

**CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA) AL
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA RANCHO GRANDE**

MARÍA CONCEPCIÓN BULA SILVA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN (SUE- CARIBE)

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

MONTERÍA- CÓRDOBA

2019

**CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA) AL
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA RANCHO GRANDE**

MARÍA CONCEPCIÓN BULA SILVA

RUDY DORIA CORREA

Asesor

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN (SUE- CARIBE)

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

MONTERÍA- CÓRDOBA

2019

Tabla de contenido	
INTRODUCCIÓN	IV
1. JUSTIFICACIÓN	VI
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	X
2.1. Descripción del problema	X
2.2. Formulación del problema	XVII
3. OBJETIVOS	XVIII
OBJETIVO GENERAL	XVIII
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	XVIII
4. MARCO REFERENCIAL	19
4.1. ANTECEDENTES	19
4.2. MARCO TEÓRICO	35
4.2.1. Enfoques actuales de la enseñanza del lenguaje	39
4.2.1.1. Enfoque cognitivo	39
4.2.1.2. Enfoque comunicativo.	39
4.2.1.3. Enfoque sociocultural	40
4.3. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	41
4.4. PROGRAMA “TODOS A APRENDER” (PTA)	41
4.4.1. Componentes básicos del programa “Todos a Aprender”	45
4.4.1.1. El componente pedagógico	45
4.4.1.2. El componente de formación situada	45
4.4.1.3. El componente de gestión educativa	45
4.4.1.4. El componente de condiciones básicas	46
4.4.1.5. El componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social	46
4.5. ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR EL PTA	48
4.6. Enfoque textual y discursivo del PTA	49
5. MARCO METODOLÓGICO	62
6. RESULTADOS	65
6.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS IMPULSADAS POR LOS MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD.	65
6.2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	67
7. CONCLUSIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	93

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación “Contribución del Programa Todos a Aprender (PTA) al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rancho Grande, sede Miraflores, 2017-2019 se fundamenta en la evaluación educativa de las llamadas competencias comunicativas que desarrollan los estudiantes en materia de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lengua castellana.

El desconocimiento de los déficits en la educación de los estudiantes de cualquier institución es un problema enorme para el devenir de las escuelas, para el desarrollo de la sociedad y para el futuro de la educación de un país en cuanto a la búsqueda de una educación de calidad. En Colombia tenemos muchos referentes pedagógicos para llevar a cabo las actividades diarias en cada área de aprendizaje, sin embargo, el gobierno aplica unas herramientas de apoyo y las suministra a los colegios para llevar a cabo un trabajo conjunto y por proyectos. Con esto se busca trabajar desde el punto de vista de la significación de lo que los estudiantes aprenden y que el aprendizaje se vea reflejado en la calidad de estudiantes que la escuela forma y le entrega a la sociedad, alumnos con un conocimiento integral.

En materia del lenguaje, es necesario monitorear los procesos de los estudiantes desde la base, haciendo de esto un trabajo conjunto entre el maestro como mediador y los estudiantes como sujetos aprendices capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias comunicativas están representadas en tres habilidades si queremos llamarlas de esta manera, las cuales son: la lectura, la escritura y la oralidad, de las

cuales se desprenden una serie de componentes que hacen que el niño o niña, joven o adulto se desenvuelva con solvencia en sus procesos comunicativos con otras personas.

Para esto, se tiene en cuenta un enfoque textual discursivo, que no acepta la inmanencia (trabajar desde la norma), sino desde la práctica o el uso de la lengua. Se basa en el trabajo del estudiante con los textos. Lo que quiere decir que, al alumno se le debe plantear contextos, debe entender los sistemas de comunicación, los actos de habla, todo el engranaje discursivo dentro de la lectura (manifestada verbal o icónicamente), decodificar de distintos lenguajes y textos para que sea capaz de desglosarlos y de aprehender lo que más pueda de cada uno de ellos.

Lo que se busca es conocer, entonces, cuáles son las contribuciones que ha tenido el Programas Todos a Aprender en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de primaria de la sede Miraflores de la Institución Educativa Rancho Grande. Por medio de la investigación evaluativa observar la realidad de los alumnos, las debilidades y las fortalezas que tienen en el área y relacionarlas con las herramientas que el MEN ofrece a través de este programa, en materia académica.

Por medio de la investigación cualitativa, se hará una descripción de los procesos llevados a cabo por los estudiantes en la resolución de retos y desafíos enfocados al buen uso de la lengua castellana, implicando en el mismo el estudio de las competencias mencionadas anteriormente, para así conocer cuáles han sido las repercusiones del programa en el mejoramiento de la lectura, la escritura y en cierta medida la oralidad; cómo los maestros están aplicando los materiales del PTA en sus clases, e *ipso facto*, conocer cuáles son los detractores o los imaginarios que no dejan avanzar a la Institución en materia de evolución en el área de lenguaje.

1. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de investigación propende ser de mucha relevancia en un contexto local o regional porque da respuestas a las condiciones educativas del mismo en materia de estudios relacionados al uso del lenguaje y al desarrollo de las competencias comunicativas. Además, como visión del proyecto se quiere poner en práctica el valor, sumamente necesario, de la evaluación, proyectando dicha investigación a otros campos de estudio ligados al área. Entre otras cosas, se manifiesta la contribución del estudio en los procesos y políticas educativas, en cuestión de la academia y en relación al mejoramiento de los procesos y subprocesos, con los cuales se pretende mitigar las falencias en lectura, escritura y oralidad en la escuela, y principalmente en la Institución Educativa implicada en la investigación.

Por ello, enseñar a leer y a escribir es hoy, como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria, quizás porque saber leer y saber escribir ha constituido en el pasado y constituye también en la actualidad el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento cultural en nuestras sociedades. (Lomas C. 2003. p. 58). Esta realidad es lo que ha permitido que, según Franco, M. (2009, p. 136), “Sistemas Educativos en el mundo contemporáneo contemplan entre las competencias básicas a desarrollar el lenguaje, y de éste la lectura como una herramienta indispensable para lograr el acercamiento internacional entre naciones.

No obstante, la falta de actualización y de una disciplina de autoformación de los maestros, las prácticas de aula, no están contribuyendo, en muchos casos, de manera efectiva en el logro de mejores resultados de los estudiantes, especialmente en Colombia, donde los discentes cada vez más sienten apatía por la lectura y la escritura.

Cabe resaltar, que no se pretende encasillar a todo el conglomerado de docentes, sin embargo, sí hay repercusiones en la relación formación- acción- desarrollo.

Estas dificultades pueden tener variadas raíces: primero, posiblemente la familia en los casos en los que no es ejemplo para la construcción de hábitos y de amor por la lectura, por consecuencias de la falta de tiempo, por el trabajo, el cansancio y el estrés que le reprime atención a sus hijos; segundo, la escuela en cuanto a su planeación curricular si no sigue los lineamientos establecidos que orientan el enfoque metodológico y evaluativo del área de lengua castellana evita que se creen los espacios que hagan de la lectura, la escritura y la oralidad un proceso dinámico, agradable y significativo, aunque no está de más decir que no a todos los maestros les funciona un enfoque pedagógico en particular.

Tercero, los docentes, quienes, al aplicar sus métodos de enseñanza, en vez de convertirse en guías para desarrollar las prácticas de lecto-escritura, vuelven de ellos algo tedioso y poco llamativo. Y cuarto, la comunidad y los padres de familia que no favorecen los espacios socioculturales para compartir experiencias, para enseñar a jugar, para contar historias y orientar a los niños en aprendizajes significativos desde su cotidianidad. En términos generales, esto se evidencia intrínsecamente como una problemática, pero son estos mismos factores los que justifican la investigación, porque son las acciones que indican la validez de un estudio riguroso enfatizado en las competencias comunicativas y cómo se están llevando a cabo las maneras de mitigar problemas educativos.

De ahí la necesidad de impulsar, en las Institución Educativas, proyectos investigativos que encaren las dificultades con base en un soporte teórico y metodológico de carácter sociocultural y colectivo, que le dé una nueva dimensión al

trabajo de los maestros en el área de lenguaje, dado que, según Carreño et al (2012), en algunos contextos educativos continúa siendo un proyecto desarrollado por un área del conocimiento, específicamente humanidades. Esta mirada limita las acciones y concepciones de la lectura, la escritura y la oralidad. Sin embargo, “en muchos casos, la falta de espacios, el poco apoyo a las actividades y la escasez de los recursos requeridos para el desarrollo de la propuesta de formación y acompañamiento diseñada desde el programa, también ha sido factores que restan el coadyuvar a las competencias de lectura, escritura y oralidad en lo niños y niñas”. (Miranda, A. et al. 2017. p. 7).

Ahora bien, para cumplir con estos fines, internamente los establecimientos educativos, han tratado de dinamizar proyectos, respecto al desarrollo de competencias comunicativas; asimismo de manera externa, el MEN, a través de programas como el Programa Todos a Aprender también está contribuyendo en atacar los flagelos que atañen al buen uso del lenguaje y al desarrollo de las competencias en cuestión.

Es ahí donde, esta propuesta cobra interés, dado que, pretende evaluar las contribuciones del Programa Todos a Aprender(PTA), en el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de básica primaria en la Institución Educativa Rancho Grande Sede Miraflores, atendiendo lo indicado últimamente por el Ministerio de Educación Nacional en relación con la valoración del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), “como herramienta que permite evaluar los procesos educativos de los colegios, con el fin de determinar planes y acciones que permitan un mejoramiento y excelencia educativa.” Para el caso de la Institución Educativa Rancho Grande, atendiendo a la básica primaria, es necesario el estudio porque es desde los primeros grados en los que a nivel cognitivo el niño va teniendo una conciencia plena de lo que es su lengua, su sistema de comunicación; es en dicha etapa en la que la conciencia comunicativa está en desarrollo e implementa los cimientos de lo que será

su manejo de la lectura, escritura y oralidad en un futuro, entendiéndose como primeros pasos de adquisición de la lengua madre y de su funcionamiento desde el uso hasta la norma.

También es importante señalar, que más allá de parecer un diagnóstico evaluativo, este trabajo investigativo puede re-significar los procesos metodológicos que se han desarrollado en aras de la construcción de enseñanzas y aprendizajes de las competencias comunicativas en los educandos, dándole una mayor validez y acercándolo más a una afinidad con la implementación respecto al Programa Todos a Aprender, es decir, facilitando retroalimentación entre el proyecto y el programa para beneficio de la educación de los estudiantes, y el afianzamiento de los docentes en el mejoramiento de sus prácticas docentes en el Instituto Educativo Rancho Grande, más aún cuando el PTA, puede salir de circulación obedeciendo a políticas educativas del nuevo gobierno.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Descripción del problema

Todos los aportes dados por investigaciones hechas a nivel internacional, nacional y local, lo mismo que los resultados de pruebas externas e internas en Colombia, muestran graves falencias en los estudiantes respecto a las competencias comunicativas con relación a la lectura, escritura y oralidad. Obviamente, estas dificultades afectan el mejoramiento en cuanto a la percepción de la calidad educativa tan esperada por el MEN y por las diferentes instituciones educativas, sobre todo las del sector público. “Para pretender alcanzar mejores resultados, Colombia tiene que ajustar el sistema educativo recomponiéndolo y para ello es necesario definir el cómo, y proceder con acciones contundentes”. (Jurado, V. 2014. p. 2),

Ahora bien, El Tiempo (2013, citado en López F., Torres J., & Barrera N. 2015, p. 12), publicó un diagnóstico en el que, el 60% de escolares del país se raja en comprensión lectora, en donde seis de cada diez estudiantes de primaria en nuestro país tienen dificultad para entender e interpretar textos complejos. Sin embargo, según los resultados de la prueba SABER 3, 2017, en la I. E. Rancho Grande, se nota un avance en los desempeños del lenguaje y en sus competencias como la lectura, la comprensión de textos, la interpretación, la argumentación, no obstante, se debe seguir profundizando buscando un anclaje más sólido de estas competencias en los estudiantes de la institución educativa.

Frente a los anteriores resultados, es importante cuestionarse ¿Qué hacer frente a este problema? En efecto, se ha tratado de buscar respuestas desde muchas instancias y organizaciones. De ello dan cuenta múltiples trabajos de investigación a nivel de pregrado y maestría, lo mismo que estudios adelantados en el marco de redes autónomas como la Red Latinoamericana, y colombiana, para la Transformación de la

Formación Docente en Lenguaje, Red de docentes para el desarrollo de la lectura y la escritura REDLEES, la Cátedra Unesco para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en América Latina, entre muchas otras.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado distintos planes y programas orientados al mejoramiento de las prácticas de aula de los maestros de lenguaje con miras a desarrollar mejores competencias de los estudiantes en lectura y escritura, tales como: Todos a Aprender (PTA), Plan Nacional de Lectura (PNL), entre otros; como una necesidad para alcanzar las metas de los países en desarrollo, como en el caso de Colombia, para insertarse con éxito en la sociedad del conocimiento del siglo.

Es innegable que se hayan logrado avances significativos a nivel nacional en muchas instituciones educativas, sin embargo, no son suficientes ni generalizados para conformarse con dichos logros. En ese orden de ideas, el Programa Todos a Aprender (PTA), programa para la transformación de la calidad educativa, estructurado desde cinco componentes: pedagógico, condiciones básicas, gestión, comunicación y formación situada (Rengifo, Borja, & Rodríguez), es un programa que no se trata de talleres que se complementan con acompañamiento para aplicar la teoría vista (MEN, 2012), sino de un desarrollo profesional centrado en el acompañamiento al docente en las actividades de aula en torno a la planeación, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de disciplinas específicas.

Lo anteriormente mencionado, fue quizás lo que contribuyó a que en el 2015 la eficiencia del PTA lograra la reducción de la brecha entre Colombia y Chile (MEN, 2015), no obstante, las competencias en materia de lectura, escritura y oralidad han sido débiles en la Institución Educativa Rancho Grande, para los estudiantes objeto de

implementación del PTA. Ante lo anterior es importante la especificación que hace Díaz (2016), aclarando que, aunque el programa es pertinente dado que, se adecua a las necesidades identificadas en el contexto nacional e incluso internacional, requiere un mayor ajuste en función de las necesidades regionales. Es decir que el programa, aunque se hizo para ajustarse a las necesidades y contextos de las escuelas donde se pretende implementar, se ha visto con dificultades para lograr dicha adaptación. La Institución Educativa Rancho Grande, y posiblemente en otros establecimientos educativos del país, no han sido la excepción puesto que ha generado cierto recelo, hastío, e incluso problemas de manejo del material didáctico en cuanto al desconocimiento de cómo llevar a cabo las actividades articuladas.

Por otra parte, para entender otros factores que se suman al contexto holístico de la problemática presentada se puede encontrar que, la Institución Educativa Rancho Grande, sede Miraflores donde funciona la básica primaria, se encuentra ubicada en la margen izquierda del Río Sinú, en el barrio que lleva su mismo nombre, en la ciudad de Montería. Abarca actualmente una población de 506 estudiantes en la jornada de la mañana y 500 estudiantes en la jornada de la tarde. Cuenta con los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Educación Media. La población objeto de investigación son los estudiantes de la Sede Miraflores, jornada de la mañana, la cual cuenta con un total de 506 estudiantes que oscilan entre edades de 5 y 10 años, aproximadamente. Esta población está distribuida en 15 aulas: tres de preescolar, cuatro de primero, tres de segundo y cinco de tercero. La sede cuenta con 300 padres de familia aproximadamente, con edades desde 17 a 48 años.

Ahora bien, para conocer más de cerca la realidad que circunscribe a la comunidad educativa, fue necesario realizar un diagnóstico, indagando el contexto familiar de los estudiantes en primera instancia y el contexto educativo en última. En

esa orientación sistemática, se aplicó una encuesta a padres de familia de la institución educativa, la cual indagó sobre: datos personales básicos de la familia: educación, empleo, nivel socio económico y cultural, aficiones y problemas sociales. Este instrumento, permitió evidenciar varios factores determinantes y repetitivos, tales como: bajo nivel de escolaridad de los padres de familia (algunos solo han realizado sus estudios de primaria, otros pocos han llegado al bachillerato y una mínima parte son tecnólogos o técnicos en un área determinada), de ahí que la lectura y la escritura no aparecen como aficiones ni gustos personales; entre otras cosas, se refleja un nivel muy bajo de ingresos diarios o mensuales, lo cual dificulta la satisfacción de necesidades básicas (en su mayoría se dedican a trabajos informales: albañiles, areneros, moto-taxistas, vendedores ambulantes, empleadas domésticas, entre otros). Lo que ocasiona que sus hijos vayan a la escuela sin los materiales completos, no tienen la cultura de comprar ni de regalar libros para fomentar la lectura en sus hijos.

Además de la encuesta, se realizaron visitas a algunas familias, lo que permitió observar de cerca aspectos psicológicos, sociales, comportamentales y familiares. A partir de esto se evidenció un alto índice de hacinamiento en los hogares visitados, lo que origina conflicto familiar; se notó ausencia de prácticas de valores, familias disfuncionales, pautas de crianza poco recomendables, falta de compañía y responsabilidad de los padres y madres hacia sus hijos. Un aspecto crítico observado es que la gran mayoría de estudiantes pertenecen a familias disfuncionales, en donde solo está uno de los padres, o los niños viven con abuelos, tíos u otros.

Es importante clarificar según lo expuesto por Izasa M. (2001, p. 123), que “estudios en dificultades relacionadas con la comprensión de lectura y la composición escrita, aún son muy pocos. Sin embargo, las concepciones sobre las dificultades en el aprendizaje y sus causas, han experimentado un salto cualitativo en los últimos

tiempos” (Izasa M. 2001, p. 116), lo que, según el mismo autor, “han pasado a considerarse como una manifestación propia de los procesos de aprendizaje que obedecen a causas tanto neurológicas como a condiciones socioculturales, cuyas implicaciones se observan en diversos órdenes, afectando las competencias cognitivas, las lingüísticas y las socio-afectivas”.

Toda esta situación, se supone, afecta el comportamiento y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, y más aún cuando leer, entender lo que se lee, escribir y expresar oralmente lo entendido, constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar y académico al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social de los seres humanos (Lomas, C. 2003, p. 58).

Esto explica el porqué de los patrones en la escuela, donde se evidencia poca tolerancia entre compañeros, relaciones conflictivas entre miembros de su familia, la falta de sentido de pertenencia, problemas de autoestima, poca tolerancia a la frustración, poco desarrollo de la identidad personal; incluso, se aprecian situaciones de agresividad, baja relación afectiva, mínimos niveles de comunicación y dificultad para obedecer normas, entre otras, lo que en definitiva puede afectar el tema de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes.

Ahora, según el diagnóstico inicial realizado en el contexto educativo, a partir de la observación directa en las clases de lengua castellana, se evidenciaron algunas dificultades significativas:

- Respecto de la escritura: omisiones de letras, cambios de palabras, no tener en cuenta el acento o hacerlo en la sílaba que no corresponde, falta de pausas en la puntuación, entre otros aspectos. Además, algunos niños no tienen el hábito de

escribir, ya sea por falta de motivación o por falta de acompañamiento en el proceso. Lo que los lleva a desconocer la importancia de escribir como forma de manifestar no solo los sentimientos y emociones sino también su posición y argumentos sobre una situación coyuntural en sus vidas o en su contexto. Falta reconocimiento del acto de escribir como una manera importante de expresarse

- En relación con la lectura: los estudiantes no manejan un rango de lectura según el grado donde están, ya que esta es un poco pausada; cortan las unidades de sentido largas (palabras- oraciones); prima el silabeo, ya que leen palabras por palabras. Sólo el 40%, aproximadamente, de la población de tercer grado puede extraer información explícita de un texto. El 60% restante posee dificultades en el proceso lector, lo que se evidencia cuando los niños expresan que en sus casas no se lee periódicos, ni revistas y menos libros, lo cual estanca el proceso lector al momento de compartir social y familiarmente sobre un tema de interés personal, local o nacional. De igual forma, no se percibe un reconocimiento de la importancia de la lectura como una actividad social, compartida y formativa.
- En cuanto a la oralidad: Se encuentran estudiantes en donde se denota inseguridad al momento de hacer uso de la palabra dentro de las aulas de clase o en sus diferentes entornos familiares y sociales, a los cuales se les dificulta hacer y responder preguntas con sentido y significados concretos dependiendo del momento en que se le solicite, asimismo al saber comunicar sus sentimientos, estados de ánimo, emociones que permitan reconocer una necesidad y poder ayudarlo a referirse a ellos con sus padres, maestros en cuestión o simplemente sus amigos.

Según Cassany, “el uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según sea el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito”. (...) “Hablar, escuchar, leer, escribir son las cuatro habilidades que el usuario de la lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia, en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas.” (Moya et al. 2010. P. 130).

Bajo este postulado y teniendo en cuenta las anteriores indagaciones, que podrían ser el primer insumo diagnóstico fueron razón de peso para que la Institución Educativa Rancho Grande, haga uso de uno de los elementos más eficientes con los que los establecimientos educativos cuentan en materia de investigación: la dinamización de proyectos transversales. De ello dan cuenta un cúmulo de experiencias significativas o de buenas prácticas (a nivel nacional), que son divulgadas y compartidas en diversos eventos académicos e investigativos del orden nacional e internacional (congresos, simposios, encuentros, seminarios, Premio Compartir al Maestro, entre otros). Con estos argumentos, fue como se puso en marcha el programa LEO (lectura, escritura y oralidad en la escuela), que es una iniciativa de carácter pedagógico-didáctico, promovido por el Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba, que tiene como propósito central contribuir al mejoramiento de la calidad académica de los estudiantes de la Institución Educativa Rancho Grande, mediante el impulso de estrategias didácticas significativas y contextualizadas que favorezcan el desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura, desde las diferentes áreas del saber, con base en una metodología de trabajo colectivo, reflexivo y participativo que integre a todos los actores de la comunidad educativa, en correspondencia con lo establecido en el modelo pedagógico “Cognoscitivo, Significativo en Valores” asumido por la Institución.

A partir de lo anterior se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

2.2. Formulación del problema

- ¿Cuál es la contribución del Programa Todos a Aprender (PTA), al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rancho Grande, Sede Miraflores?
- ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad son aplicadas por los maestros en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA), en los estudiantes de básica primaria?
- ¿Cuál es la incidencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje impulsadas por los maestros, desde el Programa Todos a Aprender (PTA), en el desarrollo de las competencias comunicativas?
- ¿Qué valoración amerita los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el Programa Todos a Aprender (PTA), sobre los estudiantes de Básica primaria?

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Evaluar la contribución del Programa Todos a Aprender (PTA) en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de básica primaria de la institución educativa Rancho Grande - Sede Miraflores, de la ciudad de Montería.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad aplicadas por los maestros en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA), en los estudiantes de básica primaria.
- Analizar la incidencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje impulsadas por los maestros, desde el Programa Todos a Aprender (PTA), en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de básica primaria, en referencia a la lectura, la escritura y la oralidad.
- Valorar críticamente los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el Programa Todos a Aprender (PTA), sobre los estudiantes de básica primaria.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. ANTECEDENTES

La sociedad contemporánea se caracteriza por un funcionamiento social, cultural, académico y científico mediado por la palabra escrita. Sin embargo, en torno a esta temática emerge una problemática: la falta de comprensión textual que, a su vez, incide en la producción y en la argumentación. El desarrollo de estas habilidades es crucial para el desenvolvimiento satisfactorio en entornos académicos, pues el conocimiento que los estudiantes adquieren, discuten y utilizan en las aulas de clases proviene de una diversidad de textos escritos, los cuales la mayoría de las veces se transmiten a través de la escritura de proyectos, comentarios, resúmenes, pruebas, ensayos, reseñas, entre otros. Algunos autores han hablado sobre la posibilidad de diversos determinantes en la elaboración de proyectos institucionales que, por un lado, promuevan actos significativos de lectura y escritura, y por otro, canalicen diferentes intereses y capacidades de los niños.

Es así como la realización de una revisión bibliográfica permitirá la construcción de un estado del arte que aborde significativamente los diferentes trabajos investigativos relacionados con el desarrollo del PTA, y aquellos proyectos transversales institucionales que enriquezcan metodológicamente el desarrollo de competencias comunicativas como la Lectura, Escritura y Oralidad, desde los ámbitos internacionales, nacionales, regionales y locales.

Ahora bien, desde un ámbito internacional, la tendencia a centrar la pedagogía de la lengua materna en el estudio de la estructura del texto ha sido cuestionada firmemente desde mediados del siglo XX, al ser reemplazada por tendencias enfocadas hacia otros aspectos como los procesos cognitivos vinculados al proceso de producción escrita, la

función comunicativa del lenguaje y el contexto en que el discurso ocurre. Al respecto, se apoya la tesis de que “los niños y niñas que tienen interlocutores en el proceso de producción, y destinatarios para sus textos; dedican tiempo a planificar y son capaces de revisar sus productos de forma global, teniendo en cuenta la intención con la que escriben y el significado que quieren transmitir”. (Camps, 2003. p. 50)

Estudiosos como McCormick (1986) y Jolibert (2002) comparten con Cassany (2005) planteamientos fundamentales con respecto a la necesidad de transformar la pedagogía de la escritura; los tres consideran a esta como un proceso recursivo que implica al menos tres etapas (planeación, construcción de borradores y revisión) y, en adición, recalcan la necesidad de que los docentes se esmeren para que sus prácticas pedagógicas apunten a los procesos de producción escrita, no sólo a los resultados. Es decir, no sólo al producto, sino también a los aspectos que intervienen en el proceso. Estas ideas se suman a los lineamientos ministeriales y hacen parte de las implicaciones que se tienen que asumir en las prácticas pedagógicas relacionadas con la producción escrita (Barragán, 2013).

Desde esa perspectiva, en España, Lomas (2003), plantea en su artículo “Leer para entender y transformar el mundo”, que la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido una prioridad en todas las épocas puesto que estos procesos constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales que inciden en la apropiación de los conocimientos, permitiendo al sujeto en interacción significar, interpretar y comprender el mundo. De esta forma, según Lomas (1999), convendría quizá volver a pensar en poner el acento en la enseñanza de las destrezas lingüísticas esenciales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender, escribir) y en el aprendizaje escolar de la competencia comunicativa de las personas. Aunque los tiempos actuales inviten, según Lomas, a instalarse en la aldea digital, seguimos habitando en la Galaxia Gutenberg, y,

por tanto, sigue siendo necesario crear y transformar el aula en una comunidad de lectores implicados en la tarea de entender a través de continuos actos de lectura (reflexiva y compartida).

Por su parte, Carlino (2013), empareja lo expuesto anteriormente por Lomas (2003), cuando se adentra en puntualizar que algunas publicaciones dan cuenta de la enseñanza de la escritura por medio de talleres (actos de lectura), donde se planteaba escribir, leer y recibir comentarios colectivos sobre lo escrito para luego reescribirlo. Ahora bien, esta autora argentina, en su artículo Alfabetización académica diez años después, apunta a las prácticas de lenguaje y pensamientos propias del ámbito académico, poniendo de manifiesto que los modos de leer y escribir; de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos.

Así, escribir y leer en cierto contexto, y reflexionar sobre ello, sirve como experiencia. Mas no forja la capacidad de hacerlo de una vez para siempre y en solitario. Podemos creer que los niños entran a la escuela sin saber leer y escribir en absoluto, y que es en los primeros grados de la escolaridad cuando lo logran, a partir de lo cual ya saben para toda la vida. Por el contrario, creemos que las instituciones educativas pueden y deben enseñar a leer y escribir siempre, desde el preescolar hasta la universidad, señalar la importancia de los contextos que contienen las prácticas del aula y que, por lo tanto, inciden en ella.

Desde una perspectiva diferente, Solé (2012), discute en su artículo Competencia Lectora y Aprendizaje, acerca de la construcción de la competencia lectora y se examinan las relaciones existentes entre dicha competencia y el aprendizaje. Dentro de la concepción simple, tiende a considerar que leer es una habilidad que se adquiere en un periodo concreto de la vida y que se aplica indistintamente a diversos textos y

situaciones. En su propia revisión de la literatura, revisa algunos datos proporcionados por estudios internacionales de evaluación, así como las conclusiones de trabajos de investigación, que en conjunto ponen de manifiesto que la enseñanza y el aprendizaje de esta forma de lectura es menos frecuente de lo que cabría desear. Se concluye argumentando la necesidad de proyectos sociales y de centros dirigidos a fomentarla.

Del Risco (2008), realizó la tesis "Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua, de la Universidad de Granada, España, para optar el grado de Doctor en Ciencias Sociales y Humanas, en la cual plantea las siguientes conclusiones:

La falta de motivación, hábitos de estudio y el uso poco frecuente de estrategias de aprendizaje son los factores que pueden influir en el bajo nivel de la competencia comunicativa oral, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, como segunda lengua en estudiantes extranjeros.

Sin embargo, hacer que los estudiantes descubran y desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje, cada día con mayor fuerza, va constituyendo un importante elemento para el logro de un eficiente desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Resulta necesario distinguir cuáles estrategias pueden usarse para las cuatro habilidades y cuáles son específicas para una o más habilidades. Se valoró la importancia del enfoque comunicativo, específicamente al enfoque por tareas.

Mesa (2011) realizó la investigación propuesta de composición textual basada en microfunciones en la enseñanza del español como lengua materna en la ESO, en la Universidad de Granada, España. De la cual resultaron las siguientes conclusiones:

Que los alumnos de la ESO, presentan dificultades para componer textos adecuados a diferentes situaciones comunicativas y que una posible causa pueda ser el seguimiento

de manuales (textos-libros), por parte del profesor para el desarrollo de sus clases. Un porcentaje elevado (más del 50%), no están articulando la expresión escrita con otros elementos fundamentales del lenguaje, tales como: la gramática, el léxico, la ortografía, ejemplos para la creación de nuevos textos, actividades sin intención comunicativa clara y sólo se quedan en un análisis literal del texto.

Por lo que se deduce que un porcentaje de estos manuales no contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativas. De ahí la propuesta investigativa, que los alumnos adquieran información de las micro funciones y según el contexto las utilice, mejorando así sus competencias comunicativas básicas.

Así mismo Moya (2016) realizó la investigación sobre: Habilidades comunicativas y comunicación política, en la universidad Miguel Hernández, España, la cual arrojó los siguientes resultados:

A partir de la evidencia sobre la falta de dominio de muchas de las competencias comunicativas en los líderes políticos, en lo que concierne a una buena preparación del discurso, a mantener una buena comunicación verbal y no verbal y de imagen, a lograr el control de sus emociones, etc. Esta investigación crea un método de entrenamiento eficaz y específico de habilidades y competencias interpersonales, que mejora el sistema de comunicación y de habilidades, que permitan al alumno (político) a escuchar y entender las demandas ciudadanas, lo mismo que hacerse entender con la sociedad y con sus grupos de trabajo.

También se observó un crecimiento en el control de sus emociones y de su autoestima, dado que preparaban y practicaban su discurso con tiempo; lo cual generó en ellos mayor seguridad y confianza al dirigirse al público. Cuando entendieron los elementos que intervienen en la comunicación, reconocieron que comunicar es

diferente a transmitir, lo que los llevó a mejorar su comunicación, ganando seguridad y entendimiento con el auditorio el cual siempre se ubica en diferentes contextos.

Guerrero (2017) realizó la investigación: Estrategias activas interdisciplinarias, para fortalecer las habilidades comunicativas, en la Universidad Nacional de Cajamarca, Perú; la cual arrojó las siguientes conclusiones: la aplicación de un programa de estrategias activas interdisciplinarias sí fortalece significativamente las habilidades comunicativas de aquellos estudiantes que aspiran a ser docentes y esto a posteriori se verá reflejado también en su desempeño profesional.

Al realizar la evaluación de las habilidades comunicativas en sus dimensiones: escucha, habla, lectura y escritura, el análisis arrojó que antes del pre-test, los estudiantes presentaban un desempeño bajo y medio en las habilidades mencionadas y que después de aplicar el post-test, se notó un avance significativo para dicha investigación.

Cárdenas (2018) realizó investigación sobre: Oralidad y texto escolar. El tratamiento de la oralidad en los textos escolares chilenos de 1°, 2°, 5° y 6° de educación primaria, en la Universidad de Valladolid, España. De la cual se obtuvieron conclusiones como:

Al realizar un análisis sobre las bases curriculares chilenas, se observó en los objetivos de aprendizaje de los grados en mención, que se articulan tres competencias en la enseñanza de la lengua, como son: la lectura, la escritura y la oralidad; sin embargo, se encontró un predominio de la lectura sobre las demás habilidades.

Posteriormente se indagó si los textos escolares, utilizados en estos grados, contaban con actividades que potenciaran la habilidad de la oralidad en los estudiantes y el resultado de dicha investigación fue que no eran un material idóneo para trabajar los objetivos de comunicación oral, en el currículo chileno, ya que, en relación con la

lectura y la escritura, no presentan la misma proporción en sus actividades y son ajenos al enfoque comunicativo.

Desde el ámbito nacional, manifiesta la OCDE (2016), que aún se evidencian brechas significativas en el acceso y la calidad de la educación, y Colombia no está exenta de esta realidad. Aclaran Miranda et al, (2017, p. 2), que los índices de calidad educativa son bajos, y las evaluaciones nacionales e internacionales indican que los estudiantes colombianos no reciben una educación de la misma calidad que sus pares en otros países.

En su defecto, el Estado a través del MEN, desde el 2011, se interesó por hacer del proyecto educativo “Todos a Aprender” o PTA, algo innovador, creativo, práctico y pedagógico Huertas, P, & Franco, A. (2017, p. 6), generando estrategias de educación adecuadas para que lleguen a las zonas más alejadas, y en el mejor de los casos, amenorara las deficiencias arrojadas en los sistemas evaluativos nacionales e internacionales. No obstante, no ha sido eficientes en su totalidad, debido a falencias significativas, manifestadas en algunos casos por el desarrollo de competencias de lectura, escritura y por inercia en oralidad.

Dadas las implicaciones de la apuesta nacional a los programas educativos existentes, Diaz L, (2016), en su tesis doctoral: Evaluación Multifactorial del programa de Transformación de la Calidad Educativa: “Programa Todos a Aprender” (PTA), tuvo como objetivo evaluar este programa en el contexto colombiano identificando su coherencia interna (diseño e implementación) y su coherencia externa (pertinencia en el contexto y resultados logrados). Para llevarlo a cabo tuvo la necesidad de un enfoque metodológico mixto que exigía instrumentos cualitativos y cuantitativos.

Los resultados de la investigación sugieren que el programa PTA, es pertinente dado que se adecua a las necesidades identificadas en el contexto nacional e incluso internacional, aunque requiere un mayor ajuste en función de las necesidades regionales. No obstante, se destaca una valoración positiva en la que se puede ajustar a las reformas educativas de los establecimientos educativos, lo que asume una mejora en aspectos de transformación de la práctica docente gracias a la disposición para la reflexión y el trabajo en equipo, sin embargo, aún no se evidencia el suficiente compromiso y la capacidad instalada para garantizar su sustentabilidad tanto en el ámbito local como institucional.

En Colombia, el desarrollo del PTA, es preocupante, siendo un programa que aún lucha por adaptarse según la literatura en el ámbito regional, de ahí que mejorar y transformar la calidad de la educación no era, ni ha sido, ni será una tarea fácil. Explica Huertas y Franco (2017), los países en vía de desarrollo, como Colombia, contemplan ésta como una de las metas más importantes, sin embargo, éste es uno de los campos que marca de manera amplia la diferencia presente entre países desarrollados y subdesarrollados.

Ahora bien, en la tesis que realizaron titulada: La evaluación de políticas públicas: el caso del programa “Todos a Aprender” Tuvieron como propósito centrar la importancia del proyecto en la evaluación, caracterización y planeación de estrategias pedagógicas como vías de desarrollo para la calidad educativa, generar reflexiones a partir de los resultados cualitativos y de tipo descriptivo, además de indagar y valorar continuamente los procesos del programa, sus resultados e impactos desde la planificación y su ejecución, despertando el interés por realizar una profundización continua y extensa en el proyecto como tal, permitiendo así, conocer más a fondo las estrategias pedagógicas implementadas.

Haciendo un seguimiento desde la implementación del PTA, los autores López, F. et al. (2015), proponen una propuesta que propende por hacer del conocimiento, algo más significativo, debe articularse a propuestas integrales con contenidos transversales. De ahí nace esta propuesta investigativa titulada, Implementación de la estrategia planteadas por el PTA en la institución educativa La Leona: una mirada reflexiva. La cual da origen a un proceso sistemático, para estudiar el efecto de las pruebas saber, en cuanto al rendimiento y falencias de los estudiantes, exponiendo las reflexiones en los círculos de aprendizaje, herramienta del Programa Todos Aprender.

En otro orden, se organizó un estudio sobre cuáles son los fundamentos de tales pruebas y cómo afectan el desempeño de los estudiantes del sector rural. Además de esto, cómo se articulan al currículo las competencias básicas, en el área de lenguaje. Utilizaron desde un enfoque cualitativo, la sistematización como método, para aprender de las prácticas realizadas. Dentro de las conclusiones más relevantes se encuentra que, el éxito del programa PTA, depende del buen acompañamiento de los tutores encargados.

El estado del arte estudiado respecto al PTA, determina que aún falta mucho para que se logre una perfección en el programa, o que en su defecto pueda contribuir de forma general al desarrollo de las competencias comunicativas para el caso de lenguaje. Ahora bien, la preocupación por desarrollar las competencias comunicativas, se ha dado en primeras instancias en ciudades como las de Bogotá. Fue así como explican Carreño et al. (2012, p. 1), que, en el año 2005, la Secretaría de Educación Distrital, implementó el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura PILE para los colegios distritales, con el fin de promover y mejorar el proceso de lectura y escritura en los estudiantes. Pero fue en el año 2007, que se incluyó la oralidad como proceso fundamental en la

formación de los estudiantes. Fue tan significativo el proyecto que los establecimientos educativos del sector privado también lo acogieron.

Las anteriores consideraciones les permitieron a los autores Carreño et al (2012), en su tesis de pregrado titulado: El proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad PILEO: punto de encuentro para la vida escolar., trabajar en varios establecimientos educativos de la ciudad, las cuales fueron las más destacadas en el concurso del proyecto PILEO 2010 a nivel Distrital, desde un enfoque cualitativo. Lo que les permitió identificar aspectos relevantes que están desarrollando los docentes y directivos para fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes, la receptividad de los mismos y la de los padres para trabajar en las propuestas planteadas por las diferentes instituciones. Los resultados encontrados se resumen en que estas instituciones han aplicado el proyecto de una manera sistemática, continua y creativa, marcando así la diferencia en cuanto a los resultados obtenidos frente a otras instituciones y siendo un buen ejemplo a seguir para que nuestros estudiantes sean partícipes de proyectos de formación como lectores y escritores.

Asimismo, Flórez y Arias (2010), en un artículo: Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje, trabajaron para mejorar rendimientos de niños de Bogotá y Chía en conocimiento de sonidos de la lengua, habilidad cognitivo motora, vocabulario, producción narrativa, desarrollo general y del lenguaje. En el proceso fue necesario evaluar una muestra de 491 niños con pruebas de los conocimientos mencionados. Se encontraron fortalezas y debilidades en los conocimientos previos a la lectura de los niños en diferentes escuelas de las ciudades de Bogotá y Chía. Los resultados indican también que deben realizarse programas que fortalezcan las prácticas educativas de conocimiento de sonidos de la lengua, de vocabulario y de usos complejos del lenguaje

oral en escuelas de estratos socioeconómicos bajos para darles mayores oportunidades de aprendizaje a los niños.

En la ciudad de Cartagena, basados en la falta de motivación y la apatía a la lectura y la escritura por parte de la población estudiantil, nace la tesis de Cabrera, Ríos de la Rosa y Martínez. (2015), titulada Implementación de pictogramas como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes del grado primero en el Instituto Freinet. Para lograr sus objetivos, utilizaron un diseño cualitativo, enfocándose en el uso de la investigación acción pedagógica. Dentro de las técnicas empleadas, estuvo la observación participante, aplicadas a una muestra de un salón de primer grado.

Los resultados obtenidos, mostraron un mayor afianzamiento de la lectura, se mejoró la comunicación, la escritura, la comprensión, la imaginación, la atención y la memoria, contribuyendo al desarrollo de su aprendizaje significativo. Los estudiantes les dan poco sentido a los temas tratados por la falta de interés y por su poca aplicabilidad en la vida cotidiana debido a la falta de estrategias didácticas en el aula, sin embargo, recobran el interés cuando el maestro presenta estrategias didácticas como los pictogramas.

Desde un enfoque metodológico del docente, en Barranquilla, Franco, M. (2009), presenta el artículo Factores de la metodología que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños, el cual, pretende describir cómo el docente desarrolla estrategias de aprendizaje de apoyo para lograr comprensión lectora durante los primeros dos años escolares que favorezcan la calidad de la educación y genuino goce por la lectura. Basado en un diseño cualitativo de paradigma histórico hermenéutico, utilizan técnicas como grupo focal, entrevistas semiestructuradas y

observación, encontrando resultados que indican que a pesar de estar presentes motivación, afecto y actitud adecuada en el docente cuando dirige la lectura, aún prevalece la focalización hacia la entonación, originando tal vez automatización en la actividad lectora con baja comprensión. Es decir, las estrategias utilizadas para promover el afecto hacia la lectura comprensiva son direccionadas hacia el desempeño de una lectura oral adecuada, donde prima el leer en voz alta de manera correcta, preocupándose por la entonación, haciendo hincapié en el uso de los signos de puntuación, y esto puede a futuro volverse una tarea académica de tipo mecánico para ellos, sacrificando la comprensión del texto.

Con un mayor acercamiento a la naturaleza de este trabajo investigativo, Mena, C. (2018), en su tesis: El cuento como estrategia didáctica para mejorar el Plan (LEO: Lectura, Escritura y Oralidad), en el grado 4° de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra de Cota. En esta investigación se realizó la implementación del cuento como una estrategia didáctica que permite el mejoramiento del proceso (L.E.O: LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD) en la escuela. A medida que se realiza la lectura de los cuentos en el aula de clase, se va ampliando las capacidades cognitivas del niño por medio del bagaje como lectores y se va aprendiendo de las categorías gramaticales que son vistas en el aula.

A partir del cuento se toma como punto de partida la literatura para niños (infantil), para generar un deseo de escuchar y leer, ya que es un tipo de lectura de fácil comprensión y que está ligada a la imaginación de los mismos niños, y puede generar un sentido crítico y desarrollar todo un proceso lecto-escritor, que forma parte importante para el desarrollo del niño y del trabajo del maestro. El método corresponde a un enfoque cualitativo de corte etnográfico. Dentro de las conclusiones más importantes, se encontró una re- significación a lo que es leer y escribir en el aula, en

donde el cuento funciona como un mediador entre las temáticas y el lector; el cuento se encarga de colmar de fantasía y de imaginación a los niños.

Abordando las categorías principales de este trabajo de investigación, como lo son la Lectura, Escritura y Oralidad, se encuentra la tesis de Vergara & López (2015), titulada, Aproximación teórica para la formulación de planes de Lectura, Escritura y Oralitura. En el que se busca condensar una serie de reflexiones en torno a experiencias vividas en comunidades; desde el campo artístico y docente, las cuales sean ejemplo para los profesores en ejercicio, y sirvan para crear sus propios dispositivos de promoción a la lectura en la escuela, así como proporcionar herramientas para llegar a la construcción de planes de lectura, escritura y oralidad. En general el trabajo privilegia los elementos contextuales y proporciona claridades generales para llevar a cabo el trabajo en cada contexto particular. En su desarrollo metodológico no se pretende responder solo a las necesidades de la escuela como institución formal, sino que se integra a través de las estrategias y mecanismos de promoción a la lectura, a los estudiantes y toda la comunidad educativa: docentes, organizaciones sociales, biblioteca comunitaria, adultos mayores etc.

Ahora bien, tomando como referencia el ámbito regional, se puede encontrar que es una de las partes de Colombia donde el Estado ha implementado programas como el PTA, para tratar de mejorar la calidad de la educación, pero ¿Qué ha pasado con estos programas? En efecto Montes, Romero y Lago. (2017), en su artículo, titulado: Concepciones de los maestros sobre las políticas de formación docente en Colombia. Presentan resultados referentes al caso de Montería, Córdoba, especialmente en cuanto se refiere a la percepción que tienen los docentes de esta ciudad acerca de los alcances de la normatividad educativa colombiana sobre su propia formación, revisa la manera de cómo estas propuestas han llegado a las escuelas y el efecto real que han tenido en

las prácticas cotidianas de los maestros. Se basan de una metodología fundamentada en el enfoque teórico de la investigación cualitativa, desde una visión interdisciplinaria sustentada en el análisis de contenidos. Sus hallazgos más relevantes, se centran en el reconocimiento que hacen los docentes a la importancia de los planes dirigidos a la formación en calidad; sin embargo, muchos de ellos consideran que es una propuesta desconocida y con deficiencias estructurales en materia de seguimiento. Lo anterior se relaciona con lo expuesto por otros autores quienes subrayan algunas deficiencias en el PTA, las cuales no han permitido un desarrollo óptimo de competencias comunicativas como la Lectura, la Escritura y la Oralidad.

Ahora bien, uno de los trabajos que pretendió indagar el desarrollo del PTA desde el punto de vista regional, se encuentra reflejado en el artículo: Evaluación del Programa Todos a Aprender, en la enseñanza de Lenguaje y Matemáticas en el municipio de Puerto Escondido, Córdoba, del autor Díaz (2017), el cual presenta los resultados de un estudio tendiente a analizar el impacto del programa “Todos a Aprender” en la formación pedagógica y la práctica educativa de los docentes de básica primaria de las Instituciones Educativas Oficiales del municipio. El estudio tiene un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos, tomándose una población de 16 instituciones educativas.

Los resultados demuestran un efecto positivo sobre la enseñanza e instrucción orientada por los docentes de básica primaria, especialmente en sus metodologías, estrategias didácticas, desarrollo profesional situado y las prácticas evaluativas, así como el aprendizaje de los estudiantes. El aspecto más relevante encontrado, fue que, la participación activa de maestros, directivos docentes, estudiantes y padres de familia que fortalecen el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que se crea un espacio de

comunicación permanente para el mejoramiento del rendimiento académico del alumno, del acompañamiento del padre de familia y del proceso educativo del docente.

El abordaje de referentes para la construcción de un estado del arte, ha permitido comprender que el PTA no ha sido tan determinante en algunos establecimientos educativos. Es posible que, a raíz de estas situaciones, en el departamento, se dinamicen proyectos transversales para mejorar los procesos de lectura, escritura y oralidad, aun cuando el PTA haga parte de sus procesos pedagógicos institucionales, y por inherencia contribuir al desarrollo del PTA. En ese sentido, Navarrete y Vargas (2016), quienes desarrollaron una investigación en el municipio de San Bernardo del Viento, sobre estrategias meta cognitivas y su influencia en la comprensión de lectura; afirman que los entornos digitales, contribuyen de manera significativa en el mejoramiento de los procesos de lectura, ya que generan interés y motivación; pero no de igual manera en los procesos de producción del discurso, ya que la escritura exige mayor complejidad.

Por otra parte, Negrete y Támara (2014), en una investigación realizada en el municipio de San Pelayo-Córdoba, sobre El blog como estrategia pedagógica, para contribuir al mejoramiento de la lectoescritura. Confirman que, en busca de un incremento en los niveles de las competencias del lenguaje, diseñaron y utilizaron un blog como estrategia pedagógica, la cual arrojó un mejoramiento en la lectoescritura en niños de tercer grado; ya que los niños y jóvenes se sienten atraídos y motivados frente a todos los ambientes tecnológicos que les ofrece el contexto actual.

Así mismo Llorente y López (2016) en una investigación realizada en el municipio de Tierralta (Alto Sinú) aplicaron la estrategia “portafolio de evidencias” una estrategia sociocultural para la mejora de los niveles de comprensión lectora”, y llegaron a la conclusión que “esta estrategia es una herramienta valiosa que favorece el desarrollo

de los niveles de competencia en la comprensión lectora, en el proceso de escritura y de expresión oral, y además desarrolla un pensamiento reflexivo y crítico con relación al contexto”.

Teniendo en cuenta las investigaciones consultadas en los tres ámbitos, se puede denotar que la lectura, la escritura y la oralidad, son habilidades comunicativas importantes en el desarrollo del lenguaje en el ser humano; de ahí que continuamente se exploren nuevas estrategias, herramientas y metodologías que conlleven a la apropiación de las mismas, en cualquier contexto. Cabe resaltar que muchas investigaciones datan resultados por separado de las prácticas de proyectos transversales y del programa Todos a Aprender las cuales evidencian un mejoramiento en los distintos procesos de lectura, escritura y oralidad; razón por la cual, en esta investigación se utilizará el programa gubernamental Todos a Aprender, que conlleve a evidencias de las contribuciones de este en el desarrollo de las competencias comunicativas en una muestra determinada.

4.2.MARCO TEÓRICO

“El objeto de la pedagogía es la educación como proceso conscientemente organizado y dirigido (Ministerio de Educación de Cuba, citado en Torres, 1997, p. 11), en ese sentido, la pedagogía estudia las leyes de dirección del proceso pedagógico, determina los fundamentos teóricos del contenido y de los métodos de la educación, de la instrucción y de la enseñanza” (...) “De lo anterior se desprende que hayamos pensado en formar a nuestros licenciados desde la perspectiva de un investigador en el aula, que ante todo tenga un soporte teórico que sustente su práctica pedagógica” (Sandoval, 2005. p. 3).

Ahora bien, explica Torres (1997), que estas acciones coordinadas entre la escuela y la comunidad permitirán, tanto la renovación pedagógica, como la construcción de una teoría pedagógica nacional que se derive de las prácticas de los docentes en sus escuelas.

Si bien es cierto, que la mayoría de los establecimientos educativos están sujetas bases pedagógicas constructivistas, por autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, entre otros, y que el quehacer docente por lo tanto debe estar sujeto a estas teorías pedagógicas, en las que hay que ser conscientes según Valverde (2014), que el proceso de aprendizaje, especialmente en los primeros años, deja en el niño una huella que perdura toda su vida. De esta forma explica Valverde, “este proceso debe ser una experiencia agradable, llena de sentido y significado, donde no se generen angustias frente a las equivocaciones, sino que éstas sirvan para fortalecer el aprendizaje”. (p, 78).

Frente a la anterior perspectiva de teoría pedagógica constructivista, Santibáñez (2004), cita los siguientes teóricos y sus modelos:

- Modelo de los conocimientos previos. Ausubel (1973), señala en su modelo que el aprendizaje significativo es aquel en el que la nueva información se relaciona con alguna idea de la estructura cognitiva del niño y los conceptos de inclusión son aquellos conceptos relevantes de la estructura cognitiva de éste. El modelo de Ausubel defiende la importancia de la educación formal en el desarrollo cognitivo.

El método consta de tres fases:

- Primera fase: El profesor Presenta el material de trabajo y explica el objetivo de la actividad.
- Segunda fase: Los niños utilizan el material en cada actividad, siguiendo el principio de la diferenciación progresiva. Las secuencias de aprendizaje están ordenadas lógicamente de tal forma que lleven a la reconciliación integradora y el aprendizaje significativo.
- Tercera fase: El niño transfiere lo aprendido, explica la actividad, desarrolla el pensamiento crítico, etc.

El modelo de adquisición de conceptos de (Bruner, J. 1972): este modelo no es una línea recta, sino que pasa por sucesivas etapas que evolucionan a través de la interacción con el medio social y cultural. En él se destacan los tres niveles de representación cognitiva (inactiva, icónica y simbólica) y las estrategias de aprendizaje por descubrimiento (estrategia de selección), en donde se pide al niño que agrupe aquellos objetos que tienen algo en común, para lo cual sigue un razonamiento inductivo, y la estrategia de recepción, en donde el profesor presenta al niño un objeto y le pide que identifique otro igual (para lo cual sigue un razonamiento deductivo).

Según este modelo, el profesor diseña un proceso de enseñanza a través de la exploración del objeto de aprendizaje (lo que ha de aprender el niño y con qué material

ha de lograrlo). Este proceso estará conectado a los intereses del niño y debe ofrecer alternativas variadas para obtener un aprendizaje libre y espontáneo. Para ello, la secuenciación de la tarea debe presentar un grado de dificultad adecuado a las características del niño y debe asegurar el aprendizaje por descubrimiento.

Finalmente, este modelo utiliza la interacción verbal profesor-alumno como guía del proceso de aprendizaje y parte de un material estimulante que despierte la curiosidad en el niño. Solo así se facilitan los procesos de representación cognitiva.

-El modelo interactivo de Vygotsky (1995): este modelo concibe el desarrollo cognitivo como el producto de la relación entre el niño y el medio, a través del lenguaje. Vygotsky sostiene que el lenguaje condiciona el desarrollo cognitivo porque favorece la organización de la experiencia del niño, la elaboración de conceptos naturales (interacción en el entorno familiar) científicos (interacción en la escuela). Son los procesos sociales los que condicionan las funciones del pensamiento. Sostiene que la actividad del niño sobre su medio hace que éste lo transforme.

Vygotsky considera que la interiorización de lo social lleva al cambio cognitivo del niño. Para explicar esta idea desarrolló el concepto de Zona de Desarrollo Próximo o Potencial (ZDP). Este concepto representa la distancia entre lo que el niño puede aprender por sí solo y lo que puede aprender con la ayuda de los adultos.

La estrategia de este modelo consiste en que el profesor diseña las condiciones y proceso de aprendizaje tratando de incorporar los principios culturales de la familia y de la sociedad misma. Prepara dicha transacción cultural de forma que se realicen las tareas cognitivas en distintos ambientes: en la familia, en la escuela, en el medio natural.

El proceso de interacción en este modelo se caracteriza porque a lo largo del mismo, profesor y niño discuten las tareas a realizar y se comunican sus expectativas, adecuándose los formatos de interacción al nivel del niño.

Aunque todos estos autores han sido referentes importantes para el quehacer docente, es importante aclarar y atendiendo la base conceptual de este trabajo investigativo, con relación a la Lectura, la Escritura y la Oralidad, en el que Ferreiro (1979, citada en Carreño et al. 2012), junto con muchos estudiosos del lenguaje, han realizado una exhaustiva investigación sobre la forma en que el niño realiza el aprendizaje de la lengua escrita; para ello se han guiado por la teoría constructivista de Jean Piaget. En su investigación proponen las siguientes premisas:

- Leer no es descifrar, sino construir sentido a partir de los signos gráficos y de los esquemas del pensamiento del lector.
- Escribir no es copiar, sino producir sentido por medio de los signos gráficos y de los esquemas de pensamiento de quien escribe.
- La lectura y la escritura no se restringen al espacio escolar.

Además de lo anterior, Piaget afirmaba según Valverde. (2014), que el niño en el quehacer pedagógico:

Se le debe propiciar las condiciones de aprendizaje que lo conlleven a un proceso de razonamiento, puesto que la operatividad es el principal eje de su teoría, enseñar palabras o repetirlas no conlleva a desarrollar operatividad, debemos mejor emplear la iniciativa de los niños y utilizar activamente el medio para que ellos elaboren y construyan su propio conocimiento. Valverde (2014 p. 78)

4.2.1. Enfoques actuales de la enseñanza del lenguaje

El lenguaje, desde sus comienzos continúa siendo un instrumento que le permite al ser humano expresar sus emociones, pensamientos y sentimientos, por medio de la palabra, ya sea, de manera oral o escrita.

De ahí que el estudio de la lengua y del lenguaje (en sus distintas manifestaciones), se convierta en un elemento fundamental para que el ser humano se desarrolle como ser social, donde pueda ser capaz de comprender y utilizar los signos lingüísticos y paralingüísticos, sistemas de comunicación alternos, etc.; en sus diferentes situaciones comunicativas. En la actualidad la enseñanza de la lengua se ha basado en un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, cuyos fines continúan siendo la contribución en el mejoramiento de la competencia comunicativa, entendida como competencia lingüística, competencia socio-lingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Lo que conlleva a convertir estudiantes en personas capaces de comprender lo que expresan.

4.2.1.1. Enfoque cognitivo

Como cita, Acosta, Chávez, Martínez y Rocha (2014), el enfoque cognitivo, hace mención a todos los procesos mentales tales como: percepción, memoria, sensación, pensamiento, resolución de problemas. Por ende, la cognición permite al ser humano la construcción de pensamiento en conceptos; también está relacionada con la comprensión de textos. Se centra en la estructura del texto y la conversación.

4.2.1.2. Enfoque comunicativo.

Se relaciona con los conocimientos lingüísticos, socio-lingüísticos, discursivos y estratégicos, donde se debe emplear correctamente la estructura gramatical, su uso de

acuerdo con el tipo de texto y con las características del contexto. Estudia el discurso y la comunicación como cognición.

En la actualidad como lo afirma Zebadúa y García (2012), a este estudio del enfoque comunicativo, no se le ha dado el énfasis que posee, debido que no se ha comprendido en un toda su naturaleza integradora.

El enfoque comunicativo tiene como objetivo el mejoramiento de la competencia comunicativa, apoyado en el lenguaje como herramienta básica. Procurando desde allí que los estudiantes sean capaces de comprender y elaborar oraciones con intenciones comunicativas contextualizadas y a la vez pueden dar aportes, producto de sus aprendizajes adquiridos por lo que escuchan ven y leen.

Este enfoque tiene una gran importancia hoy por hoy, donde se ha avanzado de aquella clase magistral, donde no existía ningún tipo de contacto emocional con el receptor de la información, a unas clases interactuadas, dialogadas, participativas, en donde el diálogo es fundamental para el desarrollo del aprendizaje.

Lomas (1999), lo expresa de la siguiente manera: “Al aprender a usar una lengua, no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino también a saber Qué decir, a Quién, Cuándo y Cómo decirlo y Cuándo callar.”

4.2.1.3. Enfoque sociocultural

Se relaciona con los saberes sobre el contexto, los sentimientos y estados de ánimo de los participantes en el acto comunicativo, los roles que estos desempeñan, la intención, la finalidad comunicativa del emisor y la situación en la que se lleva a cabo la comunicación, se concentra en la estructura social y cultural.

Desde Vygotsky (1929) se entendía que, desde el momento de nacer, el hombre ya estaba inmerso en un contexto sociocultural, por lo que se debía asumir la cultura hasta

transformarla en actividades mentales. Ya que lenguaje y cultura, acompañan al ser humano a entender la realidad que lo circunda.

4.3. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Entiéndase la competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; para ello necesita respetar las reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica). (Bachman, 1990).

Según Hymes (1972) la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje de manera adecuada en diferentes entornos comunicativos, tales como: la familia, la escuela y la comunidad.

Autores como Pulido (2004) y Aguirre (2005) coinciden en que la competencia comunicativa, es el resultado de la suma de varias competencias y subcompetencias, llamadas dimensiones (citado en Bermúdez y González, 2011, p.12).

Niño (2008) confirma que la competencia comunicativa, es saber comunicarse desde un campo del conocimiento y saber aplicarlo, tales como normas, reglas, usos del mismo lenguaje y así garantizar una efectiva comunicación.

4.4. PROGRAMA “TODOS A APRENDER” (PTA)

Como planteamiento polémico y justificación, se ha tomado la participación de Colombia en las evaluaciones internacionales (PISA, LLECE, TIMSS, PIRLS), y sus resultados que no han sido del todo favorable, y los cuales, según determina Jurado, (2014), propicia la discusión sobre cuál es la educación que necesitamos y para qué proyecto de nación, porque sus resultados son un pretexto para realizar el balance.

Sin embargo, las políticas públicas que son las que ponen en funcionamiento los programas para mejorar la calidad educativa, son cada vez más distante de encontrar el

punto de inflexión, desestimando, según Jurado (2014), la posición docente, la cual es excluida de la discusión sobre algo, les atañe directamente dado que las miradas se dirigen hacia ellos cuando de la calidad de la educación se trata; son quienes más saben sobre los problemas de la educación porque la viven día a día. Es decir, conocen el niño que tiene problemas familiares, aquellos que presentan cuadros de drogadicción; aquellos que no llegan a la escuela frecuentemente porque les toca trabajar para solventar las necesidades de su familia; los que asisten a clases sin haber desayunado; los que de alguna u otra forma presentan dificultades sociales para tener un desarrollo adecuado en las actividades escolares.

Sin embargo, Díaz (2016), aclara que, en el marco del panorama educativo actual en el que se vislumbran grandes desafíos especialmente para los países que necesitan alcanzar niveles básicos de calidad, a la luz de los inevitables y reveladores estudios comparativos, no es extraño que el asunto de la calidad educativa tome cada día mayor fuerza y se constituya en foco de discusiones.

Al respecto señala Jurado (2014), que en las pruebas SERCE, del LLECE, aplicadas en 2006, Colombia se ubicó en la evaluación de lectura por encima de la media entre 16 países de América Latina y el Caribe; asimismo, en lectura, estuvo por encima de 8 países; desde luego explica Jurado, que esto no puede asumirse como una consolación, sino como un referente para reconocer que ahí está Colombia y no podría estar más arriba por su condición social y su sistema educativo.

Ahora bien, bajo los anteriores señalamientos, en el marco de esta política de calidad, asociado al primer programa estratégico y transversal a las demás estrategias, explica Díaz (2016), surge el Programa para la Transformación de la Calidad Educativa,

inicialmente denominado de forma genérica como PTCE, y luego bautizado como Programa “Todos a Aprender” (PTA).

Según Díaz (2016),” este programa tiene el desafío de responder a las necesidades del contexto colombiano en el que se han logrado algunos avances en materia de cobertura, de cualificación del sistema de evaluación de maestros y de diseño de referentes de calidad compuestos por Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias.”

No obstante, aún se encuentran cifras preocupantes en relación con la calidad educativa, a juzgar por los resultados arrojados por las pruebas nacionales e internacionales y la enorme brecha que se evidencia entre los estudiantes de zonas urbanas y estudiantes de zonas rurales (Díaz 2016, p. 22); además de las que son propias del sector público frente a las instituciones del sector privado, en el que “los estudiantes de la zona rural tienen peor desempeño que los de las zonas urbanas y los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos tienen peores desempeños que los de estratos socioeconómicos altos” (Barrera et al., 2012, p. 8).

Pero, ¿En qué consiste el programa para la Transformación de la Calidad Educativa, Programa Todos a Aprender?

Según lo menciona Díaz (2016, p. 23), “el PTA persigue una meta cuantitativa específica que se determina desde los resultados obtenidos en las pruebas SABER que, como ya mencionamos, se constituyen en un referente importante para determinar la calidad, atendiendo la meta del MEN, (2013, p. 6), en el que “más del 25 % de los estudiantes de los establecimientos educativos focalizados ascienda de nivel al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en la prueba SABER de 3º y 5º, aplicación año 2014” . En esa perspectiva, agrega el MEN (2011), “que el Programa Todos a Aprender,

es una apuesta, diseñada y ejecutada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que surge a finales del año 2011, para mejorar la calidad del sistema, con el imperativo de iniciar con los Establecimientos Educativos (EE) que desarrollan su quehacer en condiciones difíciles, que impactan negativamente los aprendizajes de los estudiantes.

El eje de la estrategia es el mejoramiento de las prácticas de aula y aprendizaje, movilizando aspectos asociados al conocimiento disciplinar, didáctico y el uso adecuado del material educativo, y alrededor de este se articulan los componentes básicos del programa, relacionados al desempeño, desde una mirada holística. De esta forma, el programa está conformado por cuatro componentes básicos, estrechamente conectados, y uno transversal (ver Figura 2), que de manera independiente atienden a factores específicos y parecen claramente delimitados; pero con una mirada integradora estos se amalgaman en diferentes puntos y momentos para el alcance de un objetivo común. (p. 26 – 31):

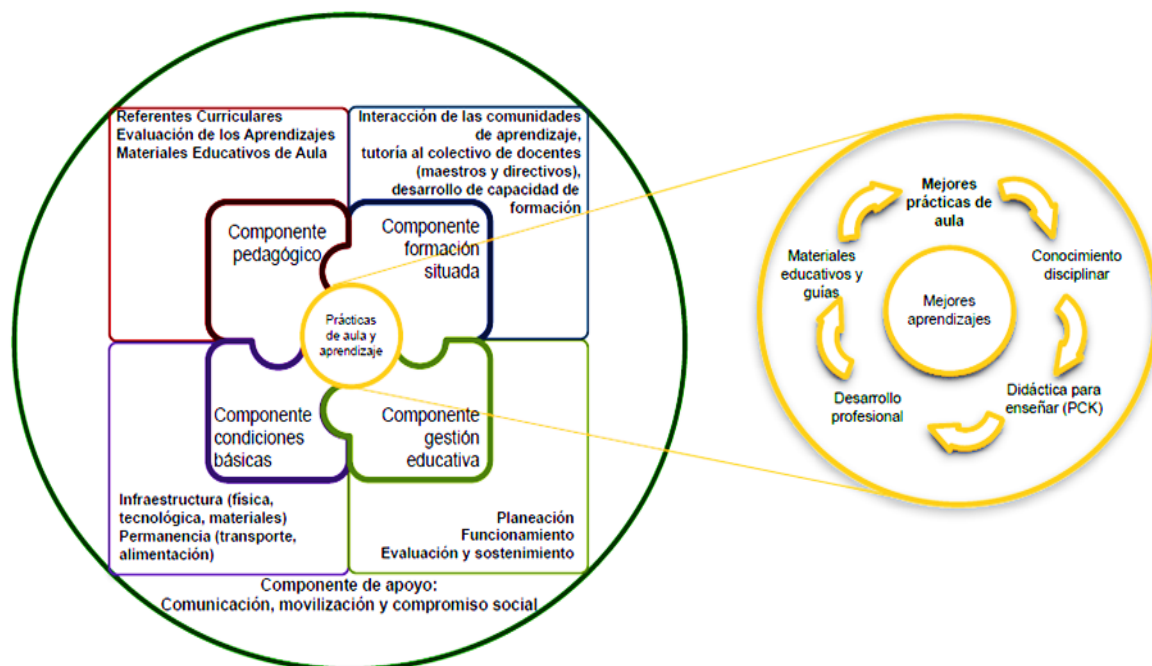


Figura 1. Componentes Básicos del Programa Todos a Aprender. Fuente: Díaz, L. (2014: 29)

4.4.1. Componentes básicos del programa “Todos a Aprender”

El programa PTA, contiene cuatro componentes básicos, que se explican a continuación.

4.4.1.1. El componente pedagógico

Se asocia a la creación de ambientes de aprendizaje adecuados para la construcción de conceptos y el desarrollo de habilidades, de manera que atiende a elementos fundamentales de la interacción entre docentes y estudiantes. Dentro de estos factores figuran: referentes curriculares claros que establezcan los aprendizajes esperados, los materiales educativos que orientan los procesos (guía para el maestro, texto o manual del estudiante y material bibliográfico) y, por último, la concepción y diseño de estrategias y materiales evaluativos para una evaluación formativa y sumativa.

4.4.1.2. El componente de formación situada

Se constituye en la vía de llegada a las instituciones educativas puesto que implica actividades de acompañamiento y formación al maestro a partir de las problemáticas específicas de aula; de manera que desde el marco del PTA se promueve el diseño, implementación y cualificación de ambientes efectivos para mejorar los aprendizajes. La estrategia de esta formación se estructura mediante la interacción en comunidades de aprendizaje, acompañamiento a los docentes por parte de tutores y formadores y consolidación de la formación desde procesos de sistematización de experiencias significativas.

4.4.1.3. El componente de gestión educativa

Tiene por objetivo apoyar los procesos de gestión académica mediante un plan transformador de la calidad, contextualizado desde las capacidades y características de cada comunidad educativa. La estrategia fundamental es el fortalecimiento del

liderazgo en los directivos docentes y de los padres de familia. Además, se busca fortalecer la ruta de mejoramiento institucional y articular las estrategias del PTA al Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM) que es una estrategia propia de las Secretarías de Educación Municipal, con la que se acompaña la cualificación de las instituciones educativas (MEN, 2013).

4.4.1.4. El componente de condiciones básicas

Se ocupa de que los estudiantes puedan aprovechar los ambientes de aprendizaje propuestos en el aula; para ello, se han establecido tres condiciones básicas: que puedan llegar a la escuela (transporte y acceso); que existan espacios funcionales para que puedan desarrollar sus actividades (infraestructura básica); por último, que permanezcan en la escuela y cuenten con garantías para potenciar su capacidad de aprendizaje (estrategias de alimentación y nutrición).

4.4.1.5. El componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social

Es el componente transversal y persigue la promoción de una actitud nacional comprometida con la calidad del sistema educativo, de manera que el liderazgo y el compromiso con la comunidad educativa y sociedad se convierten en motores de la transformación. Dentro de este componente figura la promoción de artículos y textos de circulación en medios masivos de comunicación, así como visitas de los altos representantes del Ministerio de Educación en los diferentes territorios nacionales (MEN, 2013).

Según (Raigoza, 2017), Todos a Aprender es un programa estratégico de acompañamiento a docentes, buscando mejorar sus prácticas de aula. Dentro de las estrategias encontramos: acompañamiento situado (que tiene que ver con los referentes

de calidad., trabajo colaborativo, clima de aula, secuencias didácticas, planificación y gestión de aula), las comunidades de aprendizaje y el material pedagógico.

Entrelazando al programa con las planificaciones de los educadores y secuencias didácticas, encontramos que se identifican con la teoría de Ausubel (1983), cuando éste plantea el aprendizaje significativo, que no es otro que la valoración a los pre-saberes que el estudiante maneja desde sus diferentes contextos y le da herramientas al docente para reconocer que el estudiante cognitivamente no es “un ente vacío”, sino que posee saberes que mejoran su experiencia de aprendizaje.

Otro elemento importante desde las secuencias didácticas tiene que ver con la enseñanza para la comprensión, desde donde se pretende incentivar al estudiante a que, a través de prácticas, evidencie su aprendizaje adquirido en el aula. (Perkin 2006), determina que la comprensión es la posibilidad de realizar un conjunto de actividades que exigen procesos de pensamiento alrededor de un tema, lo que le permite saber explicarlo y representarlo. (Citado en Raigoza, 2017, p 10).

El PTA, además, mantiene una estrecha relación con el enfoque de formación por competencias, en tanto se concibe que el aprendizaje adquirido puede ser llevado a la práctica de manera eficiente. Entiéndase por competencia el conjunto de habilidades (intelectuales, manuales y sociales), de actitudes y valores, que llevan al poseedor de éstas a resolver situaciones con un grado de complejidad en un contexto determinado. (OCDE, 2002)

El PTA propone el trabajo por secuencias didácticas, las cuales se entienden como un conjunto de actividades encadenadas que, le permiten al estudiante comprender los contenidos más importantes de cualquier disciplina. El uso de las secuencias didácticas busca responder a preguntas sobre el cómo: ¿Cómo organizar el

trabajo cooperativo para el desarrollo de cada actividad?, ¿Cómo planear el objetivo de la actividad?, ¿Cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes?, ¿cómo utilizar la evaluación formativa para mejorar los aprendizajes? Además, responde a ¿Cuáles son las ideas centrales de la disciplina?, ¿Cuáles son las habilidades de proceso?, ¿Cuáles son los contenidos disciplinares, comprensiones y competencias? Finalmente cuestiona sobre ¿Qué habilidades o competencias requiere el docente para llevar a cabo su labor?, ¿Qué actividades complementarias puede proponer?

Buscando siempre el mejoramiento en la educación, el MEN, ha propuesto las siguientes estrategias desde el Programa Todos a Aprender:

4.5. ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR EL PTA

Estrategia	Descripción
Comunidad de aprendizaje y autoformación	Es aquella donde se da acompañamiento a los docentes, en los procesos de formación y construcción pedagógica, que conduce a un mejoramiento de las prácticas educativas.
Uso pedagógico de materiales educativos	Estos materiales educativos son una mediación en el proceso de aprendizaje del estudiante y es el docente quien reconoce la pertinencia de su uso.
Uso pedagógico de la evaluación de aprendizajes	Importantísima, ya que a través de ella se pueden observar los resultados de los estudiantes en las distintas evaluaciones

	internas y externas, en procura de reorientar el proceso.
Apropiación del manual de condiciones básicas	Este documento es un manual de consulta para distinguir los procesos, la normatividad y la fuente de recursos, que conllevan a oportunidades sobre el mejoramiento de las condiciones básicas de los establecimientos educativos.
Compromisos por la calidad educativa	Esta estrategia conlleva a una reformulación de procesos que conlleven a un mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones.

Finalmente, lo esperado es que el equipo base de la institución que está siendo acompañado por el tutor, logre, en otros espacios y momentos, replicar los conocimientos recibidos con los compañeros de la institución y así se contribuya a la expansión de la formación al mayor número posible de docentes (Díaz, 2016. p. 31).

4.6. Enfoque textual y discursivo del PTA

Según Álvarez (2001) no solo la lingüística se refiere al “discurso” y al “texto”, sino que, en las Ciencias Humanas y Sociales, también afirman que las actuaciones del ser humano connotan actos discursivos con sentido y significado, que los demás pueden leer.

Como lo citó Saussure en su Curso de Lingüística Saussure (1916) “la lengua se expresa en textos” lo que significaría que todo acto discursivo verbal, se expresa a

través de alguna tipología textual, el cual puede entenderse con coherencia por el co-enunciador (receptor), dependiendo de la intención comunicativa.

Atendiendo a los principios ya citados, el programa Todos a Aprender, también reconoce y propone que los estudiantes motivados por las prácticas de aula, dirigidas por el docente lleguen a la construcción de textos escritos, con coherencia y cohesión, mediados por los actos comunicativos orales o escritos, verbales o no verbales que se dan en el aula.

Como afirma Fajardo (2014), la oralidad no exige un aprendizaje, sino que surge naturalmente; mientras que, la lecto-escritura necesita diversas estrategias, que permitan codificar y descodificar la lengua, para darle así sentido a las palabras.

Cabe anotar que la enseñanza de la lectura trae consigo un alto grado de dificultad y tensión para todos los integrantes del proceso tales como los niños, maestros, padres de familia, escuela y comunidad en general. De ahí la necesidad de crear diversas estrategias que nos lleven a alcanzar este fin.

Las antiguas generaciones aprendieron a conocer, a degustar, a entender el mundo, mediante la lectura de libros escritos en papel y fue a través de ella que enseñaron a otros el gusto y la necesidad de la decodificación de signos y sonidos en voz alta, haciéndolo con fluidez, acatando normas gramaticales de entonación que permitían que el mensaje llegara a oyentes, los cuales se volvían jueces de nuestro proceso lector, mediante el entendimiento de lo escuchado.

Hoy día no basta leer, solo, con los aspectos mencionados, sino que también nace la necesidad de entender, de interpretar, de dar a conocer con nuestras palabras lo que el otro (llámese autor) quiere significarnos por medio de sus letras, ideas o pensamientos. Además de esto, se anota que las nuevas generaciones además de leer

textos tangibles, leen lo que la contemporaneidad ofrece y con ello llegan a nuestras manos textos analógicos y digitales para anexarlos como formatos de comunicación. Por lo que no podemos olvidar que leer seguirá siendo una competencia básica para cualquier tipo de aprendizaje; lo importante es hacer de la lectura algo contextual, socio-cultural, generando estrategias que permitan que el estudiante sea capaz de entender y decodificar la información que se presenta en nuevos medios para asimilarla como parte de su proceso de formación.

De igual manera sucede con la escritura, proceso de mayor complejidad debido a que es necesario enlazar las palabras pertinentes para dar a conocer un mensaje; ¿Pero se puede escribir sin saber leer?, muchos dirían que no es posible, porque centran el proceso lector solo en el conocimiento de grafemas; sin embargo, podemos ser grandes escritores cada vez que demos alas al pensamiento y pintemos de colores lo que queremos compartir con los demás.

De todo lo expuesto las instituciones en cabeza de sus rectores y docentes y bajo las preocupaciones sobre las falencias de los estudiantes en lectura, escritura y oralidad, crean o acogen proyectos que generan estrategias de ayuda para mejorar dicha realidad. O en el mejor de los casos, las instituciones públicas son intervenidas por el Ministerio de Educación Nacional, ofreciéndoles el Programa Todos a Aprender, como una herramienta de ayuda, que permita mejorar los bajos desempeños, reflejados en las pruebas externas. Programa que no siempre tiene la acogida por parte de los docentes ya que, según sus diferentes concepciones sobre éste, lo consideran una intromisión frente a la autonomía institucional, en cuanto a la planeación de las clases. O se considera también una amenaza en lo concerniente a los acompañamientos de aula por parte de los tutores, lo que genera miedo a las observaciones y puntuaciones frente a lo hecho por los docentes dentro de su disciplinar escolar.

Según Valverde, (2014), “el proceso lector es un proceso de construcción de significado, a medida que se lee se produce una interacción con el entorno involucrado”. Asimismo, evoca a Gabriel García Márquez, sintetizando que, “quien lee aprende a conocer Macondo, vislumbra la esencia de Crónicas de una Muerte anunciada y posiblemente añore la belleza de Remedios la Bella, por la forma mágica y descomplicada como es narrada”

Hablar de la lectura, es evocar la re-significación de los conceptos, es descifrar la epistemología del aprendizaje. Por consiguiente, es necesario aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. Solé (2012), saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Solé argumenta en su concepción explícita de la lectura que, formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento. (p, 51), y más aún en una situación como la actual en la que, según Lomas (2003): El valor social de la lectura se devalúa a favor de otros canales de comunicación, conviene insistir en la conveniencia de crear contextos de aprendizaje en los que la lectura se manifieste como una práctica sociocultural cuyo dominio favorece la comunicación entre las personas, el disfrute del placer del texto y el acceso al conocimiento cultural.

Haciendo énfasis en que la lectura es un viaje a un mundo creado por un autor, en donde de acuerdo al interés y disfrute del texto, se re-crea en el pensamiento los sucesos narrados y el lector se hace a la vez un personaje, que navega en mundo de situaciones anteriormente creadas. Cuántos nos han dicho después de leer. ¡me parecía estar allí, recorriendo los caminos y sintiendo lo mismo que ellos.! Esto va incentivando una conciencia literaria de que se lee buscando sentido y significado a lo que pasa escrito, en frente de nuestros ojos.

De igual forma sucede al trabajar con los textos del PTA, ya que el niño a partir de las imágenes, hace inferencias sobre la temática del texto que esta frente a sus ojos, los lee, reconociendo el género literario al que pertenecen, y los lleva a relacionar preguntas y respuestas emanadas de la lectura.

También les es significativo porque a través de la lectura, descubren el significado de nuevas palabras y los incorporan con ejemplos a su vida diaria. El trabajo que se ofrece aquí, es llamativo porque mediante el dibujo, pueden recrear los momentos más importantes de un relato, escribirlos brevemente y deducir enseñanzas dejadas a partir del texto trabajado y llevarlas a su contexto sociocultural, donde también se lee, lo vivido a diario por la familia, por la comunidad, por él mismo, en donde a partir de sus reflexiones ya está realizando análisis crítico frente a un texto, llamado realidad.

Otras concepciones de gran relevancia, pueden apreciarse por autores como Goodman, (1979); Ferreiro, E. (1999); Rodas (2006); Lerner D. (2008); Carreño et al. (2012), quienes enriquecen el fundamento teórico respecto a la lectura y su valor asociado en las competencias comunicativas.

Goodman. K y Goodman. Y. (1979) “La lectura sería uno de los cuatro procesos lingüísticos, ya que el habla y la escritura son productivos, y el escuchar y el leer son comprensivos. Es un juego psicolingüístico de adivinanzas. El sujeto predice o anticipa el significado de lo que lee, utiliza las claves que encuentra en los sistemas grafofonológico, sintáctico y semántico y hace uso de la redundancia del lenguaje escrito”

Lerner, D. (2008), por su parte considera que “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y

asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”.

Ferreiro, E. (1999), agrega que la lectura es toda actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional. En perspectiva, Carreño et al. (2012) especifica que, cuando se habla de la lectura, se hace referencia tanto a la lectura convencional de un texto como a las diversas aproximaciones que hacen los niños que aún no leen en el sentido convencional del término. En ese sentido agregan Carreño et al (2012) “aun los niños pequeños, al leer, construyen un sentido del texto y para hacerlo obtienen valiosas informaciones que deben procesar”.

La lectura tiene una función comunicativa en la cual interactúan un lector, un escritor y el mensaje escrito, el lector será el encargado de interpretar el texto y recrearlo; por esta razón, cada texto genera diferentes lecturas, dependiendo de quién lo lea. En la lectura intervienen dos tópicos muy importantes: el primero es físico, la percepción visual y el otro mental, la comprensión de lo leído, ambos de valiosa importancia.” (p. 9).

Por su parte Rodas (2006), dice que, la lectura se inicia con la vida misma. Primero leemos el mundo, un mundo pleno de sensaciones, situaciones, objetos, fenómenos y seres que comparten con nosotros la experiencia de vivir. (p. 78). No es el mero acto de identificación de letras y palabras, va mucho más allá, se trata de darles significado. Por ello, se debe potenciar y promover la lectura significativa, con el fin de que genere nuevos aprendizajes. Leer es ir al encuentro con otros pensamientos, otras realidades, otras vivencias, es la compartición de ideas que abandonan la posesión de quien las gestó para recrear el ser interior de quien las lee. Rodas (2006, p. 97)

A lo expuesto anteriormente cabe reconocerles la validez de sus argumentos, ya que sin duda la lectura es un acto paralelo al desarrollo del ser humano y es que no solo leemos o decodificamos grafemas y fonemas, sino que como afirma Rodas “leemos un mundo de sensaciones” y realmente es así, cuando notamos que un niño pequeño identifica una palabra con tono imperativo, casi siempre brusca, tosca y otra dulce acompañada de una mirada sutil. ¡Qué lectura hará el niño de estas dos situaciones?, ¿qué significado dará a estas dos voces? Sin duda el niño leerá en la primera voz un enfado, lo que seguidamente producirá en él temor, mientras que la segunda voz, le significará seguridad, alegría y de seguro la seguirá.

¿Cuántas preocupaciones nos han aflorado al ver el ceño de nuestro padre fruncido? Y sin escuchar un solo gemido, ¿leemos que algo no anda como se espera? ¿O al ver unos brazos abiertos, salimos a su encuentro porque nos significan acogida? Lo más importante del ejercicio es que aprendemos a darle significado a lo que leemos, escuchamos, sentimos, hablamos y vemos; descubrimos que todo tiene un sentido y que para adentrarnos al mundo del otro debo reconocerlo. Ciertamente esta práctica de la lectura es constante en el diario vivir y permite asumir una postura crítica frente a lo que se lee.

4.7. Escritura

Para empezar a construir un fundamento teórico que aborde lo que es la escritura, es imprescindible evocar la concepción de Cassany (2010), quien plantea que “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o «firmar el documento de identidad” [...] Escribir es mucho más que un medio de comunicación: Es un instrumento epistemológico de aprendizaje.

Ahora bien, es importante comenzar a descifrar las re significaciones que ha tenido la escritura desde tiempos inmemoriales. En ese sentido, Solé (2012, p. 46), manifiesta que, la escritura desempeñó un papel más bien restringido, modesto y necesario: el de liberar la memoria de cargas excesivas, y que su aparición, hace más o menos 5.000 años en tierras de Mesopotamia. Explica Solé que esto se debió a la necesidad de resolver los problemas originados por una nueva economía productora de bienes que había que almacenar, identificar, comprar y vender; estos problemas requerían básicamente un tipo de lectura reproductiva, vinculada a la memoria literal de lo que había que leer.

La progresiva sofisticación de los sistemas de escritura, desde los primeros símbolos cuneiformes hasta los sistemas alfabéticos, permitió ampliar los primigenios usos instrumentales a otras finalidades, relacionadas con el registro de las tradiciones culturales, las leyes, las prácticas tecnológicas, los mitos fundacionales y religiosos, la producción literaria.

Entonces la necesidad económica fue lo que motivó a las culturas a escribir, a representar ideas por medio de simbologías, sin embargo, la escritura fue la manifestación indeleble de la evolución mental de los humanos. Desde que estuvieron en las cuevas encerrados, hasta las oficinas más recientes, el termino evolución fue la necesidad más relevante. Por su parte Valverde, (2014), ha manifestado que la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual. No podría existir la ciencia sin la escritura. Permite explicar la práctica y dejarla para que otro lector en otro momento pueda leer e interpretar de otra manera distinta, permitiendo así la educación. En conclusión, agrega el autor, es imposible la enseñanza sin la escritura porque ha permitido instruir a mucha gente a lo largo del tiempo.

Históricamente se le ha designado a la escuela la tarea de promover las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la adquisición y desarrollo de la escritura reduciéndose sencillamente según ILEO. (2015, p, 24), a la elaboración de actividades mecánicas, señaladas casi siempre por el maestro y sobre temas que no motivan ni el interés, ni la necesidad de escribir en los estudiantes, ya que sólo obedecen a un requisito académico que se solicita para ser calificado. En ese orden de ideas, ILEO. (2015), especifica que,

La cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el contexto educativo debe ser considerado desde una pedagogía de la lengua centrada en su constante práctica e investigación debe partir de los usos de ella por parte de los estudiantes en condiciones reales de comunicación, entendida su tarea desde el seguimiento de un proceso sistémico, conformado por una serie de elementos que a su vez son instrumentos propios e independientes pero estudiados de manera integral.

En síntesis, diversos autores presentan definiciones de la escritura que, al considerarlas como necesarias, pueden resignificar una conceptualización de la escritura como competencia comunicativa. En efecto, Carreño, et al. (2012), expone que, a partir de una expresión del lenguaje, los estructuralistas dicen que éste tiene tres niveles organizados jerárquicamente: sonidos, combinaciones de sonidos para formar las palabras y combinaciones de palabras para formar las oraciones y las frases. De esta manera, agrega los autores que,

En el plano fonemático analizan los sonidos; en el morfema sintáctico se describen las combinaciones de sonidos en unidades con significado (los morfemas y sus combinaciones para formar palabras), en el sintagma el enfoque se centra en las combinaciones de palabras que forman oraciones y frases.

Por su parte, Vásquez, Novo, Jakob & Pelliza, (2010). Conciben la escritura como herramienta de aprendizaje de contenidos específicos se hizo posible gracias a diversos aportes teóricos, en particular los de Jack Goody (1979), Vigotsky (1979) y Olson (1995 y 1998), quienes permitieron pensar la dimensión cognitiva o epistémica de la escritura, considerarla como una herramienta intelectual que interviene no sólo en la expresión del conocimiento sino ante todo en la construcción de los saberes.

“La escritura es empleada en todos los niveles de enseñanza, aunque en la mayoría se lo hace más como una forma de dejar asentado el conocimiento que como un medio para acrecentarlo”. Castellón, 2000, citado en Carlino, 2005. p. 120). Por su parte, Goodman (1979), argumenta que “La escritura es quizá, el mayor de los inventos humanos.

Ferreiro, E. (1999), presenta una concepción más subjetiva, al definir la escritura como “Una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática”. Escribir es, por tanto, un acto intelectual y social que involucra lenguaje y pensamiento, pero también una relación con el entorno, con la audiencia y con sus propias emociones. (Universidad de Antioquia, 2014).

ILEO. (2015), Finaliza, al concebir a la escritura como una práctica que se realiza con variados propósitos en la vida real: informar, opinar, convencer, expresar un sentimiento; cabe señalar que el desarrollo de esta práctica, contribuye notablemente a potenciar la formación intelectual y social del estudiante, pues le posibilita construir y articular conocimiento, criticar y analizar realidades, para llegar mediante ello a la elaboración de las diversas tipologías textuales. (p. 25)

Todo lo anterior se valida, cuando se reconoce a la escritura como respuesta que se quiere dar a algo. Todo el que escribe quiere transmitir ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, que talvez les sea difícil hacerlo de manera oral o que por el contrario sea éste el medio escogido para hacerlo. Entonces la escritura se convierte en la aliada incondicional de la lectura y la oralidad, porque es a través de ella que el ser humano tiene la osadía de develarse y rebelarse contra todo aquello que le tortura o ahoga el alma. Como cita Ferreiro: “la escritura es un acto intelectual y social, que une lenguaje y pensamiento”. Llámese intelectual porque la persona requiere de procesos mentales para elaborar y traducir pensamientos, que serán dados a conocer a través de lo que el escritor reconozca como lenguaje (letras, pictogramas, íconos etc.), pero que tenga significado para él.

Si se recuerda nuestros antepasados aborígenes escribían en la superficie de las rocas, dentro de cuevas y mediante dibujos representaban toda su vida, sus actividades como grupo, pero a la vez quedaba evidenciado aquello a lo que le temían, natural o sobrenatural; sin darse cuenta que, con ello, dejaban un legado de historia, que sería transmitido a generaciones, gracias a la escritura.

Cuadro matriz de categorías conceptuales

	Categorías	Descripción	Rasgos
<ul style="list-style-type: none"> • Describir el tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad aplicadas por los maestros en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA) en los 	<ul style="list-style-type: none"> -Proyectos de aula. -Secuencias didácticas. -Clase magistral. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabaja sobre las bases de objetivos educativos específicos pensando en un producto pedagógico efectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque pedagógico - Enfoque disciplinar. - Acciones didácticas.

<p>estudiantes de básica primaria.</p>		<p>-Por medio de pasos, procesos y subprocesos se lleva a cabo la realización de secuencias o actividades específicas de un campo o competencia comunicativa, promoviendo un producto pedagógico relevante para el medio sociocultural.</p> <p>-Se trabaja a partir de las guías, talleres y especificaciones del maestro como eje y ente primario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	
<p>• Analizar la incidencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje impulsadas por los maestros, desde el Programa Todos a Aprender (PTA) en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de básica primaria, en referencia a la</p>	<p>-Competencia escrita.</p> <p>-Competencia lectora.</p> <p>-Competencia oral (lectura en voz alta, fluidez).</p>	<p>-El estudiante es capaz de codificar los signos dentro de los textos, su semiótica, la coherencia y la cohesión a partir de sus conocimientos y habilidades comunicativas.</p>	<p>- Enfoque pedagógico</p> <p>- Enfoque disciplinar.</p> <p>- Acciones didácticas.</p>

<p>lectura, la escritura y la oralidad.</p>		<p>-El estudiante es capaz de decodificar todos los signos presentes en un texto escrito o en un texto de cualquier modalidad (continuo o discontinuo).</p> <p>-El estudiante además de decodificar los textos y todos los signos lingüísticos presentes en el texto, lleva a cabo la habilidad espontanea de utilizar su aparato fonatorio para expresar, con un sentido coherente y cohesivo, lo que lee.</p>	
<p>•Valorar críticamente los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el Programa Todos a Aprender (PTA) sobre los estudiantes de Básica primaria.</p>	<p>-Competencia escrita. -Competencia lectora. -Competencia oral (lectura en voz alta, fluidez).</p>		

5. MARCO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta la realidad que se estudia en esta propuesta, el enfoque que se utiliza está enmarcado en el paradigma de la investigación cualitativa, ya que busca descubrir situaciones o cualidades en relación con la aplicación de las estrategias que ofrece el Programa Todos a Aprender.

El enfoque Cualitativo es un proceso que analiza múltiples realidades subjetivas, basado en la recolección de datos como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”. (Sampieri, & Lucio, 2006). De acuerdo a lo anterior, esta investigación evidencia estas y otras características del enfoque cualitativo, porque realiza su trabajo con docentes dentro del contexto escolar, específicamente el aula y todo lo que ocurre al interior de ella.

Además, se evidencian las descripciones de las problemáticas que se encuentran en el transcurso de la investigación. Por otro lado, el presente trabajo tiene como **población**, el personal docente (15 profesores) y directivo (1 coordinador), y estudiantes de la Institución Educativa Rancho Grande, sede Miraflores, (37 alumnos por salón), a los cuales se les aplican las respectivas valoraciones y la examinación de las competencias comunicativas y de la manera cómo se van llevando a cabo a partir de la aplicación de las herramientas y recursos propuestos por el Programa Todos a Aprender.

Como **muestra** representativa, de dicha investigación se tienen cinco salones (de 37 estudiantes), de los cuales, se escogieron a 5 alumnos por cada aula, que van desde el grado primero hasta el grado quinto, y también a sus respectivos docentes (1

por salón), a los directivos y demás responsables del proceso de aplicación del material del PTA, esto debido a que son los grupos implicados en el PTA.

El enfoque del presente trabajo es la Investigación evaluativa que pretende examinar los procesos que se llevan a cabo por medio de las actividades y materiales que ofrece el PTA, para comprender si se están desarrollando las competencias comunicativas de los estudiantes o si hay algún avance a partir de las mismas. Para ello, se hizo uso de técnicas como la entrevista abierta (para los docentes de grado primero a quinto, implicados en el PTA para recolectar los datos sobre las estrategias que aplican en el aula de clase para el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños), la encuesta (aplicada a los docentes mencionados anteriormente para obtener información sobre el desarrollo de las competencias comunicativa de los estudiantes implicados), la observación directa (hecha a los estudiantes implicados en el PTA para evaluar sus competencias comunicativas) y la revisión documental (de los talleres que realizan los estudiantes implicados para evaluar la incidencia de los textos del PTA en el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños implicados en el PTA), lo que nos permite hacer un análisis detallado y conciso. Entre otras cosas, también es necesario hacer uso de unas herramientas tecnológicas como lo son: los celulares, grabadoras, cámaras y computador, para registrar, en mayor medida información veraz y completa de lo que sucede en cuanto a los datos que se están obteniendo en el momento.

La estrategia de análisis se lleva a cabo a partir de los datos recolectados, haciendo así, un uso descriptivo de la información registrada. La cual, se irá desglosando en categorías de análisis que los mismos datos van arrojando.

Por un lado, se hace la descripción del tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad aplicadas por los maestros en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA), en los estudiantes de básica primaria, para entender cómo se está trabajando en la Institución. Después, se analiza la incidencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje impulsadas por los maestros, desde el Programa Todos a Aprender (PTA), en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de básica primaria, en referencia a la lectura, la escritura y la oralidad, con el fin de observar y evaluar si han sido efectivos o no, o si se ha llevado una aplicación parcial o completa de dichas estrategias. Y, por último, se valoran de manera crítica los resultados de la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el Programa Todos a Aprender (PTA), sobre los estudiantes de básica primaria, para vislumbrar los caminos adversos y positivos que arrojan los resultados propiciando un ambiente de trabajo que encuentre el fin común: mejorar en conjunto las competencias comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa Rancho Grande.

Para llevar a cabo la recolección de información se utilizan los siguientes modelos de entrevistas, encuestas y demás instrumentos mencionados arriba. Estos, se dividen en ítems, incisos o preguntas, de manera abierta o estructuradas que propenden la obtención al máximo de datos provenientes de fuentes directas y reales.

6. RESULTADOS

6.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS IMPULSADAS POR LOS MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD.

Los docentes de la Institución Educativa Rancho Grande, sede Miraflores, están inscritos en el PTA como entes educativos, es decir, que utilizan los recursos, materiales y herramientas que les ofrece el programa para llevar a cabo las actividades específicas en la enseñanza de la lengua en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños. Sin embargo, y de entrada, es necesario aclarar que los libros son utilizados meramente como herramienta para llevar a cabo unos desafíos y retos pero no se toma como el referente académico que lleva a cabo un desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos.

Según las entrevistas abiertas que se les aplicaron a los docentes se pudo encontrar las siguientes particularidades:

- Existe un manejo de los textos de los libros simplemente como fuente de lecturas, en su mayoría los docentes no explican los retos que los niños deben resolver, solamente entregan el material y los niños resuelven.
- No existe una pedagogía que lleve a cabo lo interestructural, lo dialogante, una comunicación entre estudiantes y profesores en los que haya un proceso de retroalimentación.
- Algunos docentes sí aplican las actividades hasta cierto punto, pero afirman que no conciben el programa como una eminencia académica, por lo que optan por aplicar otras actividades.

- Los maestros, en su mayoría, usan otras estrategias, muchas veces tradicionales, método silábico, memorización, inmanencia.
- Los docentes afirman que no les gustan que sus clases sean monitoreadas, ya que no conciben que *“otra persona les diga que su trabajo está bien o mal”* o que *“la manera en que desarrollan las clases no es adecuadas”*. En conclusión, no aceptan opiniones que de una u otra manera involucren su labor como profesor.
- Los maestros afirman que incluso ellos necesitan explicaciones de cómo trabajar los materiales que el PTA les ofrece, y por tal razón, a veces no tienen la claridad para explicarle a sus alumnos cómo resolver los desafíos y los retos.

6.2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Matriz descriptiva

Grado	Desafío	Rasgos
1° primero	Desafío 9 <i>“El lagarto está llorando”</i> Federico García Lorca Madrid: Ediciones la Torre 1995.	La actividad consiste en reconocer las aptitudes comunicativas de los estudiantes a partir de la lectura en voz alta, el reconocimiento de fonemas y grafemas dentro de una serie de enunciados y palabras incompletas.

- Al escuchar las lecturas de los niños de grado primero, se puede decir que no reconocen algunos fonemas en sílabas compuestas como en la palabra *significa*, puesto que les es difícil tener una conciencia del fonema velar, oclusivo, sonoro [g], al final de la sílaba *sig*, por lo que no tienen una lectura fluida, a diferencia de los niños de segundo y tercero que sí reconocen el fonema y lo discernen visualmente.
- Comprenden los significados de las palabras leídas, es decir, que semánticamente y en la parte lexical están acordes a su nivel de aprendizaje, las competencias comunicativas, en el caso de reconocer significados de palabras están bien, sin embargo, algunos niños, para no generalizar, no reconocen un significado global (macroestructura) en la expresión que se encuentra en el sintagma que decodifican al momento de aplicar el proceso de lectura tanto mental como en voz alta.
- Realizan asociaciones de palabras con sus ilustraciones correspondientes. Mantienen una secuencia de la lectura en sus mentes, recordando el contenido

y asociando la pregunta con una respuesta. Cabe aclarar que, esta descripción tiene que ver directamente con la lectura y decodificación de los textos discontinuos, en el cual reconocen códigos tanto visual como verbal en la constitución discursiva de un texto. Lo visual les da una herramienta positiva a los niños, puesto que se nota que son más icónicos y ven representado su mundo a través de lo visual- iconográfico, ya que en esa etapa de desarrollo su mundo es más exploratorio, está guiado por lo que perciben sus sentidos, entre otras cosas, desarrollan una competencia comunicativa (decodificación textual) desglosando el discurso incluyente (discontinuo) que les presentan los materiales del Programa Todos a Aprender (PTA).

- Los estudiantes completan morfemas (palabras), agregando los grafemas que hacen falta, reconocen las consonantes y las vocales y su conjugación verbal al escribirlas o pronunciarlas.
- Al realizar las lecturas, los niños en ocasiones, omiten palabras y realizan autocorrecciones. Aún no reconocen los signos de puntuación, su lectura es silábica y segmentada, no tienen en cuenta los signos de exclamación al momento de su lectura oral y es de concluir que, si no leen los signos de exclamación oralmente, tampoco lo hacen psíquicamente. Esto se debe a que los maestros no están guiando a los estudiantes a que creen una conciencia gramatical, y, además, que reconozcan los elementos paralingüísticos que se les presentan en los textos que hacen parte de los libros entregados por el PTA.
- Por otro lado, no son conscientes de la tipología textual que están leyendo, no reconocen que el texto leído es un poema, por lo tanto, en la lectura en voz alta (oralidad) no están teniendo en cuenta elementos paralingüísticos como la entonación, la dicción, la cadencia, el ritmo, la musicalidad, etc.
- Al expresar sus inquietudes y respuestas de manera oral, rondan en un solo punto dando el significado de palabras según su punto de vista, algunos sí se encargan de dramatizar el texto.

El taller para evaluar la comprensión lectora de los niños de grado primero consistió en lo siguiente:

El taller se divide principalmente en dos partes: una lectora y otra de comprensión e interpretación textual, las divisiones se nombraron “RETOS” de la primera hasta la cuarta actividad.

Para sustentar la observación planteada anteriormente, a continuación, se transcriben las respuestas de tres niños a los cuatro Retos planteados en el taller.

El nombre del primer alumno es *Luis Manuel Guerra*. En el Reto 2, después de leer el texto y al responder la pregunta *¿Quiénes están llorando? Marca con X según corresponda*, marcó correctamente, su respuesta fue: *El lagarto y la lagarta*. Demostrando así, que el niño identificó los personajes principales del texto (lectura literal apropiada), con esto también podemos identificar que el niño entiende el contexto en que se desarrolla el texto, también los personajes secundarios y cuál es la función de cada uno en el texto.

En el tercer reto, a la pregunta *¿Qué perdieron los lagartos? Colorea la imagen que corresponda*. El niño de igual forma contestó correctamente, que en este caso fueron un par de *anillos de compromiso* que perdieron los lagartos, quedando así demostrado que el estudiante comprendió e identificó cuál fue la causa del problema planteado en el texto.

El cuarto Reto fue más que todo para identificar el nivel de ortografía (gramaticalidad) y manejo de vocales y consonantes en palabras, problema que el niño respondió sin ninguna dificultad.

El Reto fue el siguiente: AG RT S, de esta manera se ve la actividad sin resolver, al llevar a cabo la actividad el resultado sería el siguiente: LAGARTOS, siendo las letras resaltadas en rojo los grafemas correctos con que debía completar la actividad.

La siguiente alumna, *Gabriela*, resolvió los Retos 2 y 3 correctamente, esto demuestra que supo identificar los personajes principales del texto (competencia de interpretación textual literal), también podemos identificar que la niña entiende el contexto en que se desarrolla la historia, de igual manera los personajes secundarios y cuál es la función de cada uno de ellos en el texto, pero tuvo una dificultad en la parte ortográfica, haciendo evidente su falencia en la identificación de vocales y consonantes (grafemas) en una palabra, de la misma forma su conjugación, lo que equivale a un déficit de la conciencia gramatical.

La tercera alumna llamada *Edis Sofia*, respondió correctamente todos los Retos, esto evidencia que la niña ha desarrollado todas las competencias antes mencionadas en comparación a la transcripción y evaluación que hicieron los dos primeros alumnos. Es decir, que hizo una buena lectura literal, lectura inferencial, lectura sobresaliente en voz alta y llevó a cabo la actividad completa de los grafemas faltantes en el morfema LAGARTO.

Matriz descriptiva

Grado	Desafío	Rasgos	Reto	Rasgos
2° segundo	Desafío 13	El desafío consiste en hacer una evaluación de la competencia lectora de los estudiantes y de la competencia escrita consecutivamente	Reto 1 “La piel del cocodrilo” Cuento tradicional	El reto consiste en hacer una evaluación de la competencia lectora de los estudiantes desde el nivel literal. Se hacen preguntas con enunciados: quién, dónde, cuándo, etc. Por otro lado, se evalúa la escritura de las respuestas que expresan los estudiantes en el libro sobre las preguntas literales.

Al hacer el respectivo análisis de las respuestas de las actividades se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Los niños de grado segundo tienen una lectura continua, sin pausas, es decir, leen sin tener en cuenta las exclamaciones, los acentos y los distintos signos de puntuación. Esto hace evidente que hay que hacer énfasis en desarrollar dichas competencias en los menores, preparando actividades que les permitan

comprender y entender la importancia que tiene la lectura de los distintos signos de puntuación y exclamación y por qué estos le dan un sentido completo al texto.

- Se sabe, que el miedo al estar en frente de un público o el miedo a estar en ciertas circunstancias incómodas es normal a la edad de estos niños, lo que conocemos como nerviosismo, pero también se sabe que si no se trata desde ahora le traerá dificultad más adelante a los estudiantes, a partir de ello, se presentan unas falencias que se hicieron muy evidentes al observar a los niños leer oralmente frente a sus amigos: bajan el tono de la voz cuando leen y aceleran de repente la lectura sin llevar un buen ritmo para que sus interlocutores comprendan el texto, también repiten palabras o se quedan mudos cuando pierden el hilo de la lectura.
- Se observó, de igual forma, que en la escritura los estudiantes omiten algunos grafemas, cometiendo así faltas graves de ortografía, no acentúan las sílabas tónicas, no inician los textos con mayúscula, no inician mayúscula cuando hay un punto seguido, omiten los signos de puntuación, de exclamación, no conjugan correctamente las letras, al leer en voz alta comenten fallas involuntarias de pronunciación y se les dificulta la pronunciación del fonema R (apicoalveolar, vibrante simple).
- En el aspecto oral, cuando narran la historia con sus palabras, hacen dramatizaciones o le agregan aspectos entonativos al texto que no se encuentran en la microestructura textual, siendo rescatable este aspecto si lo usan para tener histrionismo.

La actividad que se realizó consistió en lo siguiente:

Al igual que el taller llevado a cabo en grado primero, este contaba con varios RETOS, en esta oportunidad eran cuatro: el primero es de lectura y los otros tres de comprensión textual. A continuación, se describen los resultados obtenidos en dos niños con el contenido explícito de los talleres realizados por ellos.

Al terminar la lectura, la alumna *María Camila Castro Galpano*, debía responder a la pregunta *¿Qué tipo de texto leíste?*, la cual era de selección múltiple con única respuesta. La alumna marcó la palabra *cuento* que era la respuesta correcta. El resultado en esta pregunta busca evaluar la identificación de las tipologías textuales, cuyos conocimientos, al parecer, parece tener muy claros.

En el punto tres, a las preguntas *¿A quién le cambio la piel? ¿Por qué?* la niña respondió lo siguiente: *al cocodrilo se le cabio la piel*. (Las fallas ortográficas se mantienen igual). Es interesante que la alumna no haya podido identificar la razón por la cual se le cambió la piel al cocodrilo, siendo que las dos características estaban perfectamente explícitas en el texto, lo que evidencia que la niña no cumple con un desarrollo de la lectura literal del texto, deja escapar elementos superficiales y en su lectura no retiene algunos aspectos literales (textuales).

La cuarta actividad consistía en colorear la piel de un cocodrilo antes de haber tomado el sol. Se encuentran dos cocodrilos uno con la piel lisa y el otro con la piel dañada. La respuesta de la niña no se observó, al parecer no respondió la pregunta. Su actitud es de falta de comprensión de lo que debía llevar a cabo con el reto que debía desarrollar. Esto implica algunas debilidades en la elaboración de textos discontinuos y de su pertinente lectura, al no asociar los códigos visuales y no tomarlos como relevantes para su proceso de enseñanza- aprendizaje.

El segundo alumno, la niña *Mauren Pacheco Seguro*, respondió acertadamente la segunda pregunta, pero al resolver la tercera actividad, su comprensión lectora se vio en dificultad y la forma en que trató de transmitir su idea tampoco fue la correcta pues respondió de la siguiente manera: *al cocodilo perdio el villo del cocodrilo*. Se observa que la niña carece de comprensión lectora, no expresa correctamente sus ideas, tiene fallas ortográficas y su caligrafía es un poco desigual.

Matriz descriptiva

Grado	Desafío	Rasgos	Reto	Rasgos
3° tercero	Desafío 17	El desafío consiste en evaluar las competencias escritoras y lectoras de los estudiantes de grado tercero.	“Sistema solar” Retos 1, 2, 3, 4	<p>Los retos consisten en evaluar: la comprensión de lectura literal con un trasfondo más complejo. Además de responder a preguntas específicas, se necesita hacer un proceso de reflexión básico para dar una respuesta eficaz y coherente.</p> <p>De igual manera, se evalúa la competencia escritora, en este sentido, los estudiantes deben dar fe de un conocimiento ortográfico básico y demostrar sus aptitudes codificadoras al producir un texto elaborado y con claridad.</p> <p>Por último, deben reconocer los</p>

				significados semánticos de algunos términos o identificar categorías gramaticales de manera implícita.
--	--	--	--	--

Luego de realizar diversas actividades con los niños de grado tercero se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Los niños leen en voz alta teniendo un tono de voz que en ciertas ocasiones es alto y en otras bajo, y a esta dificultad se une el hecho de que no leen los signos de exclamación o signos de puntuación. Se les dificulta dar información inferencial de la lectura.
- Al escribir no tienen en cuenta la utilización de los signos de puntuación y los elementos paralingüísticos. Cuando escriben sus nombres mezclan mayúsculas y minúsculas incorrectamente, en ciertas ocasiones pierden la coherencia de lo que están escribiendo y por ende la cohesión (competencia escritora). Cuando dentro de un texto se dan preguntas de comprensión inferencial de la información presentada no la realizan o la hacen literalmente, es decir que hay debilidades en la competencia de lectura inferencial.

La actividad que se utilizó para evaluar a los niños fue la siguiente:

Al igual que las dos primeras actividades, esta se divide en cuatro retos, uno de lectura y otra que busca descubrir si los niños comprenden lo que escriben (creación de textos y competencia textual escritora). El texto se titula “LOS PLANETAS”.

La primera es *Ana Isabel Gómez Mestra*, luego de hacer su lectura, al segundo reto respondió de la siguiente manera:

¿Por qué los días en Júpiter duran diez horas?

- *Porque gira muy rápido sobre su eje.*

Respuesta que es la correcta. A la segunda pregunta la respondió de la siguiente manera:

¿Para qué sirven las imágenes del texto?

- *Para promocionar los planetas.*

La respuesta dada por la niña, es totalmente errada y con el resultado de esta actividad se puede evidenciar que hay que enfatizar un poco más en la comprensión de lectura de textos discontinuos, ya que se evidencia un gran déficit en los niños en esta modalidad textual, más en la lectura de los códigos y cómo se articulan discursivamente para dar un significado global o macroestructura.

En el reto tres a la niña se le mostraba un cuadro de la siguiente forma:

veloz Mercurio	Venus ardiente	Frio Urano	Marte rojo
----------------	----------------	------------	------------

La actividad consistía en indicar cual era la función que cumplen las palabras destacadas (color rojo).

La niña indico que *Indicaban los nombres de los planetas*, la respuesta de la niña esta incorrecta fruto de no saber identificar cual eran las palabras destacadas, seguro debido a que las copias no mostraban el color original de las palabras destacadas.

También la actividad llevaba consigo un pequeño texto en donde tenía que completar las palabras que faltaban:

Las palabras destacadas se llaman _____ y sirven para _____.

La alumna en la actividad respondió lo siguiente:

Las palabras destacadas se llaman tierra azul ardiente y sirven para ardiente estrella
sirve para iluminar tierra mente agua.

Es interesante la respuesta de la niña, hace evidente muchas dificultades tanto de comprensión textual, de ortografía, de coherencia y cohesión verazmente. Lo que significa que no es capaz de articular sus pensamientos y su conciencia textual con la escritura misma (problemas de codificación).

En el reto número cuatro la niña debía responder una ficha de respuesta:

¿Qué se informa en el texto?	
¿Para qué se usa este texto?	

A estas preguntas la alumna no dio una respuesta, no supo identificar los aspectos que ahí se pedían. Su falta de comprensión lectora, análisis de lo que está escrito, se hace muy evidente al no responder o intentar por lo menos responder a los retos.

La niña *Sami Alejandra Martínez*, respondió incorrectamente todo el taller. La lectura y comprensión de textos de esta alumna es muy débil, se hace urgente intensificar su lectura con talleres similares a los que no pudo resolver o si es preciso cambiar la metodología con que realiza sus actividades en la casa y la forma en cómo se le evalúa. Sus respuestas no tuvieron proximidad a las correctas y sus fallas ortográficas, su mala conjugación de letras en algunas palabras, también su caligrafía, que es muy desproporcionada y exagerada en tamaño. Pero no todos son aspectos negativos, en cualquier situación es menester del docente orientar al alumno en un correcto camino y ayudarlo a superar estas falencias.

El tercer alumno, de nombre *Breiner Benites Guerrero*, Breiner respondió incorrectamente la primera pregunta del taller:

¿Por qué los días en Júpiter duran diez horas?

- Porque es el planeta mas grande

La segunda pregunta la respondió de la siguiente manera:

¿Para qué sirven las imágenes del texto?

- Para destacar características del planeta.

Siendo esta la respuesta correcta y cuya pregunta tiene un nivel de inferencia más alto que la primera.

El resto del taller lo respondió incorrectamente, siendo factor común las fallas antes mencionadas con los demás alumnos del grado al que pertenece.

Matriz descriptiva

Grado	Desafío	Rasgos
4° cuarto	Desafío 54 completo “El tlacuache”	Este desafío evalúa la competencia lectora de los estudiantes desde un nivel literal a un nivel inferencial básico. Además, evalúa el sistema interno de organización de la información y la retención de la misma por parte de los niños. Evalúa la competencia escrita y las distintas manifestaciones ortográficas como el uso de signos de puntuación o el uso de mayúsculas y minúsculas.

Es de esperar que los niños que están a un nivel más alto tengan desarrolladas las competencias requeridas en un nivel superior y en este caso no es la excepción. Luego de realizar el taller con el que se les evaluó principalmente su comprensión lectora, se ha llegado a las siguientes acotaciones:

- En cuanto a la lectura los niños de grado cuarto presentan un nivel de comprensión y fluidez mayor, realizan autocorrecciones en menor tiempo, sacan conclusiones en un menor tiempo. Sin embargo, presentan errores al no leer adecuadamente los signos de puntuación, al no tener una entonación adecuada y al no tener conciencia de los elementos paralingüísticos.
- En la escritura aún mezclan mayúsculas y minúsculas, no acentúan las sílabas tónicas, no aplican el acento ortográfico ni el prosódico en su lectura en voz alta, confunden algunos grafemas o los escriben de forma incorrecta, pero

en general lo que tratan de escribir se hace entender y comunican sus ideas de manera clara (mantienen una coherencia y cohesión sobresaliente). Su caligrafía es más entendible, tienen trazos más finos, realizan asociaciones de causa y efecto logrando exponer lo que es implícito en un texto, y por último logran asignar las palabras adecuadas en una oración.

- Los aspectos negativos observados son:
 - Algunos niños leen, pero no logran comprender de manera clara lo que el texto trata de comunicar, leen muy rápido sin retener y no releen el texto para corroborar lo que han escrito.
 - Cuando leen oralmente se puede percibir el fenómeno del nerviosismo, algunos son muy tímidos y esto hace de sus lecturas en voz alta algo traumático.

Se han escogido tres alumnos al azar para evaluarlos y examinar. A continuación, podemos observar sus actividades resueltas:

Tenemos la misma metodología que en los desafíos anteriores, solo difiere en los retos. Se inició con una lectura y luego se resolvieron las actividades de comprensión que inician a partir del reto tres:

La primera alumna se llama *Karina*, en el reto tres consiste en unir con una línea aquellas oraciones que coincidan en su causa y efecto, teniendo en cuenta el texto que se ha leído.

Karina, no realizó correctamente la actividad en todos los puntos del primer reto, es de concluir que tiene un nivel muy bajo de comprensión lectora y a ello se le suma que el reto seguido, es decir el cuarto, también lo realizó erróneamente.

Reto
Una cada acción con su consecuencia. Sigue el ejemplo.

Causa	Consecuencia
El tlacuache metió la cola en la fogata.	La gente se burló y no creyó que pudiera obtener el fuego.
La vieja no tenía miedo a nada.	Logró ingresar a la choza.
El tlacuache dijo a la vieja que tenía frío.	Se acercó a la piedra de fuego y se llevó la lumbre.
El tlacuache era un animal pequeño.	Hoy tiene la cola pelada.

El siguiente alumno se llama *Francisco*, él realizó la actividad y cometió errores en los dos retos, aunque no todas las respuestas fueron erróneas.

Reto

Una cada acción con su consecuencia. Sigue el ejemplo.

Causa	Consecuencia
El tlacuache metió la cola en la fogata.	La gente se burló y no creyó que pudiera obtener el fuego.
La vieja no tenía miedo a nada.	Logró ingresar a la choza.
El tlacuache dijo a la vieja que tenía frío.	Se acercó a la piedra de fuego y se llevó la lumbre.
El tlacuache era un animal pequeño.	Hoy tiene la cola pelada.

Reto

Lee con tu profesora o profesor y completa.

Las leyendas son mitos ficticias que intentan explicar del Tlacuache. Por ejemplo:

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

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

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

Las leyendas, como los cuentos y fábulas, tienen tres partes: inicio, Desarrollo y Final.

- Desarrollo
- Fenómenos
- Relatos
- Final

El siguiente alumno se llama *Osneider*, quien realizó la cuarta actividad correctamente, pero se equivocó en la primera.

ACTIVIDAD DE OSNEIDER

cuaderno de trabajo - Período 3 - Lengua 2 - Grado 4^o

Reto 3
Una cada acción con su consecuencia. Sigue el ejemplo.

Causa	Consecuencia
El tlacuache metió la cola en la fogata.	La gente se burló y no creyó que pudiera obtener el fuego.
La vieja no tenía miedo a nada.	Logró ingresar a la choza.
El tlacuache dijo a la vieja que tenía frío.	Se acercó a la piedra de fuego y se llevó la lumbre.
El tlacuache era un animal pequeño.	Hoy tiene la cola pelada.

Reto 4
Lee con tu profesora o profesor y completa.

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

- Pueden explicar fenómenos de la naturaleza como la lluvia, los truenos, los temblores, el día y la noche, las estaciones del año, etc.
- También pueden explicar características de animales o plantas: el canto de los pájaros, la trompa del elefante, las espinas de los cactus, etc.

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

Las leyendas, como los cuentos y fábulas, tienen tres partes: inicio, desarrollo y final.

- Desarrollo
- Fenómenos
- Relatos
- Final

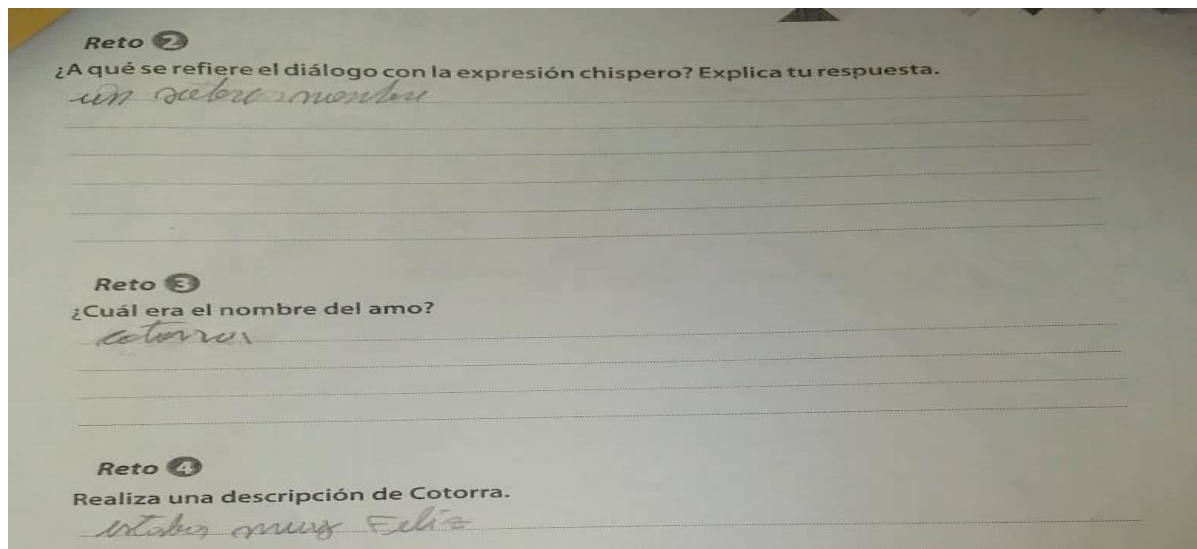
Matriz descriptiva

Grado	Desafío	Rasgos	Retos	Rasgos
5° quinto	Desafío 39	En este desafío se evidencian las competencias de lectura literal, inferencial, la competencia escritora y la lectura y escritura de textos continuos y discontinuos.	1, 2,3 ,4 5	Los retos se fundamentan en la lectura de textos continuos, en la comprensión lectora a nivel literal, posteriormente, el estudiante hace una lectura inferencial y responde a unos incisos que dan cuenta de su capacidad de retención y de imaginación. El estudiante debe responder a una serie de cuestionamientos y tener la capacidad de reflejar su entendimiento por medio de la elaboración de textos discontinuos en uno de los retos.

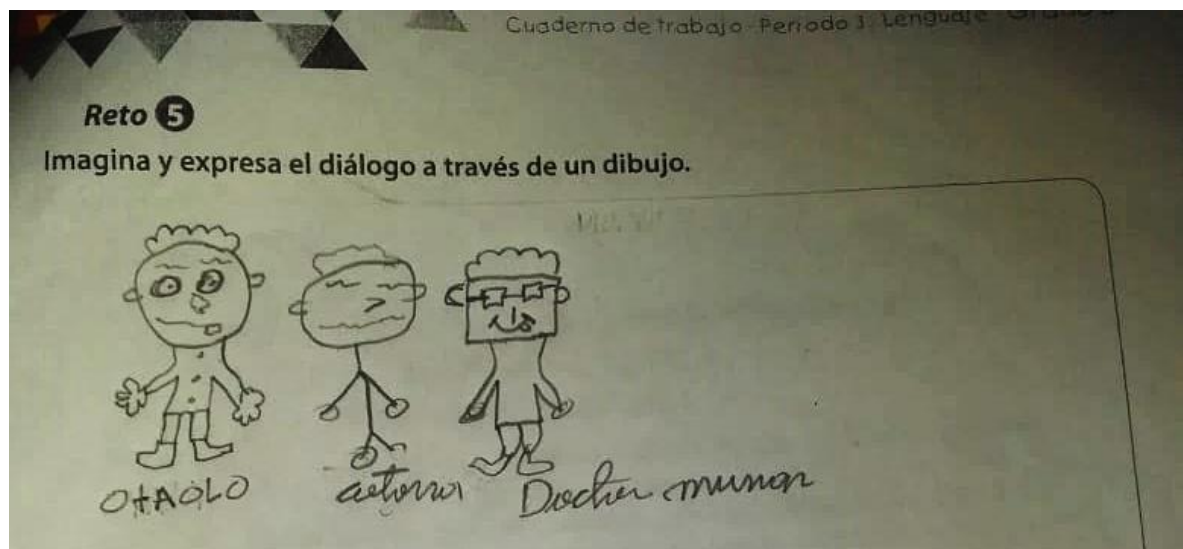
La actividad sigue la misma metodología que las demás, con un desafío y varios retos.

Se evaluaron a tres niños al mismo tiempo.

ACTIVIDAD DE ABRAHAM



Se evidencia que el estudiante responde de manera somera a lo que se le pregunta, además de esto, se nota que no tiene la disposición o tal vez la capacidad de llevar un discurso más extenso, expresar sus pensamientos de manera continua y sin temor a escribir lo que piensa del texto leído.



En este apartado, notamos como el estudiante hace una representación gráfica de lo que ha leído, es una demostración acertada de la lectura que hace de los personajes y de sus características principales, dado el caso, que no confunden a uno de los personajes “cotorra” con un animal, como se evidencia luego con otra alumna. Así mismo, tiene la capacidad de expresar su imaginación a través de textos discontinuos como los dibujos reflejados en su actividad.

ACTIVIDAD DE YURANIS

Reto 2
¿A qué se refiere el diálogo con la expresión chispero? Explica tu respuesta.
Un sobrenombre

Reto 3
¿Cuál era el nombre del amo?
Cotorra

Reto 4
Realiza una descripción de Cotorra.
era el amo feliz

En esta actividad y en otras de los demás estudiantes se evidencia que los niños no van más allá de las expresiones cortas y su discurso es limitado. No le dan prevalencia al discurso fluido escrito.

Cuaderno de trabajo - Período 3 - Lenguaje - Grado 5°

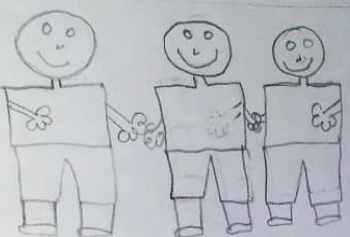
Reto 2
¿A qué se refiere el diálogo con la expresión chispero? Explica tu respuesta.
Por mi la palabra chispero se refiere a una pelea

Reto 3
¿Cuál era el nombre del amo?
El nombre del amo era doctor munar

Reto 4
Realiza una descripción de Cotorra.
Es el amigo de otalá

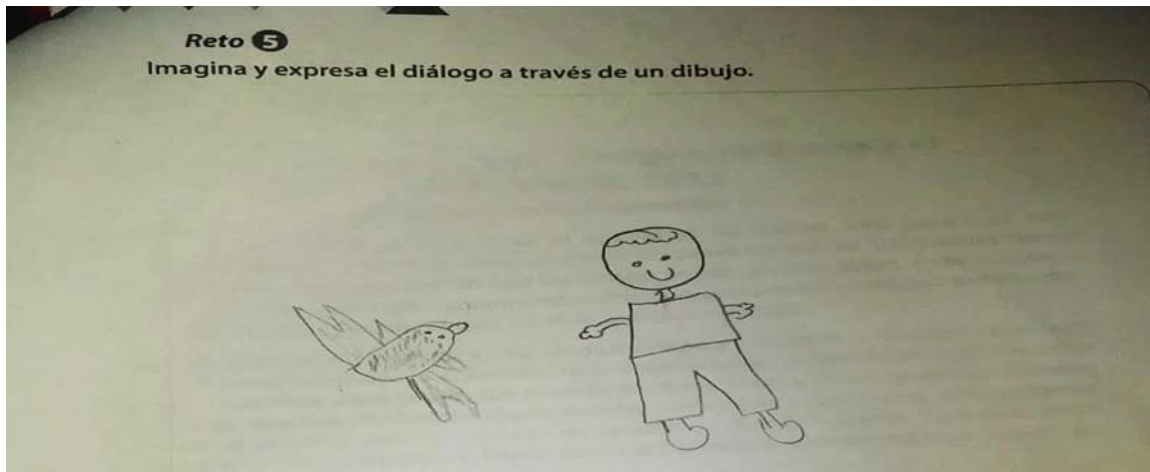
Cuaderno de trabajo - Período 3 - Lenguaje - Grado 5°

Reto 5
Imagina y expresa el diálogo a través de un dibujo.



otalá Cotorra doctor munar

ACTIVIDAD DE VALENTINA



En esta actividad de la alumna Valentina, no fue capaz de comprender la lectura en un nivel literal, notándose una falencia, debido a que no interpretó que cuando se hablaba de Cotorra, no se estaba aludiendo a un animal, sino a un personaje cuyo apellido es Cotorra. Por tal razón, la niña al elaborar el texto discontinuo no llevo a cabo el reto de manera eficaz.

- Al leer el texto, los niños se cansaban rápido y dejaban de leer, para luego retomar la lectura perdiendo el hilo conductor del texto (déficits de atención y concentración).
- No tienen en cuenta la puntuación y su entonación es casi imperceptible. Su fluidez lectora es deficiente, no entienden o comprenden lo que están leyendo, no interpretan palabras según el contenido del texto, presentan un vocabulario pobre a su grado y su escritura no es muy extensa.
- Expresan correctamente a través de dibujos la idea central de un texto, lo que significa que los niños tienen un buen desarrollo en la creación de textos discontinuos, llevando a cabo un discurso mixto con dos códigos (verbal y visual).

- Los niños de grado quinto argumentan que la profe los pone a leer textos que luego ellos analizan junto con la docente o en forma de actividad individual o grupal.
- Los niños al tratar de leer un texto mentalmente balbucean en voz baja, no comprenden el reto número cuatro de la actividad, en el reto cinco no comprenden que los personajes son personas que tienen seudónimos, apodos y están convencidos que el diálogo es entre animales (baja comprensión textual literal).

Apreciación crítica sobre las estrategias pedagógicas de los maestros en la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad

Es difícil, de entrada, que un docente obtenga resultados magníficos en el proceso que lleva a cabo con los estudiantes cuando no se preocupa por planificar sus clases, cuando no lleva un trabajo por proyectos o no toma su tiempo para realizar secuencias didácticas, como lo expone el PTA. Sin embargo, este no es el único camino para llevar a cabo procesos de enseñanza- aprendizaje efectivos, lo que se pretende es dar a entender que el maestro puede, desde sus propios medios, o desde algunas propuestas educativas planteadas posteriormente, llevar una organización en el desarrollo de la actividad educativa.

El proceso analizado con las actividades de los maestros y en cuanto a las entrevistas que se les realizaron da cuenta de que no perciben como la mejor vía de acceso al progreso de sus estudiantes en el mejoramiento de las competencias comunicativas por el hecho de que los estén monitoreando. Por ejemplo, este micro texto tomado de un docente dice:

No estoy de acuerdo porque si uno hace bien su trabajo, por qué tienen que estar observándole las clases, si nosotros no somos ningunos practicantes, diferente sería que llegara el tutor y diera pautas y converse con los niños y trabaje con uno en sacar los niños adelante con sus diferencias.

Lo que esperan los maestros es entrar en grupos de discusión, en sentarse con los pares evaluadores con la idea de mejorar en conjunto los procesos. Por otro lado, se puede notar que los docentes optan por usar lo tradicional en las clases, puesto que uno de los argumentos más comunes es que los materiales son buenos y tienen sus ventajas y que el programa PTA es bueno, pero falta la instrucción específica para utilizar debidamente los libros y demás implementos con los que los dotan:

Es que quizá lo que ha hecho falta a la adaptación es que los tutores no se han sentado con uno para explicarles las herramientas y saber qué es lo que vamos a hacer con el programa. Llegan y no explican sino a observar a observar y allí se pasan el año.

Los docentes tienen una falencia muy marcada y es que se quedan atrapados en el tiempo y no se siguen formando en las nuevas tendencias educativas y en las nuevas formas de enseñar la lengua a los estudiantes, a sabiendas de que, en la actualidad, los medios de comunicación masiva o los artefactos tecnológicos están mediando todas las relaciones comunicativas y las relaciones interpersonales en las familias, lo que incluye a los niños también.

La falta de documentación hace que los docentes se sientan dependientes de tutores que los actualicen o les expliquen cómo hacer el trabajo que deberían hacer a partir de la experimentación de nuevas estrategias pedagógicas, es decir, poner en práctica el eclecticismo y ser maestros investigadores, que su día a día sea el manifiesto de la labor investigativa, de la búsqueda de soluciones y mecanismo para mejorar y no para retroceder o llevar a los alumnos hasta un nuevo nivel pero con muchos vacíos es su educación.

7. CONCLUSIONES

El programa del Ministerio de Educación, Todos a Aprender (PTA), es positivo en cuanto coadyuva al mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes, sin embargo, es necesario tener un buen manejo tanto de los materiales y herramientas otorgados por el programa, como de las estrategias pedagógicas de los docentes. Se necesita una armonía en cuanto a los instrumentos humanos como los académicos.

En lo que concierne a la Institución Educativa Rancho Grande, sede Miraflores, los docentes, en primer lugar:

- Conciben el PTA como un sistema inquisitivo o impositivo en el que no son libres de expresar sus necesidades pedagógicas o no visionan que sean monitoreados.
- Los docentes hacen uso de los materiales pedagógicos, libros, para llevar a cabo las clases, realizando los desafíos y retos, pero sin tener en cuenta el desarrollo de las competencias comunicativas, puesto que el PTA tiene en enfoque semántico comunicativo, discursivo, crítico, en el que es necesario el diálogo con los estudiantes, la retroalimentación, no solo aplicar un taller sin sentido alguno.
- Son muy reacios a las visitas de los pares académicos que envía el programa a las escuelas, no les gusta de ningún modo que sus clases sean monitoreadas y criticadas, debido a que piensan que su trabajo no es motivo de evaluación y de críticas porque saben muy bien lo que hacen.

- Por otro lado, están los docentes que sí aceptan las contribuciones académicas que les hacen los pares académicos y desean aprender más de ellos y del programa, pero hacen énfasis en que es necesario una mayor explicación de cómo aplicar los desafíos de los libros que se les otorgan.

Podemos decir entonces que, si no hay una receptividad entre el PTA y los maestros, o una relación entre ellos para desarrollar actividades y promover procesos de enseñanza- aprendizaje, entonces no habrá un mejoramiento de las competencias comunicativas en los niños.

Ahora bien, la contribución del Programa Todos a Aprender en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos, ha sido positiva de cierta manera en algunos estudiantes por el hecho de que los maestros que sí son conscientes de la necesidad de llevar procesos alternativos y pedagógicamente actuales

Por esta razón se concluye que:

- Los niños de grado primero tienen muchas debilidades en la oralidad (lectura verbal), deficiencias en la lectura inferencial y debilidades en la lectura de algunos textos discontinuos. Es recomendable, para los docentes que no son tan receptivos, que apliquen el diálogo en clases y que exploren las fortalezas de los niños.
- Los niños de segundo, tienen problemas de lectura en voz alta y debilidades en la parte gramatical y junto a los de primer grado, no diferencian algunos fonemas en sílabas compuestas. Es necesario que se haga un proceso de enseñanza de la lengua desde el uso y no desde la norma. Sin embargo, con relación a otros niños que no llevan a cabo bien su proceso en compañía de los docentes, sí han seguido una línea de progreso, aunque mínima.

- El grupo de niños de tercero a quinto (establecido en los EBC), es un subgrupo que presentó las siguientes peculiaridades en la investigación: tiene fortalezas en la lectura literal y un nivel intermedio en la lectura inferencial, en los textos discontinuos detallan elementos de macroestructura y un poco menos de microestructuras. En lo fonético también son sobresalientes, y persiste la debilidad en la lectura en voz alta como en todos los grados.

Se recomienda, nuevamente, que las estrategias tradicionales de los profesores, como el dictado, como el taller sin conversatorio y socialización sea alternado por clases que sean dialogantes, que inciten al niño a explorar sus saberes propios, que sepan identificar las marcas discursivas de los textos, que sepan reconocer los elementos constitutivos de los textos, que reconozcan la importancia de ser competentes en la comunicación.

Además, la contribución del PTA en materia del desarrollo de las competencias comunicativas, se ha reflejado en cuanto los estudiantes son capaces de asumir unos retos (comunicativos), desde la lectura, la escritura y la oralidad, en términos de decodificación y comprensión de la lengua y de otros sistemas no verbales que constituyen los textos discontinuos. La labor del maestro ha sido de mediador de dichos procesos. Es evidente que el mejoramiento de las competencias comunicativas a partir de la utilización del Programa Todos a Aprender, puede ser positivo si hay una pedagogía enfocada en la disciplina y si se manejan los talleres que se les entregan a los docentes desde lo discursivo, desde la conversación y desde el uso de la lengua.

Recalamos que el presente trabajo investigativo propende dilucidar aspectos desconocidos del manejo del PTA, lograr un sondeo de las contribuciones que puede o

no tener en el desarrollo de las competencias en cuestión. Es también un estudio preliminar a otras investigaciones posteriores, un antecedente para muchas propuestas ambiciosas en el campo de la educación y el lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

Álamos, (2017). Yo leo, ¿tú lees?: Intervención del Proceso de Enseñanza de la Lectura en Español en un Contexto Bilingüe.

Bachman, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera, M. et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 105-129.

Barragán Santos, F. (2013) Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. Colombia. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000100006

Cabrera Barrios, Montalvo & Montes (2015). Implementación de pictogramas como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes del grado primero en el Instituto mixto Freinet (Doctoral disertación, Universidad de Cartagena).

Camps, A. (2003) Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona-España
Recuperado de [https://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/Camps\(2003\)cast.\(2\).pdf](https://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/Camps(2003)cast.(2).pdf)

Cárdenas, (2018). El tratamiento de la oralidad en los textos escolares chilenos de 1º, 2º, 5º y 6º de educación primaria. Valladolid- España.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica (p. 200). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381.

Cassany, Daniel. (1994), Luna, Marta i Sanz, Gloria. Enseñar Lengua. Graó.

Cassany, D. (2005) Describir el escribir(15ed) Barcelona, España: Paidós

Cassany, D. (2010). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. Lectura y vida, 16(3), 2-21.

Constitución Política de Colombia (1991). La Gaceta Constitucional N°. 116 del 20 de julio de 1991.

Cerda, H. (1991). Capítulo 7: Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. H. Cerda, *Los elementos de la investigación*, 235-339.

Del Risco, R. (2008). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español, como segunda lengua*. Universidad de Granada España.

Díaz, A. M. (2017). Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido—Córdoba. *Panorama*, 10(19), 46-59.

Díaz-Bravo, L., & Torruco-García, U., & Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación*

Díaz López, S. M. (2016). *Evaluación Multifactorial del Programa de Transformación de la Calidad Educativa: Programa Todos a Aprender (PTA)* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra).

Durston, J., & Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (No. 58). CEPAL.

Escobar, L. y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia* [En línea], Número 3. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el 08 de agosto de 2018].

Falabella. (1990) Trabajo temporal y desorganización social en Propositiones 19 / *Revista Latinoamericana de Sociología Rural*

Ferreiro, Emilia y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C. V.

Flórez Romero, R., & Arias Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura.

Forero, N. (2008) Cualificación de la escritura a través de la producción de diversos textos. *Enunciación*, Vol13, Núm1. (2008). Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/rt/printerFriendly/1269/4678>

Franco, M. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona próxima*, (11).

García-Oliveros, G., & Romero-Rey, J. H. (2018). Matemáticas para todos en tiempos de la inclusión como imperativo. Un estudio sobre el programa Todos a Aprender. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 289-310.

Guerrero-García, Y. (2017). Estrategias activas interdisciplinarias para fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes del VII ciclo especialidad primaria de formación magisterial del IESPP-Rafael Hoyos Rubio de la provincia d San Ignacio. Universidad Nacional de Cajamarca. Perú.

Gómez, D. R., & Roquet, J. V. (2001). Metodología de la investigación. Cataluña: Universitat Oberta de Catalunya.

Goodman y Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.

Goody, Jack (1979): *La raison graphique*. Les Éditions de Minuit. Paris.

Huertas Posada, D. J., & Franco Aguirre, Á. J. (2017). La evaluación de políticas públicas: el caso del programa “Todos a Aprender”.

Hernández, G(2005).La comprensión y la composición del discurso escrito, desde el paradigma histórico cultural.*Perfiles educativos*. V 27, n° (107).

ILEO. (2015). Leer, escribir y hablar en el aula: prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo. Disponible en: http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2043/1/libro_ileo_30_03_2015.pdf

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2011). Informe técnico pruebas Saber 5°. y 9°. Bogotá: Autor

Isaza Mesa, L. S. (2001). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Jolibert. (2000) Formar niños productores de texto. (8ed.) Santiago de Chile: Dolmen-Océano

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Jurado, F. (2014). El ajuste al sistema educativo colombiano. *Ruta maestra*, 7, 19-23.

Laboy, J. & Maldonado J. (2017). Estudio del lenguaje desde la perspectiva sociocultural. *Manizales. Ánfora* 24,(43), 17 (38).

Lerner, D. (2008). Leer y escribir en la escuela real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económico.

Ley 115 de 1994. Diario Oficial N°. 41.214 de 8 de febrero de 1994 (por la cual se expide la ley general de educación).

Llorente, O., & López, S. (2016) El portafolio de evidencias: una estrategia sociocultural para la mejora de los niveles de comprensión lectora

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67.

Londoño Vásquez, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas*.

López Andrade, F. J., Torres Sánchez, J., & Barrera Silva, N. L. (2015). Implementación de la estrategia planteadas por el PTA en la institución educativa La Leona: Una mirada reflexiva

López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.

Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(12), 87-157.

McCormick, L. (1986) Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Buenos Aires, Argentina: Aique

Mejía, M. R. (2012). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Rev Int Magisterio*, 33, 1-17.

Mena Carvajal, J. M. (2018). “El Cuento como Estrategia Didáctica para mejorar el Plan (LEO: Lectura, Escritura y Oralidad) en el Grado 4° de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra de Cota”.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Manual para la Formulación y Ejecución de planes de Educación Rural. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf

Ministerio de Educación Nacional [men]. (2015). ¿Qué quiere decir Colombia la más educada de Latinoamérica? Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://mineducación.gov.co/.../articles-.349925>.

Viera Torres, Trilce (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. [Fecha de Consulta 6 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37302605>

gMoyá-Ruíz. (2016) Habilidades comunicativas y comunicación política. Universidad Miguel Hernández. Valencia-España-

Navarrete, L., & Vargas, J. (2016). Estrategias Metacognitivas en Entornos Tecnológicos: Su influencia en la Comprensión de Lectura y la Producción de Discurso Escrito. Tesis de Maestría. Universidad de Córdoba, Montería - Colombia.

Navarro, F. (2014). Manual de escritura para las carreras de Humanidades.

Negrete, C., & Támara, M. (2014). Diseño y utilización de un blog como estrategia para contribuir en el mejoramiento de los niveles de las competencias lectoescritoras, en el grado 3.

Olson, David (1995): La cultura escrita como actividad metalingüística, en Olson y Torrance (comps.): Cultura escrita y oralidad. Editorial GEDISA. Colección LEA. Barcelona, España.

Olson, David (1998): El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Editorial GEDISA, colección LEA. Barcelona, España.

Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. F.C.E., México.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2002). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la primera infancia*. México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE y Fondo de Cultura Económica, FCE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Obtenido de *La Educación en Colombia*: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Rengifo, O. L. S., Borja, R. N., & Rodríguez, S. R. EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL PROGRAMA TODOS A APRENDER, UNA RELACIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE PARES.

Rodas Gallego, M. L. (2006). *La lectura y escritura de textos narrativos como estrategia para afianzar en el proceso de composición escrita, la coherencia textual*. Disponible en:

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2271/3/PA0978_maryrodas_lecturaescritura.pdf

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.

Sandoval, C. (2005). *El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral*. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.2. ISSN 1794-8061. Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>.

San Martín Cantero, D. (2014). *Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.

Santivañez, L. V. (2004). *La Didáctica, el Constructivismo y su aplicación en el aula*. *Revista Cultural* N° 18 de la USMP., 138.

Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 2012, num. 59, p. 43-61.

Torres, N. (1997). Proyecto educativo. Educación Básica: reto, compromiso y transformación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (2), 9-26.

Universidad de Antioquia. (2014). Lectura, Escritura Y Oralidad. Bases de una Educación de Calidad en Itagüí. Disponible en: ITAGÜÍ <https://media.master2000.net/fotos/294/noticias/pileo2014.pdf>

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

Vásquez, A., Novo, M. D. C., Pelliza, L., & Jakob, I. (2010). Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar.

Velásquez Mejía, C. A. (2016). Diseño de una propuesta metodológica basada en investigación, acción y participación, para la enseñanza de la educación ambiental en el marco del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), Colegio Campestre La Colina (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín).

Vergara L., & García López M. (2015). Aproximación teórica para la formulación de planes de lectura, escritura y oralitura (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Español y Literatura).

Vigotsky, Lev (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. CRÍTICA. Grupo editorial Grijalbo. España.

Zebadúa M., & García E. (2011). Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases, Universidad Nacional Autónoma de México DF.

ANEXOS

ENTREVISTAS

Docente 1

1. ¿Qué visiones tiene acerca del programa PTA?

El programa PTA es bueno, a mí me gusta trabajar con PTA, bueno en el sentido de que por lo menos cada niño tiene su libro para trabajar y eso es bueno.

2. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con el programa? Sí, No, ¿por qué?

Bueno, de que exista el programa Sí, siempre y cuando los tutores que lleguen orienten a uno sobre estrategias para seguir adelante con los muchachitos que tienen dificultad.

3. ¿Cuál ha sido su experiencia en la adaptación y aplicación de las actividades propuestas por el PTA?

Es que quizá lo que ha hecho falta a la adaptación es que los tutores no se han sentado con uno para explicarles las herramientas y saber qué es lo que vamos a hacer con el programa. Llegan y no explican sino a observar a observar y allí se pasan el año.

4. ¿Piensa usted que los tutores del programa PTA son idóneos y competentes en su labor?

Ellos dicen que están capacitados, que el ministerio los capacita, no puedo decir que no son idóneos, sino que les ha faltado darles esas pautas que uno necesita, de pronto trabajar con el salón, a mí me gustaría que los niños los vieran en el salón y vayan y le den una clase, a mí me gustaría eso.

5. ¿Cuáles han sido las ventajas y desventajas de trabajar con el PTA?

Una ventaja es que todos los niños tienen material para trabajar, uno hace una clase y cada niño tiene su libro de lectura. Pensando... ¿qué más es bueno de ese programa? Eso es lo más importante. Una desventaja, (piensa se pasa la mano por la cabeza) Sería que los tutores se dedican a llenar papeles a que uno les llene documentos.

6. ¿Considera que es adecuado y satisfactorio el acompañamiento de los directivos docentes de la institución en cuanto al proceso que propone el programa PTA?

Según lo que se alcanza a percibir todos los tutores tienen el apoyo de los directivos, eso es lo que yo he visto.

7. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con que sus clases sean monitoreadas por tercero?

No estoy de acuerdo porque si uno hace bien su trabajo, por qué tienen que estar observándole las clases, si nosotros no somos ningunos practicantes, diferente sería que llegara el tutor y diera pautas y converse con los niños y trabaje con uno en sacar los niños adelante con sus diferencias.

Los primeros que llegaron primero nunca dijeron que estaba bien o mal. Uno no sabía que más iba allí.

8. ¿Usted busca o propone actividades y secuencias alternas en el desarrollo de la clase porque no la satisface parcial o completamente lo que el PTA le entrega sus guías?

Yo si busco otras actividades porque en los libros de PTA, no está todo lo que los niños deban saber y todo lo que uno debiera enseñar según la programación y sobre todo para esos que tienen dificultades hay que buscar otras actividades. Mmm...

Docente 2

1. ¿Qué visiones tiene acerca del programa PTA?

Bueno como yo entiendo el programa PTA, es un programa muy prometedor, si prometedor, emanado del ministerio de educación nacional eh... desde mi perfil es un programa que nos ayuda a fortalecer las estrategias de trabajo que implementamos en el aula en las áreas de lengua castellana y matemáticas. Pienso que surge como a partir de la necesidad de a nivel nacional hay en cuanto a incrementar los niveles de lectura, de comprensión de lectura de los niños, porque hay de pronto muchos vacíos, muchas falencias y el ministerio pues ha tocado esa parte , ha ahondado esta parte, ha dotado al programa en estrategias para poder ayudar a los niños a superar muchas dificultades en esas área de lengua castellana, estos podrían ser los beneficios que he recibido, no podría hablar de naturales porque solo hemos trabajado esas áreas. Es como yo he visionado el programa.

2. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con el programa? Sí, No, ¿por qué?

Yo estoy en acuerdo con algunas cosas, pero estoy en desacuerdo con otras. Estoy en acuerdo en el sentido en que bueno, en que todas las estrategias que nos propone el programa a través de los tutores son excelentes. Trae muy buenas ideas eh ayudas para el docente, para que el docente implemente en el aula, eso me parece excelente. Los libros, son una herramienta excelente solo en que no estoy de acuerdo que, que no se si faltaría como hacer como ampliar,

ampliar un poco más, eh... las herramientas de trabajo con relación a los niños. porque hay niños muy buenos, excelentes, pero de pronto si nos vamos a ver al estudiante como tal, los niños no tienen muchas veces las habilidades suficientes, si, para poder desarrollar las actividades que propone el libro, si de pronto están contextualizados solamente, o sea, a un contexto, perdone la redundancia, están enfocados a un contexto. Seguramente las personas que lo elaboraron son personas que son del interior entonces, solo tienen en cuenta los animales que se ven por allá, las costumbres que tienen por allá, sí..., debería ser como como más contextualizado a cada región, sí, sería bueno que se regionalizara también, los textos o por lo menos este, hubiera un grupo de profesionales revisores que ellos pudiesen proponer, si, diferentes eh... diferentes tipos de lenguaje. Si No desconociendo que es bueno que los niños enriquecen su vocabulario cuando ven otras cosas más, pero también es bueno contextualizarlos más y es bueno también como ponerlo al nivel de los niños, que se ajusten a la realidad que nosotros tenemos, porque si vamos a colocar un libro en primero elemental de PTA a un niño que está empezando, si acaso empieza a desarrollar la primera hoja y allí nos estancamos hasta cuando el niño logre avanzar en todo el proceso de lectoescritura durante el año, entonces falta más contextualización, falta tener más en cuenta los procesos de los niños, pero son muy buenos, no se les puede desconocer de pronto niños que han estado en colegios privados, ellos vienen ya pues, son niños que desde preescolar los enseñan a leer, a escribir, si, aunque de pronto en otros colegios de preescolar estén desfasados con lo que el ministerio exige como tal, pero los niños traen las competencias de lectura y se pueden enfrentar más fácilmente a los textos, entonces sería bueno que se equilibrara más esa parte.

3. ¿Cuál ha sido su experiencia en la adaptación y aplicación de las actividades propuestas por el PTA?

Cuál ha sido la adaptación o como la acomodo yo a mis actividades, si me han causado a mi algún impacto? Dentro de las posibilidades que he tenido me ha sido posible, porque yo he podido atender, sí, yo he realizado las actividades, especialmente en donde más me he enfocado en el desarrollo de los libros, ya, bueno he seguido muchos consejos que los tutores, me han dado cuando hemos tenido la oportunidad, de una forma eh... favorable y saludable poder trabajar cercanamente con ellos ,sí, porque no podemos desconocer todas las situaciones que hemos tenido, esas las vamos a dejar completamente a un lado, porque las veces que he podido trabajar con los asesores, he recibido pues, eh... creo que de una forma cordial, he recibido las sugerencias, consejos hasta donde me ha sido posible y también los he llevado a cabo sí.

4. ¿Piensa usted que los tutores del programa PTA son idóneos y competentes en su labor?

Claro que sí son muy idóneos, son muy competentes en su labor, y tienen una formación muy completa, tienen una idoneidad excelente, no se les puede negar que saben, manejan el tema, manejan los temas manejan en el programa, eh... lo que, si hay que tener muy en cuenta es que, así como ellos son muy idóneos también deben tener muy pendiente a la forma en cómo llegar a los docentes, a las personas. Ellos son profesionales, pero nosotros también lo somos, sí, y no es bueno que se desconozcan las fortalezas y la experiencia que nosotros tenemos como profesionales, porque estamos directamente trabajando con los niños y estamos aprendiendo directamente de ellos. Entonces no podemos decir que alguien puede llegar y exigir otra cosa sin estar empapado de esto, sin estar empapado, untado de lo que nosotros

hacemos. Excelente la situación de que hayan escogido personas con experiencias, con un recorrido, con una trayectoria laboral bastante amplia que conocen y saben de esto, pero, estando allí en ese punto de ser tutor, no se nos puede olvidar cuando estuvimos en un aula de clase, si, y entonces de pronto menospreciar, pordebajear, la labor y la experiencia que está haciendo uno de cierta permanencia en el aula.

5. ¿Cuáles han sido las ventajas y desventajas de trabajar con el PTA?

Bueno, ventajas muchas porque eh... por lo menos este, estamos al, al (cuál sería la expresión) ritmo de lo que va eh... saliendo el ministerio de educación, al ritmo de las políticas educativas y todo, lo nuevo que el ministerio está promoviendo, también vamos al ritmo de las políticas nacionales, verdad. En educación necesitamos trabajar, necesitamos implementar en el aula sí, nuevas propuestas. Creo que, como desventajas, de pronto, pues, no sé si conocemos esto muy limitadamente o deberían capacitarnos con mas, pero que no tengamos que descolarizar, porque eso sí me parece una desventaja, que tengamos que descolarizar a los niños para que podamos atender algunas actividades del PTA, no es lo mismo cuando estamos en una jornada pedagógica de trabajo institucional, o cuando los niños estén de vacaciones sería lo ideal.

6. ¿Considera que es adecuado y satisfactorio el acompañamiento de los directivos docentes de la institución en cuanto al proceso que propone el programa PTA?

Bueno yo he visto que de pronto quien se preocupa mucho por, por, porque estemos pues realizando las actividades del PTA o por lo menos estar organizando eh... si las actividades , recordándonos que tenemos que desarrollar algunas cosas que tenemos pendientes que

corresponden a este programa desde la coordinación, (la coordinadora) porque ella pues se muestra interesada, si, o por lo menos hasta el momento estar muy pendiente de que las cosas las estemos llevando a cabo. Desde la rectoría si no veo mucho acompañamiento, creo que una sola vez hubo una reunión porque había un percance, pero hasta ahora no la he visto como, o sea, eh... adueñarse de la situación o apersonarse y también promover resaltando la importancia del programa no le visto mucho desde la rectoría.

7. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con que sus clases sean monitoreadas por tercero?

(movió la cabeza diciendo que no). Volvió a leer la pregunta y hubo un silencio. Uno no tiene nada que esconder ante otras personas, pero no es de total agrado el ser monitoreados, me hace sentir como si fuera practicante de la normal y ya esa etapa la superé hace rato. En esa época uno sentía pavor a quien lo observaba y entonces de una u otra forma tiende como a cuestionar el profesionalismo de uno eh... pienso que todos hemos madurado. Todos tenemos fortalezas y las utilizamos para trabajar con los estudiantes. Para mí es algo eh... que corresponde mucho como al que no, no, no me parece pertinente a veces, no quiere decir que seamos perfectos en nuestra labor, pero si llega un tercero a sugerirnos algo bien, pero ser monitoreado lo siento casi como un seguimiento exhaustivo, un seguimiento detallado, el término como tal a mí no me gusta ya, tiende a herir cualquier susceptibilidad profesional, entonces eso tiene que ser respetado.

8. ¿Usted busca o propone actividades y secuencias alternas en el desarrollo de la clase porque no la satisface parcial o completamente lo que el PTA le entrega sus guías?

He recibido el PTA como un apoyo una ayuda, más no como una, como una verdad absoluta, no. Así no lo he recibido, como una verdad absoluta que tenemos que cumplir al pie de la letra no, porque desde nuestra experiencia hemos aprendido muchas cosas y a veces desde el PTA no se pueden contemplar, pero este si busco y propongo otras actividades que no tienen que ver nada con PTA, claro que, si las he buscado y el PTA para mi es una herramienta de apoyo, si, más de apoyo que una verdad absoluta. Así lo he recibido.

Docente 3

1. ¿Qué visiones tiene acerca del programa PTA?

Bueno es un programa que ideó el gobierno para mejorar la calidad de la educación y mejorar las practicas pedagógicas de los docentes.

2. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con el programa? Sí, No, ¿por qué?

De acuerdo, sí, estoy de acuerdo porque todo lo que nos dé el gobierno para bien de nuestros alumnos está bien, cuando sea para bien y para nosotros para innovar eh... para, las eh... mejorar las prácticas pedagógicas y también salir de la rutina, porque no podemos decir que, o descartar que el PTA ha traído cosas buenas, si tú te metes a un , al portal o te metes a lo eh... del Twitter te van publicando otros maestros te das cuenta de que ha despertado, ha despertado el interés del maestro por mejorar sus prácticas en el aula.

3. ¿Cuál ha sido su experiencia en la adaptación y aplicación de las actividades propuestas por el PTA?

Repíteme la pregunta, bueno yo fui de las profesoras que trabajó la Bitácora , en el colegio y fue una experiencia muy linda porque yo iba escribiendo todas mis actividades diarias , era

como un diario , era muy lindo porque eso era con unas preguntas exactas que nos hacían y íbamos elaborando todo lo que hacíamos y fue una experiencia muy bonita en esos inicios y también en el colegio hicimos una experiencia ee que fue cuando llegó el PTA, yo hablo cuando llegó, porque cuando llegó, nos impactó mucho en el colegio y nos abrimos a él, eee, hicimos una experiencia que fue, eh... “vivir el cuento en el planchón “, utilizando ese medio que tenemos nosotros, ese, que tenemos alrededor que es el río Sinú, y el planchón que es un medio de transporte .¿ ustedes se iban al planchón ¿ Nosotros, sí , eh... los padres de familia e iban , eran los que animaban la lectura, iban disfrazados de acuerdo a la lectura de ese día o que ellos habían, si cogían un cuento “la cucarachita Martínez, un cuento, ellos si se disfrazaban y una mamá era la que leía e iban con su atuendo, llevábamos los niños al planchón y ahí en el planchón era que se leía el cuento. Eso fue una experiencia muy bonita con los niños de primero y segundo, muchos profesores participaron en esa actividad. También hicimos otra que fue dirigida por la profesora Es, Rosalba Esquivel que fue en el parque , también , pero ella lo que hacía era que ella disfrazaba a los niños, eran los niños que leían y actuaban , ella hizo una sobre los ratones, muy bonita, eso está en las redes , ella lo publicó en las redes esa actividad ; eso fue muy emocionante, hicimos sobre el cuento, en el colegio, muy lindo también eso fue como un lanzamiento , con jurados y con premiaciones ,eso fue de preescolar a tercero, cuarto, participamos también, muy lindo, ese año fue muy lindo, todo eso fue muy lindo, ese año todos juntos. ¿Entonces ustedes eran solo PTA? Sí, sólo pta. Esos fueron nuestros inicios en el PTA, muy animados con el proyecto que venía y pues la tutora que tuvimos nos animó, una joven muy pilosa de Lengua Castellana, una profesora, nos animó y pues, la seguimos.

4. ¿Piensa usted que los tutores del programa PTA son idóneos y competentes en su labor?

Bueno, (silencio prolongado) los tutores los escogen especialmente de matemática y lengua castellana. Ciertamente, porque como que esas son las áreas en que hay que reforzar más a los niños. En mi institución educativa, voy a hablar de los que han ido pues, porque apenas he conocido los que han llegado a mi institución, bueno, eh... eh... que decir la profesora que llegó que nos animó, pues, hizo su trabajo bueno, porque nos animó y estábamos listos a la, a la llegada de todo lo nuevo, pero después, los profesores que llegaron, eh... tuvimos uno que competente e idóneo, pero se enfermó y no pudimos continuar. Otro que, que sí es matemáticas, trabaja más matemática, entonces se van por la parte matemática y lo demás, pues, abandonado. Eh... Si es de lengua apenas, se va por lo de lengua y lo demás abandonado, no es una integralidad y ...este tuvimos muy malas experiencias también con otros tutores., que pues desde ese momento en nuestra institución, quedó el PTA, como que eh, por parte de los maestros, como que relegado, relegado y se murieron las expectativas y el trabajo en equipo no se dio , porque el PTA es para trabajar en equipo, sino hay equipo, rueda suelta no sirve, eh... creo que con esas comunidades de aprendizaje es para eso, para que trabajemos en equipo, muchos inconvenientes con los tutores, tutores que solamente es para que firmemos y ya. Entonces lo que sé, es que los tutores hay que reevaluar eso, esa parte.

5. ¿Cuáles han sido las ventajas y desventajas de trabajar con el PTA?

Bueno ventajas, pues, al colegio lo dotaron de una biblioteca , que es la colección semilla eh... nos han dado nuevas pues, nueva eh... herramientas para trabajar eh... que más será, desventajas, que no... bueno en parte de los tutores, tuvimos malas experiencias con tutores, eso ha bajado los ánimos en el colegio eh, no se aprovechó eh, ese ánimo que tenían los

profesores, sus expectativas e interés, por, por la llegada del PTA, eso no se aprovechó, los profesores, los tutores que llegaron después de la primera no aprovecharon eso.

6. ¿Considera que es adecuado y satisfactorio el acompañamiento de los directivos docentes de la institución en cuanto al proceso que propone el programa PTA?

Pues claro, sí, la dirección es la que tiene, la que lleva, es la columna vertebral de la institución, es la primera que debe estar, eh... dispuesta a trabajar por mejorar la calidad educativa y si el gobierno manda este programa tan importante pues, ellos serían los primeros no, para que el profesorado también vea que las fortalezas se vinculen, lo animen, porque es que el profesorado si no hay ánimo de la dirección, ellos también se ven huérfanos.

7. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con que sus clases sean monitoreadas por tercero?

Bueno, para poder, para poder, mejorar esas prácticas pedagógicas tiene que haber un seguimiento, un apoyo, entonces yo estoy de acuerdo en que los tutores estén en la clase y puedan observar a uno, pero que sea eh, que sea un maestro de apoyo, ya, que sea un maestro de apoyo, que pueda uno tenerlo como, como un, cómo decirte como un maestro en donde tú puedes hacer reflexiones, con el que tú puedes hacer reflexiones ya, para mejorar, retroalimentarse en la práctica, ese creo es uno de los pilares que, que el maestro tutor este acompañando a uno, que sea un acompañamiento, no una vigilancia ni una recriminación, es eso, yo creo que todo maestro que pasó por una normal pudo sentir y experimentar eso. ¿Entonces por qué la resistencia? Será por que como ya, como ya somos profesionales, entonces este no queremos que otro venga a decirnos que lo que hacemos está mal y yo creo

que lo que nosotros hacemos, lo que nosotros hacemos en el aula está bien que nadie puede venir a decir que está mal. Cada quien es idóneo en su clase y cada quien conoce a su grupo y sabe manejar a su grupo.

8. Usted busca o propone actividades y secuencias alternas en el desarrollo de la clase porque no la satisface parcial o completamente lo que el PTA le entrega sus guías?

Mira, eee, depende, depende del momento, del día, de los alumnos, que tú te puedes salir. Yo estoy de acuerdo en que uno si... se dan hechos porque que a mí me gustan tratar , hechos de la vida cotidiana , de mi ciudad, de mi departamento, de mi país del mundo , hablarlo con los niños y preparar clase de acuerdo a eso, porque a mí me gusta contextualizarlo ya, entonces a veces hay que salirse, hay que salirse y aprovechar eso, porque cuando uno , bueno, yo no soy de esas que va al pie de la letra no, yo aprovecho momentos, ocasión, cualquier palabra, cualquier situación para voltear la clase, para voltear la clase, porque la clase se puede voltear.

Docente 4

1. ¿Qué visiones tiene acerca del programa PTA?

La visión que tengo yo, es que pienso que es un programa bueno, los educandos van a tener mejores estrategias para adquirir un mejor desempeño, en relación a su conocimiento o actividades académicas.

2. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con el programa? Sí, No, ¿por qué?

Si, estoy de acuerdo con el programa, porque es un programa que brinda muchas estrategias, favorables para que un docente tenga la facilidad de orientar de forma adecuada sus actividades pedagógicas.

3. Cuál ha sido su experiencia en la adaptación y aplicación de las actividades propuestas por el PTA?

Bueno las experiencias es que en el plan de clases se han mejorado, ya que, he utilizado algunas estrategias y algunos métodos que el programa me ha facilitado.

4. Piensa usted que los tutores del programa PTA son idóneos y competentes en su labor?

Sí, pienso que la mayoría que nos ha orientado, sí han tenido sus competencias, si he visto que tienen su conocimiento, y su experiencia, pero, a veces nosotros como maestros, pienso que somos personas difíciles, y a veces no queremos tener cambios o tener más del trabajo que realmente tenemos.

5. ¿Cuáles han sido las ventajas y desventajas de trabajar con el PTA?

Bueno, tiene de las dos cosas tiene ventajas y desventajas. Las ventajas que el programa tiene sus libros y uno trabaja fácilmente con los libros, con los niños, cada uno tiene sus libros y es una ventaja y cada uno va a realizar las actividades en las áreas de matemáticas y lengua castellana. Desventaja que algunas veces los tutores nos han querido implementar al pie de la letra el programa, ¿a veces no entiendo por qué?

6. ¿Considera que es adecuado y satisfactorio el acompañamiento de los directivos docentes de la institución en cuanto al proceso que propone el programa PTA?

Yo personalmente si estoy de acuerdo, porque la verdad, realmente el único objetivo de ellos es que uno mejore las actividades, los planes y todas esas situaciones que tiene que ver con el mejoramiento académico de los niños.

7. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con que sus clases sean monitoreadas por tercero?

O sea, o sea, personalmente no estoy en desacuerdo porque realmente creo que uno como maestro a veces tiene unas falencias y ellos van a ser apoyo para unas potencialidades en esas falencias.

8. ¿Usted busca o propone actividades y secuencias alternas en el desarrollo de la clase porque no la satisface parcial o completamente lo que el PTA le entrega sus guías?

Este a veces hago unos pequeños cambios porque de pronto los hago o los adapto a la situación de la comunidad donde trabajo.

Docente 5

1. ¿Qué visiones tiene acerca del programa PTA?

La visión que tengo es que el programa es una gran ayuda ofrecida por el gobierno a la educación pública, buscando así lograr una homogeneidad en las competencias ofrecidas a los estudiantes.

2. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con el programa? Sí, No, ¿por qué?

Totalmente de acuerdo, quien no acepta ayudas, que realmente benefician y complementan la labor desarrollada. Y más aún nosotros los docentes que nos están diciendo que hacer y por donde ir en torno a unos desempeños.

3. Cuál ha sido su experiencia en la adaptación y aplicación de las actividades propuestas por el PTA?

Es una experiencia buena porque para mí el programa era nuevo. En la aplicación de las propuestas me parecen buenas, pero como toca preparar tanto, como que uno se desmotiva para continuar con su aplicación.

4. Piensa usted que los tutores del programa PTA son idóneos y competentes en su labor?

Sí lo pienso, aunque en todas partes hay colaos. Y cuando uno empieza a trabajar con ellos se da uno cuenta que no nos tienen en cuenta, sino que quieren las cosas solo como ellos dicen, y para ellos, todo es fácil, todo se puede hacer. Pero el problema está en que quieren que uno trabaje, pero no les dan variedad de herramientas para hacerlo. Traen unas diapositivas y blah, blah, blah... y después pasan la hojita para que uno firme. Ellos si cuidan su trabajo, pero no nos ayudan en el nuestro.

5. ¿Cuáles han sido las ventajas y desventajas de trabajar con el PTA?

Ventajas, Se supone que estamos al día con lo ofrecido por el ministerio, que los niños poseen libros que no podrían tener para trabajar si el PTA no se los diera.

Desventajas. No nos enseñan a trabajar las metodologías de esos libros. A veces nosotros también necesitamos que nos expliquen lo que hay que hacer.

6. ¿Considera que es adecuado y satisfactorio el acompañamiento de los directivos docentes de la institución en cuanto al proceso que propone el programa PTA?

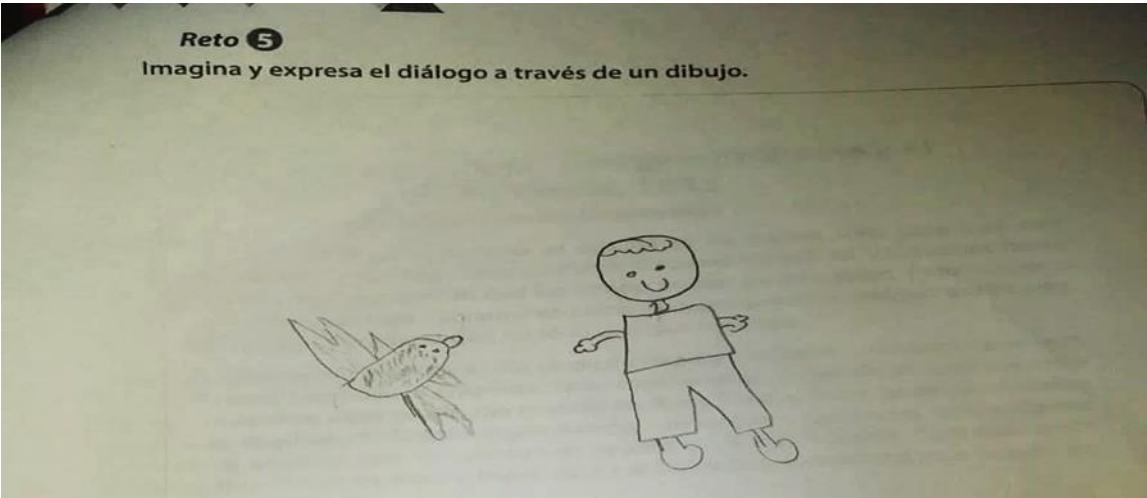
No totalmente. En ocasiones ni ellos mismos tienen claridad y nos dejan ahí en blanco. Pero eso es delicado tocarlo.

7. ¿Está en acuerdo o en desacuerdo con que sus clases sean monitoreadas por tercero?

No hay que desconocer que es incómodo, porque se tiene la creencia que te están rajando, como cuando uno era practicante. Pero eso va en los tutores, en que ellos sepan crear confianza para que se haga con normalidad.

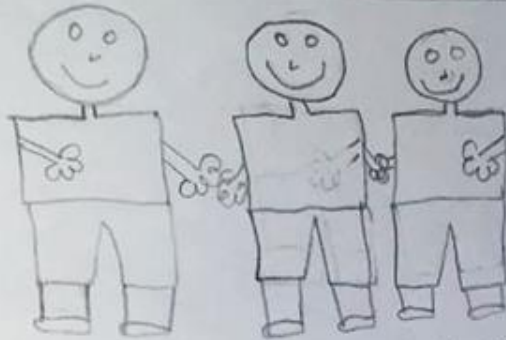
8. ¿Usted busca o propone actividades y secuencias alternas en el desarrollo de la clase porque no la satisface parcial o completamente lo que el PTA le entrega sus guías?

Por supuesto, el PTA ofrece buenas secuencias didácticas, pero no son camisa de fuerza para trabajarlo. Yo me he sentido con la autonomía, para incluir y excluir actividades, siempre buscando que el aprendizaje sea un éxito.



Reto 5

Imagina y expresa el diálogo a través de un dibujo.



Chispa

Cotorra doctor monar

Reto 2

¿A qué se refiere el diálogo con la expresión chispero? Explica tu respuesta.

Porque mi la palabra chispero se refiere a una pelea

Reto 3

¿Cuál era el nombre del amo?

El nombre del amo era doctor monar

Reto 4

Realiza una descripción de Cotorra.

Es el amigo de Chispa