o ed., 668-694. Newark, D.E.: International Reading Association.

Spivey, N.N. (2007). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata. 160 p.

Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60(5), 627-642.

Strobl, C., Ailhaud, E., Benetos, K., Devitt, A., Kruse, O., Proske, A. & Rapp, C. (2019). Digital support for academic writing: A review of technologies and pedagogies. *Computers & Education*, 131, 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.12.005>

Tardy, C. & Swales, J. (2008). Form, text organization, genre, coherence and cohesion. *Charles BAZERMAN (ed.), Handbook of research on writing*, New York: Taylor & Francis, 693-713.

Tierney, R.J. & Pearson, P.D. (1983). Toward a composing model of

reading. *Language Arts*, 60(5), 568-580.

Tierney, R.J. & Shanahan, T. (1996). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, 2, 246-280. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. *Charles MACARTHUR, Steve GRAHAM & Jill FITZGERALD (Eds.), Handbook of writing research*, New York: The Guilford Press, 83-95.

Unsworth, L. (2014). Multimodal Reading Comprehension: Curriculum Expectations and Large-Scale Literacy Testing Practices. *Pedagogies: An International Journal*, 9(1), 26-44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1089459>

Vaca, J. & Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. Textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas? *Perfiles Educativos*, XXVIII (113), 106-128.

Van Dijk, T.A. (1980). *Texto y contexto, semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A. 357 p.

Vega, C. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao*. Universidad San Ignacio De Loyola, Facultad de Educación. Lima-Perú.

Verhoeven, L. & Van Hell, J. (2008). From knowledge representation to writing text: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 45, 387-405. Doi: 10.1080/01638530802145734.

Villa, N. (2009). *Diseño y validación experimental de una propuesta didáctica apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para desarrollar en estudiantes de educación básica la competencia lectora de textos ícono-verbales*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín.

Villa, Y. (2018). *Texto y pretextos para mejorar la comprensión lectora. Aplicación de estrategias cognitivo-discursivas para fortalecer la comprensión lectora con estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Fe y Alegría la Cima, de la ciudad de Medellín*. Universidad de Medellín, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Medellín.

Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58, 870-885.

Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas*. Argentina: Ediciones Pleyade. 219 p.

Wells, D. (2008). Development of writing abilities in childhood. *Charles BAZERMAN (ed.), Handbook of research on writing*, New York: Taylor & Francis, 491-514.

Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Wollscheid, S., Sjaastad, J. & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review. *Computers & Education*, 95, 19-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.001>

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications Incorporated, Thousand Oaks, CA. 240 p.

Cibergrafía

<https://www.iedcolegiorepublicadecolombia.edu.co/doris/lenguaje5.pdf>

<https://lenguacastellanammc.files.wordpress.com/2018/04/2-guias-niveles-de-lectura.pdf>

<http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/cursos/vaco/contenido/revista/vc06r.htm>

<https://www.fundacionarauco.cl/wp-content/uploads/2018/07/Ru%CC%81bricas-y-otras-herramientas-para-desarrollar-la-escritura-en-el-aula.pdf>

<https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2009/05/banco-de-lecturas-tercer-ciclo-primaria.pdf>

<https://www.aboutspanol.com/textos-descriptivos-cortos-de-animales-4039976>

<http://www.supercoloring.com/es/dibujos-para-colorear/titi-pigmeo-bebe>

http://docentesinnovadores.perueduca.pe/?get_group_doc=94/1466209977-titi.pdf

http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad02/Integradas/CuartoGrado/U2_4TO_INTEGRADOS_S18.pdf

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/M_JESUS_GARCIA_2.pdf

<http://hastalautopiaymasalla.blogspot.es/1488489433/texto-expositivo-el-maltrato-animal/>

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<https://medium.com/big-blue-marble/bee-utiful-world-of-bees-5c1c6717043d>

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/917/1/CB0239.pdf>

<http://5gg1213.blogspot.com/2012/12/>

http://contenidosparaaprender.mineducacion.gov.co/G_5/L/SM/SM_L_G05_U02_L07.pdf

Anexos


Anexo 1

Nombres y Apellidos: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

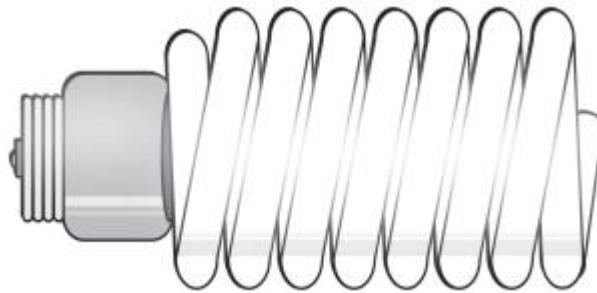
Institución Educativa: _____

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

 Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto:

¿SABES QUÉ ES LA CORRIENTE ELÉCTRICA?

La corriente eléctrica es el paso de la electricidad de unos cuerpos a otros. Este paso de la electricidad puede ser casi instantáneo y en forma de descarga, como sucede con las chispas que se generan cuando se produce un corto circuito; o bien puede circular durante algún tiempo, como sucede con la electricidad que pasa por un bombillo.



Los cuerpos pueden ser conductores o aislantes de la electricidad. Los cuerpos conductores permiten el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos metálicos. Los cuerpos aislantes impiden el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos de plástico o de madera. Por lo anterior, ¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que ¡antes de tocar, siempre debes preguntar!

• **Pregunta 1.**

Por la manera como se presenta la información, ¿estarías de acuerdo en afirmar que el texto es explicativo? ¿Por qué?

• **Pregunta 2.**

Después de leer el texto, ¿qué piensas de la corriente eléctrica?

• **Pregunta 3.**

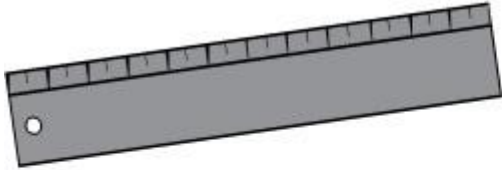
En el texto, ¿cuál afirmación es verdadera?

- A. La corriente eléctrica es el paso de la electricidad de unos cuerpos a otros.
- B. Todos los cuerpos son conductores de la electricidad.
- C. Los objetos metálicos impiden el paso de la corriente eléctrica.
- D. Los objetos de plástico o de madera permiten el paso de la corriente eléctrica.

• **Pregunta 4.**

Según el texto, uno de los cuerpos conductores de la corriente eléctrica puede ser:

A. una regla de madera.



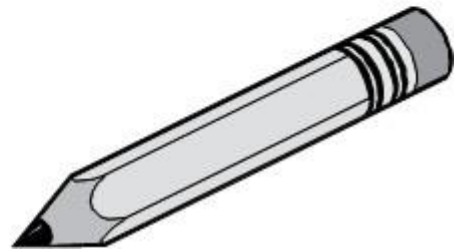
B. una peinilla de plástico.



C. un clip de metal.



D. un lápiz de madera.



• **Pregunta 5.**

Cuál es la intención del autor del texto cuando escribe: "**¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que ¡antes de tocar, siempre debes preguntar!**"

• **Pregunta 6.**

De acuerdo a las siguientes imágenes, ¿cómo podrías ilustrar el paso de la electricidad a través de un bombillo?

A.



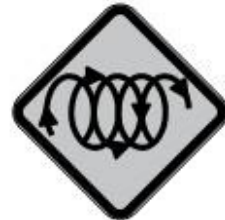
B.



C.



D.



HOJA DE RESPUESTAS

Nombres y Apellidos: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Institución Educativa: _____

LENGUAJE

A. B. C. D.

1. _____

2. _____

3.

4.

5. _____

6.

Anexo 2

DESEMPEÑOS EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

CRITERIO	PRETEST			POSTEST		
	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA			NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA		
ESTUDIANTE	LITERAL	INFERENCIAL/ INTERPRETATIVA	CRÍTICA	LITERAL	INFERENCIAL/ INTERPRETATIVA	CRÍTICA
E1						
	<p>OBSERVACIONES</p> <p>En el postest su comprensión lectora denotó ser parcialmente literal, tanto en el pretest como en el postest fue parcialmente inferencial/interpretativa, y sólo en el postest se tornó parcialmente crítica.</p> <p>Mejóro en los niveles literal y crítico probablemente porque las sesiones de la propuesta didáctica le fueron de gran utilidad para ello. El nivel inferencial/interpretativo continuó en desempeño medio quizá porque fue necesario un mayor afianzamiento del mismo en las actividades de la propuesta didáctica.</p> <p>Para lograr un mejor desempeño en el nivel inferencial/interpretativo, el estudiante debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto y establecer relaciones de significado entre ellos; de esta forma, finalmente podrá inferir o extraer esas ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar (Villa, 2018).</p>					

E2						
E3						

OBSERVACIONES

En el postest su comprensión lectora fue totalmente literal, y tanto en el pretest como en el postest fue parcialmente inferencial/interpretativa y crítica.

Mejoró en el nivel literal porque pudo identificar la información que el texto proporciona de manera explícita y probablemente en ello incidió positivamente la propuesta didáctica. Los niveles inferencial/interpretativo y crítico continuaron en desempeño medio porque tal vez se requirió de más tiempo de abordaje de la propuesta didáctica para su cualificación.

Para lograr un mejor desempeño en el nivel inferencial/interpretativo, la estudiante debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto y establecer relaciones de significado entre ellos para inferir o extraer las ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar. Entre tanto, para lograr comprender un texto en el nivel crítico, debe saber valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por el autor; dichos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser que la estudiante debe soportar en los elementos que aparecen en el texto (Villa, 2018).

OBSERVACIONES

En el postest su comprensión lectora fue totalmente literal, y sólo en el postest fue parcialmente inferencial/interpretativa y crítica.

Mejoró en los niveles de comprensión literal, inferencial/interpretativa y crítica probablemente porque la propuesta didáctica fue una experiencia provechosa para él.

Al igual que en el caso anterior, para lograr un mejor desempeño en el nivel inferencial/interpretativo, el estudiante debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto y establecer relaciones de significado entre ellos para extraer las ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que quiso comunicar. Entre tanto, para lograr comprender un texto en el nivel crítico, el estudiante debe saber valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que el autor plantea en su escrito como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto; tales juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser que el estudiante debe saber soportar en los elementos que aparecen en el texto (Villa, 2018).

E4						
	<p>OBSERVACIONES</p> <p>En el postest su comprensión lectora fue totalmente literal e inferencial/interpretativa, y sólo en el postest denotó ser parcialmente crítica.</p> <p>Mejoró en los niveles de comprensión literal, inferencial/interpretativa y crítica probablemente porque la propuesta didáctica fue una experiencia provechosa para ella.</p> <p>Para lograr comprender un texto en el nivel crítico y obtener mejores desempeños, la estudiante debe saber valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por el autor; dichos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser que la estudiante debe saber soportar en los elementos que aparecen en el texto (Villa, 2018).</p>					
E5						
	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Tanto en el pretest como en el postest su comprensión lectora fue de orden literal, sólo en el postest denotó ser totalmente inferencial/interpretativa, y tanto en el pretest como en el postest su comprensión fue parcialmente crítica.</p> <p>El nivel literal fue de desempeño alto tanto en el pretest como en el postest, quizá porque a lo largo de toda su escolaridad en la primaria ha aprendido a identificar y comprender la información que un texto puede brindar de manera explícita. El nivel inferencial/interpretativo mejoró en el postest tal vez por la incidencia de la propuesta didáctica. Y el nivel crítico se mantuvo en desempeño medio quizá porque fue necesario un mayor afianzamiento del mismo en las actividades de la propuesta didáctica.</p> <p>Al igual que en el caso anterior, para lograr comprender un texto en el nivel crítico y obtener mejores desempeños, el estudiante debe saber valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto; dichos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser que el estudiante debe saber soportar en los elementos que aparecen en el texto (Villa, 2018).</p>					

E6						
E7						

OBSERVACIONES

Tanto en el pretest como en el postest su comprensión lectora fue parcialmente literal e inferencial/interpretativa, y sólo en el postest denotó ser parcialmente crítica.

Los niveles literal e inferencial/interpretativo se mantuvieron en desempeño medio quizá porque fue necesario un mayor afianzamiento de ambos en las actividades de la propuesta didáctica. El nivel crítico mejoró seguramente por la incidencia de la propuesta didáctica.

Para lograr mejores desempeños en el nivel de comprensión literal, el estudiante debe recurrir a todo el vocabulario que posee, a los diferentes significados que puede tener una palabra en el uso cotidiano y tener en cuenta sus conocimientos previos, su memoria a corto plazo y su sentido común de cómo se establecen ciertas relaciones entre ideas.

Por otro lado, para lograr el nivel inferencial/interpretativo, el estudiante debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto y establecer relaciones de significado entre ellos para finalmente inferir o extraer las ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar.

Por último, para lograr comprender un texto en el nivel crítico, el estudiante debe saber valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que el autor plantea en su escrito como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto; tales juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser que debe saber soportar en los elementos que aparecen en el texto (Villa, 2018).

OBSERVACIONES

Tanto en el pretest como en el postest su comprensión lectora fue parcialmente literal y crítica, y en el postest fue totalmente inferencial/interpretativa.

Los niveles literal y crítico se mantuvieron en desempeño medio quizá porque fue necesario un mayor afianzamiento de ambos en las actividades de la propuesta didáctica. El nivel inferencial/interpretativo mejoró significativamente probablemente por la incidencia de la intervención con la propuesta didáctica.

Para lograr mejores desempeños en el nivel de comprensión literal, la estudiante debe recurrir a todo el vocabulario que posee, a los diferentes significados que puede tener una palabra en el uso cotidiano y tener en cuenta sus conocimientos previos, su memoria a corto plazo y su sentido común de cómo se establecen ciertas relaciones entre ideas. Entre tanto, para lograr comprender un texto en el nivel crítico y obtener mejores desempeños, debe saber valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto; dichos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser que la estudiante debe saber soportar en los elementos que aparecen en el texto (Villa, 2018).

E8						
E9						

OBSERVACIONES

Tanto en el pretest como en el postest su comprensión lectora denotó ser parcialmente literal, y sólo en el postest fue de orden parcialmente inferencial/interpretativa y crítica.

El nivel literal se mantuvo en desempeño medio quizá porque fue necesario un mayor afianzamiento del mismo en las actividades de la propuesta didáctica. Los niveles inferencial/interpretativo y crítico mejoraron seguramente por la incidencia de la propuesta didáctica.

Para lograr mejores desempeños en el nivel de comprensión literal, el estudiante debe recurrir a todo el vocabulario que posee, a los diferentes significados que puede tener una palabra en el uso cotidiano y tener en cuenta sus conocimientos previos, su memoria a corto plazo y su sentido común de cómo se establecen ciertas relaciones entre ideas (Villa, 2018).

OBSERVACIONES

Tanto en el pretest como en el postest su comprensión lectora fue de orden literal, sólo en el postest fue totalmente inferencial/interpretativa, y tanto en el pretest como en el postest fue parcialmente crítica.

El nivel literal fue de desempeño alto tanto en el pretest como en el postest, quizá porque a lo largo de toda su escolaridad en la primaria ha aprendido a identificar y comprender la información que un texto puede brindar de manera explícita. El nivel inferencial/interpretativo mejoró significativamente probablemente por la incidencia de la propuesta didáctica. El nivel crítico se mantuvo en desempeño medio quizá porque fue necesario un mayor afianzamiento del mismo en las actividades de la propuesta didáctica.

Para lograr comprender un texto en el nivel crítico y obtener mejores desempeños, el estudiante debe saber valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto; dichos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser que el estudiante debe saber soportar en los elementos que aparecen en el texto (Villa, 2018).

E10						
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Tanto en el pretest como en el posttest su comprensión lectora fue de orden literal, y parcialmente inferencial/interpretativa y crítica.</p> <p>El nivel literal fue de desempeño alto tanto en el pretest como en el posttest, quizá porque a lo largo de toda su escolaridad en la primaria ha aprendido a identificar y comprender la información que un texto puede brindar de manera explícita. Los niveles inferencial/interpretativo y crítico continuaron en desempeño medio porque tal vez se requirió de más tiempo de abordaje de la propuesta didáctica para su cualificación.</p> <p>Para lograr el nivel inferencial/interpretativo y obtener mejores desempeños, el estudiante debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto y establecer relaciones de significado entre ellos para finalmente inferir o extraer las ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar. Entre tanto, para lograr comprender un texto en el nivel crítico, el estudiante debe saber valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que el autor plantea en su escrito como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto; tales juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser que el estudiante debe saber soportar en los elementos que aparecen en el texto (Villa, 2018).</p>						

Anexo 3

PRUEBA DE COMPETENCIA ESCRITURAL

GRADO 5°

La prueba de competencia escritural valora la calidad de la producción escrita que realiza el estudiante con relación a uno de los cuatro tipos de texto: narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. Los estudiantes desarrollan una actividad de escritura, la cual, una vez finalizada, se valora de acuerdo al tipo de texto construido, utilizando una rúbrica diseñada. Adicionalmente, para cada rúbrica se dispone de una tabla de información que orienta al docente para estimar con mayor precisión la producción escrita.

Con respecto a cada tipo de texto, cada ítem de la prueba tiene tres opciones de respuesta: *Nunca*, *A veces* y *Siempre*, para ayudar en su valoración.

Esta prueba se fundamenta en las rúbricas diseñadas por el equipo de Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015) del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), de la Universidad de Chile.

Las actividades de escritura que se propondrán a los estudiantes se presentan a continuación. El estudiante elige uno de los cuatro tipos de texto para realizar su escrito.

1. **Para el Texto Narrativo:** Inventa una historia.

Nota Orientadora: El texto debe presentar la siguiente estructura: *Comienzo* (inicio de la historia, presentación de los personajes y sus propósitos), *desarrollo* (descripción del conflicto, qué les sucede a los personajes) y *final* (desenlace, solución al conflicto y cómo termina la historia).

2. **Para el Texto Descriptivo:** Realiza un escrito acerca de tu colegio.

Nota Orientadora: El texto debe presentar la siguiente estructura: *Establecimiento del tema* (centrarse sólo en asuntos relacionados con el colegio), *caracterización* (descripción detallada del asunto o tema escogido), y *relación del tema con el mundo exterior* (conectar el asunto del colegio con lo que ocurre en otros sitios del barrio e incluso de la Ciudad, el Departamento o el País).

3. **Para el Texto Expositivo:** Escribe acerca de un tema de tu interés. O elige una de las siguientes opciones y realiza tu escrito:

- Caballos
- Medellín
- Tiburones
- El Sistema Solar
- Las aves

Nota Orientadora: El texto debe presentar la siguiente estructura: *Título* (de qué tema vas a hablar), *introducción* (presentación inicial del tema), *desarrollo* (presentación de las ideas principales del tema) y *conclusión* (resumen del tema, un dato interesante o un aporte/comentario personal acerca del tema).

4. **Para el Texto Argumentativo:** Estás de acuerdo o en contra de la siguiente propuesta: “*Para recuperar el tiempo perdido por la pandemia de la Covid-19, todos los niños, al regresar a la escuela, deberán estudiar toda la semana, incluidos sábados y domingos*”. Crea un texto dando tu opinión personal y escribiendo argumentos a favor y en contra de esta norma.

Nota Orientadora: El texto debe presentar la siguiente estructura: *Título* (de qué vas a hablar), *introducción* (presentación de la norma), *argumentos* (razones a favor y en contra de la norma planteada) y *conclusión* (postura u opinión personal acerca de dicha norma y qué queda aún pendiente por analizar o resolver sobre la misma).

Importante: Aunque se brinden orientaciones sobre las distintas estructuras de texto, no es necesario que el docente especifique al estudiante el nombre del tipo de texto a realizar (narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo). Basta con plantear cada actividad de escritura, brindar claridad sobre la estructura que debe contener el texto y tras la elección que haga el estudiante, esperar por su producción escrita.

Anexo 4

RÚBRICA PARA LA PRUEBA DE COMPETENCIA ESCRITURAL – TEXTO NARRATIVO

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	Nunca	A veces	Siempre
Adecuación a la situación comunicativa	El texto se ajusta al tema.			
	El texto se ajusta al propósito de narrar.			
	El texto se ajusta al registro y tono requerido por la situación comunicativa. Es decir, el escrito presenta los siguientes elementos: - Narrador en primera persona o en tercera persona - Personajes - Espacio - Tiempo			
Coherencia	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.).			
	El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria.			
	Es posible reconstruir el sentido global del texto con facilidad.			
Cohesión	El texto presenta variados (más de tres) conectores.			
	El texto presenta conectores empleados de forma adecuada.			
Estructura del texto narrativo	El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace.			
	Se presenta un conflicto claramente definido.			
	El desenlace está bien construido o bien resuelto.			

RÚBRICA PARA LA PRUEBA DE COMPETENCIA ESCRITURAL – TEXTO DESCRIPTIVO

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	Nunca	A veces	Siempre
Adecuación a la situación comunicativa	El texto se ajusta al propósito de describir.			
	El texto se ajusta al tema.			
	El texto se ajusta al registro y tono requeridos por la situación comunicativa.			
Coherencia	El texto presenta una descripción completa de la persona, objeto o lugar. Es decir, responde a los siguientes parámetros: <ul style="list-style-type: none"> • Si es una persona, menciona su estatura, género y color de piel. • Si es un objeto, menciona su forma, tamaño y color. • Si es un lugar, menciona su ubicación y los elementos que lo componen. 			
	No presenta digresiones descriptivas, ideas inconexas ni falta de información.			
	Es posible identificar con facilidad el elemento que se ha descrito.			
Cohesión	El texto presenta variados (más de tres) conectores.			
	El texto presenta conectores empleados siempre de forma adecuada.			
Estructura del texto descriptivo	El texto describe el aspecto o apariencia de un algo o alguien, explicando sus características, partes o cualidades.			
	Las partes se encuentran bien delineadas en el espacio y en el contenido. Es decir: <ul style="list-style-type: none"> * El texto denota riqueza y rigurosidad en la observación. * Los datos se encuentran ordenados desde los más importantes a los menos importantes. * Hay claridad en la descripción. 			

RÚBRICA PARA LA PRUEBA DE COMPETENCIA ESCRITURAL – TEXTO EXPOSITIVO

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	Nunca	A veces	Siempre
Adecuación a la situación comunicativa	El texto se ajusta al propósito de informar.			
	El texto se ajusta al tema.			
	El registro y tono son adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo. Es decir, el escrito presenta los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> - Mantiene la tercera persona o forma impersonal. - No aparecen apreciaciones personales. - No utiliza vocabulario ligado a la oralidad. - El vocabulario es acorde a una esfera periodística. 			
Coherencia	El texto presenta información completa para construir el sentido de un texto expositivo. Es decir, responde a la pregunta ¿qué sucedió? Y a tres de estas preguntas; algunas de ellas son desarrolladas con mayor detalle. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién participó? • ¿Cuándo sucedió? • ¿Dónde sucedió? • ¿Cómo sucedió? 			
	No presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria.			
	Es posible reconstruir el sentido global del texto con facilidad.			
Cohesión	El texto presenta variados (más de tres) conectores.			
	El texto presenta conectores empleados de forma adecuada.			
Estructura del texto expositivo	El texto incluye todos los componentes de la estructura del texto expositivo: título, introducción, desarrollo y conclusión.			
	Las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido. Es decir: <ul style="list-style-type: none"> * El título anuncia el tema a ser tratado. * En la introducción se expone brevemente en qué consiste el tema que será tratado en el texto. * El desarrollo plasma las ideas principales del tema. * La conclusión expone un resumen de lo desarrollado o algún que otro dato interesante del texto. 			

RÚBRICA PARA LA PRUEBA DE COMPETENCIA ESCRITURAL – TEXTO ARGUMENTATIVO

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	Nunca	A veces	Siempre
Adecuación a la situación comunicativa	El texto se ajusta al tema y al propósito.			
	El texto se dirige al destinatario.			
	El texto se ajusta al registro y tono requerido por la situación comunicativa.			
Coherencia	El texto presenta argumentos vinculados a la petición.			
	El texto presenta uno o más argumentos suficientemente desarrollados para lograr el propósito de convencer.			
Cohesión	El texto presenta variados (más de tres) conectores.			
	El texto presenta conectores empleados de forma adecuada.			
Estructura del texto argumentativo	El texto incluye todos los componentes de la estructura del texto argumentativo: título, introducción, argumento y conclusión.			
	<p>Las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido. Es decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> * El título deja claro el tema. * La introducción presenta el tema y menciona el punto de vista, posición u opinión que se va a defender. * Los argumentos presentan pruebas, razones, ejemplos, hechos y causas para comprobar y defender un punto de vista. * La conclusión expresa de manera clara la comprobación del punto de vista que se defendió. 			

Anexo 5

DESEMPEÑOS EN LA PRUEBA DE COMPETENCIA ESCRITURAL

TEXTO	ESTUDIANTE	PRETEST				POSTEST			
		CRITERIOS				CRITERIOS			
		ADECUACIÓN	COHERENCIA	COHESIÓN	ESTRUCTURA	ADECUACIÓN	COHERENCIA	COHESIÓN	ESTRUCTURA
NARRATIVO	E1								
	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró en la estructura porque el texto se encuentra más elaborado en el postest. En el pretest el escrito presenta título (no diferenciado del resto del texto), inicio, desarrollo y desenlace, el cual está bien construido; mas no presenta ningún conflicto. En el postest, el texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo y desenlace; no obstante, el conflicto se encuentra planteado mas no ampliamente detallado, y el desenlace es demasiado breve y por lo mismo, poco explícito.</p> <p>La cohesión siguió en nivel inicial porque tanto en el pretest como en el postest el texto sólo presenta dos conectores, uno de ellos repetido (y); aunque empleados de forma adecuada.</p>								
	E2								
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró en la cohesión porque en el pretest el texto sólo presenta dos conectores, los cuales son empleados de forma adecuada, y en el postest el texto presenta variados conectores (4), los cuales son empleados de forma adecuada.</p> <p>La adecuación, coherencia y estructura continuaron en nivel medio quizás porque faltó hacer un mayor énfasis en cada criterio durante el abordaje de la propuesta didáctica para que se calificara aún más cada componente.</p> <p>Adecuación: En el pretest el texto, aunque breve, se ajusta al propósito de narrar; sin embargo, al carecer de título es difícil precisar si se ajusta o no al tema, y presenta sí los siguientes elementos: Narrador en tercera persona, personajes, espacio y tiempo. En el postest, el texto se ajusta al tema y al propósito de narrar, y el escrito presenta narrador en tercera persona, personajes y espacio; aunque el tiempo no aparece especificado.</p> <p>Coherencia: Tanto en el pretest como en el postest, al texto le faltan ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias y los personajes. A pesar de ello, los textos no presentan digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del texto con facilidad.</p>									

	<p>Estructura: En el pretest, el texto presenta inicio, conflicto, desarrollo y desenlace, mas no presenta título; presenta un conflicto claramente definido y el desenlace está bien resuelto. En el posttest, el texto presenta título, inicio, desarrollo y desenlace, y pese a que no se presenta un conflicto claramente definido, el desenlace está bien construido.</p>								
E3	<table border="1" data-bbox="539 407 1990 477"> <tr> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: lightgreen;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> </tr> </table> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró en la adecuación porque tanto en el pretest como en el posttest el texto se ajusta al propósito de narrar, y al tema (no tanto en el pretest ya que no cuenta con título). Por otro lado, en el posttest el escrito presenta con un poco más de detalle los siguientes elementos: Narrador en tercera persona, personajes, espacio y tiempo.</p> <p>La coherencia, cohesión y estructura continuaron en nivel medio tal vez porque faltó hacer un mayor énfasis en las mismas durante el abordaje de la propuesta didáctica para que se calificara aún más cada criterio.</p> <p>Coherencia: Tanto en el pretest como en el posttest el texto, por su brevedad, no presenta información completa o ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias y los personajes. Pese a ello, el texto no presenta digresiones temáticas, ni ideas inconexas o información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del texto con facilidad.</p> <p>Cohesión: Tanto en el pretest como en el posttest el texto presenta tres conectores, con repetición de dos de ellos (pero; y), los cuales son empleados de forma adecuada.</p> <p>Estructura: Tanto en el pretest como en el posttest el texto presenta las partes de la narración: título (no en el pretest), inicio, conflicto, desarrollo y desenlace. El conflicto está brevemente definido y el desenlace, en general, está bien construido.</p>								
E7	<table border="1" data-bbox="539 992 1990 1062"> <tr> <td style="background-color: lightgreen;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: red;"></td> <td style="background-color: lightgreen;"></td> <td style="background-color: lightgreen;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: lightgreen;"></td> </tr> </table> <p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró en la cohesión porque en el pretest el texto sólo presenta dos conectores, y en el posttest el texto presenta tres conectores, los cuales son empleados de forma adecuada en la narración.</p> <p>La coherencia continuó en nivel medio porque tanto en el pretest como en el posttest, aunque el texto no presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, los personajes y las circunstancias), tampoco presenta digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del mismo con facilidad.</p>								

EXPOSITIVO	E4								
	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró notablemente en la cohesión y la estructura porque, en cuanto a la cohesión, en el pretest el texto sólo presenta un conector y en el postest el texto presenta conectores variados (9), los cuales son empleados de forma adecuada. En cuanto a la estructura, en el pretest el texto escrito incluye título y desarrollo, mas no introducción ni conclusión, y en el postest el texto incluye todos los componentes de la estructura del texto expositivo: título, introducción, desarrollo y conclusión, con las partes bien delimitadas en el espacio y en el contenido.</p> <p>También mejoró en la adecuación y la coherencia porque, en cuanto a la adecuación, en el pretest y en el postest el texto se ajusta al tema y al propósito de informar; el escrito presenta los siguientes elementos: Mantiene la tercera persona o forma impersonal, no aparecen apreciaciones personales en el pretest pero sí en el postest, y no utiliza vocabulario ligado a la oralidad; el vocabulario es acorde a una esfera periodística. En cuanto a la coherencia, tanto en el pretest como en el postest el texto presenta información sustancial para construir el sentido de un texto expositivo; el texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del mismo con facilidad.</p>								
	E5								
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró notablemente en la cohesión y la estructura porque, en cuanto a la cohesión, en el pretest el texto no presenta ningún conector y en el postest el texto presenta conectores variados (6), los cuales son empleados de forma adecuada. En cuanto a la estructura, en el pretest el texto escrito incluye título y desarrollo, mas no introducción ni conclusión; y en el postest el texto incluye todos los componentes de la estructura del texto expositivo: título, introducción, desarrollo y conclusión; la mayor parte bien delimitada en el espacio y en el contenido.</p> <p>También mejoró en la adecuación y la coherencia porque, en cuanto a la adecuación, tanto en el pretest como en el postest el texto se ajusta al tema y al propósito de informar; el escrito presenta los siguientes elementos: Mantiene la tercera persona o forma impersonal, no aparecen apreciaciones personales, y no utiliza vocabulario ligado a la oralidad; el vocabulario es acorde a una esfera periodística. En cuanto a la coherencia, tanto en el pretest como en el postest el texto presenta información sustancial para construir el sentido de un texto expositivo; el texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del mismo con facilidad.</p>									

E6	■	■	■	■	■	■	■	■
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró en la cohesión y en la estructura porque, en cuanto a la cohesión, en el pretest el texto sólo presenta un conector y en el postest el texto presenta tres conectores, los cuales son empleados de forma adecuada. En cuanto a la estructura, tanto en el pretest como en el postest, el texto escrito incluye título y desarrollo, mas no introducción ni conclusión.</p> <p>La adecuación y la coherencia continuaron en nivel medio porque, en cuanto a la adecuación, tanto en el pretest como en el postest el texto se ajusta al tema y al propósito de informar; en el pretest el escrito mantiene la tercera persona o forma impersonal, no aparecen apreciaciones personales, y no utiliza vocabulario ligado a la oralidad (el vocabulario es acorde a una esfera periodística); y en el postest el escrito no mantiene la tercera persona o forma impersonal, en el texto aparecen apreciaciones personales, y en parte se utiliza vocabulario ligado a la oralidad y en parte acorde a una esfera periodística. En cuanto a la coherencia, tanto en el pretest como en el postest el texto presenta información sustancial para construir el sentido de un texto expositivo; el escrito no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del mismo con cierta facilidad.</p>								
E8	■	■	■	■	■	■	■	■
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró en la adecuación porque tanto en el pretest como en el postest el texto se ajusta al tema y al propósito de informar. En el pretest el escrito no mantiene la tercera persona o forma impersonal ya que en él aparecen apreciaciones personales; por otro lado, pese a que utiliza vocabulario ligado a la oralidad, cierta parte del mismo es acorde a una esfera periodística. En el postest el escrito presenta los siguientes elementos: Mantiene la tercera persona o forma impersonal, no aparecen apreciaciones personales, y no utiliza vocabulario ligado a la oralidad (el vocabulario es acorde a una esfera periodística).</p> <p>La estructura continuó en nivel medio porque en el pretest el texto escrito no tiene título, pero sí presenta introducción, desarrollo y conclusión. En el postest el texto escrito incluye la mayoría de los componentes de la estructura del texto expositivo: título, desarrollo y conclusión (mas no introducción), aunque las partes no se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido, a excepción de la conclusión.</p>								
E9	■	■	■	■	■	■	■	■

		<p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró notablemente en la coherencia, la cohesión y la estructura porque, en cuanto a la coherencia, tanto en el pretest como en el postest el texto presenta información importante para construir el sentido de un texto expositivo, no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del mismo con facilidad; en el pretest el texto es breve y en el postest no lo es. En cuanto a la cohesión, en el pretest el texto sólo presenta un conector y en el postest el texto presenta variados conectores (4), los cuales son empleados de forma adecuada. Y en cuanto a la estructura, en el pretest el texto incluye título y desarrollo, mas no cuenta con introducción ni conclusión; en el postest el texto incluye todos los componentes de la estructura del texto expositivo (título, introducción, desarrollo y conclusión), y las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio y en el contenido.</p> <p>La adecuación continuó en nivel medio porque tanto en el pretest como en el postest el texto se ajusta al tema y al propósito de informar. El escrito del pretest mantiene la tercera persona o forma impersonal (no aparecen apreciaciones personales), y en el escrito del postest sí aparecen apreciaciones personales; sin embargo, en ambos textos no se utiliza vocabulario ligado a la oralidad (el vocabulario es mayormente acorde a una esfera periodística).</p>							
	E10								
		<p>OBSERVACIONES</p> <p>Mejoró en la adecuación y la coherencia porque, en cuanto a la adecuación, tanto en el pretest como en el postest el texto se ajusta al tema y al propósito de informar. En el pretest el escrito no mantiene la tercera persona o forma impersonal y en él aparecen apreciaciones personales; de igual forma, sólo en parte utiliza vocabulario ligado a la oralidad y parcialmente el vocabulario que emplea es acorde a una esfera periodística. En el postest el registro y tono son adecuados al medio de publicación o propósito comunicativo, es decir, el escrito presenta los siguientes elementos: Mantiene la tercera persona o forma impersonal, no aparecen apreciaciones personales, y no utiliza vocabulario ligado a la oralidad; el vocabulario es acorde a una esfera periodística. En cuanto a la coherencia, tanto en el pretest como en el postest el texto presenta información importante para construir el sentido de un texto expositivo; no presenta digresiones temáticas, ni ideas inconexas o información contradictoria, y es posible reconstruir el sentido global del mismo con facilidad.</p> <p>La cohesión desmejoró un poco en el postest, pues de nivel avanzado bajó a medio. En el pretest, el texto presenta variados conectores (4), los cuales son empleados de forma adecuada; y en el postest, el texto presenta tres conectores, también empleados de forma adecuada.</p> <p>Y la estructura continuó en nivel medio porque en el pretest el texto incluye título, introducción y desarrollo; mas la conclusión es demasiado breve y poco precisa. En el postest, entre tanto, el texto incluye todos los componentes de la estructura del texto expositivo: título, introducción, desarrollo y conclusión, aunque las partes se encuentran bien delimitadas en el espacio mas no en el contenido; es decir, el título anuncia el tema a ser tratado, empero la introducción no expone en qué consiste el tema que será tratado en el texto, el desarrollo plasma la continuación del tema iniciado en la introducción, y la conclusión expone un dato interesante relacionado con el contenido del texto, más como una continuación del desarrollo que como una conclusión en sí misma.</p>							

Anexo 6

PROPUESTA DIDÁCTICA ESCRITULANDIA	
ESTUDIANTE	EVALUACIÓN DE LA UNIDAD No. 1 TIPO DE TEXTO NARRATIVO
E1	<p>Se mostró entusiasta y participó activamente del desarrollo de cada sesión, indagando constantemente y solicitando claridad sobre lo abordado con el fin de realizar adecuadamente lo requerido.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque trajeron consigo un nuevo aprendizaje.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: “Aprendí a dibujar un poco aprendí a hacer un resumen a hacer una Historia”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura de un cuento a partir de una pareja de palabras). Razón: “Me gusto porque era usado la imaginación”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó que “iván a ser difíciles”, aunque finalmente anota que todo fue fácil de entender; que fue nuevo para él narrar una historia; y que durante el desarrollo de las actividades sintió alegría.</p>
E2	<p>Se mostró participativa en cada sesión y con un interés constante en cada actividad, lo que contribuyó a un desarrollo fluido de la unidad.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron sin brindar razones específicas del por qué.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: “Aprender a elaborar cuentos”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura de un cuento a partir de una pareja de palabras). Razón: “Por que me gustó hacer un cuento sola”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “que no es necesario que lo que se le ocurra a la gente yo lo ago”; anota que nada le resultó difícil; que fue nuevo para ella todo lo relacionado con la elaboración de cuentos; y que durante el desarrollo de las actividades se sintió bien porque aprendió.</p>
E3	<p>Se mostró participativo del desarrollo de cada sesión y de continuo manifestó su interés por el dibujo.</p> <p>Escribe que la sesión que menos le gustó fue la A (texto sin título sobre el abuelo) porque no tuvo tanto tiempo para realizar su dibujo. Con respecto a lo que aprendió del desarrollo de las actividades, añade: “Aprendí de todo”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura de un cuento a partir de una pareja de palabras). Razón: “Porque me inspire con mi cuento”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “en muchas cosas para escribir”; anota que todo estuvo fácil; que nada fue nuevo para él; y que</p>

	durante el desarrollo de las actividades tuvo la sensación de aprender.
E4	<p>Aunque callada, siempre se mostró comprometida y dedicada para realizar bien todo lo solicitado, y al momento de compartir sus escritos lo hizo sin dificultad alguna.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque fueron muy interesantes y tuvo mucha imaginación en cada una de ellas.</p> <p>Con respecto a lo aprendido, añade: “Aprendí que la imaginación no tiene límites, a hacer una historia con cuatro imágenes aprendí mucho sobre crear historias”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura de un cuento a partir de una pareja de palabras). Razón: “Porque senti como muchas ideas por combinar y me encanta ese tema”.</p> <p>Sobre lo que pensó al desarrollar las actividades, escribe: “Pensé en muchas cosas pero pensé más que todo como realizar las historias y pensé en todo lo que podía crear con las palabras”; añade que en su mayoría las actividades fueron bastante fáciles, aunque algunas sí le resultaron difíciles; que cree que ciertas cosas ya las había visto pero que muchas otras fueron nuevas para ella; y que durante el desarrollo de las actividades se sintió súper feliz y se divirtió mucho.</p>
E5	<p>En ocasiones, por dificultades con la internet, no comprendía muy bien la información recibida y era necesario repetírsela a manera de aclaración, y pese a que su letra es poco legible, se mostró comprometido con el desarrollo de cada sesión.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque todas le enseñaron mucho.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: “A escribir a dibujar”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura de un cuento a partir de una pareja de palabras). Razón: “Porque me enseñó a crear un cuento con las palabras que me indican”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó que “me alludaba a comprender más cosas”; añade que ninguna actividad le resultó difícil; que de lo visto en las mismas, todo fue nuevo para él; y que durante el desarrollo de las actividades tuvo muchas sensaciones buenas.</p>
E6	<p>Se tornó callado durante el desarrollo de cada sesión, pero con disponibilidad y compromiso respondió a las actividades propuestas.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron sin brindar razones específicas del por qué.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: “Saber leer y entender”.</p> <p>Su sesión favorita fue la C (lectura, explicación y resumen del texto “<i>el campesino y el espíritu de las aguas</i>”). Razón: “Por qué recordé todo el cuento de el señor que dejó caer el acha al río”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “que iba hacer difícil pero ni fue así”, pues todas las actividades le fueron fáciles de abordar.</p>

	<p>Añade que de lo visto en las actividades todo fue nuevo para él; y que durante el desarrollo de las mismas sintió felicidad porque aprendió a comprender.</p>
E7	<p>Se mostró comprometida y participó del desarrollo de cada sesión. Pese a que no intervino mucho (por lo regular, sólo cuando se le solicitaba hacerlo), realizó con empeño lo propuesto en las sesiones.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le agradaron.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: "... que con la imaginación aprende uno más".</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura de un cuento a partir de una pareja de palabras). Razón: "Por que compartimos juntos".</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que se sintió "vien chévere"; añade que ninguna le resultó difícil; que de lo visto en las mismas, todo fue nuevo para ella; y que durante el desarrollo de las actividades sintió felicidad.</p>
E8	<p>Pese a su letra poco legible, sobresale en él su agrado por participar constantemente en cada sesión y brindar aportes enriquecedores al grupo, lo cual denota su gusto por consultar y ver programas interesantes.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque "... son actividades que nos colocan a pensar y me gustó el poder plasmar lo que se quiere expresar con dibujos también".</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: "Que uno puede ser mucho más creativo y descubrir nuevas habilidades con cada sesión, son muy enriquecedoras y nos colocan a reflexionar sobre nuestro talento o habilidades".</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura de un cuento a partir de una pareja de palabras). Razón: "Porque uno podía hacer un escrito con el tema que uno quisiera y me agradó compartir mis opiniones".</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que sintió "mucha curiosidad por saber que iba a aprender en cada sesión y pude ver qué nuevas habilidades más iban a ser mostradas a todos"; añade que nada le resultó difícil; que de lo visto fue nuevo para él lo de la secuencia de imágenes; y que durante el desarrollo de las actividades sintió además "mucha diversión, alegría, felicidad, curiosidad y ganas de aprender mucho más".</p>
E9	<p>Participó del desarrollo de cada sesión, aunque hablaba sólo cuando se le solicitaba hacerlo.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron "porque he aprendido mucho y las actividades me han enseñado a escribir mejor y entender lo que dicen".</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: "he aprendido que debemos respetar a las personas mayores, como todas las partes de una historia y entender mejor todas las tareas y también utilizar mi creatividad creando cosas".</p> <p>Su sesión favorita fue la A (lectura del texto sin título sobre el abuelo, respuesta a una plantilla de preguntas sobre el mismo y socialización de</p>

	<p>respuestas con el grupo). Razón: “Porque se trataba de un abuelo que hizo mucho esfuerzo por la familia”.</p> <p>Con relación a aquello en lo que pensó al desarrollar las actividades, escribe: “Pienso que todo lo que me han enseñado me van ayudar para hacer mejor mis tareas”; añade que fue difícil para él la tarea de escribir; que de lo visto fue nuevo para él la comprensión de lectura; y con respecto a lo que sintió durante el desarrollo de las actividades, escribe lo siguiente: “Me sentí bien, porque las clases con la profesora son muy entretenidas y nos enseña mucho”.</p>
E10	<p>Fue participativo y gustó de hablar en público y dar a conocer sus puntos de vista.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque de todas aprendió mucho.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: “A interpretar las clases de texto, y a imaginar mucho para crear historias o cuentos”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura de un cuento a partir de una pareja de palabras). Razón: “Porque me puso a pensar mas, y a crear unos cuentos y pense q no lo podia hacerlo, pero me di cuenta q Dios me ha echo un niño muy inteligente”.</p> <p>Con relación a aquello en lo que se pensó al desarrollar las actividades, escribe: “Siempre pienso que soy un niño muy inteligente, y que puedo alcanzar todo lo que me propongo”; añade que fue difícil para él manejar los signos de puntuación; que de lo visto fue nuevo para él “leer correctamente sin saltarme los signos de puntuacion”; y que durante el desarrollo de las actividades sintió alegría y ganas de aprender.</p>

Anexo 7

PROPUESTA DIDÁCTICA ESCRITULANDIA	
ESTUDIANTE	EVALUACIÓN DE LA UNIDAD No. 2 TIPO DE TEXTO DESCRIPTIVO
E1	<p>Se mostró participativo durante el desarrollo de cada sesión, indagando frecuentemente y con toda tranquilidad cada vez que tenía alguna duda.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque "... la profe nos dedica tiempo y nos tiene paciencia".</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: "Aprendí a comprender las actividades".</p> <p>Su sesión favorita fue la B (inversión del sentido del texto "Un Miquito muy Especial" y socialización del texto resultante). Razón: "Porque aprendí algo nuevo sobre los antónimos".</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó "qué Iván a ser difíciles", aunque al final "todo fue un poco fácil". De lo visto, para él fue nuevo el tema de los antónimos; y durante el desarrollo de las actividades dice que sintió nervios porque aprendió algo nuevo.</p>
E2	<p>Se tornó muy participativa en cada sesión; siempre estuvo interviniendo y nos presentó a su perrita Dakota.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque le enseñaron muchas cosas, aunque no especifica cuáles.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: "aprendí la vaca y su cuerpo".</p> <p>Su sesión favorita fue la A (lectura del texto "La Vaca", respuesta a una plantilla de preguntas sobre el mismo y socialización de respuestas con el grupo). Razón: "Porque me gustan mucho las vacas".</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó "que tenía que aprender y hacerlo y lo hice"; añade que nada le resultó difícil; que de lo visto fue nuevo para ella el tema de los antónimos; y que durante el desarrollo de las actividades sintió "desespero por que no sabía nada y me asustaba de no saber nada y despues ya lo aprendí".</p>
E3	<p>Participó entusiasta del desarrollo de cada sesión, interactuando con sus compañeros y profesora, y brindando aportes enriquecedores al grupo.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron, a excepción de la sesión C ya que quiso realizar un dibujo de su adivinanza y no tuvo tiempo para hacerlo.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, anota: "A dibujar".</p> <p>Su sesión favorita fue la A (lectura del texto "La Vaca", respuesta a una plantilla de preguntas sobre el mismo y socialización de respuestas con el grupo). Razón: "Me gustó porque hablan de la vaca".</p>

	<p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “en qué puesto iba a ocupar”; añade que nada le resultó difícil; que de lo visto todo fue nuevo para él; y que durante el desarrollo de las actividades sintió ganas de comer.</p>
E4	<p>Aunque estuvo muy callada sesión tras sesión y sólo hablaba cuando se le solicitaba hacerlo, prestó mucha atención y sus escritos denotaron empeño y compromiso.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque todas fueron muy interesantes.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Aprendí más creatividad más cosas nuevas como el mono Titi, aprendí a como cambiar las historias a antónimos, aprendí a describir”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura y socialización de un texto descriptivo sobre ciertos de tipos de calzado). Razón: “Porque me gusto ver varios calzados y poder escribir sobre ellos”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “en muchas cosas, en como podía realizar las cosas y que más podía hacer”; añade que ninguna actividad le resultó difícil; que de lo visto en las mismas fue nuevo para ella el tema de la descripción, pues nunca lo había abordado tanto, y también fue nuevo para ella lo referente al mono Titi. Por último, con respecto a lo que sintió durante el desarrollo de las actividades, anota: “Sentí mucho entusiasmo pensatividad alegría y mas”.</p>
E5	<p>Se tornó muy callado en cada sesión; sólo intervenía cuando se le solicitaba hacerlo. En ocasiones se mostró inseguro o nervioso al momento de compartir sus escritos y su grafismo se tornó muy poco legible.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron sin brindar razones específicas del por qué.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “A comprender la lectura”.</p> <p>Su sesión favorita fue la B (inversión del sentido del texto “Un Miquito muy Especial” y socialización del texto resultante). Razón: “Porque me enseñó muchas cosas”.</p> <p>Escribe que al desarrollar las actividades, pensó en “desarrollar lo que me pedían”; añade que nada le resultó difícil; que de lo visto, todo fue nuevo para él; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “que estaba aprendiendo cosas nuevas”.</p>
E6	<p>Aunque sólo intervenía cuando se le solicitaba hacerlo, sus escritos ponen de manifiesto su atención a las instrucciones dadas y su empeño en realizar bien las actividades, lo cual denota compromiso de su parte.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque en cada una aprendió algo nuevo y muy divertido.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “aprendí de crear historias y ajilisar las manos y la mente y aprendi arecordar en la mente las cosas que me disen”.</p>

	<p>Su sesión favorita fue la D (escritura y socialización de un texto descriptivo sobre ciertos de tipos de calzado). Razón: “Por qué es muy divertida y me gustó mucho la actividad y aprendemos mucho y aprendí con la cesión D”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó en lo mucho que le gustaron, “son muy buenas divertidas y me divierto”. Ante la pregunta: Al desarrollar las actividades, ¿qué fue difícil para ti? Responde: "Ninguna todas estuvieras faciles por qué la profesora nos esplicaba muy bien". De lo visto en las actividades fue nuevo para él lo de los calzados “porque nunca lo aviamos visto y estuvo muy divertida”. Por último, con respecto a lo que sintió durante el desarrollo de las actividades, anota que alegría “porque aprendo cosas nuevas y son muy divertidas muy alegres”.</p>
E7	<p>Aunque tendió a estar muy callada durante el desarrollo de cada sesión, y preguntó y solicitó algo sólo cuando lo consideró necesario, sus escritos denotan atención y compromiso.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron, “Por que compartimos”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “De la vaca de un simio de unos simios y de zapatos”.</p> <p>Su sesión favorita fue la B (inversión del sentido del texto “Un Miquito muy Especial” y socialización del texto resultante). Razón: “Me gusto el miquito titi por que es muy chiquito”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó en “responsabilidad”; que nada le resultó difícil; que de lo visto en las mismas todo fue nuevo para ella; y que durante el desarrollo de las actividades sintió felicidad.</p>
E8	<p>Sumamente expresivo, siempre tuvo algo que decir y aportar durante el desarrollo de cada sesión. En medio de su participación en una de las sesiones, además de compartir sobre temas de su interés, habló un poco acerca de su canal en YouTube.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque “nos enseñan cosas y desarrollamos nuestro cerebro”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “El texto descriptivo”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura y socialización de un texto descriptivo sobre ciertos tipos de calzado). Razón: “Me iso pensar mucho y me gustó que podíamos elegir cualquiera de las cuatro opciones”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó en “aprender y aprender consentracion y imaginarme las lecturas”; anota que nada le resultó difícil; y que de lo visto fue nuevo para él “lo del texto descriptivo”. Por último, con respecto a lo que sintió durante el desarrollo de las actividades, señala lo siguiente: “Felicidad y ganas de aprender mas y mas”.</p>
E9	<p>Tendió a estar muy callado durante el desarrollo de cada sesión; sólo intervino cuando se le solicitó hacerlo o cuando él lo consideró necesario. Sin embargo, prestó atención, supo escuchar y sus escritos denotan calidad.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque en todas se divirtió mucho.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Aprendí muchas cosas nuevas adivinanzas a esforzar mi mente para</p>

	<p>recordar la cosas bien y sobre hacerle descripciones a las cosas para que los otros sepan a lo que uno se refiere”.</p> <p>Su sesión favorita fue la C (lectura del texto “Niños extraviados”, explicación del texto descriptivo y creación de adivinanzas). Razón: “Porque en la sesión aprendimos a hacer adivinanzas”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “que era divertido y que eran muy buenas las sesiones”; añade que fue difícil para él recordarlo todo ya que se le olvidaban las cosas; que de lo visto fue nuevo para él hacer descripciones; y que durante el desarrollo de las actividades se sintió muy cómodo y súper bien, “además de que fue muy divertido”.</p>
E10	<p>Entusiasta y participativo, sesión tras sesión demostró dinamismo y gustó de compartir con sus compañeros y profesora, además de lo correspondiente a cada actividad, aquello importante para él (los juegos de video).</p> <p>Para comenzar, con respecto a las sesiones escribe que todas le gustaron “porque me han puesto ha pensar mucho, y me he dado cuenta que cada dia he a prendido mucho de cada unidad, todas ha sido de beneficio para mi vida y mis capacidades pensantes y me gusta mucho la manera en que la profesora Genny nos enseña es muy buena profesora y nos tiene mucha paciencia”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “A conocer las clases de textos, ha pensar antes de responder, he aprendido ha escribir y leer mejor”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (escritura y socialización de un texto descriptivo sobre ciertos de tipos de calzado). Razón: “Porque me puso ha pensar mucho”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó: “¿Sera que si lo estoy haciendo bien? Es lo que siempre me pregunto”; añade que fue difícil para él “aprender a inventar cuentos, y ha escribir con buena ortografia”; que de lo visto fue nuevo para él “aprender ha diferenciar las clases de textos”; y con respecto a lo que sintió durante el desarrollo de las actividades, anota lo siguiente: “Ancias, tension de hacer las cosas bien”.</p>

Anexo 8

PROPUESTA DIDÁCTICA ESCRITULANDIA	
ESTUDIANTE	EVALUACIÓN DE LA UNIDAD No. 3 TIPO DE TEXTO EXPOSITIVO
E1	<p>Se tornó entusiasta y participativo durante el desarrollo de cada sesión, aunque también un poco distraído ya que fue necesario releer el mismo texto un par de veces, la presentación de alguna actividad o el planteamiento de algunas preguntas.</p> <p>Escribe que la sesión que menos le gustó fue la D (texto “<i>Las Abejas</i>”) porque no la entendió muy bien.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: “Aprendí a aser el texto expositivo”.</p> <p>Su sesión favorita fue la C (lectura del texto “<i>Nacen dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York</i>”, explicación del texto expositivo y escritura de un texto expositivo sobre un tema de libre elección). Razón: “Porque hable de lo q más me gusta”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó que iban a ser “difíciles”, aunque finalmente lo único que le pareció difícil fue la sesión D. De lo visto, para él fue nuevo el tema de “los textos expositivos”; y durante el desarrollo de las actividades dice que sintió “nervios”.</p>
E2	<p>Se tornó un poco distraída durante el desarrollo de la unidad; sin embargo, preguntó abiertamente cada vez que tuvo dudas, se mostró siempre muy participativa y con frecuencia compartió sus escritos, realizando una buena lectura de los mismos.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “por que fueron muy buenas”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade que aprendió sobre “el texto expositivo”.</p> <p>Su sesión favorita fue la B (escritura y socialización de un texto sobre el ciclo de vida del ser humano). Razón: “Me gusto porque ya sabia lo que hiba a escribir”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó que cada actividad que realizó “es unica”; añade que nada le resultó difícil; que de lo visto casi todo fue nuevo para ella; y que durante el desarrollo de las actividades sintió emoción.</p>
E3	<p>Estuvo sumamente participativo a lo largo de toda la unidad. Tiene un gran talento para el dibujo y gustoso enseñaba sus producciones a los compañeros y profesora.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “porque estaban muy interesantes”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, simplemente añade que “mucho”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (texto “<i>Las Abejas</i>”, completación de información y lectura oral). Razón: “Porque hablaban de las abejas”.</p>

	<p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “en qué si lo iba a hacer bien o mal”; añade que le resultó difícil “escribir textos”; que nada fue nuevo para él; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “preocupación de no acabar a tiempo”.</p>
E4	<p>Sólo intervino cuando se lo solicitó hacerlo; sin embargo, fue muy atenta y comprometida con las tareas asignadas. En esta unidad se destacó sobremanera ya que sus textos fueron de gran calidad, al igual que sus dibujos.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron mucho porque “... en todas me divertí muchísimo y puse mucha atención para hacer un buen trabajo”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: “Aprendí varias cosas y aprendí sobre las abejas, cosas que no sabía de las abejas”.</p> <p>Su sesión favorita fue la A (lectura del texto “<i>El Maltrato Animal</i>”, plantilla de preguntas y socialización de respuestas). Razón: “Porque trata sobre el maltrato animal y hice muchas cosas para reflexionar además los dibujos me quedaron hermosos”.</p> <p>Con respecto a aquello en lo que pensó al desarrollar las actividades, escribe: “Pensé en todos los temas en que podía escribir y pensé en todo lo que decía la profesora”; añade que al desarrollar las actividades, sólo algunas veces éstas le resultaron difíciles; que de lo visto cree que nada fue nuevo para ella; y sobre cómo se sintió durante el desarrollo de las actividades, comenta: “Me sentí muy feliz contenta y pensativa”.</p>
E5	<p>Participó del desarrollo de toda la unidad y pese a que sólo intervino cuando se le solicitó hacerlo, sus apreciaciones eran puntuales, si bien su grafismo continuó siendo un poco confuso para la lectura.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “porque aprendí muchas cosas que no sabía”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: “A expresar e informar cosas”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (texto “<i>Las Abejas</i>”, completación de información y lectura oral). Razón: “Porque me enseñó muchas cosas que no sabía”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “en prestar atención a la clase”; añade que nada le resultó difícil; que de lo visto todo fue nuevo para él; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “tranquilidad y muchas ideas”.</p>
E6	<p>Aunque estuvo muy callado durante el desarrollo de las sesiones y sólo intervino cuando se le solicitó hacerlo, se mostró comprometido con las tareas asignadas y las compartió sin ningún problema.</p> <p>Escribe que la sesión que menos le gustó fue la C (texto “<i>Nacen dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York</i>”) porque “... me confundí un poco para escribir mi texto”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade: “Aprendí sobre el amor, la responsabilidad. El tiempo de calidad sobre la familia y los animales”.</p>

	<p>Su sesión favorita fue la A (lectura del texto “<i>El Maltrato Animal</i>”, plantilla de preguntas y socialización de respuestas). Razón: “Por que el amor de los animales es incondicional”.</p> <p>Con respecto a aquello en lo que pensó al desarrollar las actividades, escribe: “De que se iba a tratar y si si era capaz de realizarlas”; añade que nada fue difícil para él, pues los temas fueron muy interesantes; que fue nuevo para él “todo lo de las abejas”; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “un poquito de estrés ya que eran un poquito largas las actividades”.</p>
E7	<p>Tendió a estar muy callada y a intervenir sólo cuando se le solicitaba hacerlo, o cuando tenía alguna solicitud o pregunta por hacer. Sin embargo, estuvo atenta durante el desarrollo de cada sesión y comprometida con lo que se le solicitaba que hiciera.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque pudo compartir con sus compañeros y profesora.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, anota: “Aprendí a prestar más atención”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (texto “<i>Las Abejas</i>”, completación de información y lectura oral). Razón: “Porque aprendí de las abejas cosas que no sabía”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “que podía hacerlo todo muy bien”; añade que nada le resultó difícil; que de lo visto todo fue nuevo para ella; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “felicidad”.</p>
E8	<p>Muy instruido y autodidacta, gustó de compartir sus conocimientos con el grupo e intervino de continuo en cada sesión; en general, de forma muy divertida y entusiasta.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “porque aprendimos mucho y aprendimos a cuidar los animales a cuidar las abejas y que todos supieran de la fundación scp”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, añade que “sobre los dinosaurios etc”.</p> <p>Su sesión favorita fue la C (lectura del texto “<i>Nacen dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York</i>”, explicación del texto expositivo y escritura de un texto expositivo sobre un tema de libre elección). Razón: “Fue entretenida y divertida”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó: “Tengo ganas de aprender mas”; añade que le resultó difícil “yegar temprano en la ultima actividad”; que de lo visto nada fue nuevo para él; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “felicidad y alegría extrema e incluso algo de tristeza”.</p>
E9	<p>Tendió a estar muy callado, sólo intervino o habló cuando se le solicitó hacerlo o se le preguntó algo puntual, y aunque la mayoría de las actividades le tomaron más tiempo del previsto para su realización, logró terminar sus escritos y compartirlos con el grupo.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “porque todas estuvieron super divertidas y aprendí varias cosas”.</p>

	<p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, anota: “Aprendí muchas cosas sobre animales, también sobre oraciones enunciativas y expositivas etc.”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (texto “<i>Las Abejas</i>”, completación de información y lectura oral). Razón: “Porque me gustan los temas sobre los animales en ese caso <i>las abejas</i>”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “que eran muy divertidas y que daban muy buenas enseñanzas”; añade que le fue difícil recordar todos los textos leídos; que fue nuevo para él “lo de los textos expositivos”; y que durante el desarrollo de las actividades se sintió “muy relajado y cómodo”.</p>
E10	<p>Muy entusiasta y participativo, sesión tras sesión, siempre gustó de compartir con sus compañeros y profesora.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “... porque fueron muy divertidas”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido del desarrollo de las actividades, anota: “Aprendí a como hacer un texto expositivo”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (texto “<i>Las Abejas</i>”, completación de información y lectura oral). Razón: “Porque me puso a pensar mucho”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que “a veces pensaba que no lo podía hacer pero lo logre”; añade que nada le resultó difícil; que fue nuevo para él “el texto expositivo”; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “mucho diversión”.</p>

Anexo 9

PROPUESTA DIDÁCTICA ESCRITULANDIA	
ESTUDIANTE	EVALUACIÓN DE LA UNIDAD No. 4 TIPO DE TEXTO ARGUMENTATIVO
E1	<p>A lo largo de la unidad se mostró mucho más atento y participativo, y logró escribir mejores textos.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “por que aprendí algo en todas”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Aprendi el texto argumentativo”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (tema "<i>Los juegos de video</i>", escritura de un texto argumentativo y socialización del mismo). Razón: “Por que hablamos de video juegos”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “que era difícil”; sin embargo, finalmente añade: “Para mi fue fácil todo”. De lo visto fue nuevo para él lo referente a “el texto argumentativo”; y durante el desarrollo de las actividades dice que sintió “nervios”.</p>
E2	<p>Se mostró muy participativa durante cada sesión y al final logró escribir un buen texto argumentativo, teniendo en consideración sus partes constituyentes: título, introducción, argumentos y conclusión.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “por que aprendí más”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Aprendi sobre el texto argumentativo”.</p> <p>Su sesión favorita fue la C (lectura del texto “<i>El riesgo de fumar en espacios públicos</i>”, explicación sobre el texto argumentativo, escritura de un texto argumentativo sobre un tema de libre elección y socialización del mismo). Razón: “Por que aprendi que no debemos fumar en espacios públicos y tampoco en la casa”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó que éstas “ivan a ser muy difíciles”; sin embargo, comenta que finalmente todo fue fácil; que casi todo fue nuevo para ella; y que durante el desarrollo de las actividades se sintió “nueva y emocionada”.</p>
E3	<p>Se mostró atento y participativo durante el desarrollo de cada sesión, aunque en ocasiones sólo intervenía cuando se le solicitaba hacerlo.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “por lo que isimos”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Muchas cosas”, sin brindar especificaciones.</p> <p>Su sesión favorita fue la A (lectura del texto “<i>¿Es bueno que vean la televisión?</i>”, plantilla de preguntas y socialización de respuestas brindadas en la misma). Razón: “Porque habla de las cosas buenas y malas de la tv”.</p>

	<p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “que todos eran temas muy interesantes”; añade que nada le resultó difícil; que de lo visto nada fue nuevo para él; y que durante el desarrollo de las actividades sintió, “Angustia”.</p>
E4	<p>Se mostró mucho más participativa, pues siempre se caracterizó por ser muy callada pero en las sesiones de esta unidad estuvo interviniendo mucho más, por cuenta propia (sin necesidad de solicitárselo), pese a no contar con cámara la mayor parte del tiempo.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “... porque fueron interesantes y logré comprender todo para hacer lo mejor posible”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Aprendí más creatividad y más opciones sobre los diferentes tipos de estar en contra o de acuerdo con los vídeo juegos”.</p> <p>Su sesión favorita fue la C (texto “<i>El riesgo de fumar en espacios públicos</i>”, explicación sobre el texto argumentativo, escritura de un texto argumentativo sobre un tema de libre elección y socialización del mismo). Razón: “Me gustó la c porque pude escribir sobre mi tema favorito”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, anota que pensó de todo, “tanto como cosas de la casa como que podía poner en la tarea y más”; añade que muchas cosas no le resultaron difíciles; que de lo visto fueron nuevos para ella “los temas y ya”; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “emoción y comprensión”.</p>
E5	<p>Se tornó un poco más participativo que de costumbre, pues durante el desarrollo de cada sesión intervino por cuenta propia, sin necesidad de solicitárselo previamente.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque “en todas aprendo cosas para la vida”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “A qué todo en exceso es malo”.</p> <p>Su sesión favorita fue la A (lectura del texto “<i>¿Es bueno que vean la televisión?</i>”, plantilla de preguntas y socialización de respuestas brindadas en la misma). Razón: “Porque aprendí muchas cosas sobre la televisión”.</p> <p>Escribe que al desarrollar las actividades, pensó “que todo me ayuda aprender cosas”; añade que nada le resultó difícil; que de lo visto todo fue nuevo para él; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “que aprendí cosas nuevas q no sabía”.</p>
E6	<p>Durante esta unidad se mostró mucho más participativo y la mejoría en su escritura fue notable, pues escribió el último texto muy de acuerdo a la estructura del texto argumentativo: título, introducción, argumentos y conclusión.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque “tenían temas muy interesantes y aprendo mucho con ellas y me hace feliz hacerlas”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Lo que yo aprendí fue a jugar con las palabras y fue muy divertido”.</p> <p>Su sesión favorita fue la B (acertijo “<i>El pastor, la cabra, el lobo y la lechuga</i>”, y socialización de respuestas con el grupo). Razón: “Trata el tema que más me gusta los animales”.</p>

	<p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “que son temas muy interesantes”; añade que le resultó difícil “tener creatividad para escoger los temas”; que de lo visto fue nuevo para él “lo que decían de los videojuegos”; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “emoción ternura y cariño”.</p>
E7	<p>Se había caracterizado por ser muy callada; por lo general, sólo intervenía cuando se le solicitaba hacerlo. Sin embargo, en esta unidad se destacó por participar un poco más por voluntad propia y por la escritura de muy buenos textos argumentativos.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque “tenían una enseñanza”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “A no fumar y a no ver tanta televisión”.</p> <p>Su sesión favorita fue la C (lectura del texto “<i>El riesgo de fumar en espacios públicos</i>”, explicación sobre el texto argumentativo, escritura de un texto argumentativo sobre un tema de libre elección y socialización del mismo). Razón: “Fue divertido”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó “muchas cosas”; que nada le resultó difícil; que de lo visto todo fue nuevo para ella; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “felicidad”.</p>
E8	<p>Se destacó durante toda la unidad por participar constantemente, sesión tras sesión, brindando sus aportes y apreciaciones. No obstante, aún le falta afianzar lo correspondiente al texto argumentativo, pues lo confunde mucho con el texto expositivo.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “porque aprendimos mucho”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Aprendí de todos los textos”.</p> <p>Su sesión favorita fue la C (lectura del texto “<i>El riesgo de fumar en espacios públicos</i>”, explicación sobre el texto argumentativo, escritura de un texto argumentativo sobre un tema de libre elección y socialización del mismo). Razón: “Porque podíamos elegir cual texto quisiéramos”.</p> <p>Al desarrollar las actividades, escribe que pensó en “cual texto elegir”; dice que le resultó difícil “escribir un texto”; que de lo visto fue nuevo para él “lo de los textos argumentativos”; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “felicidad, tristeza, confusión y ganas de aprender más”.</p>
E9	<p>En esta unidad se tornó un poco más participativo, interviniendo por cuenta propia y no tanto porque se le solicitara hacerlo; aunque, al igual que en otras sesiones, se le continuó dificultando organizar sus ideas y escribirlas con mayor prontitud.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron “porque fueron muy entretenidas y aprendí diversas cosas”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Aprendí mucho sobre los textos argumentativos y también sobre acertijos”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (tema “<i>Los juegos de video</i>”, escritura de un texto argumentativo y socialización del mismo). Razón: “Me gusto la D”.</p>

	<p>porque se trata sobre juegos de video”.</p> <p>Escribe que al desarrollar las actividades, pensó “que estaba aprendiendo muchas cosas y que eran muy divertidas las clases y mas con la profe Genny”; que le resultó difícil “escribir los textos argumentativos”; que de lo visto fue nuevo para él “lo de los acertijos”; y que durante el desarrollo de las actividades se sintió “cómodo y muy feliz”.</p>
E10	<p>Se destacó por ser muy participativo, y durante esta unidad la calidad de sus textos mejoró notablemente.</p> <p>Escribe que todas las sesiones le gustaron porque fueron “muy divertidas”.</p> <p>Con respecto a lo aprendido de lo desarrollado en las actividades, añade: “Aprendí a como hacer un texto argumentativo”.</p> <p>Su sesión favorita fue la D (tema "<i>Los juegos de video</i>", escritura de un texto argumentativo y socialización del mismo). Razón: “Me gustó por que fue muy entretenida”.</p> <p>Escribe que al desarrollar las actividades, pensó “que no lo podía hacer”; sin embargo, finalmente nada le resultó difícil. Anota que de lo visto fue nuevo para él todo lo referente a “el texto argumentativo”; y que durante el desarrollo de las actividades sintió “muchos nervios”.</p>

Anexo 10

FORMATO DE EVALUACIÓN	
NOMBRES:	FECHA:
UNIDAD __	
A. MARCA SOBRE LA LÍNEA (___) UNA X, SEGÚN SEA TU RESPUESTA.	
1. Participé del desarrollo de la unidad: Sí ___ No ___ A Veces ___	
2. Me agradaron las actividades en las que participé durante cada sesión: Sí ___ No ___ Sólo Algunas ___	
B. SOBRE LAS SESIONES A, B, C Y D.	
1. La sesión que más me gustó fue: _____	
Porque: _____	

2. La sesión que menos me gustó fue: _____	
Porque: _____	

C. PIENSA Y RESPONDE.	
1. De lo desarrollado en las actividades aprendí: _____	

2. No comprendí: _____	

3. Pienso que las actividades en las que participé durante la unidad tienen que ver con temas como:	

4. Al desarrollar las actividades se me dificultó: _____	

5. De lo visto en las actividades fue nuevo para mí: _____	

6. Al participar del desarrollo de las actividades sentí: _____	

7. Al participar del desarrollo de las actividades pensé: _____	

Anexo 11

PROPUESTA DIDÁCTICA ESCRITULANDIA Un Mundo para Comprender

La presente propuesta didáctica está integrada por cuatro unidades de contenido, cada una dividida en cuatro sesiones: A, B, C y D. A su vez, cada unidad de contenido gira en torno a un tipo de texto: Narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo.

Algunas de las actividades que contempla la Propuesta Didáctica Escritulandia: Un Mundo para Comprender, son retomadas de diferentes páginas web; otras, son de elaboración propia de esta investigadora, tras años de experiencia en la escuela.

UNIDAD No. 1

Texto: Narrativo

Tiempo estimado: 4 horas pedagógicas (4 clases)

Evaluación: 15 minutos (ver formato anexo)

- Materiales:**
- Texto sin título sobre el abuelo
 - Plantilla de preguntas
 - Secuencia de imágenes
 - Texto “*El campesino y el espíritu de las aguas*”
 - Hojas a rayas
 - Cuadernos
 - Computadores o dispositivos móviles con conectividad
 - Lápiz, borrador y sacapuntas

SESIÓN A

Actividad 1. El profesor(a) invita a los estudiantes a realizar la lectura del siguiente texto, el cual no lleva título.



¡Pobre abuelo! Había pasado la vida trabajando de sol a sol con sus manos; la fatiga nunca había vencido la voluntad de llevar el sueldo a casa para que hubiera comida en la mesa y bienestar en la familia. Pero tanto trabajo y tan prolongado se había cobrado un doloroso tributo: las manos del anciano temblaban como las hojas bajo el viento de verano. A pesar de sus esfuerzos, a menudo los objetos se le caían de las manos y a veces se hacían añicos al dar en el suelo.

Durante las comidas, no acertaba a llevar la cuchara a la boca y su contenido se derramaba sobre el mantel. Para evitar tal molestia, procuraba acercarse al plato, y éste solía terminar roto en pedazos sobre las baldosas del comedor. Y así un día tras otro. Su yerno, muy molesto por los temblores del abuelo, tomó una decisión que contrarió a toda la familia: desde aquel día, el abuelo comería apartado de la mesa familiar y usaría un plato de madera; así, ni mancharía los manteles ni rompería la vajilla.

El abuelo movía suavemente la cabeza con resignación, y de vez en cuando enjugaba unas lágrimas que le resbalaban por las mejillas; era muy duro aceptar aquella humillación. Pasaron unas semanas y una tarde, cuando el yerno volvió a su casa, encontró a su hijo de diez años enfrascado en una misteriosa tarea: el chico trabajaba un pedazo de madera con un cuchillo de cocina. El padre, lleno de curiosidad, le preguntó:

- ¿Qué estás haciendo con tanta seriedad? ¿Es una manualidad que te han mandado a hacer en la escuela?
- No, papá – respondió el niño.
- Entonces, ¿de qué se trata? ¿No me lo puedes explicar?
- Claro que sí, papá. Estoy haciendo un plato de madera para cuando tú seas viejo y las manos te tiemblen.

Y así fue como el hombre aprendió la lección, y desde entonces, el anciano volvió a sentarse a la mesa con toda la familia.

Actividad 2. Luego, de manera impresa o digital, entrega a cada estudiante la siguiente plantilla de preguntas y solicita responder a cada una en las líneas dispuestas para ello:

¿Cómo pasó su vida el abuelo?

¿Qué efectos tuvo el trabajo en las manos del abuelo?

¿Cuándo molestaba el abuelo a su yerno?

¿Qué decisión tomó el yerno?

¿Por qué se sintió humillado el abuelo?

¿Dónde transcurre la acción?

¿Por qué el niño comenzó a tallar un plato de madera?

Numera siguiendo el orden en que ocurrió:

- El abuelo se sentía humillado.
- El nieto tallaba un trozo de madera.
- El abuelo rompía la vajilla y manchaba los manteles.

¿Qué comprendió el padre al ver que su hijo tallaba un plato de madera?

Escribe un título al texto y justifica por qué te parece el más adecuado para esta historia.

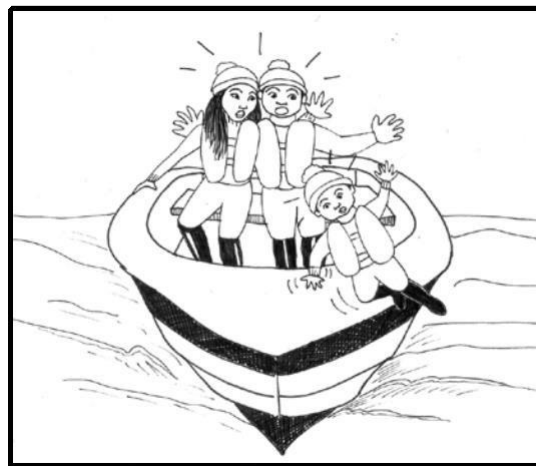
Formula una pregunta acerca del texto, diferente a las ya planteadas, y escribe su respuesta.

Actividad 3. Cada estudiante comparte con el grupo sus respuestas.

SESIÓN B

Debido a que la escritura es una habilidad que se desarrolla y perfecciona con la práctica, se debe buscar estimular el pensamiento creativo y la narración de historias. Por lo tanto, como estrategias para fomentar la escritura, se plantean las siguientes actividades.

Actividad 1. Se invita a los estudiantes a escribir un texto, de manera impresa o digital, a partir de la siguiente secuencia de imágenes:



Secuencia tomada de <https://www.fundacionarauco.cl/wp-content/uploads/2018/07/Ru%CC%81bricas-y-otras-herramientas-para-desarrollar-la-escritura-en-el-aula.pdf>

Actividad 2. Una vez escritos los textos, se anima a los estudiantes a compartirlos con el grupo.

SESIÓN C

Actividad 1. El profesor(a) realiza la lectura del texto “*El campesino y el espíritu de las aguas*”.

El campesino y el espíritu de las aguas



Había una vez un pobre campesino que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecillo sobre el río, se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente:

- ¿Cómo me ganaré el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante, ¡oh, maravilla!, una bella ninfa, conocida como el espíritu de las aguas, apareció sobre éstas y dijo al campesino:

- Espera, buen hombre, traeré tu hacha.

Se hundió en la corriente y poco después reapareció con un hacha de oro entre las manos. El campesino dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez se sumergió el espíritu de las aguas, para reaparecer después con otra hacha, pero esta vez de plata.

- Tampoco es la mía – dijo el afligido campesino.

Por tercera vez el espíritu de las aguas buscó bajo el agua. Al reaparecer, llevaba en sus manos un hacha de hierro.

- ¡Oh, gracias, gracias! ¡Ésa es la mía!

- Pero, por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la honradez a la mentira y te mereces el premio.

Tomado y adaptado de <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2009/05/banco-de-lecturas-tercer-ciclo-primaria.pdf>

Actividad 2. Luego, haciendo uso del tablero, del video beam o del televisor, brinda la siguiente explicación a los estudiantes:

Un *texto narrativo* es un relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo.

La estructura del texto narrativo está compuesta de estas tres partes:

1. **Comienzo o planteamiento.** Sirve para introducir los personajes. Nos presenta una situación inicial que les sucede a unos personajes en un tiempo y lugar determinados.

Había una vez un pobre campesino (personaje) que regresaba a su casa después de una jornada de duro trabajo (tiempo). Al cruzar un puentecillo sobre el río (lugar), se le cayó el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente.

2. **Desarrollo o nudo.** Se desarrollan los acontecimientos planteados en la introducción. Los personajes se ven envueltos en el conflicto y actúan en función del objetivo que persiguen.

Al instante, ¡oh, maravilla!, una bella ninfa, conocida como el espíritu de las aguas, aparecía sobre éstas... Se hundió en la corriente y poco después reaparecía con un hacha de oro entre las manos. El campesino dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez se sumergió el espíritu de las aguas, para reaparecer después con otra hacha, pero esta vez de plata.

3. **Final o desenlace.** En esta parte del relato se resuelve el conflicto de la fase inicial. Puede tener un final feliz o trágico; positivo o negativo.

Por tercera vez el espíritu de las aguas buscó bajo el agua. Al reaparecer, llevaba en sus manos un hacha de hierro.

Tomado y adaptado de internet.

Sin posibilidad de especificación de sitio web.

Actividad 3. Por último, cada estudiante realiza un resumen del texto “*El campesino y el espíritu de las aguas*”, y lo comparte con el grupo.

SESIÓN D

Actividad 1. Haciendo uso del cuaderno o del computador (Microsoft Word u otro procesador de palabras), de manera individual o por parejas se construye un texto siguiendo las siguientes pautas:

- Elige una pareja de palabras y crea un cuento con ellas.

Nota: El profesor(a) las escribe en el tablero:

- Perro
- Armario
- Lápiz
- Canción
- Pulgarcito
- Avión

- Fíjate que tu cuento contenga las partes del texto narrativo:

- a) Comienzo, introducción o planteamiento;
- b) Desarrollo, nudo o conflicto; y,
- c) Final, desenlace o solución de la situación planteada.

- También debes tener presentes los elementos de la narración:

- a) Personajes.
- b) Espacio.
- c) Tiempo.

-El cuento debe contener todo tipo de adecuaciones (imagen, sonido, movimiento, colores), de las que se quiera y pueda hacer uso desde el computador; o si es en físico (con lápiz y papel), ir acompañado de dibujos, gráficos y/o imágenes.

Actividad 2. La producción final se comparte con el grupo.

UNIDAD No. 2

Texto: Descriptivo

Tiempo estimado: 4 horas pedagógicas (4 clases)

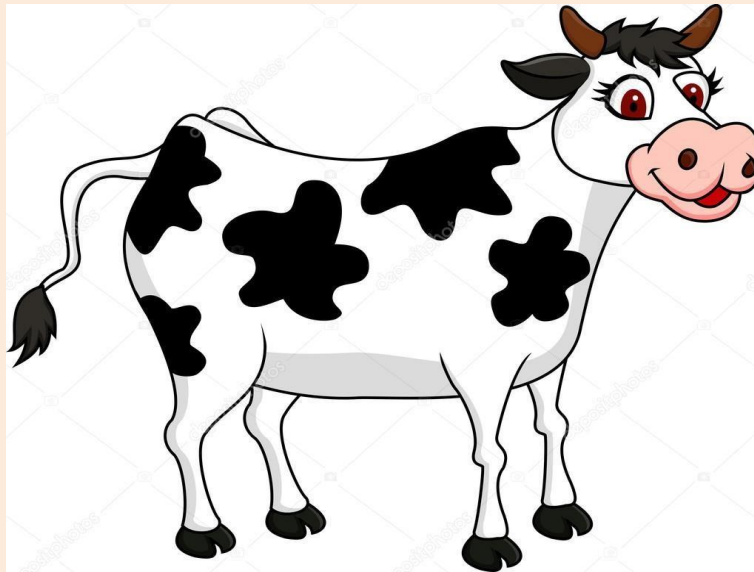
Evaluación: 15 minutos (ver formato anexo)

- Materiales:**
- Texto “*La Vaca*”
 - Plantilla de preguntas
 - Texto subrayado “*Un Miquito muy Especial*”
 - Texto original “*Un Miquito muy Especial*”
 - Texto “*Niños extraviados*”
 - Imágenes de calzados (zapatos, botas, sandalias, tenis)
 - Tablero / Video beam / Televisor
 - Hojas a rayas
 - Computadores o dispositivos móviles con conectividad
 - Lápiz, borrador y sacapuntas

SESIÓN A

Actividad 1. El profesor(a) propone a los estudiantes realizar la lectura del texto que lleva como título “*La Vaca*”.

La Vaca



La vaca es un mamífero herbívoro (se alimenta de plantas o hierbas) de la familia de los bóvidos. El macho de la vaca es el toro.

Domesticada desde hace unos 10.000 años en el Oriente Medio, posteriormente su ganadería se desarrolló a lo largo y ancho de todo el planeta. Sus primeras funciones fueron para el trabajo y la producción de carne y de leche, además de aprovecharse los cuernos, el cuero o los excrementos, como fertilizante o combustible.

Es un animal grande, de cuerpo robusto, que pesa por término medio 750 kg, con grandes variaciones que oscilan desde 150 a 1350 kg, una longitud de unos 250 cm (sin contar la cola) y una altura que varía entre 120 y 150 cm dependiendo del individuo.

La cabeza es gruesa y con dos cuernos o astas huecos a cada lado del cráneo. Tienen un cuello corto y ancho, y una papada que cuelga por debajo del pecho. Su cola o rabo es larga y con un mechón de pelos largos en su extremo. La espalda es recta, con el lomo ligeramente arqueado. Las hembras tienen una gran ubre bajo el vientre en el cuarto trasero, con cuatro tetillas.

El cuerpo está cubierto de pelos cortos, cuya gama de colores va del blanco al negro pasando por varios tonos de rojo y marrón; los motivos o dibujos también son variados, y pueden tener un pelaje de color uniforme, con manchas más o menos extensas de otro color, o atigrado. Se apoyan y caminan con el extremo de sus dos dedos que están revestidos con una pezuña.

Tomado y adaptado de <https://www.aboutespanol.com/textos-descriptivos-cortos-de-animales-4039976>

Actividad 2. Luego, presenta a cada estudiante la siguiente plantilla, de manera impresa o digital, y solicita responder a cada pregunta en las líneas dispuestas para ello:

¿De quién se habla en el texto?

¿Qué se dice en el texto?

¿Para qué crees que se escribió el texto?

¿Qué tipo de texto es?

¿Cómo es la vaca?

¿Por qué la vaca ha sido domesticada?

Según el texto, ¿qué es una vaca?

¿De qué trata principalmente este texto?

¿Qué otro título le pondrías al texto que leíste?

Formula una pregunta acerca del texto, diferente a las ya planteadas, y escribe su respuesta.

Actividad 3. Cada estudiante comparte con el grupo sus respuestas.

SESIÓN B

Actividad 1. El profesor(a) presenta el siguiente texto, de manera impresa o digital, con palabras claves subrayadas dentro del mismo para que los estudiantes, haciendo uso de palabras antónimas, inviertan el sentido de la descripción original. Cada estudiante reescribe el texto en el computador o en una hoja a rayas, y puede invertir el sentido de otras palabras que se le ocurran (distintas a las subrayadas).

UN MIQUITO MUY ESPECIAL



Imagen tomada de <http://www.supercoloring.com/es/dibujos-para-colorear/titi-pigmeo-bebe>

El titi pigmeo es famoso por ser el mico más pequeño del mundo. Por eso también es conocido como “mico de bolsillo”. Es tan pequeño que cabe en la mano de una persona.

El titi pigmeo vive en la selva del Perú. Hace sus nidos en las partes más altas de los árboles. Allí, en las hojas de los árboles, se protege de águilas, halcones y otros animales que se lo pueden comer.

Su cuerpo está cubierto con pelos suaves y esponjosos. Además, tiene una cola delgada y larga.

Sus dedos son delgados y terminan en garras muy pequeñas con las que trepa hasta lo alto de los árboles. De esta manera, alcanza las hojas más tiernas, que son sus favoritas. También se alimenta de insectos, frutas y de la savia, un líquido que se encuentra dentro de las plantas.

Este animalito se encuentra en peligro de desaparecer. Muchas personas están cortando los árboles de la selva. Pronto, el titi pigmeo no tendrá dónde vivir.

Actividad 2. Posteriormente, cada estudiante comparte su texto, leyéndolo a los presentes, y se precisan semejanzas y diferencias con relación al texto original.

Texto original:

UN MIQUITO MUY ESPECIAL



El titi pigmeo es famoso por ser el mico más pequeño del mundo. Por eso también es conocido como “mico de bolsillo”. Es tan pequeño que cabe en la mano de una persona.

El titi pigmeo vive en la selva del Perú. Hace sus nidos en las partes más altas de los árboles. Allí, en las hojas de los árboles, se protege de águilas, halcones y otros animales que se lo pueden comer.

Su cuerpo está cubierto con pelos suaves y esponjosos. Además, tiene una cola delgada y larga.

Sus dedos son delgados y terminan en garras muy pequeñas con las que trepa hasta lo alto de los árboles. De esta manera, alcanza las hojas más tiernas, que son sus favoritas. También se alimenta de insectos, frutas y de la savia, un líquido que se encuentra dentro de las plantas.

Este animalito se encuentra en peligro de desaparecer. Muchas personas están cortando los árboles de la selva. Pronto, el titi pigmeo no tendrá dónde vivir.

Tomado y adaptado de http://docentesinnovadores.perueduca.pe/?get_group_doc=94/1466209977-titi.pdf

SESIÓN C

Actividad 1. El profesor(a) realiza la lectura del texto “Niños extraviados”.

Niños extraviados

Cuando Edilma y Oliverio se fueron para la ciudad de Pereira, llevando a sus hijos Carlos y Silvia, para participar en las Fiestas de la Cosecha, no esperaron encontrarse con tanta muchedumbre celebrando en las calles. Antes de que se dieran cuenta, fueron envueltos y arrastrados por ella, soltando de sus manos a sus hijos y perdiéndoles de vista.

Al terminar el día, después de buscarlos desesperadamente en la plaza y las calles aledañas a ella y no encontrarlos, acudieron a la policía y escribieron varios avisos con la descripción de sus hijos, para que los ayudaran a buscarlos. Mira lo que dice uno de los textos que escribieron:

“Se han extraviado dos niños en Pereira, capital del Departamento de Risaralda. El varón se llama Carlos. Es de estatura mediana, piel trigueña, pelo lacio y ojos muy negros, su nariz es recta y tiene un lunar en su mejilla derecha. Lleva pantalón azul, camiseta a rayas azules y verdes, y zapatos negros. Es un niño valiente, no le teme a los fantasmas y a la oscuridad”.

“La niña se llama Silvia. Es alta, de piel blanca, tiene el cabello negro ondulado, sus ojos son grandes y marrones, y sus labios delgados. Está vestida con pantalón azul, camiseta verde con bolitas de varios colores y unas sandalias blancas. Es una niña muy amable, graciosa y risueña. Se extraviaron durante las Fiestas de la Cosecha”.

Tomado y adaptado de http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad02/Integradas/CuartoGrado/U2_4TO_INTEGRADOS_S18.pdf

Actividad 2. Luego, haciendo uso del tablero, del video beam o del televisor, brinda la siguiente explicación a los estudiantes:

Un *texto descriptivo* es aquel que tiene por finalidad representar el aspecto o apariencia de algo o alguien, explicando sus características, partes o cualidades.

Para construir un texto descriptivo debes seguir los siguientes pasos:

1. Primero que todo, debes decidir a quién o qué será lo que describirás. Elige un elemento que llame mucho tu atención; de esta forma estarás más dispuesto a observar sus detalles y características.
2. En segundo lugar, y una vez que hayas escogido el elemento a describir, identifica los aspectos más importantes de tu objeto.
3. Si es una persona, por ejemplo, menciona su estatura, su género, su color de piel. Si es un objeto, menciona su forma, su tamaño y su color, entre los aspectos más importantes. Si estás describiendo un lugar, menciona su ubicación y los elementos que lo componen.
4. Ordena los datos de tu *texto descriptivo*, desde los más importantes a los menos importantes. Intenta ser claro a la hora de describir. Guíate por diccionarios, enciclopedias y búsquedas en internet, textos y medios que son referentes muy importantes a la hora de elaborar este tipo de textos.
5. Revisa tu *texto descriptivo* antes de darlo por finalizado. Como recomendación, muéstraselo a otra persona sin mencionar qué es lo que has descrito. Si logra identificar el elemento que has estado describiendo, entonces has hecho un buen trabajo. Si no, revisa qué elementos podrías haber olvidado mencionar en la descripción.

Tomado y adaptado de internet.

Sin posibilidad de especificación de sitio web.

Actividad 3. Por último, haciendo uso de la observación y de características y cualidades, cada estudiante crea una adivinanza y la plantea a los presentes para que adivinen de qué se trata.

SESIÓN D

Actividad 1. El profesor(a) presenta a los estudiantes la siguiente actividad para ser desarrollada por escrito, en una hoja a rayas o en el computador, y de manera individual:

Calzados



- a) Observa detenidamente cada una de las imágenes.

- b) Escribe un breve texto descriptivo indicando las características principales de cada tipo de calzado, basándote en lo siguiente:
 - 1) Para qué sirve, principales actividades que se realizan con ese tipo de calzado.
 - 2) Material con que está elaborado.
 - 3) En qué lugares se utiliza.
 - 4) Para qué época o clima es más conveniente usarlo.
 - 5) Elige uno de los calzados e indica cada una de sus partes.
 - 6) No olvides usar sinónimos (palabras que tienen significados iguales o parecidos) y utilizar variados adjetivos (cualidades) para calificar a los sustantivos (nombres; en este caso, cada tipo de calzado).

Tomada y adaptada de
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/M_JESUS_GARCI_A_2.pdf

Actividad 2. Luego, cada estudiante comparte su texto descriptivo con el grupo.

UNIDAD No. 3

Texto: Expositivo

Tiempo estimado: 4 horas pedagógicas (4 clases)

Evaluación: 15 minutos (ver formato anexo)

- Materiales:**
- Texto “*El Maltrato Animal*”
 - Plantilla de preguntas
 - Imagen del *ciclo de vida del ser humano*
 - Texto “*Nacen dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York*”
 - Texto “*Las Abejas*”
 - Formato para escritura
 - Formato guía del docente
 - Tablero físico o digital / Video beam / Televisor
 - Hojas a rayas
 - Computadores o dispositivos móviles con conectividad
 - Lápiz, colores, borrador y sacapuntas

SESIÓN A

Actividad 1. El profesor(a) invita a los estudiantes a realizar la lectura del texto que lleva como título “*El Maltrato Animal*”.

EL MALTRATO ANIMAL



El maltrato animal es cualquier acción producida por las personas que causa estrés o dolor innecesario a los animales. Esto comprende desde cuidados insuficientes, agresiones físicas, tortura o mutilación de alguna parte de su cuerpo hasta el asesinato, y se ha convertido en un problema de gran importancia en nuestra sociedad. Cada vez es más habitual ver noticias que nos informan de casos de violencia hacia los animales, y cada día son muchas las campañas y las personas que tratan de luchar contra este problema.

Hay distintos métodos de maltrato animal. Entre ellos se encuentra el abandono, que tiene lugar sobre todo cuando los dueños del animal se van de vacaciones y no encuentran a nadie que pueda encargarse de él. Estos animales normalmente acaban muertos en las calles debido al hambre o al ser atropellados por carros y motocicletas.

Otros métodos son la mutilación o tortura del animal. Puede darse por distintos motivos: con el fin de realizar experimentos científicos, para conseguir carne y productos lácteos, para conseguir dinero a cambio, o simplemente por diversión.

En conclusión, el maltrato animal es algo que puede evitarse y debemos luchar para que no suceda. Opino que el Gobierno debe controlar los tratos que reciben los animales en las industrias cárnicas y lácteas, y penalizar el maltrato animal en general. Con respecto a los abandonos, creo que antes de tomar esta cruel decisión, la gente debería pensar en darle su mascota a otra persona que pueda proporcionarle los cuidados y la atención que necesita en lugar de llevarla a una muerte directa.

Tomado y adaptado de <http://hastalautopiaymasalla.blogspot.es/1488489433/texto-expositivo-el-maltrato-animal/>

Actividad 2. Luego, el profesor(a) entrega a cada estudiante, de manera impresa o digital, la siguiente plantilla de preguntas y solicita dar respuesta a cada una en las líneas dispuestas para ello:

¿Cuál es la idea central del texto?

¿Qué es el maltrato animal?

¿De qué tipos de maltrato animal nos habla el texto?

¿En qué consiste el abandono animal?

¿A qué se refiere el texto cuando habla de mutilación o tortura animal?

¿Cómo se puede evitar el maltrato animal?

¿Qué opinas sobre el maltrato animal?

¿Cómo podrías colaborar desde la escuela a erradicar el maltrato animal?

Formula una pregunta acerca del texto, diferente a las ya planteadas, y escribe su respuesta.

Actividad 3. Cada estudiante comparte con el grupo sus respuestas.

SESIÓN B

Actividad 1. El profesor(a) invita a los estudiantes a escribir un texto, de manera impresa o digital, que explique el ciclo de vida del ser humano a partir de la siguiente imagen:



Imagen tomada y adaptada de <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Actividad 2. Luego, el profesor(a) anima a los estudiantes a compartir su escrito con el grupo.

SESIÓN C

Actividad 1. El profesor(a) realiza la lectura del texto “*Nacen dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York*”.

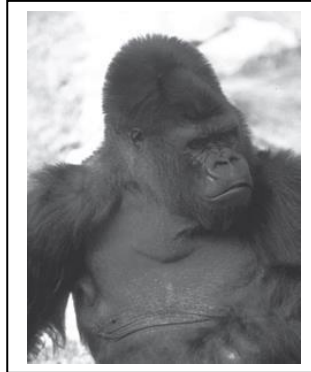
Nacen dos gorilas en el zoológico del Bronx, en Nueva York

**Son los primeros gorilas nacidos en ocho años en este recinto.
La especie de estas crías está en peligro crítico.**

Por EFE – 25/04/2014 – 17:23

El zoológico neoyorquino del Bronx ha visto nacer sus primeras crías de gorila después de ocho años, las cuales han visto la luz con poco más de un mes de diferencia.

Las dos crías tienen el mismo padre: Earnie, un gorila de 31 años, pero provienen de dos madres distintas. La primera nació el 10 de marzo, y la más pequeña nació el 17 de abril.



El sexo de las crías no se conoce, ya que los cuidadores del recinto todavía no se han acercado lo suficiente para poder examinarlos.

Los recién nacidos son gorilas del bosque del Congo, originarios de África ecuatorial, y su especie está en peligro crítico.

Tomado y adaptado de <https://www.fundacionarauco.cl/wp-content/uploads/2018/07/Ru%CC%81bricas-y-otras-herramientas-para-desarrollar-la-escritura-en-el-aula.pdf>

Actividad 2. Luego, haciendo uso del tablero, del video beam o del televisor, brinda la siguiente explicación a los estudiantes:

Un *texto expositivo* se caracteriza por desarrollar un tema en forma clara y objetiva. Su principal función es informar. También se lo conoce como *texto explicativo*.

La estructura del texto expositivo consta de tres partes: la primera, en donde se realiza una introducción del tema a tratar; la segunda, llamada contenido o desarrollo, en donde se explican mejor los conceptos y otras ideas; y la tercera y última parte es la conclusiva, la cual puede expresar un resumen del trabajo.

- El profesor(a) desglosa aún más la información sobre la estructura del texto expositivo, de la siguiente manera:

Título

Es esencial en todo texto.

El título anuncia el tema a ser tratado.

Introducción

Es la primera parte y reviste una especial importancia ya que es allí donde el redactor debe saber presentar el tema que será tratado en el texto.

No es necesario que sea muy extensa. Por ejemplo, si se habla sobre la contaminación del aire en las ciudades, en la introducción se puede exponer brevemente en qué consiste dicho fenómeno.

Desarrollo

Este es el cuerpo central ya que aquí se plasman las ideas principales del tema. Siguiendo con el ejemplo anterior, en el desarrollo el autor explica mejor el concepto y las formas de contaminación del aire en las ciudades, sus causas y consecuencias, o la manera de poder reducirlo.

Conclusión

Es la parte final del texto. Una conclusión puede contener un resumen de lo desarrollado o bien algún que otro dato interesante al texto.

Tomado y adaptado de internet.

Sin posibilidad de especificación de sitio web.

Actividad 3. Ahora, cada estudiante escribe un texto expositivo sobre un tema de su elección. El texto construido deberá tener la estructura del texto expositivo (título, introducción, desarrollo y conclusión). Por último, cada estudiante hace lectura de su texto a los presentes.

SESIÓN D

Actividad 1. El profesor(a) presenta a los estudiantes, de manera impresa o digital, la lectura titulada “Las Abejas”.

LAS ABEJAS



La abeja es un insecto volador. Son polinizadores, lo que significa que van de flor a flor para obtener su néctar, de lo que se alimentan y de pasada se llevan el polen. Su color es, por lo general, amarillo y negro a rayas, aunque existen varias especies diferentes. Tienen un aguijón con el que pueden picar animales y personas, pero mueren poco después por la pérdida del mismo.

Una especie de abejas, la *Apis mellífera*, es la que produce miel a partir del néctar de las flores. Existe una disciplina llamada apicultura, mediante la cual un grupo de expertos crían abejas y venden la miel que ellas producen.

Las abejas son insectos muy laboriosos que viven en colmenas, es decir, agrupadas. Suelen formar panales y se organizan en diferentes categorías: existen las abejas obreras, que son las que polinizan las flores y hacen la mayor parte de las tareas de las colonias; los zánganos, que son los machos y fecundan a la reina; y las abejas reinas, que se encargan de la reproducción.

Las abejas viven en colonias construidas por 3 tipos de individuos: reina, obreras y zánganos; sin embargo, la mayoría de las abejas son solitarias, es decir que no forman enjambres. Existen también un número de especies semisociales, con capacidad de formar colonias; por ejemplo, los abejorros. Estas colonias no llegan a ser tan grandes ni duraderas como las de las abejas domésticas.

El famoso científico *Albert Einstein* dijo en una ocasión que en cuanto desaparecieran las abejas, al hombre le quedarían muy pocos años de vida. Esto se debe a la contaminación: si el ser humano contamina su medio ambiente o extingue a las abejas, éstas no podrán polinizar las flores y, por lo tanto, no habrá más frutas ni productos naturales primarios, llevando a la escasez de alimentos.

Tomada y adaptada de <https://medium.com/big-blue-marble/bee-utiful-world-of-bees-5c1c6717043d>

Actividad 2. Luego, profesor(a) y estudiantes realizan un análisis de la estructura de este texto expositivo y entre todos completan la información solicitada, por escrito y en el

formato que se presenta a continuación, disponible de manera impresa o digital (en plantilla de Microsoft Word u otro procesador de palabras). Los estudiantes pueden hacer uso de imágenes, dibujos, gráficos, colores, negrilla y subrayado, entre otros; según sea el caso.

Formato para escritura:

Título: _____	Información del texto
Introducción	_____
Desarrollo	_____
Conclusión	_____

Formato guía del docente:

Título: Las Abejas	Información del texto
Introducción Presentación del tema	Hablar del concepto de las abejas. El primer párrafo puede ser llamado introductorio: <i>“La abeja es un insecto volador. Son polinizadores...”</i>
Desarrollo Se exponen las ideas principales; se describe en forma detallada el tema, hablando de sus propiedades, características, etc.	Es la parte central del texto, se van detallando en profundidad las características de este insecto, ya que se habla de una determinada especie y las formas en que están organizadas sus colonias.
Conclusión Puede ser un resumen de todo lo que se ha escrito o una especie de aporte final.	El texto termina hablando del pensamiento del científico Einstein acerca de las abejas y de cómo afectaría a la humanidad si dichos insectos llegaran a desaparecer.

Actividad 3. Por último, se hace lectura oral de la información que ha sido completada.

UNIDAD No. 4

Texto: Argumentativo

Tiempo estimado: 4 horas pedagógicas (4 clases)

Evaluación: 15 minutos (ver formato anexo)

- Materiales:**
- Texto “*¿Es bueno que vean la televisión?*”
 - Plantilla de preguntas
 - Acertijo de “*El pastor, la cabra, el lobo y la lechuga*”
 - Texto “*El riesgo de fumar en espacios públicos*”
 - Formato guía del docente (plantilla)
 - Tema en el esquema “*Los juegos de video*”
 - Tablero / Video beam / Televisor
 - Hojas a rayas
 - Cuadernos
 - Computadores o dispositivos móviles con conectividad
 - Lápiz, borrador y sacapuntas

SESIÓN A

Actividad 1. El profesor(a) invita a los estudiantes a realizar la lectura del texto que lleva como título “*¿Es bueno que vean la televisión?*”.

¿Es bueno que vean la televisión?



Inevitablemente, la tele se ha convertido en algo habitual e imprescindible en la mayoría de los hogares. Los niños se habitúan a ella desde muy temprana edad, y a veces pasan demasiadas horas frente a ella. ¿Puede perjudicarles verla cuando son pequeños? Esta pregunta se la han planteado pedagogos y psicólogos de todo el mundo y la respuesta ha sido casi unánime: la tele en sí no es buena o mala, todo depende del uso que se haga de ella.

Desde luego, en muchos casos es un instrumento altamente educativo. Muchos programas infantiles son auténticas clases que enseñan a los niños muchas cosas de manera agradable y rápida. Si los padres se sientan a su lado para comentar las cosas que ven y participan del programa, las ventajas son indiscutibles. Sin la presencia activa de los papás, el efecto educativo es mucho menor ya que los pequeños no asimilan las cosas tan eficazmente. Además, la visión del adulto les ayudará a ser críticos, incluso con la tele. No se trata de permanecer horas viendo la televisión, pero aprovecharla para pasar algunos ratos juntos es muy beneficioso. Sin embargo, a pesar de estos aspectos positivos, no podemos olvidar que la televisión puede ser también un obstáculo para el desarrollo del niño. Ver la tele es una actividad pasiva. El niño se sienta, está quieto y casi mudo frente a una gran fuente de estímulos visuales. No corre, no se mueve y no se relaciona con otros niños, algo esencial durante los primeros años de su vida.

Diversos estudios han demostrado que los niños deben estar sólo 30 minutos al día frente al televisor. Si se sobrepasa este tiempo aumenta el riesgo de obesidad y de pequeños trastornos de comportamiento. No hay que olvidar tampoco que es necesario sentarse al menos a un metro y medio del aparato para evitar problemas de visión.

Y es imprescindible controlar los programas que ve. La violencia puede aumentar la agresividad del niño o, por lo menos, hacerle más sensible a ella. El mensaje que reciben es que la agresividad es lícita y que no pasa nada por utilizar la fuerza para imponer tus criterios. Los programas violentos (aunque sean infantiles) no conviene incluirlos dentro de su agenda televisiva.

También es importante explicarles que no todo lo que sale en la tele es cierto. Los niños tienden a imitar lo que ven y es necesario que un adulto les explique, por ejemplo, que Pokémon no existe y que Superman no vuela.

Si conseguimos dominar la tele, estaremos proporcionando a los niños una fuente muy positiva de estímulos. Pero si nos valemos de ella para que el niño esté un rato quieto sin filtrar los programas, puede que las consecuencias se dejen ver a largo plazo.

Actividad 2. Luego, presenta a cada estudiante la siguiente plantilla, impresa o digital, y solicita responder a cada pregunta en las líneas dispuestas para ello:

¿Cuál es el propósito central del autor del texto?

¿Cuál es la opinión del autor sobre la televisión?

¿En qué se apoya el autor para argumentar su punto de vista?

Según el autor, ¿cuál es uno de los principales factores que incide en el carácter educativo de la televisión?

La expresión, “A pesar de estos aspectos positivos”, quiere indicar que:

El párrafo que presenta la conclusión a la que llega el autor es el número:

De acuerdo con el texto, escribe los aspectos positivos y negativos de la televisión:

¿Cuál es el papel que deben asumir los padres de familia frente al uso de la televisión en el hogar?

¿Qué solución darías tú para que, según lo expuesto por el autor, la televisión sea completamente buena?

A tu juicio, ¿la televisión es buena o mala? Explica tu respuesta:

Formula una pregunta acerca del texto, diferente a las ya planteadas, y escribe su respuesta.

Actividad 3. Cada estudiante comparte con el grupo sus respuestas.

SESIÓN B

Actividad 1. El profesor(a) invita a los estudiantes a resolver por escrito el siguiente acertijo, para lo cual deben utilizar el computador o una hoja a rayas, escribir todas las opciones posibles y justificar su elección.

El Pastor, el Lobo, la Cabra y la Lechuga

-Acertijo-



Un pastor tiene que pasar un lobo, una cabra y una lechuga a la otra orilla de un río; dispone de una barca en la que sólo caben él y una de las otras tres cosas. Si el lobo se queda solo con la cabra se la come, si la cabra se queda sola con la lechuga se la come; ¿cómo debe hacerlo?

Solución: El pastor pasa primero la cabra, la deja en la otra orilla y regresa por el lobo. Al cruzar, deja al lobo y vuelve con la cabra, deja la cabra y cruza con la lechuga. Por último, deja la lechuga con el lobo y regresa por la cabra.

Tomado y adaptado de <http://5gg1213.blogspot.com/2012/12/>

Actividad 2. Luego, el profesor(a) anima a los estudiantes a compartir sus respuestas con el grupo.

SESIÓN C

Actividad 1. El profesor(a) realiza la lectura del texto “*El riesgo de fumar en espacios públicos*”.

El riesgo de fumar en espacios públicos



Aún son muchas las personas que fuman en el mundo, lo cual constituye un riesgo para la salud no sólo de las personas que lo hacen, sino también de las que están a su alrededor. Prohibir fumar en espacios públicos es bueno por varias razones.

Principalmente, fumar es un acto perjudicial para la salud, ya que afecta el organismo de la persona que fuma al causarle enfermedades en los pulmones, la garganta y la boca. Adicionalmente, el humo del cigarrillo resulta molesto también para las personas que no fuman, tiene mal olor, causa tos, y puede llegar a enfermarlas. Las personas que fuman ensucian el ambiente, ya que contaminan el aire con el humo del cigarrillo y el suelo con las colillas que arrojan después de fumar. Adicionalmente, fumar puede ser peligroso ya que muchas veces el descuido de los fumadores, que arrojan sus cigarrillos sin apagarlos, puede ocasionar incendios en bosques, casas o edificios. Por último, las personas que fuman son una mala influencia para los jóvenes, ya que muchos empiezan a fumar porque ven a una persona adulta haciéndolo.

En definitiva, fumar en espacios públicos es un gran riesgo para la salud de la gente, y prohibirlo, incluso en los hogares, sería una forma de proteger la salud de las personas.

Tomado y adaptado de

http://contenidosparaaprender.mineduacion.gov.co/G_5/L/SM/SM_L_G05_U02_L07.pdf

Actividad 2. Luego, haciendo uso del tablero, del video beam o del televisor, el profesor(a) brinda la siguiente explicación a los estudiantes:

Un *texto argumentativo* es aquel que tiene por función persuadir o convencer a las personas a través de la exposición de opiniones o puntos de vista argumentados.

Para escribir un texto argumentativo debes tener en cuenta lo siguiente: Lo primero que debes hacer es buscar un punto de vista que quieras defender. Luego, busca puntos de apoyo o argumentos. Recuerda que entre más y mejores argumentos utilices será más fácil que los demás comprendan tu opinión y la puedan aceptar.

El texto argumentativo, en su estructura, contempla las siguientes partes:

1. Debe tener un **título** que deje claro el tema.
2. Debe tener una **introducción** donde se presente el tema y, además, se mencione el punto de vista, la posición o la opinión que se va a defender.
3. Se deben presentar los **argumentos** de manera clara, ordenada y entendible. Los **argumentos** son cada una de las pruebas, razones, ejemplos, hechos y causas que permiten comprobar y defender un punto de vista.
4. Por último, debe tener una **conclusión** que permita entender de manera simple lo que se expresó y comprobó mediante los argumentos. La **conclusión** es el cierre de la argumentación, por lo tanto, debe expresar de manera clara la comprobación del punto de vista que se defendió.

Tomado y adaptado de internet.

Sin posibilidad de especificación de sitio web.

- Después, profesor(a) y estudiantes realizan un análisis de la estructura del texto argumentativo “*El riesgo de fumar en espacios públicos*”, de acuerdo a la siguiente plantilla:

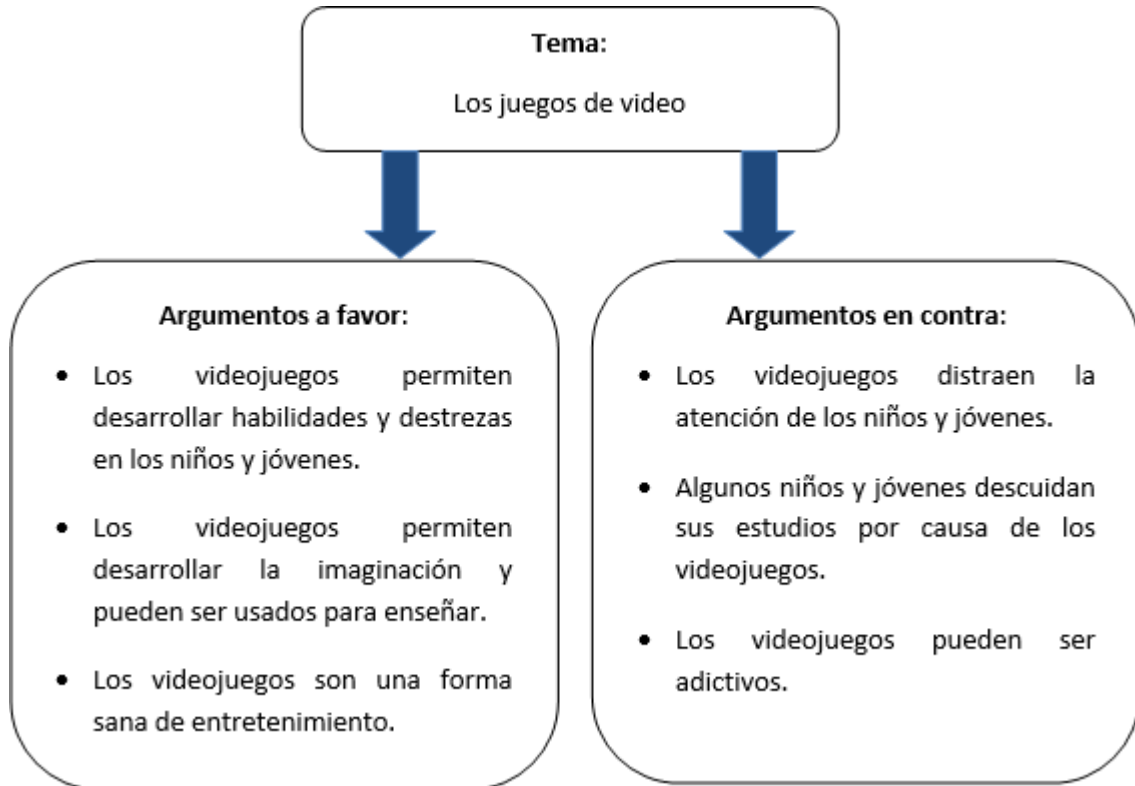
Formato guía del docente:

Título	<i>El riesgo de fumar en espacios públicos</i>
Introducción	<i>Cada vez son más las personas que fuman en el mundo, lo cual constituye un riesgo para la salud no sólo de las personas que lo hacen, sino también de las que están a su alrededor. Prohibir fumar en espacios públicos es bueno por varias razones.</i>
Argumento	<i>Principalmente, fumar es un acto perjudicial para la salud, ya que afecta el organismo de la persona que fuma al causarle enfermedades en los pulmones, la garganta y la boca. Adicionalmente, el humo del cigarrillo resulta molesto también para las personas que no fuman, tiene mal olor, causa tos, y puede llegar a enfermarlas. Las personas que fuman ensucian el ambiente, ya que contaminan el aire con el humo del cigarrillo y el suelo con las colillas que arrojan después de fumar. Adicionalmente, fumar puede ser peligroso ya que muchas veces el descuido de los fumadores, que arrojan sus cigarrillos sin apagarlos, puede ocasionar incendios en bosques, casas o edificios. Por último, las personas que fuman son una mala influencia para los jóvenes, ya que muchos empiezan a fumar porque ven a una persona adulta haciéndolo.</i>
Conclusión	<i>En definitiva, fumar en espacios públicos es un gran riesgo para la salud de la gente, y prohibirlo, incluso en los hogares, sería una forma de proteger la salud de las personas.</i>

Actividad 3. Por último, cada estudiante escribe un texto argumentativo sobre un tema de su interés, teniendo en cuenta su estructura (título, introducción, argumento y conclusión), y lo comparte con el grupo.

SESIÓN D

Actividad 1. El profesor(a) invita a los estudiantes a leer el siguiente tema presentado en el esquema, a escribir un texto argumentativo a favor o en contra del mismo y a expresar sus ideas de manera organizada. Se debe expresar un punto de vista claro y, según sea la opinión personal, utilizar los argumentos que se muestran a continuación. Pueden incluirse también argumentos adicionales que los estudiantes propongan y encuentren en internet o en una biblioteca. Se deben tener presentes las diferentes partes del texto argumentativo (título, introducción, argumentos, conclusión).



Tomado y adaptado de

http://contenidosparaaprender.mineducacion.gov.co/G_5/L/SM/SM_L_G05_U02_L07.pdf

Actividad 2. El profesor(a) explica a los estudiantes que la actividad debe ser desarrollada de manera individual y en el cuaderno o en el computador (haciendo uso de Microsoft Word u otro procesador de palabras). El texto a realizar puede contener todo tipo de adecuaciones (imagen, sonido, movimiento, colores) de las que quiera y pueda hacer uso el estudiante desde el computador; o ir acompañado de dibujos, gráficos e/o imágenes si es haciendo uso de lápiz y papel.

Actividad 3. Por último, el profesor(a) invita a los estudiantes a compartir sus textos con el grupo.

Anexo 12

Tabla 7. Matriz diario de campo investigativo

Sesión 1

DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO

Pretest de competencia escritural

Nombre del observador: Genny Alejandra Cataño Lopera

Tema: Pretest de escritura

Objetivo: Aplicar la prueba de competencia escritural para diagnosticar y desarrollar la competencia de la escritura en los estudiantes del grado 5°.

EJES TEMÁTICOS

DESCRIPCIÓN

REFLEXIÓN

1a. Características del grupo

Dirigido a 10 estudiantes, 7 niños y 3 niñas; sus edades oscilan entre los 10 y 11 años de edad. Su rendimiento académico a nivel escolar es distinto, lo que permite develar la importancia de los ritmos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la pandemia que se vivencio en Colombia por el virus Covid-19, la actividad se desarrolló vía Google Meet por internet; se conectaron 10 estudiantes y la docente.

En este proceso de escritura se destacan aspectos cruciales a nivel externo, como son las dificultades del medio y la poca motivación intrínseca en un par de casos, pues algunos estudiantes no cuentan con el material necesario y otros no participan por temor, pese a la motivación que les brinda la docente. Estos factores inciden en el proceso escritural y lector.

Por otro lado, es posible destacar una participación adecuada del grupo frente a sus argumentos, se develan textos muy bien elaborados y otros que deben mejorar el contenido escrito para darle mayor cimiento o empoderamiento al tema abordado.

1b. Desarrollo de la actividad

La docente explica a los estudiantes del grado 5° que se desarrollará una prueba de competencias escriturales, la cual hace referencia a las habilidades que tiene cada uno para expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones de manera escrita. Se les comparte una estructura para realizar la actividad; la docente explica la importancia de la autenticidad, y que cada uno de los estudiantes dé lo mejor de sí, de acuerdo a sus posibilidades, ya que la actividad trata sobre inventar una historia, con algunos parámetros como “escribir acerca de un tema de tu interés”, o elegir una de las siguientes opciones y realizar el escrito:

- Caballos
- Medellín
- Tiburones
- El Sistema Solar
- Las aves

La docente da a conocer que el texto debe presentar la siguiente estructura u orden: Título, introducción, desarrollo y conclusión.

2. Atención de situaciones imprevistas, observaciones relevantes y/o conflictos presentados

Los estudiantes inician su proceso de socialización de la actividad, donde dan a conocer sus escritos. Empieza la participación con la estudiante E7, quien da a conocer un texto narrativo, cuyo tema es el juego de colores, dando lugar a la imaginación, con presencia de conectores y una buena fluidez en la lectura. A la estudiante E2 le da pena exponer su texto, de tipo narrativo, más menciona un poco de lo que escribió, lo cual gira en torno a una familia con un

padre alcohólico y los problemas que ellos vivencian. El estudiante E10 comenta su texto sobre juegos electrónicos; texto que oscila entre lo expositivo, descriptivo y narrativo. El estudiante E1 da a conocer un texto sobre sus vacaciones en Cali; el texto es narrativo, sobre una anécdota. El estudiante E8 brinda una explicación sobre los bacteriófagos, texto explicativo y narrativo. El estudiante E3 habla sobre un cuidador de delfines (texto narrativo); y así sucesivamente. La estudiante E4 presenta su texto expositivo sobre los tiburones. El estudiante E5 comparte su texto sobre los robots, también de tipo expositivo. El estudiante E6 nos informa sobre el mar. Y el estudiante E9 nos habla de los gatos.

3. Aspectos relevantes o característicos

La docente solicita que los estudiantes tengan el material a la mano, esto con el fin de optimizar el tiempo en la virtualidad; lo cual, de igual manera, permite mayor agilidad en el proceso para poder explicar el tema.

Se destaca en algunos estudiantes el continuo planteamiento de dudas e inquietudes, así como la presencia en otros de cierto temor al hablar. Por tal razón, se resalta la importancia de la escritura, proceso que nos permite soltarnos a nivel verbal y expresar nuestros pensamientos y emociones con total libertad. Los estudiantes dan a conocer que con la lectura de sus compañeros, han aprendido cosas nuevas.

Sesión 2

DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO

Pretest de comprensión lectora

Nombre del observador: Genny Alejandra Cataño Lopera

Tema: Pretest de lectura

Objetivo: Aplicar la prueba de comprensión lectora que permita el diagnóstico y desarrollo de la competencia de la lectura comprensiva en los estudiantes del grado 5°.

EJES TEMÁTICOS

DESCRIPCIÓN

REFLEXIÓN

1a. Características del grupo

Asistentes 10 estudiantes. La docente saluda a los estudiantes, quienes de manera efusiva la saludan y le brindan un feliz día; la docente les explica que en la sesión se realizará una prueba de comprensión de lectura. La docente comparte la pantalla y les muestra a los estudiantes un texto denominado: ¿Sabes qué es la corriente eléctrica? La docente hace una lectura oral y los estudiantes la hacen mentalmente; el texto presenta unas preguntas y es necesario responderlas.

Después de la lectura, la docente les pregunta a los estudiantes: ¿Qué entienden por corriente eléctrica? El estudiante E1 menciona: centro de energía; la estudiante E2: lo que hace que pase la energía de un lugar a otro; el estudiante E3 comenta que la energía viene del agua; la estudiante E4 da a conocer que

En esta actividad, desde el ejercicio lector, se destaca la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje; mientras unos leen rápidamente y comprenden, otros leen de manera más pausada y deben releer para comprender. El grupo, en general, es participativo, con un potencial importante en el campo de las competencias lectoras y escriturales; por ello, sería importante seguir potencializando las habilidades comunicativas, escriturales, verbales y lectoras, para afianzar así las competencias del saber, saber hacer y saber ser en los estudiantes.

De igual forma, se destacan las nociones y prenociones, ya que los estudiantes dan a conocer conceptos o plantean argumentos desde sus saberes previos; y todo ello contribuye, de manera

	<p>existe otro tipo de energía como la energía solar; y así sucesivamente, uno a uno dan a conocer sus nociones y conocimientos previos. La docente prosigue en la lectura del texto de manera pausada y en un segundo momento realiza una lectura del texto más rápida (se lee 4 veces); acto seguido, se da lugar al abordaje de las preguntas de la prueba (6 preguntas en total). Al respecto, la docente le solicita a los estudiantes que escriban sus respuestas y luego se las compartan por WhatsApp.</p>	<p>significativa, a enriquecer la comprensión y el léxico.</p>
<p>1b. Desarrollo de la actividad</p>		
<p>2. Atención de situaciones imprevistas, observaciones relevantes y/o conflictos presentados</p>	<p>Los estudiantes están alerta, siempre atentos, y responden a las preguntas, dando a conocer incluso otras formas de energía. Sin embargo, algunos estudiantes no acatan las órdenes dadas y brindan respuestas de manera verbal y a destiempo, por lo que la docente les recuerda que deben escribir sus respuestas y luego, por turnos, socializarlas.</p> <p>Uno de los estudiantes comenta que estas actividades (refiriéndose a las preguntas de la prueba) las deben hacer solos para aprender, y la docente afianza la idea anotando que eso es lo recomendable ya que es mucho más propicio para el aprendizaje, pero que el compartir dudas e inquietudes en grupo ayuda a clarificar las preguntas para así brindar respuestas más acertadas o por lo menos acordes a lo solicitado.</p>	
<p>3. Aspectos relevantes o característicos</p>	<p>Se destaca la participación constante por parte de los estudiantes, quienes al final comentan que la prueba fue una actividad fácil, amena y entendible para ellos.</p>	

Sesión 3

DIARIO DE CAMPO

Postest de competencia escritural

Nombre del observador: Genny Alejandra Cataño Lopera

Tema: Postest de escritura

Objetivo: Aplicar la prueba postest de competencia escritural para diagnosticar el estado de competencia lectora y escritora en los estudiantes del grado 5°.

EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
1a. Características del grupo	<p>Dirigido a 10 estudiantes, 7 niños y 3 niñas. En general, es un grupo muy participativo, que gusta del contacto con sus compañeros y profesora, y aunque algunos se tornan callados, al ser abordados plantean su gusto por participar de los encuentros.</p>	<p>Se brinda un proceso de entrada a nivel pedagógico, donde la docente realiza un recuento de lo abordado en el encuentro anterior; esto, con el fin de generar un proceso de aprehensión del conocimiento. Por su parte, los estudiantes se muestran atentos, se destaca la identificación de los tipos de textos y se genera una participación fluida, en donde pese a factores externos que ocasionan algunas dificultades para el aprendizaje (intermitencias en la conectividad o condiciones del dispositivo móvil), las actividades logran ser culminadas de la mejor manera posible.</p>
1b. Desarrollo de la actividad	<p>La docente les brinda un saludo a los estudiantes, inicia con la lectura de la actividad y les solicita que le mencionen los tipos de texto vistos durante el desarrollo de la propuesta didáctica. Con relación a ello, les recuerda que cada tipología textual tiene una estructura específica que es necesario tener presente a la hora de ser abordado el texto narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo.</p>	

2. Atención de situaciones imprevistas, observaciones relevantes y/o conflictos presentados

Los estudiantes comentan que han realizado el texto solicitado e incluso lo han acompañado de un dibujo. En los textos escritos se destaca la estructura propia a cada uno y la inventiva e imaginación de los estudiantes. El estudiante E1 escribió un texto narrativo bajo el título: La escuela de la selva; la estudiante E2, al igual que en el pretest, escribió un texto narrativo, esta vez con el título: Pedro y el lobo, y un compañero le brindó un aporte al texto de la estudiante. El estudiante E3 escribió un texto narrativo titulado: El salvaje oeste; la estudiante E4, al igual que en el pretest, escribió un texto expositivo, pero esta vez sobre el videojuego Minecraft; el estudiante E5 también abordó un texto expositivo a través del cual habló acerca de cómo educar a un perro; el estudiante E6 continuó con el tema del mar y esta vez también habló acerca de las ballenas, con respecto a lo cual uno de los compañeros mencionó que las ballenas, por lo general, tienen su parte de abajo blanca y por eso son llamadas ballenas blancas; la estudiante E7 continuó abordando el texto narrativo pero esta vez bajo el título: El búho y la paloma; el estudiante E8, al igual que en el pretest, abordó el texto expositivo, centrado esta vez en el sistema solar; el estudiante E9 también escribió un texto expositivo bajo el título: Juegos que me gustan; y el estudiante E10, al igual que en el pretest, escribió un texto expositivo, esta vez titulado: Los terribles lagartos, haciendo referencia a los dinosaurios; tema que suscita el diálogo y la ocasión para brindar valiosos aportes con respecto al cuidado de los animales (consciencia naturalista).

3. Aspectos relevantes o característicos Algunos estudiantes manifiestan no contar con audio, otros con micrófono, otros con suficientes datos y a otros se les dificulta realizar lo solicitado ya que están sofocados por el calor y no pueden concentrarse; ante esta panorámica, la docente se muestra comprensiva y les brinda a los estudiantes diferentes alternativas para solventar cada situación.

Sesión 4

DIARIO DE CAMPO

Postest de comprensión lectora

Nombre del observador: Genny Alejandra Cataño Lopera

Tema: Postest de lectura

Objetivo: Aplicar la prueba postest de comprensión lectora para diagnosticar el estado de competencia lectora y escritora en los estudiantes del grado 5°.

EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
1a. Características del grupo	Grupo de 10 estudiantes, 7 niños y 3 niñas. En su mayoría, son niños muy atentos y participativos, quienes gustan de compartir sus sentimientos, pensamientos y textos escritos.	En esta ocasión se realiza un segundo momento de la prueba de comprensión lectora, con el fin de destacar aciertos y fortalezas, al igual que falencias y procesos que requieren de mejoría. Desde la observación del grupo se destacan algunos estudiantes muy activos y centrados en el objetivo de escritura, mientras que otros

se dispersan fácilmente e intervienen poco, lo que suscita la necesidad de motivarlos constantemente a expresarse. Esta situación ocasiona, por lo regular, un retraso en la tarea de escritura y en el cumplimiento de entrega del texto, por lo que es necesario brindar tiempos extras de espera y ello hace que se prolongue un poco más de lo previsto el encuentro virtual.

La docente brinda un cálido saludo a los estudiantes y les aclara el proceso a seguir; comparte en pantalla la prueba de comprensión lectora y de nuevo da a conocer el texto que titula: ¿Sabes qué es la corriente eléctrica? Un estudiante comenta que recuerda esa lectura y la docente les solicita a todos los presentes que den lectura al texto de manera individual. De igual forma, la docente les plantea a los estudiantes que lean el texto las veces que consideren necesarias hasta lograr captar cada idea y comprender su contenido.

Por otro lado, es de anotar que en general los estudiantes se perciben escribiendo y cumpliendo con las órdenes impartidas a nivel pedagógico y didáctico, presentando así una participación elocuente, aterrizada y juiciosa que facilita la consecución de los objetivos al realizar las intervenciones vía Google Meet.

1b. Desarrollo de la actividad

2. Atención de situaciones imprevistas, observaciones relevantes y/o conflictos presentados.

Los estudiantes realizan la actividad, hacen la lectura del texto y luego dan respuesta a las 6 preguntas planteadas, mas no comparten las respuestas. Los estudiantes deben tomar fotos a lo realizado y luego enviarlas a la docente al WhatsApp.

3. Aspectos relevantes o característicos

Se destaca en algunos estudiantes la atención dispersa, pues preguntan aspectos que la docente ha explicado con anterioridad, pero finalmente logran terminar la actividad y quedan en el compromiso de enviar su producción o respuestas a la docente.

Sesión 5

DIARIO DE CAMPO**Explicación de la Propuesta Didáctica Escritulandia: Un Mundo para Comprender**

Nombre del observador: Genny Alejandra Cataño Lopera

Tema: Explicación del proyecto de aula

Objetivo: Complementar los instrumentos de la investigación para destacar el ámbito relacional y la observación naturalista.

EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
1a. Características del grupo	Intervención pedagógica dirigida a 10 estudiantes, entre los que se destacan 7 niños y 3 niñas, con edades entre los 10 y 11 años de edad. Su rendimiento académico a nivel escolar es distinto en cada caso, y ello se evidencia en la implementación de la propuesta didáctica, sesión tras sesión, lo que permite destacar la importancia de los ritmos de aprendizaje.	Los procesos escritural y lector, así como de la comprensión, presentan algunas particularidades no sólo desde las competencias del hacer o del saber, sino también desde el ser. El estudio desde casa con encuentros virtuales como los sostenidos a través de Google Meet, develan algunas falencias frente a competencias y habilidades sociales como la facilidad de expresión, la fluidez verbal y el desenvolvimiento para hablar en público. Debido a la situación de pandemia a nivel mundial por el Covid-19, en Colombia la educación presentó algunas particularidades que dificultaron la continuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde casa, pues

muchos estudiantes no contaban con herramientas digitales como computadores, tabletas o celulares, y quienes por lo menos contaban con un dispositivo móvil, en ocasiones no tenían acceso a internet o no contaban con suficientes datos para conectarse a las clases virtuales. Ante estas dificultades, se optó por implementar el WhatsApp como segunda opción para la interacción con los estudiantes, y brindarles colaboración y guía frente a los cuestionamientos, preguntas o dudas que surgían en el día a día.

En cuanto a la implementación de la Propuesta Didáctica Escritulandia, se observó un gran empoderamiento y actitud de compromiso por parte de los estudiantes para realizar cada una de las actividades propuestas, pese a las limitaciones de conectividad o al estado de los equipos a través de los cuales se tenía acceso a los encuentros virtuales. Entre muchos otros logros, puede decirse entonces que pudo evidenciarse la empatía, el

compromiso y el dinamismo de los estudiantes para el desarrollo de las actividades planteadas por la docente.

1b. Desarrollo de la propuesta

Debido a la situación de confinamiento generada por la pandemia del Covid-19, la propuesta didáctica se desarrolló de manera virtual, vía Google Meet, contando con la participación de 10 estudiantes y la docente investigadora. Para su implementación, se dialogó previamente con los estudiantes, quienes manifestaron extrañar su aula de clases y el contacto con sus compañeros y profesores. Pese a que la intervención sólo tomó algunas semanas, los niños querían regresar a la escuela cuanto antes, y la docente les explicaba entonces que todo tenía un proceso y era necesario tener paciencia. Por otro lado, la docente brindaba a los estudiantes la posibilidad de un contacto fuera de los encuentros virtuales, precisándoles que, si tenían dudas frente a lo explicado o aprendido, podrían dárselas a conocer por medio del WhatsApp, preferiblemente de forma escrita, para afianzar aún más esta competencia en los estudiantes a través de medios de uso cotidiano para ellos; y con mucho gusto serían atendidos y sus dudas resueltas, en la medida de lo posible.

Se procede a explicar la Propuesta Didáctica a los estudiantes, denominada Escritulandia: Un Mundo para Comprender. La docente presenta cada unidad y cada sesión a su interior, haciendo las lecturas necesarias y brindando las orientaciones correspondientes; lo cual, afortunadamente, suscita en los estudiantes muchas inquietudes y el necesario entusiasmo y motivación para participar de su desarrollo.

2. Atención de situaciones imprevistas, observaciones relevantes y/o conflictos

Los estudiantes se muestran atentos, receptivos, entusiasmados y sumamente participativos durante el desarrollo de la propuesta didáctica. Con frecuencia realizan preguntas de diversa índole, en ocasiones sobre la temática abordada y otras veces sobre el orden que deben contemplar en la hoja para comenzar sus escritos; y la docente, entre tanto, les brinda las explicaciones concernientes.

presentados

En una ocasión, por ejemplo, un estudiante manifiesta que sus manos se sentían confundidas, y en el encuentro virtual a través de Meet, por equivocación, selecciona la opción “levantar la mano”. Esta situación parece poner al estudiante un poco nervioso pero la docente opta por restarle importancia a lo sucedido y le brinda la confianza suficiente para hacer caso omiso a dicho impase, anotando que incluso a ella le había sucedido un par de veces en otros encuentros virtuales pero que era algo normal que pasara ya que todos apenas se estaban acostumbrando a la interacción a través de la pantalla, y que con voluntad y buena disposición, poco a poco irían mejorando en el manejo de herramientas y plataformas tecnológicas como el Google Meet.

**3. Aspectos
relevantes
característicos**

o Durante el desarrollo de la propuesta didáctica, algunos estudiantes prendían las cámaras y se observaban tranquilos, contentos y motivados, al igual que manifestaban tener muchas ganas de regresar a la escuela.

Los estudiantes que participaron del desarrollo de la propuesta siempre demostraron compromiso para culminar lo emprendido y para afianzar sus aprendizajes en el proceso. Al comienzo de cada encuentro contaban con el material necesario para el desarrollo de las actividades, lo cual se volvió un hábito, sesión tras sesión, que también les resultó muy útil para sus clases escolares desde la virtualidad.

Se desarrolla la propuesta didáctica con 4 unidades en torno a cada tipología textual (lo narrativo, lo descriptivo, lo expositivo y lo argumentativo), 16 sesiones y un sinnúmero de actividades centradas en prácticas de escritura; todo ello, finalmente, ha permitido fortalecer las competencias lectoras y escriturales, y transformar de forma significativa los procesos de comprensión lectora y competencia escritural de los estudiantes.
