

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

Maestría en Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación

Mención en Formación del Profesorado

**Diseño de una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de octavo año de una institución fiscal de Cuenca**

Milena Alejandra Cajamarca Guanuquiza

Tutora: María Soledad Mena Andrade

Quito, 2023





## Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Milena Alejandra Cajamarca Guanquiza, autor de la tesis intitulada “Diseño de una Propuesta Didáctica para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Octavo Año de una Institución Fiscal de Cuenca”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación con mención en Formación del Profesorado en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

13 de noviembre de 2023



Firma: \_\_\_\_\_



## Resumen

Esta investigación nace a partir de la necesidad de identificar la dificultad que presentan los estudiantes en comprensión lectora. Tiene como objetivo analizar las prácticas de lectura y escritura de los docentes, administrativos y estudiantes de la básica media y octavos de básica de la Unidad Educativa Francisca Dávila de Muñoz ubicada en la ciudad de Cuenca. La metodología empleada para esta investigación es cualitativa, la misma que me permitió conocer las percepciones y prácticas sobre la lectura y la escritura tanto de docentes como estudiantes. Para recolectar la información se utilizaron instrumentos como las entrevistas, diarios de campo y la observación. Los participantes fueron 10 personas entre docentes y administrativos y 40 estudiantes pertenecientes a los grupos focales, lo cual es una muestra representativa para conocer la realidad de manera objetiva. Además, la literatura pedagógica contribuyó de manera significativa para guiar la investigación. Como resultado del presente estudio, se plantea una secuencia didáctica basada en el enfoque sociocultural para la enseñanza de la lectura y la escritura en los octavos de básica. Lo cual contribuirá con de manera significativa con el desarrollo de las competencias lectoras, ya que es un material contextualizado a la realidad y es un tema de interés para los estudiantes.

Palabras clave: comprensión lectora, enfoque sociocultural, aprendizaje, lectura, escritura, secuencia didáctica, investigación cualitativa



A mis padres, Eulalia y Sergio quienes me apoyan y me brindan su cuidado.

A mis hermanos, Adrián y Matías quienes me motivan a ser una mejor persona.

A mi abuela Delia, quien sigue cuidando de mí con mucho amor.

A mi tío Ramiro, quien me ayuda en los momentos difíciles.

A mi niña interior que hizo y sigue haciendo un gran esfuerzo.





## **Agradecimientos**

A Dios, Hermano Miguel y María Auxiliadora. Por llenarme de bendiciones y sabiduría para culminar con éxito mi tesis de maestría.

A mi familia, por tener la palabra justa en el momento adecuado y ser el pilar fundamental en mi vida.

A mi tutora y guía María Soledad Mena. A quién agradezco de todo corazón por haber encaminado mi trabajo, brindarme su conocimiento y apoyo.

A la Unidad Educativa Francisca Dávila por abrirme las puertas de su prestigiosa institución y brindarme su calidez humana.

A la distinguida Universidad Andina Simón Bolívar por darme las herramientas y el apoyo necesario para culminar con este trabajo.

A mis amigos, quienes siempre tienen una palabra de aliento.



## Tabla de contenidos

Introducción.....	13
1. Trayectoria de investigación: trabajo de campo .....	17
2. Hipótesis .....	18
3. Pregunta general .....	18
4. Objetivo general .....	19
5. Objetivos específicos.....	19
Capítulo primero: Referentes metodológicos y teóricos .....	21
1. Metodología de la investigación.....	21
3. Concepto de lectura y escritura .....	28
4. La lectura y escritura como competencias cognitivas .....	29
5. Definición de la lengua escrita desde el enfoque sociocultural (Nuevos estudios de la Literacidad).....	31
6. La lectura y la escritura como prácticas sociales.....	32
7. El enfoque político en la literacidad .....	34
8. La lectura y la escritura como prácticas culturales.....	35
9. La lectura y la escritura como prácticas plurales.....	36
10. El enfoque autónomo de la didáctica de la literacidad (enfoque tradicional).....	37
11. La didáctica de la lengua escrita, desde el enfoque ideológico (sociocultural) ...	38
12. Ejes para la organización de la información recabada .....	42
13. Las TIC en la lectura y escritura .....	43
Capítulo segundo: Análisis e interpretación de datos .....	45
1. La importancia de la lectura y de la escritura .....	45
2. La necesidad de desarrollar las funciones básicas como requisito para la enseñanza de la lectura y escritura.....	48
3. La lectura y escritura son técnicas que se aprenden en segundo de básica .....	50
4. Copia y el dictado .....	52
5. Recursos.....	55
6. La lengua escrita está asociada a la inteligencia.....	58
7. La lectura y la escritura como herramientas instrumentales.....	61
8. La queja de los docentes: ¡los estudiantes no están motivados!.....	63

Capítulo tercero: Propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura a estudiantes de octavo año de básica desde el enfoque sociocultural .....	67
1. Manual para la gestión de emociones.....	67
2. Introducción del proyecto.....	69
3. Ejecución del proyecto .....	75
4. Recomendación final del proyecto .....	90
Conclusiones.....	93
Obras citadas.....	95
Anexos.....	101
Anexo 1: Oficio enviado por María Soledad Mena.....	101
Anexo 2: Autorización de la señora rectora Mg. Mónica Ávila.....	102
Anexo 3: Entrevista aplicada a docentes y directivos. ....	103
Anexo 4: Entrevista aplicada a grupos focales. ....	105

## Introducción

En la actualidad, es común escuchar a docentes expresar su preocupación acerca de una tendencia que parece afianzarse en el ámbito educativo: la percepción de que los estudiantes han dejado de leer porque los consideran "vagos" o simplemente, porque prefieren la inmediatez y la estimulación visual que les brindan otros medios. Esta preocupación se traduce en una serie de lamentos por parte de los educadores, quienes se sienten desorientados y frustrados al enfrentar la aparente apatía de sus alumnos hacia la lectura. La cuestión, sin embargo, va más allá de una mera preferencia por lo visual o una supuesta pereza inherente a la juventud. La verdadera raíz de esta problemática, muchas veces inadvertida, se encuentra en las prácticas pedagógicas y en la falta de conexión entre el contenido que se ofrece y las necesidades e intereses de los estudiantes.

En este contexto, se plantea una pregunta crucial: ¿es legítimo atribuir a los estudiantes la responsabilidad total de su desmotivación hacia la lectura, o es necesario que los docentes asuman su parte del problema? Esta investigación se adentrará en esta cuestión compleja y reveladora, argumentando que culpar exclusivamente a los estudiantes por su apatía hacia la lectura es una visión simplista que omite un aspecto fundamental de la educación: el papel fundamental que los docentes desempeñan en la promoción del amor por la lectura y la escritura.

A lo largo de estas páginas, explicaremos cómo las percepciones y creencias de los docentes guían las estrategias pedagógicas que utilizan, los enfoques de enseñanza y los logros que obtienen los estudiantes. En otras palabras, podemos decir que las creencias y percepciones de los docentes influyen, de manera determinante, en la relación de sus estudiantes con la lectura. Más allá de asumir una postura acusatoria, esta investigación busca generar un espacio de reflexión y diálogo constructivo con el objetivo de arrojar luz sobre la raíz de la desmotivación estudiantil, con el objetivo de proponer soluciones que fomenten una relación más enriquecedora y fructífera entre docentes y estudiantes en el ámbito de la lectura y la escritura.

En este contexto, he decidido concentrar mi investigación en el octavo año de escolaridad, ya que esta etapa de la educación básica es especialmente relevante, porque marca un período crucial en la vida estudiantil, en el que los adolescentes están experimentando cambios significativos en su desarrollo cognitivo y emocional. Es un momento en el que comienzan a definir sus intereses académicos y personales, así como

sus hábitos de estudio. Por otro lado, al cursar este año, se sobreentiende que los estudiantes han desarrollado, en los años anteriores, todas las destrezas de comprensión lectora básicas y elementales, para que, en este año, los estudiantes puedan desarrollar estrategias más complejas con diferentes tipos de texto. Se pretende, además, que los estudiantes de octavo año usen la lengua escrita para participar, de mejor manera, en los contextos, escolar, familiar y comunitario, como también que usen la lectura y la escritura, de manera autónoma, para aprender, informarse y disfrutar.

En este contexto, esta investigación asume el desafío de abordar las razones, no solo de la desmotivación arraigada en los estudiantes de octavo año de escolaridad, sino de la no comprensión de textos simples. A través de un enfoque riguroso y profundo, pretendemos identificar las causas subyacentes de esta resistencia a la lectura y la escritura, así como examinar el impacto que las prácticas pedagógicas y el entorno educativo tienen en la percepción y actitud de los estudiantes hacia estas habilidades fundamentales.

Si bien esta investigación se concentra en el octavo año de la Básica Superior de la Unidad Educativa Francisca Dávila de Muñoz de modalidad presencial, ubicada en la ciudad de Cuenca, es importante destacar que se trata de un estudio de caso con un alcance que va más allá de los límites de esta sola institución. La elección de esta institución no solo obedece a su renombre, sino también a la representatividad que esta muestra puede ofrecer. Por otro lado, esta Unidad Educativa tiene un Proyecto de Lectoescritura que busca mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Esta necesidad nace a partir de los resultados de un diagnóstico realizado luego del retorno a clases presenciales tras dos años de pandemia, que demostraron que más del 65% del alumnado todavía no había alcanzado los niveles de comprensión lectora requeridos en los estudiantes de octavo año.

El propósito final de esta investigación es trascender los límites de una sola institución para impulsar un cambio positivo y sostenible en la forma en que se aborda la lectura y la escritura en el contexto de la educación pública. Al hacerlo, se busca promover una cultura de la lectura y la escritura que inspire a los estudiantes no solo en esta institución, sino en todas las escuelas fiscales, fortaleciendo así el potencial educativo y futuro de los jóvenes de nuestra sociedad.

Esta explicación la hago en el sentido de que el sistema educativo ecuatoriano está atravesando una grave crisis. Investigaciones realizadas por el Banco Mundial (2022) antes de la pandemia, revelan que, del conjunto de población matriculada en el Ecuador,

seis de cada diez estudiantes, de diez años, no entienden un párrafo simple, dejando en evidencia que el conjunto del sistema educativo vive una crisis de aprendizajes profunda, estructural e histórica que se agravó con la pandemia. Ahora, post pandemia, podemos estimar que 7 de cada 10 niños estudiantes del sistema educativo se encuentran en una situación de riesgo educativo, rezago escolar o pobreza de aprendizaje por la ausencia de una oferta adecuada. Por otro lado, de acuerdo con la UNESCO (2021, 22) en su Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2019) realizado en Ecuador se evidenció que los estudiantes de séptimo de básica mantienen un nivel de lectura inferior al promedio regional del ERCE 2019. Como se puede evidenciar, los niños tienen deficiencias dentro de este ámbito. Estos datos son alarmantes.

La literatura especializada, que analiza la problemática del bajo desempeño en la comprensión lectora, identifica dos problemas principales. Según Cuadra (1993, 5), el primero es la falta de inversión en materiales educativos y textos. El segundo, y en el que me voy a enfocar, hace referencia a un modelo de enseñanza poco apropiado. El método tradicional, según Cuadra, se centra en el docente, quien representa una figura autoritaria y promueve sólo el aprendizaje memorístico. Por otro lado, el estudiante, quien debería ser un agente activo, es un ente pasivo dentro de su propio proceso de aprendizaje. Esta es la manera en que la escuela tradicional enseña a leer y a escribir, y lo viene haciendo desde hace cientos de años, construyendo la idea (percepción) de que esa es la única y verdadera ruta para enseñar y aprender a leer y a escribir.

Esta es mi hipótesis de esta investigación. Los estudiantes no leen ni escriben, no por falta de capacidad, sino por la limitada concepción que tienen los docentes de lo que significa la lengua escrita y, en consecuencia, por su metodología de enseñanza. Al suponer que la lectura y escritura solo están relacionadas con el ámbito académico y la adquisición de conocimientos necesarios para cumplir con el currículo establecido se transforma en una actividad que carece de importancia para el diario vivir. En consecuencia, y como lo menciona Lerner (2012, 11) “la lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en su uso social, porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje”. Este uso desvinculado del sentido es posible observarlo en la realidad ecuatoriana, ya que la lectura y escritura no son vistas como actividades relevantes, más allá de las aulas de clase y, mucho menos, como un proceso importante para fomentar el aprendizaje en distintas áreas. Una evidencia de esa afirmación es la carencia de bibliotecas, el precio de los libros, la poca importancia que se da a la enseñanza de la lengua escrita.

Cuando la lectura y la escritura carecen de importancia para el diario vivir, se las concibe como prácticas mecánicas, que inician cuando el estudiante llega a la escuela y tiene su primer acercamiento al proceso de lectura y escritura. Se piensa que, conforme avanza el nivel de escolaridad, el niño aplicará lo que aprendió en el segundo año de básica, con el método silábico, a las otras disciplinas, como Ciencias, Geografía, Historia, etc. La escuela, como institución, considera que la lectura y escritura son procesos técnicos de codificación y decodificación universales para todos, que no varían ni con la intención ni propósito de quién lee o escribe. Por lo tanto, la lectura y escritura sólo son concebidas como requisitos para adaptarse al proceso educativo, especialmente, para asegurar el pase de año escolar.

La autora Emilia Ferreiro (2006, 6) en réplica a esta forma tradicional de enseñanza de la lengua escrita, dice que, si bien el niño entra en contacto con la lengua escrita e intenta apropiarse de ella, no es consciente que es un proceso complejo ligado a la naturaleza social y cultural del lector, en consecuencia, plural y cambiante. Esto quiere decir que la clave de este proceso radica en la reflexión y la motivación que promueve el docente. En otras palabras, la enseñanza de la lengua escrita no es una técnica, sino que debe estar inmersa en una situación comunicativa que le dé sentido.

La lectura debe ser significativa y atractiva para el lector, porque es un medio para alcanzar el desarrollo integral de una persona. A través de ella, es posible incrementar el vocabulario, adquirir nuevos conocimientos, desarrollar habilidades, aptitudes y mejorar la interacción con otras personas (Domínguez, Rodríguez y Ruiz 2015, 95-6).

Por otra parte, el Ministerio de Educación de Ecuador (2016, 13) plantea un currículo de Lengua y Literatura, como una estrategia para desarrollar en los estudiantes procesos cognitivos como, identificar, analizar, reflexionar, razonar, deducir, explicar, entre otras. Si bien la concepción sociocultural de la lengua escrita, presente en esta investigación, rechaza que se asimile el desarrollo del pensamiento a la lectura y escritura, el currículo del Ministerio no hace la separación entre la enseñanza de la lectura y escritura y actividades para el desarrollo del pensamiento. Este currículo y las prácticas de aula que se desprenden de él confunden los dos objetivos, sin por ello enseñar a leer y a escribir.



## **1. Trayectoria de investigación: trabajo de campo**

Para dar inicio al trabajo de campo en la institución educativa, se tramitó una autorización a la Oficina de Rectorado, la cual fue concedida tras su revisión y aprobación. Una vez obtenida esta autorización, se procedió a compartir los objetivos y el procedimiento de la investigación con las vicerrectoras de la institución, buscando su colaboración y comprensión en el proceso. La primera etapa consistió en la realización de entrevistas con todos los docentes de la educación básica media, además de las dos docentes de octavo año. La segunda etapa de la investigación comprendió la realización de visitas a las aulas de los docentes previamente seleccionados. Estas visitas ofrecieron una oportunidad para observar directamente las dinámicas pedagógicas y las interacciones en el entorno de aprendizaje. Finalmente, la tercera etapa de la investigación se centró en la realización de entrevistas a los estudiantes que conformaban los grupos focales. Estas conversaciones proporcionaron una visión más profunda de las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con la lectura y la escritura. Este proceso de investigación se llevó a cabo de manera colaborativa y coordinada, garantizando la participación de los actores clave en la institución educativa y la obtención de datos integrales que permitirán un análisis enriquecedor de la situación.

Una vez completadas las entrevistas con los docentes, coordiné con las vicerrectoras de la institución un horario adecuado para llevar a cabo las visitas a las aulas. Es importante destacar que estas visitas se llevaron a cabo en momentos en los que las autoridades de la institución podían acompañarme durante las observaciones. Esto permitió que, al mismo tiempo que se realizaban las observaciones, las autoridades pudieran evaluar las clases, lo que optimizó el uso del tiempo.

Para garantizar la transparencia y la anticipación de las visitas a las aulas, se establecieron fechas tentativas que se comunicaron a todos los docentes. De esta manera, todos los profesores estaban al tanto de la posibilidad de ser observados en algún momento. Las autoridades que me acompañaron en las visitas incluyeron a la señora rectora, las vicerrectoras y el psicólogo de la institución. Dependiendo de la disponibilidad de tiempo de cada uno, no siempre ingresamos todos juntos a las aulas.

En el subnivel de la básica media, pude observar una clase de Lengua y Literatura de 40 minutos en cada paralelo. En total, se observaron seis clases en esta etapa. En los octavos de básica, se destinó un mayor número de horas para la observación tanto en la asignatura de Lengua y Literatura como en la asignatura de Plan Lector.

Estas observaciones brindaron elementos interesantes que contribuyeron a la investigación. No obstante, en la básica media únicamente se pudo observar una pequeña parte del proceso de aprendizaje.

Una vez concluido este proceso de observación, se procedió a realizar entrevistas con grupos focales. Se solicitó la colaboración de cinco estudiantes por paralelo, tanto en el subnivel de la básica media, como de los octavos años, de la básica superior. Entre todos, sumaron un total de 40 estudiantes participantes. Las autorizaciones para trabajar con este grupo de estudiantes fueron revisadas y aprobadas por ambas vicerrectoras, quienes las examinaron y otorgaron la autorización necesaria para contactar a los grados respectivos. Posteriormente, se solicitó permiso a los docentes de aula para llevar a cabo las entrevistas y para que cedieran una hora de clase destinada a este fin. De esta manera, se recopiló información valiosa de los estudiantes.

La siguiente etapa consistió en la clasificación y el análisis de los datos, de los cuales nacerían los nudos problemáticos planteados más adelante. Se identificó y cuantificó la información tanto de docentes como de estudiantes, lo que permitió obtener un porcentaje para evaluar la incidencia de cada problema. Con estos resultados en mano, se procedió a la redacción de los datos, contextualizando la teoría relevante para complementar el análisis. La estructura de esta redacción se basó en un diálogo entre las voces de los docentes y los estudiantes, haciendo referencia tanto a los resultados como a la teoría.

## **2. Hipótesis**

Ausencia de una didáctica significativa y pertinente al contexto y que guíe a los estudiantes en la comprensión de la lectura y escritura en la básica media y octavo de básica, lo cual está relacionado con el poco interés por leer y un bajo desempeño de las habilidades lectoras y escritoras de los niños y adolescentes.

## **3. Pregunta general**

- ¿Cómo se están desarrollando las prácticas de lectura y escritura en la básica media y octavos de básica en la institución Francisca Dávila?

#### **4. Objetivo general**

- Identificar las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes de la básica media y octavos de básica para la enseñanza de la lectura y la escritura para sugerir alternativas novedosas.

#### **5. Objetivos específicos**

- Definir teóricamente las características del enfoque sociocultural para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.
- Analizar y contrastar las percepciones y prácticas docentes de la básica media y octavo de básica para la enseñanza de la lectura y escritura desde el enfoque sociocultural.
- Proponer una secuencia de actividades orientada a mejorar la práctica de la lectura y escritura en los estudiantes de la básica media y octavos de básica.



## **Capítulo primero**

### **Referentes metodológicos y teóricos**

Este capítulo detalla el enfoque metodológico y el referente teórico que guio esta investigación. A través de la revisión de la literatura académica relacionada con la reflexión metodológica, pude adquirir una comprensión más profunda de la naturaleza de esta investigación y de cómo ésta debía evolucionar a lo largo del proceso.

Como mencioné en la introducción, la hipótesis de este trabajo es que los estudiantes no leen ni escriben, no por falta de capacidad, sino por la limitada concepción que tienen los docentes de lo que significa la lengua escrita. Y, en consecuencia, por su metodología de enseñanza, cuyo objetivo se reduce a que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para cumplir con el currículo establecido, quitándole a la lengua escrita el sentido para el diario vivir. En este contexto, inicié mi investigación, recopilando información sobre las percepciones, creencias y prácticas de las autoridades, los docentes y estudiantes en torno a la lectura y la escritura y su enseñanza. Este recorrido me permitió identificar datos significativos sobre la realidad educativa de esta institución, y, sobre todo, pude conocer cuáles son las prácticas lectoras que se ejecutan en las aulas y cómo estas inciden en el aprendizaje de los estudiantes.

Esta información es sumamente relevante, porque permite identificar y situar dónde están las dificultades y los vacíos. Los resultados de esta investigación permitirán una reflexión de los actores educativos mucho más puntual. Brindará, también, información valiosa sobre cómo los estudiantes perciben el aprendizaje de la lectura y la escritura.

#### **1. Metodología de la investigación**

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Francisca Dávila de Muñoz de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay. Es una institución fiscal situada en el centro de la ciudad. Actualmente, cuenta con 1100 estudiantes. Esta institución fue elegida por ser una institución reconocida por su amplia trayectoria educativa que ha formado a varias generaciones de estudiantes. La Institución Francisca Dávila es una de las instituciones educativas públicas más destacadas en la ciudad de Cuenca y es un referente en el

contexto educativo local. Esto otorga relevancia al análisis que presento en esta tesis, sobre la enseñanza de la lengua escrita, ya que los resultados y conclusiones obtenidos tienen el potencial de ser aplicables a otras escuelas públicas en la ciudad.

El enfoque de esta investigación es cualitativo y se fundamenta en la perspectiva interpretativa, la cual se centra en la comprensión de las acciones de los seres humanos. El investigador utiliza la experiencia de los participantes para construir el conocimiento, tomando en cuenta que no es ajeno a ese entorno, por el contrario, también pasa a formar parte de él; pero observa los procesos sin intervenir de ninguna manera (Hernández, Fernández y Baptista 2014, 8-9).

En esta investigación el método utilizado es el estudio de caso que permitirá conocer la realidad de los grados que participaron y en base a ello establecer relaciones, conocer causas y consecuencias. Además, se puede conocer más a fondo a los participantes, sus percepciones y cómo estas afectan la enseñanza de la lectura y escritura. Para Villareal y Landeta citado en Jiménez (2012, 3) “El estudio de caso es uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas...”.

De este modo, el conocimiento fue construido a partir de la experiencia de los docentes y de los estudiantes, y se divide en tres etapas. En la primera, se recopiló y analizó la información obtenida de los grados partícipes de esta investigación, por medio de dos instrumentos: la entrevista semiestructurada y diarios de campo. En la segunda, se buscó referentes teóricos sobre el enfoque sociocultural para la enseñanza de la lectura y escritura, que sirviera de guía para analizar la información recabada y en la tercera etapa, una vez sistematizada y organizada la información, se presenta una secuencia didáctica para mejorar el proceso de enseñanza de la lectura y escritura a través del uso de las TIC.

La muestra elegida para este estudio es representativa y de interés, ya que a través de ella es posible conocer la percepción, forma de enseñanza y el proceso que se ha realizado en el ámbito de la lectura y la escritura en los grados inferiores, hasta el octavo de básica. Según los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014, 173), la “muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población”.

Los docentes que participaron en esta investigación laboran en la sección matutina y forman parte del nivel de Educación General Básica. Para este trabajo, se entrevistó a

seis profesores que representan la totalidad de los docentes de aula, de los dos paralelos de cada grado, del subnivel de la Básica Media, que comprende a los grados: quintos, sextos y séptimos. En octavo año de la básica, del subnivel Superior, se tomó una muestra de dos docentes. Una profesora es de Lengua y Literatura y la otra docente es responsable de la asignatura “Plan Lector”. Las dos profesoras tienen a su cargo estos dos paralelos. También, se entrevistó a las dos autoridades encargadas del vicerrectorado, quienes gestionan la parte académica tanto de la básica elemental y media, como de la básica superior y bachillerato, respectivamente. En total, se entrevistó a diez personas entre docentes y autoridades.

Los estudiantes que participaron en la investigación fueron seleccionados para formar parte de los grupos focales. Según Hamui y Valera (2013, 56), “la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos”. El grupo focal de los estudiantes fue elegido al azar, los docentes de cada grado se encargaron de entregar las autorizaciones correspondientes de forma aleatoria.

En la Básica Media se seleccionaron cinco estudiantes por paralelo como muestra. En el octavo año también se seleccionaron cinco estudiantes por paralelo. Como resultado, se trabajó con cuarenta estudiantes en total; que se encuentran en edades comprendidas entre los nueve y doce años. El objetivo fue conocer sus intereses y su percepción sobre cómo se está abordando el tema de la lectura y escritura en su aprendizaje. Además, se pudo confirmar y contrastar la información brindada por los docentes.

Las muestras se eligieron en el subnivel básica media, porque son los grados previos al octavo de básica, y en este subnivel se considera que los estudiantes ya adquieren habilidades de comprensión lectora que les permitirán continuar con sus estudios en el colegio sin problemas. Además, hasta el séptimo de básica los estudiantes cuentan con docentes de aula, los mismos que imparten las asignaturas básicas durante todo el año y cuando llegan a octavo año tienen una docente diferente para cada asignatura. Este factor resulta interesante, porque las prácticas de cada docente de aula se aplican en las materias básicas y luego, cuando cambian de docentes, se genera un gran cambio tanto para los estudiantes como para los docentes.

La información se recolectó del entorno a partir de instrumentos de investigación como las entrevistas y los diarios de campo que permiten conocer la realidad de todos los grados del Subnivel Básica Media y de los dos paralelos de octavo año de Educación

General Básica. Con los datos obtenidos se realizó una interpretación de la realidad, la misma que permitió la elaboración de una secuencia didáctica orientada a la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque sociocultural.

El primer instrumento utilizado fue la entrevista, la cual es una herramienta flexible que se utiliza cuando es necesario recolectar más datos. No está sujeta a un tiempo determinado, ya que se la puede realizar por etapas de ser necesario. El contexto social en el que se desarrolla es muy importante para interpretar los significados y el lenguaje que se utiliza debe ser apropiado y familiar para el entrevistado. Para esta investigación se optó por una entrevista semiestructurada. El entrevistador tiene una guía de preguntas y la libertad de realizar otras adicionales a las que se habían planteado desde un inicio (Hernández, Fernández y Baptista 2014, 403-4).

En cuanto al contenido de las entrevistas, las primeras preguntas se orientan hacia la parte biográfica relacionada con el aprendizaje de la lectura y la escritura con el objetivo de conocer cómo los docentes aprendieron a leer y cómo es su hábito lector. La segunda parte, se relaciona con las prácticas lectoras y escritoras que se ejecutan en el aula. Y, por último, la tercera, tiene relación con el uso de las TIC en la enseñanza de la lectura y escritura. Las entrevistas realizadas a los grupos focales de estudiantes siguieron la misma mecánica que las entrevistas de los docentes, pero las preguntas giran en torno a la percepción que tienen los estudiantes sobre cómo ellos aprendieron a leer y escribir, cómo son sus hábitos lectores y cómo perciben su aprendizaje en torno a la lectura y escritura.

Las entrevistas a los grupos focales de estudiantes brindaron una mirada más amplia, ya que fue interesante conocer cómo ellos perciben este proceso. Cabe destacar que las entrevistas tanto para docentes como para estudiantes fueron de carácter anónimo y el análisis se realizó a partir de un referente teórico que sirve como herramienta para analizar e interpretar la información.

El segundo instrumento utilizado fue el diario de campo que permite tener un registro de las actividades observadas y que están asociadas a la investigación. En estas anotaciones se puede incluir palabras propias, sentimientos, conductas e impresiones. Además de colocar comentarios y observaciones. Para ello, es relevante colocar datos como fecha, hora, lugar con el fin de identificar las anotaciones y que estas no sean confundidas. En el diario de campo se debe incluir descripciones del ambiente, secuencias de los hechos, material fotográfico que permitan brindar una idea más clara sobre el



suceso y aspectos del desarrollo de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista 2014).

Los diarios de campo elaborados en esta investigación permitieron registrar la información del contexto y las interacciones dentro del salón de clases. La información que se recolectó permitió conocer cómo el docente lleva a cabo su clase y las actividades que plantea. Además, se registraron algunos datos de los estudiantes mientras trabajan en las actividades propuestas. Los elementos observados fueron los siguientes: Anticipación de la clase: presenta objetivos, qué materiales utiliza, etc. Construcción: Cómo el docente plantea las actividades, qué actividades y recursos utiliza, uso de las TIC, los contenidos se relacionan con la vida real. Consolidación: si se alcanzan los objetivos planteados inicialmente, si hay una retroalimentación, etc. Y observaciones generales.

En el subnivel de la básica media, pude observar una clase de Lengua y Literatura de 40 minutos en cada paralelo. En total, se observaron seis clases en esta etapa. En los octavos de básica, se destinó un mayor número de horas para la observación. En la asignatura de Lengua y Literatura, se observaron dos horas en cada paralelo, es decir, dos horas en el paralelo A y dos horas en el paralelo B, sumando un total de 4 horas de observación. Este mismo patrón se replicó en la asignatura de Plan Lector, alcanzando un total de 8 clases observadas en los octavos de básica. La diferencia en la cantidad de horas de observación se debió principalmente a la aprobación de la señora vicerrectora encargada de la básica superior y bachillerato, a quien previamente había explicado que las recomendaciones y la propuesta inicial estaban específicamente dirigidas al octavo año de básica.

Durante la observación en las aulas, se pudo evidenciar el proceso pedagógico que llevaban las docentes, aunque con algunas limitaciones. Es importante destacar que, si bien estas observaciones proporcionaron una visión parcial de la dinámica en el aula, no reflejaron completamente la realidad debido a que los docentes se habían preparado previamente para la visita. Aunque desconocían la fecha exacta de la observación, estaban conscientes de que, en algún momento, serían evaluados por las autoridades. Es importante reconocer que una clase demostrativa, por su propia naturaleza, no puede capturar la totalidad del trabajo docente. Cada clase es única, influenciada por distintas circunstancias y variables. Además, las clases demostrativas requieren una preparación adicional, ya que son evaluadas por las autoridades de la institución.

Fue necesario utilizar estos instrumentos para recolectar información, debido a que las entrevistas pueden llegar a ser subjetivas, porque reflejan una percepción sobre la propia práctica docente. Es por ello que es contrastada con las entrevistas de los grupos focales y con una parte de los diarios de campo para que la información sea más objetiva y permita tener una percepción más amplia de la realidad, ya que fue obtenida desde diversos puntos, lo cual es muy relevante al momento de analizar los datos.

El primer paso para realizar el análisis de datos fue el procesamiento de la información, en este caso, las entrevistas a docentes, grupos focales y las visitas áulicas. Las entrevistas de docentes y estudiantes fueron transcritas, analizadas y posteriormente clasificadas de acuerdo con los siguientes nudos problemáticos que nacen de acuerdo al análisis minucioso de la información: como primer punto, la importancia de la lectura y la escritura; segundo, la necesidad de desarrollar las funciones básicas como requisito para la enseñanza de la lectura y escritura; tercero, la lectura y escritura son técnicas que se aprenden en segundo de básica; cuarto, copia y el dictado; quinto, recursos; sexto, el aprendizaje está asociado a la inteligencia; séptimo, la lectura y la escritura como herramientas instrumentales y octavo, la queja de los docentes: ¡Los estudiantes no están motivados.

Una vez que la información fue clasificada, las respuestas que brindaron los docentes fueron contabilizadas y representadas a través de un porcentaje con el objetivo de conocer la cantidad de docentes que estaban presentes en cada nudo problemático. Además, se tomaron citas literales que respaldan las respuestas. En las entrevistas de los estudiantes, se realizó el mismo procedimiento; no obstante, para obtener un porcentaje basado en el 100 % se realizó una regla de tres, ya que los estudiantes pertenecientes al grupo focal son 40.

Luego de obtener estos datos tanto de docentes como estudiantes, la información fue ordenada, redactada y contrastada con la teoría, como herramienta que guía la interpretación de todos los datos obtenidos.

## **2. Las percepciones y creencias de los docentes y estudiantes**

Esta investigación se construye a través de lo que creen, sienten y piensan los actores del proceso educativo, es decir mediante sus testimonios y prácticas llevadas a cabo en el entorno escolar. Mateos, Martín y Villalón (2006, 220) consideran que la formación docente, en general, debe tomar en consideración el impacto que tienen las

creencias y percepciones de los docentes en sus prácticas de aula, en todos los ámbitos del conocimiento. Una transformación de las prácticas de enseñanza debe iniciarse con la transformación de las creencias y percepciones de los docentes.

Los estudios acerca del impacto de las creencias y percepciones de los docentes en su práctica resultan relevantes, porque cualquier reforma educacional no puede referirse u “ordenar” un cambio de las prácticas pedagógicas. “Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (Bucci 2002, 24). Es necesario reconocer y valorar el rol indispensable del docente. Ellos primero deben cambiar sus creencias y percepciones de cómo conciben la enseñanza, para luego traducirlas a su práctica.

Las concepciones y percepciones que tienen los docentes del aprendizaje y de la enseñanza varían de acuerdo con diversos factores que forman parte de la experiencia personal. Ésta se forja a lo largo de la vida y cobra un sentido permanente, ya que se instaure en la manera de pensar y actuar. Dentro del ámbito educativo, el autor Pozo (2006, 29) afirma que las concepciones son una “herencia cultural”, situadas en un contexto que guarda relación con el aprendizaje actual y la historia del aprendizaje visto como una actividad social. De esta forma, docentes y estudiantes tienen arraigadas creencias y teorías, muchas de ellas guardadas en el inconsciente sobre la enseñanza y el aprendizaje, las mismas que dirigen acciones dentro de la práctica educativa. Además, Pozo (2006, 31) menciona que “todos somos herederos o, de hecho, producto de unas formas culturales de entender el aprendizaje, profundamente arraigadas en nuestra mentalidad, ya que responden a una tradición...”.

En el ámbito educativo, específicamente relacionado con la percepción y prácticas docentes vinculadas con la lectura y escritura, los autores Mateos, Martín y Villalón (2006, 219-220) realizaron una investigación, y llegaron a las siguientes conclusiones: si los docentes consideran que la enseñanza y el aprendizaje están orientados a la “transmisión y reproducción del conocimiento” es más probable que las actividades propuestas para el aprendizaje estén orientadas en ese sentido, con la finalidad de imitar, más no de crear. Por otro lado, las percepciones de los estudiantes se ven influenciadas por la forma de concebir su propio aprendizaje. Si la lectura y escritura son percibidas como habilidades que permitirán un aprendizaje profundo y diverso, esto impactará de manera positiva en el estudiante, caso contrario, no lo hará.

Según las investigaciones de Brian Street sobre las creencias y percepciones que tienen los docentes sobre la lengua escrita, estas impactan significativamente en sus prácticas de aula. Influyen no solamente en la forma en que enseñan la lectura y escritura, sino en cómo los estudiantes aprenden estas competencias. Brian Street (2001) analiza algunas de las percepciones de los docentes sobre la lengua escrita que impactan en sus prácticas de aula:

- *La concepción de la lengua escrita como una habilidad individual:* Si los docentes ven la lengua escrita como una habilidad individual, se enfocan en la enseñanza de habilidades técnicas y gramaticales, en lugar de fomentar el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas.
- *La concepción de la lengua escrita como una práctica neutra:* Si los docentes ven la lengua escrita como una práctica neutra, pueden considerar la lectura y escritura como técnicas, sin reconocer las relaciones de poder que subyacen en los textos que leen y escriben los estudiantes.
- *La concepción de la lengua escrita como una práctica universal:* Si los docentes ven la lengua escrita como una práctica universal, pueden no considerar las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes, y no adaptan su enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes.

Entonces, si se pretende transformar las prácticas de aula de los docentes, es necesario primero cambiar sus creencias y percepciones. Además, se ha encontrado que, en muchos casos, las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje provienen de su experiencia. Muchos de los testimonios de los docentes de cómo aprendieron a leer y a escribir están asociados a la memorización, al miedo y al castigo. Si estas experiencias no son analizadas y reflexionadas desde una posición crítica, estas salen inconscientemente en las prácticas de aula. Por lo tanto, es importante que los docentes reflexionen críticamente sobre cómo se construyeron sus propias percepciones y creencias acerca de la lengua escrita y sanen y reconstruyan su memoria, para poder fomentar una enseñanza crítica y reflexiva de la lectura y escritura.

### **3. Concepto de lectura y escritura**

La enseñanza de la lectura y la escritura ocupa un lugar crucial en el ámbito educativo, ya que estas habilidades son fundamentales para el proceso de aprendizaje, el desempeño escolar y la apertura de puertas hacia oportunidades laborales. Se llevará a

cabo una revisión de la literatura pedagógica, donde se introducirá el enfoque sociocultural como una herramienta esencial para promover la equidad social en la enseñanza de estas competencias.

Esta revisión teórica, en esta tesis, tiene la finalidad de proporcionar a la investigación un referente conceptual sólido sobre el significado de leer y escribir y su enseñanza. Este referente teórico permite orientar y contextualizar la investigación. Además, guía la interpretación de los resultados, a la vez que respalda la argumentación y la relevancia del trabajo de investigación.

#### **4. La lectura y escritura como competencias cognitivas**

Según Virginia Zavala, en la introducción de su libro “Escritura y Sociedad”, en los años 60, los académicos de distintas áreas comenzaron a hacerse una pregunta importante: ¿La comunicación oral refleja una manera de pensar diferente a la de la comunicación escrita? En esos años, se publicaron varios libros en tres países (Francia, Gran Bretaña y Estados Unidos) que exploraron el papel de la comunicación oral en la historia de la cultura humana y su relación con la escritura. Estos libros llevaron a una línea de pensamiento llamada "la Gran División", que argumenta que la comunicación oral y la escrita son sistemas diferentes en términos de forma y función, y tienen la capacidad de influir en diferentes formas de pensar.

Muchos investigadores, entre ellos Goody y Walter Ong, dice Virginia Zavala, se basaron en un enfoque evolutivo, inspirado en el estudio de Alexander Luria en la década de 1930 con campesinos de Asia Central. Querían señalar diferencias en cómo la comunicación oral y escrita afecta la forma de pensar en diferentes culturas. Mediante pruebas realizadas en Siberia, se evaluó la capacidad de personas analfabetas y alfabetizadas. Una de esas pruebas, pedía identificar un elemento inusual entre cuatro imágenes: un serrucho, un tronco, un cuchillo y un hacha. Los participantes no alfabetizados concluyeron que el elemento inusual era el cuchillo, basándose en la lógica de que el serrucho y el hacha se utilizan para cortar el tronco, mientras que el cuchillo no.

Por otro lado, los participantes alfabetizados consideraron que el elemento inusual era el tronco, argumentando que, en conjunto con el hacha y el serrucho, pertenecen a la categoría de "herramientas". Mediante estas "pruebas", los investigadores respaldaron la tesis de que el pensamiento de individuos alfabetizados tiende a ser lógico, racional y

abstracto, en contraste con el pensamiento "oral", que tiende a ser más concreto, repetitivo y menos lógico y racional.

Este tipo de interpretaciones fortalecieron la idea de que existe una gran diferencia entre la forma en que el mundo es visto en las culturas occidentales con escritura, con las demás culturas que no dominaban la lengua escrita. Podríamos resumir, según este enfoque de la Gran División, que la escritura tiene una fuerte influencia en la mentalidad de las personas, argumentando que es la escritura la que permite que las personas tengan una categorización abstracta, el razonamiento lógico, resolución de problemas, etc., que no logran las mentes acostumbradas a la comunicación oral. Estos estudios sugirieron que la escritura alfabética desencadenó cambios significativos en la forma en que las sociedades perciben el tiempo, el espacio, la lógica y la democracia, atribuyendo gran parte de esta transformación a la invención de la escritura alfabética.

Mientras que esta perspectiva de estudio se consideraba la única en su enfoque del tema, influyendo, como verdad absoluta, al pensamiento de la sociedad y sobre todo de la escuela, durante décadas, a principios de los años 80, surgió otra línea de pensamiento que desafió la idea de una división tajante entre la mente oral y escrita. Investigaciones innovadoras comenzaron a señalar problemas metodológicos en muchos de los estudios que respaldan la "Gran División". Argumentaron que los resultados podrían deberse a la falta de control de algunas variables. Por ejemplo, reconocieron que las capacidades de descontextualización, abstracción, razonamiento lógico y conciencia metalingüística no son consecuencia directa de la alfabetización en sí misma, ni de los "poderes" de la escritura, sino más bien del proceso educativo y de cómo se utiliza la escritura en ese entorno educativo.

En otras palabras, podemos decir, que no es que la escritura desarrolla el pensamiento lógico, racional, abstracto. Es la escolarización la que logra estos resultados en los estudiantes. Los investigadores de esta nueva línea de pensamiento descubrieron, además, que diferentes tipos de alfabetización generan habilidades y consecuencias cognitivas distintas. Además, estas habilidades se desarrollan a medida que se adquiere esa forma específica de alfabetización.

A raíz de estos trabajos y reflexiones, dice Virginia Zavala, otros investigadores exploraron diferentes culturas y comenzaron a reconsiderar la importancia del alfabeto como la única explicación para los logros griegos, tal como autores como Goody habían sostenido. Basados en este enfoque, demostraron que las tecnologías y las culturas interactúan de manera única, y en lugar de considerar la tecnología, como la

alfabetización, como la causa principal del cambio cultural, comenzaron a reconocer que diferentes culturas usan la tecnología de manera diferente. Como resultado, el enfoque sobre el tema de la alfabetización y la cognición se tornó más contextualizado y se adoptaron enfoques teóricos diferentes, considerando que el pensamiento está arraigado en el funcionamiento social de las prácticas de lectura y escritura.

De esta evolución surgieron los "Nuevos Estudios de Literacidad" (NEL), un campo de investigación emergente que durante las últimas dos décadas ha reunido a académicos de diversas disciplinas para analizar la alfabetización como una práctica social, que tomaron el nombre de Nuevo Grupo de Londres. Estos estudios se han visto influidos por un cambio en el enfoque de las disciplinas humanas, que ahora privilegian la investigación que trasciende al individuo para considerar los contextos sociales, culturales y políticos que influyen en sus vidas. Desde esta perspectiva, el objetivo es examinar las prácticas de lectura y escritura en contextos culturales específicos, pasando de conceptos "universales" a enfoques más "particulares" mediante métodos etnográficos.

Al flexibilizar la relación entre comunicación oral y escrita, se permite una comprensión más compleja, donde lo oral y lo escrito se entrelazan en la comunicación cotidiana, y la superposición de forma y función varía según las circunstancias específicas.

## **5. Definición de la lengua escrita desde el enfoque sociocultural (Nuevos estudios de la Literacidad)**

El movimiento "Nuevos estudios de la Literacidad" propone una nueva definición de los conceptos de lectura y escritura. Virginia Zavala, en su artículo "La Literacidad o lo que la gente hace con la Lectura y la Escritura" en *Para ser Letrados* (2009) de Daniel Cassany, define la lectura y escritura como "prácticas socioculturales". Ella refuerza la idea de que la lectura y escritura no tienen fines en sí mismos. Es decir, nadie lee por leer, ni nadie escribe para tener bonita letra. Según este enfoque, la lectura y escritura son formas para lograr objetivos sociales:

uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc. Cocinar, mantener amistades, ejercer derechos ciudadanos, informarse y organizar nuestra vida son prácticas sociales que, como tales, están influidas por ideas o creencias que construyen la realidad de diversas formas. Si situamos la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más

amplios, podemos afirmar que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés. (Zavala 2009, 24)

Este movimiento introduce el término anglófono *literacy*, que traducido al castellano es “literacidad”, en contraposición al término castellano de alfabetización, porque este término reduce el aprendizaje de la lectura y escritura al aprendizaje de las letras y, por otra parte, se relaciona también con palabras que tienen una connotación despectiva como “analfabeto” que es sinónimo de ignorante. El término “literacidad” examina la alfabetización desde una perspectiva amplia y contextualizada. Este enfoque considera que la literacidad no se limita únicamente a la capacidad de leer y escribir, sino que es una práctica social compleja influenciada por factores culturales, sociales y tecnológicos. Por otro lado, el concepto de literacidad reconoce que existe una relación íntima y complementaria entre la lengua oral y la escrita. La literacidad no se limita solo a la capacidad de leer y escribir, sino que comprende cómo estas dos formas de comunicación interactúan y se influyen mutuamente. En otras palabras, puedo decir que el concepto de “literacidad” excede a la idea de adquirir habilidades básicas en lectura y escritura como se la asocia en la lengua española (Rimelque y Quintero 2017, 2). Este enfoque hace hincapié en la importancia de comprender los contextos sociales y culturales en los que se aprende y practica la alfabetización. Según Cassany, citado en Gamboa, Muñoz y Vargas (2016, 55) se estudia a la lectura y la escritura desde su vínculo con el contexto social y cultural.

Ahora que se plantea una nueva concepción del aprendizaje, nuevas formas de enseñar y aprender a leer y escribir es necesaria la reformulación de varias ideas y prácticas dentro de la educación. A continuación, detallo los presupuestos teóricos que este enfoque tiene y que deben tomarse en cuenta a la hora de enseñar a leer y a escribir.

## **6. La lectura y la escritura como prácticas sociales**

Virginia Zavala (2009, 23-4) define a la literacidad (lectura y escritura) como práctica sociocultural que va más allá del simple hecho de decodificar signos lingüísticos, ya que la lectura y la escritura siempre se usan con un propósito social específico. Estos usos van más allá de aprender las letras, porque se escribe y se lee con la intención de lograr “objetivos sociales”. Por ejemplo, informar, expresar una opinión, buscar una receta, etc. Nadie escribe por escribir o por tener una mejor letra, nadie lee por leer. Todo



texto tiene una intención y todo lector o escritor lee o escribe para lograr algo. El enfoque de la literacidad también hace hincapié en la idea de que la alfabetización no es sólo una cuestión de lectura y escritura, sino que implica una serie de modos y medios diferentes.

La lectura y la escritura están insertas en las actividades de la vida cotidiana. Por ejemplo, en un restaurante, a la hora de pedir algo de comer, los comensales se remiten al “menú”; un cocinero o una cocinera guía su preparación con la lectura de una receta; una madre le lee un cuento para que su hijo duerma, etc. La lectura y la escritura se insertan en un entorno social determinado y tienen un determinado fin. Como menciona Zavala (2009, 24), “el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos”. Es decir, la literacidad nace desde la interacción social, desde la oportunidad que tiene el ser humano de compartir con otros y también desde el uso cotidiano que la persona le otorga y cómo la utiliza en la cotidianidad.

Para Emilia Ferreiro, citada en Silveira (2023, 109), “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos”. Es decir, la lectura es una habilidad que involucra el contexto social y cultural de la persona, la interpreta a partir de su manera de ver el mundo y la enriquece de acuerdo con sus experiencias.

Por otro lado, Cassany, como se citó en Silveira (2013, 107), menciona que “leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra”. Para Street (2001), la forma en que interactúan los profesores a la hora de enseñar a leer y a escribir ya es una práctica social que afecta a la naturaleza de la alfabetización del que está aprendiendo y a las ideas sobre la alfabetización que tienen los participantes. Si los docentes piensan que la lengua escrita es una cualidad universal, vinculada al desarrollo de la cognición de los alumnos, negando sus características sociales y culturales y desconociendo la posición en las relaciones de poder que sus alumnos tienen, tendrán un fracaso total.

Pienso que, en esta sociedad capitalista, esa es la intención política de la enseñanza de la lengua escrita, con la autopercepción de los estudiantes “fracasados” de que es un problema de capacidad, que ellos no tienen. Estas razones son la causa del fracaso de muchos programas tradicionales de alfabetización. Los académicos, investigadores y

profesionales que trabajan en alfabetización en distintas partes del mundo están empezando a llegar a la conclusión de que es necesario situar la alfabetización en los contextos cultural y social de los estudiantes. Hay que considerar que la enseñanza de la lengua escrita debe ser una práctica situada. No es válido sugerir que la "alfabetización" puede ser "impartida" de manera neutral y que sus efectos "sociales" sólo pueden experimentarse a posteriori.

Por otro lado, al decir que la literacidad es lo que las personas hacen con la lectura y escritura en la vida diaria, se implica su uso en entornos formales y no formales. Zavala utiliza el término "literacidad vernácula" para referirse a aquellas prácticas de lectura y escritura que se vinculan directamente con la vida cotidiana de las personas y que no están normadas bajo un régimen formal o dentro de instituciones formales, por ejemplo, la escuela o iglesia. Es decir, se las utiliza fuera de ellas (Zavala 2009, 30). Como prácticas vernáculas se cuentan la lectura y escritura en las redes sociales, el WhatsApp, las cartas o mensajes que se escriben entre compañeros, la escritura de canciones, poemas que escriben los estudiantes fuera de la escuela, etc. Todas estas prácticas de lectura y escritura que realizan los estudiantes fuera de la supervisión docente, sin reglas, sin norma deberían ser reconocidas, valoradas, y estar presentes en el aula, como insumo importante para aprender a leer y a escribir.

Partiendo de los conceptos anteriores, se entiende que la lectura y la escritura vistas desde el enfoque sociocultural van más allá de los procesos cognitivos aprendidos en la escuela. Esto no quiere decir que no se tome en cuenta la reflexión cognitiva al momento de leer y de escribir, lo que significa es que este es un proceso posterior. Antes de analizar la información de un texto, o de desarrollar las ideas para escribirlas, es necesario que los aprendices sepan por qué y para qué hay que leer y escribir. El sentido y significado que tiene la lectura o la escritura en un contexto determinado es la fuente motivacional que tienen estas prácticas, por lo que hay que usarlas.

## **7. El enfoque político en la literacidad**

La lengua escrita y la lectura se insertan en las prácticas cotidianas y en las relaciones entre personas con un objetivo. Por lo tanto, están determinadas por factores políticos, sociales, culturales e históricos. En este contexto, la alfabetización no es una competencia neutra o universal. Desde este punto de vista, las prácticas de lectura y escritura y de la alfabetización están influidas por las relaciones de poder y las estructuras

sociales, que determinan la forma en que las personas aprenden y utilizan la alfabetización en diferentes contextos.

En el enfoque de las Nuevas Literacidades se reconoce que la lectura y la escritura no son prácticas neutrales. Podemos afirmar que un padre de familia que administra la tienda de barrio y un abogado de un bufete saben leer y escribir. El tendero lee los catálogos de productos, las ofertas de sus proveedores, etc. El abogado lee las leyes, los estatutos, los litigios, etc. Ambos personajes son lectores y escritores, pero, socialmente, es más valorado el abogado por lo que lee y escribe. La sociedad usa la lectura y escritura para jerarquizar a las personas. Aquellas personas que leen a autores con un capital simbólico reconocido por la academia son mejor consideradas que aquellas que leen y escriben fuera de la lengua “estándar”. A una persona que no sabe leer ni escribir se la considera incapaz, poco inteligente y se la excluye (Zavala 2009, 33).

Las prácticas letradas adquieren un valor diferente en la vida, porque se integran a la cotidianidad de las personas. Mena (2021, 43) afirma que “el uso de la lectura y escritura no se limita a aprender una mera técnica, sino que implica una complicidad con los valores, con las prácticas sociales y exige un conocimiento del contexto”. Estos contextos no tienen el mismo valor en la sociedad, que reconoce que es lector o lectora quién lee el canon hegemónico impuesto.

## **8. La lectura y la escritura como prácticas culturales**

La lectura y escritura son también “prácticas culturales” porque permiten una transmisión de un conocimiento compartido y están insertas en un contexto cultural determinado. De acuerdo con Itchart y Donati (2014, 18), las prácticas culturales se insertan en nuestra vida diaria, es por ello que varían de acuerdo a la situación o el contexto. Por ejemplo, si se lee en el periódico El País de Madrid el titular “Llegaron los migrantes” sus lectores lo interpretarán de manera distinta que una señora o señor que lee el mismo titular en el periódico El Mercurio de Cuenca. Mientras que los lectores madrileños pensarían: “otra vez los sudacas que vienen a armar relajo, a ensuciar El Retiro”, los lectores cuencanos pensarían: “pobres migrantes, los echaron y de nuevo vienen sin plata y sin trabajo”. El mismo titular tiene dos interpretaciones totalmente diferentes por el contexto en el que se presentan.

Jorge Luis Borges afirmaba con perspicacia que "cada lenguaje es un alfabeto de símbolos cuyo empleo presupone un pasado compartido entre los interlocutores",

subrayando así la esencial premisa de que la comprensión mutua se basa en experiencias comunes. Cuando un lector o lectora se halla en la situación de no compartir las experiencias, conocimientos ni referencias culturales con el autor de un texto, se enfrenta a un desafío considerable. Este escenario puede generar una falta de comprensión o, en el mejor de los casos, dificultades para comprender el texto en cuestión, dado que muchas de las palabras, frases o conceptos pueden resultar ajenos a su propio contexto de vida.

Isabel Solé (1998, 20) señala que el conocimiento previo, los objetivos que persigue el lector y la motivación son factores fundamentales para que el lector realice una lectura y pueda hacer una interpretación acorde con su realidad. En este sentido, la manera de hablar y escribir dependerá del bagaje de conocimientos adquiridos y la forma de interpretar la realidad. El lector o lectora será quien le dé sentido al texto y serán ellos quienes construyan su propio significado del texto. Además, las personas usarán la lectura y la escritura de acuerdo con su intención comunicativa y dependerá del contexto en el que lo hagan.

Por lo tanto, es esencial reconocer que la comprensión y la apreciación de un texto se ven influenciadas por la disparidad en las experiencias, conocimientos y referencias culturales. Sin embargo, este desafío también puede servir como una oportunidad para el lector de ampliar su horizonte, explorar nuevos horizontes culturales a través de la mediación. Es decir, leer con alguien que guíe la lectura.

## **9. La lectura y la escritura como prácticas plurales**

Silveira (2013, 109) afirma que “al aceptar la lectura como una acción sociocultural mediada por el contexto abrimos la posibilidad de considerar que existen distintos modos de leer de acuerdo con la intencionalidad de comunicación del texto y también relacionados con el contexto del lector”. Por lo tanto, este nuevo concepto de “literacidad” concibe la lectura y la escritura como prácticas diversas. Eso quiere decir, que la literacidad académica es diferente a la literacidad familiar y diferente a la literacidad entre amigos.

Zavala (2009, 27) nombra “práctica letrada” a las diferentes formas o maneras en que las personas leen los textos. Por ejemplo, un padre de una familia que antes de comer lee la biblia y sólo él lo hace, mientras que, en otra, sus miembros rotan la lectura y voluntariamente socializan sus reflexiones, son dos formas de leer la biblia que se insertan y vinculan con la concepción de lectura que tienen, los valores religiosos, los

sentimientos, la concepción del rol del “padre” y la interacción que existe entre sus miembros. Zavala explica que estas son dos prácticas letradas diferentes. Todo ello involucra el proceso de lectura y escritura, pero no siempre es observable.

Estas características de la lengua escrita hacen que se considere como un conjunto de prácticas plurales. No existe una sola manera de leer, sino varias, y no existe una sola comprensión del texto, sino varias, porque toda persona que lee lo hace desde su experiencia, vivencias y conocimientos previos. Esta característica hace que proponer actividades para desarrollar la comprensión de textos sea una tarea desafiante. En el contexto educativo, este proceso debe partir del reconocimiento del contexto social y cultural de los estudiantes, para diseñar textos acordes a estos contextos que además convoquen la curiosidad y el interés de los estudiantes.

Por otro lado, en el momento del aprendizaje de la lengua escrita, los estudiantes deben estar enfrentados a diferentes tipos de texto. Según Judith Kalman el aprendizaje de la lectura y escritura está relacionado directamente con las oportunidades de utilizarlas en diferentes contextos y de variadas formas, brinda un sentido de identidad a quién las utiliza y provee un rol definido a esta persona dentro del grupo social en el cual se desenvuelve. Cada persona utiliza la lectura, la interpreta y la comunica de acuerdo con el objetivo que desea alcanzar. Es decir, la persona se apropia y le brinda un significado único (Zavala 2009, 30).

## **10. El enfoque autónomo de la didáctica de la literacidad (enfoque tradicional)**

Brian Street, en la introducción al libro “Literacy and Development Ethnographic perspectives”, que editó en 2001 (Routledge London and New York), dice que la alfabetización suele representarse como una cuestión meramente técnica: se enseña a las personas a descifrar las letras para que luego las apliquen en cualquier otra disciplina. A este enfoque se le denominó modelo “autónomo” de alfabetización. Este modelo “autónomo” de alfabetización parte del supuesto de que la alfabetización en sí misma — de forma autónoma— tiene efectos cognitivos en las personas. Así, las personas alfabetizadas tienen un “pensamiento abstracto libre de contexto”, la “racionalidad”, el “pensamiento crítico”, el pensamiento “postoperatorio” (en el uso de Piaget), el “desapego” y los tipos de procesos lógicos ejemplificados por silogismos, lenguaje formal, código elaborado, etc. Sin embargo, según Street, este modelo oculta el interés político que está detrás. El deseo de que esa visión de la lengua escrita domine y margine

a las demás. Este modelo tiende a generalizar una práctica de lectura y escritura estrecha y específica de la cultura dominante, por lo tanto, solo los estudiantes que están familiarizados con la forma de leer, con las ideas y la forma de expresarlas, propios de esa cultura, tendrán éxito en ese campo.

Por otro lado, para Street, este modelo asocia a la lectura y escritura con el “progreso”, la “civilización”, la libertad individual y la movilidad social, etc. Siguiendo este argumento, podemos decir que, una comunidad o sociedad, en la que sus habitantes no leen ni escriben, de la manera o forma que impone la cultura dominante, no tendrá un despegue económico, y sus habitantes tampoco habrán desarrollado las competencias cognitivas.

El modelo “autónomo” se ve reflejado en el currículo, diseñado desde un enfoque lingüístico, gramatical, normativo, prescriptivo, estructural. Marta Marín, en su libro *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*, expresa que:

“Antes de la década del sesenta, se ponía en práctica lo que podría llamarse modelo pedagógico tradicional. Fundado en una teoría del aprendizaje asociacionista, mostraba un proceso de enseñanza y aprendizaje verbalista coronado por el "esfuerzo". La enseñanza del lenguaje estaba basada en una teoría lingüística logicista que concebía los aspectos gramaticales dependientes de la lógica, con las consiguientes actividades clasificatorias y analíticas que esto implica. Lo que actualmente se conoce como “análisis sintáctico” (nomenclatura del estructuralismo), se denominaba “análisis lógico gramatical”. (Marín 2004, 10)

El modelo “autónomo” o tradicional con el cual se enseña la lengua escrita hasta la actualidad se concentra en seguir reglas y normas establecidas en el uso del lenguaje, normas invariables que son transmitidas con mucha exactitud y que los estudiantes deben memorizar e interiorizar. Desde esta perspectiva, se olvida que los estudiantes son mundos diferentes y que cada uno utiliza sus conocimientos previos para asociarlos con el nuevo aprendizaje que adquieren, van dándole forma a lo que perciben y piensan, de este modo construyen su aprendizaje.

## **11. La didáctica de la lengua escrita, desde el enfoque ideológico (sociocultural)**

En oposición al enfoque “autónomo” para la enseñanza de la lengua escrita o literacidad, Brian Street (2003, 77) propone el enfoque “ideológico”. Este autor, quién introduce estos dos modelos de alfabetización: el “autónomo” y el “ideológico”, expresa que lo denomina ideológico y no cultural, porque se debe destacar la dimensión de poder

de la alfabetización. Street se hace las preguntas: ¿Qué se pretende con la alfabetización?, ¿para qué enseño a leer y a escribir a estos estudiantes?, ¿hacia dónde dirijo a mis estudiantes si adopto una alfabetización en lugar de otra?, ¿cómo cuestiono las concepciones dominantes de la alfabetización?, etc. Estas son preguntas clave que los docentes se deben plantear en el proceso de enseñanza de la lengua escrita.

El modelo ideológico de alfabetización considera que nadie se abstrae de su contexto sociocultural cuando lee o escribe. Es decir, las personas interpretan los textos desde su contexto sociocultural y desde sus experiencias y conocimientos. Por eso, la enseñanza de la lectura y escritura debe ser situada. De acuerdo con Pérez (2017, 6), el aprendizaje situado “no es una estrategia que inicia inmediatamente con los contenidos, sino tiene como inicio a la “realidad”, esa realidad que ayudará a que los contenidos teóricos o reflexivos estén contextualizados y tengan un significado concreto y útil, en donde tenga un alcance inmediato en la vida diaria del sujeto”. Así, la lectura y escritura, para que sean asumidas por los estudiantes, deben estar contextualizadas a su realidad, para que puedan comprenderlas y usar los conocimientos que van adquiriendo con esta práctica. Su principal objetivo es dotar al alumno de herramientas útiles que le permitan aplicar su conocimiento en su diario vivir, que sea capaz de resolver conflictos y desenvolverse con normalidad en su entorno.

La lectura y la escritura comprendidas desde el enfoque ideológico tienen una mirada más amplia, ya que no se limitan a la decodificación de signos lingüísticos, ni al uso y ejecución del lenguaje “estándar”, como tampoco en la memorización de las reglas gramaticales. Desde este enfoque, se entiende que la lectura y la escritura se conectan con el contexto y con la experiencia de la persona; no pueden estar separadas porque se complementan y adquieren juntas sentido. La enseñanza descontextualizada de la lectura y escritura hace que estas prácticas no tengan sentido, lo cual genera un distanciamiento entre los componentes del aprendizaje (Zavala 2009, 34). La visión tradicional del aprendizaje expresa que las formas e intenciones aprendidas en la escuela son las únicas válidas para aprender. Sin embargo, las prácticas letradas que se propician en los espacios no convencionales pueden promover la motivación de los estudiantes (Zavala 2009, 35).

De las corrientes pedagógicas actuales, puedo decir que el enfoque constructivista social, también llamado sociocultural es el que puede guiar una enseñanza contextualizada de la lengua escrita. Según sus postulados, el aprendizaje no es una copia de la realidad. El estudiante es quién construye sus nuevos aprendizajes mediante su motivación y sus conocimientos previos, experiencias e ideas. El aprendizaje, según este

enfoque no se limita a copiar información, por el contrario, la información nueva que recibe es analizada y complementada con la información previa, lo que permite un aprendizaje significativo y duradero. Desde el enfoque constructivista social o sociocultural, el docente se convierte en un mediador del aprendizaje, el cual ayuda a su estudiante a alcanzar objetivos propuestos (Zapata 2015, 75).

La teoría sociocultural, también llamada constructivismo social, es un marco teórico desarrollado por el psicólogo ruso Lev Vygotsky, que destaca la importancia de los factores sociales y culturales en el desarrollo del individuo. Según esta teoría, el aprendizaje y el desarrollo se producen a través de la interacción social y la participación en prácticas culturales. Vygotsky creía que el aprendizaje es un proceso de colaboración, en el que los individuos aprenden a través de interacciones con otras personas con más conocimientos, como padres, profesores y compañeros. A medida que el alumno adquiere confianza y destreza, el apoyo se va retirando gradualmente. La teoría sociocultural también subraya la importancia de las prácticas y los valores culturales en el desarrollo del individuo. Según Vygotsky, las herramientas culturales como el lenguaje, los símbolos y las tecnologías desempeñan un papel fundamental en la configuración del modo en que las personas piensan e interactúan con su entorno.

Un concepto clave de la teoría sociocultural es la zona de desarrollo próximo (ZDP), que se refiere a la diferencia entre lo que un alumno puede hacer de forma independiente y lo que puede hacer con la ayuda de otro más capacitado. Según Vygotsky, el aprendizaje se produce en la ZDP, donde los alumnos se enfrentan al reto de ir más allá de su nivel actual de desarrollo y adquirir nuevos conocimientos y habilidades. La ZDP no es una zona fija o predeterminada, sino que puede variar en función de los conocimientos previos del individuo, sus capacidades y el tipo de tarea o actividad que realice.

Vygotsky creía que el aprendizaje se produce a través de la interacción social, en la que otra persona con más conocimientos (como un profesor o un compañero) proporciona apoyo y orientación al alumno mientras trabaja en una actividad que supone un reto. Este proceso de "andamiaje" consiste en que el otro, con más conocimientos, ajusta el nivel y el tipo de apoyo que presta al alumno, retirándose gradualmente a medida que este va adquiriendo confianza y destreza. La ZDP es un concepto importante en la educación, ya que pone de relieve la importancia de proporcionar niveles adecuados de reto y apoyo a los alumnos. Cuando la enseñanza se adapta a la ZDP del individuo, puede ser más eficaz para promover el aprendizaje y el desarrollo. La ZDP también subraya la



importancia de la interacción social y la colaboración en el aprendizaje, ya que los alumnos pueden beneficiarse de trabajar con otros que se encuentran en un nivel más avanzado.

Este proceso de aprendizaje involucra una serie de habilidades y destrezas necesarias que le permitirán a la persona asimilar, integrar y organizar el contenido con el objetivo de generar un cambio profundo, en el que se pueda evidenciar un antes y un después. Para lograr un cambio es necesario comprender que, tanto el docente como el estudiante, se deben enriquecer del proceso a través del diálogo, la oposición de ideas y la interacción mutua. No obstante, es imprescindible tomar en consideración el contexto en el cual se desarrolla, porque influyen los factores externos, como: las condiciones sociales, psicológicas, económicas, culturales, entre otras (Ortiz 2015, 6).

Partiendo de las ideas anteriores, en el constructivismo social o el enfoque sociocultural, la enseñanza se considera un proceso de colaboración en el que el profesor actúa como un mediador en el proceso de aprendizaje. Su papel consiste en crear un entorno de aprendizaje propicio que permita a los alumnos participar en actividades auténticas, interactuar con los demás y desarrollar sus capacidades y conocimientos. Según este enfoque, el aprendizaje se produce a través de interacciones sociales, en las que los alumnos participan en actividades con otras personas que tienen más conocimientos y experiencia. Los profesores son vistos como miembros más experimentados de la comunidad de aprendizaje que pueden proporcionar apoyo, orientación y retroalimentación a los alumnos a medida que se involucran en tareas desafiantes.

El papel del profesor consiste en proporcionar niveles adecuados de apoyo y desafío a los alumnos, en función de su nivel actual de desarrollo y de la tarea en la que estén trabajando. Esto implica ajustar el nivel de apoyo proporcionado por el profesor a medida que el alumno adquiere confianza y competencia. El profesor también ayuda a hacer explícitos los conocimientos y destrezas implícitos que los alumnos adquieren a través de las interacciones sociales con los demás.

En general, en la teoría sociocultural del aprendizaje, la enseñanza se considera un proceso colaborativo e interactivo, en el que el profesor proporciona apoyo, orientación y retroalimentación a los alumnos mientras participan en actividades auténticas e interactúan con los demás. El papel del profesor consiste en crear un entorno de aprendizaje propicio que permita a los estudiantes ser protagonistas dentro de su entorno de aprendizaje. Parte de las experiencias previas y se complementa con los

conocimientos que va adquiriendo, haciendo énfasis en su carácter social (Ortiz 2013, 22).

En virtud de ello, el constructivismo social o el enfoque sociocultural dota al estudiante de un andamiaje, para que pueda construir su propio aprendizaje y generar un vínculo a través de la comunicación. De esta forma, el proceso es satisfactorio, brinda seguridad para realizar actividades propuestas e involucra la duda como un factor de aprendizaje y no como un obstáculo. La guía y el acompañamiento del docente son importantes porque permiten mantener un ambiente armónico y de motivación.

## **12. Ejes para la organización de la información recabada**

Este marco teórico de la "literacidad" guio esta investigación. Los datos obtenidos mediante entrevistas, observaciones de aula y de campo los organicé tomando como referencia cuatro diferentes ejes, según la propuesta que hace la sociolingüista peruana Virginia Zavala (2009, 30). Ella menciona cuatro ejes que tiene el enfoque sociocultural dentro del aula y afirma que "Sin duda, si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir también cambia nuestra manera de fomentar su aprendizaje".

El primer eje se refiere al reconocimiento de que leer y escribir no son habilidades universales. No necesariamente saber codificar y decodificar símbolos gráficos quiere decir que se domina la lectura y la escritura, por el contrario, es necesario un porqué o para qué se usa la lengua escrita. La lectura y la escritura no tienen fines en sí mismos. Nadie lee por leer y nadie escribe por escribir. En el contexto sociocultural, la lectura y escritura están relacionadas con un propósito determinado. Los usos variados que le otorgan las personas, junto con el propósito, generan habilidades lingüísticas y cognitivas que permiten acercarse a las diferentes formas de leer y escribir, por ejemplo, algunas personas son buenas realizando actas y otras escribiendo poesía. Estas habilidades no son únicas, ni mucho menos universales, sino que se van construyendo a lo largo de la vida (Zavala, 2009 32).

El segundo eje hace referencia a la necesidad de replantear las tipologías textuales. Es decir, entender que un mismo texto puede ser leído de distintas maneras, porque puede cumplir con varias funciones que estarán acorde al uso personal de cada individuo (Zavala 2009, 31-2).

El tercer eje, reconoce las prácticas letradas como construidas históricamente. Los textos están regulados por instituciones como la escuela, la iglesia, la familia, etc. Estas

instituciones favorecen las prácticas que consideran adecuadas y las que se orientan hacia verdades absolutas lo que provoca un distanciamiento del contexto social, cultural y la subjetividad de los estudiantes. Por ejemplo, la manera de leer la biblia en la iglesia se diferencia de cómo se lee en una familia, pero es la iglesia la que da la pauta de cómo se debe leer la biblia en los hogares. De la misma manera, la escuela dicta cómo se debe leer en familia. Si bien esta normativa sobre “cómo hay que leer” está presente en las familias, la forma de leer puede distanciarse de ella, cuando, por ejemplo, una mamá decide leerle a su hijo un cuento, de manera diferente a la considerada por la escuela. La normativa de “cómo hay que leer” hace que la lectura se perciba como exógena, porque las personas no pueden involucrar sus experiencias previas en el proceso de la lectura y escritura (Zavala, 2009 32).

El cuarto eje se refiere a que existe una multiplicidad de prácticas letradas en la sociedad y que la escuela no las incorpora, por ejemplo, el WhatsApp, que es totalmente negado en la escuela. Existe una brecha inmensa entre lo que se lee y se escribe dentro de la escuela, con las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes fuera de la escuela. Los estudiantes desarrollan más habilidades a partir de sus nuevas y propias prácticas, porque tienen sentido para ellos. Además, no están regladas y son libres y, sobre todo, no se vinculan con lo que la escuela promueve. Muchos estudiantes participan en blogs y en redes sociales con diferentes tipos de textos y en la escuela tienen malas notas (Zavala, 2009 33-4).

### **13. Las TIC en la lectura y escritura**

De acuerdo con Martínez y Torres citado en Castillejos, Torres y Lagunes (2014, 238) el docente debe conocer más acerca de la tecnología y saber cómo puede llevarla a la práctica en el aula de clase. Para ello, es necesario incrementar las competencias metodológicas e incorporar enfoques educativos que permitan integrar la tecnología. Actualmente, han surgido nuevos modelos como el enfoque del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido, conocido como TPACK. En este sentido, este modelo identifica lo que el docente debe saber para llevar a cabo su práctica de manera efectiva. Adell citado en Castillejos, Torres y Lagunes (2014, 238) señala que el docente debe saber sobre su área de conocimiento, saber sobre pedagogía y conocer sobre tecnología.

Por otro lado, en el Proyecto Educativo de la Editorial Planeta (2006, 7) se menciona que las TIC pueden ser aprovechadas para que los estudiantes mejoren y refuercen sus capacidades en lectura y escritura. Desde este punto de vista, los estudiantes necesitan aprender y comprender el funcionamiento de las nuevas tecnologías y, por otro lado, las TIC deben ser insertadas en la educación y así mejorar el proceso gracias a la cantidad de material que se puede encontrar. Aquí, el docente es el principal mediador de este proceso, necesita una capacitación constante y enseñar destrezas centradas en la búsqueda de información. De este modo, la escuela es la institución encargada de guiar la adquisición de competencias con el objetivo de brindar al estudiante más protagonismo en su proceso de aprendizaje y orientarlo hacia un correcto uso de la información.

Actualmente, las TIC tienen mucha relevancia en las actividades que realizan todos los seres humanos y así es importante aprender nuevas formas de leer y escribir. Ahora los textos están combinados con elementos audiovisuales y más herramientas que los estudiantes tienen a disposición en el internet. La escritura cuenta con opciones variadas que brindan apoyo para la elaboración de un texto como son el corrector ortográfico, la forma y el estilo de la letra, etc. Además, la forma de comunicación es constante y existen múltiples formas de hacerlo, por ejemplo, la comunicación asincrónica: correos electrónicos y publicidad; y sincrónica: videollamadas y chats (Marqués 2006, 5).

El uso de las TIC en la educación incrementa la posibilidad de una planificación docente más elaborada, que sea fácil de comprender y conectar con los estudiantes; y que puede ahorrar más tiempo. Las posibilidades de internet permiten buscar o diseñar actividades más creativas para los estudiantes y se pueden trabajar de formas asincrónica o sincrónica dependiendo del contexto y de cómo se diseñe la actividad. Para alcanzar este objetivo de insertar la tecnología en el entorno educativo es imprescindible la predisposición del docente y las capacitaciones constantes. Así como adecuar los recursos que se van a utilizar en las aulas o fuera de ellas. Para que la tecnología sea provechosa en la clase, primero el docente debe realizar una búsqueda de información, luego seleccionar las actividades que se adapten al tema y a sus estudiantes. Además, debe recordar que las actividades planteadas desde la tecnología deben ser un aporte con un enfoque más llamativo, algo que con los materiales en físico no se podría lograr con facilidad.

## **Capítulo segundo**

### **Análisis e interpretación de datos**

La teoría fue una base fundamental que orientó y aportó en la búsqueda de nudos problemáticos que dificultan el aprendizaje de la lectura y escritura. No obstante, estos nacieron a partir del análisis de la concepción de los docentes y los estudiantes sobre este ámbito. En este capítulo, se reflexionará sobre cómo estas concepciones inciden en la forma de enseñar de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes.

#### **1. La importancia de la lectura y de la escritura**

La sociedad tiene la concepción de que la escuela es la encargada de la enseñanza de la lectura y escritura. Como menciona Lerner (2012, 14), “en la escuela la lectura es ante todo un objeto de enseñanza”. De este modo, la escuela enseña a los estudiantes a leer y escribir; no es una habilidad innata, sino que se aprende con el apoyo y supervisión de los docentes. Se piensa que una de las principales misiones de la escuela es brindar al estudiante las herramientas y conocimientos necesarios para que pueda leer y escribir. El hecho de adquirir estas habilidades se considera un logro, que permitirá a los alumnos realizar los deberes y pasar los años escolares.

La escuela, al tener esta visión de la lectura y la escritura, las utiliza como medios para alcanzar el anhelado pase de año y se olvida de la función que cumplen en la vida de sus estudiantes más allá del entorno escolar. Como menciona Lerner (2012, 12), “el lenguaje escrito y el acto de lectura desaparecen, son sacrificados en aras de la graduación”.

Esta concepción es compartida por muchos docentes. El 100% de los docentes entrevistados comparten la idea de que la enseñanza de la lectura y la escritura son importantes. Indudablemente, los estudiantes también concuerdan con esta concepción.

Para el 50% de los docentes entrevistados, la lectura es una parte fundamental del aprendizaje, ya que favorece la comprensión, el conocimiento y permite alcanzar el desarrollo del ser humano tanto en el ámbito personal como profesional. Para el otro 50%, la lectura incentiva la imaginación, ayuda a interpretar el mundo y es vista como una forma de viajar a través de las letras.

Para el 60% de los estudiantes partícipes del grupo focal, la lectura es una manera de desarrollar la mente y adquirir conocimientos sobre un tema. A través de la lectura pueden incrementar su vocabulario, conocer nuevos temas, potenciar su creatividad, mejorar su ortografía y pronunciación. El 25% la relaciona con tareas académicas y es vista como un recurso que les permite desenvolverse correctamente en la escuela. El 15% asocia la lectura con la distracción, es decir, con una manera de relajarse y divertirse.

A partir de estas concepciones se puede evidenciar que tanto docentes como estudiantes consideran la lectura como una parte fundamental del aprendizaje, porque permite adquirir conocimientos, desarrollar la mente e incentivar la imaginación. Los docentes la conciben como una actividad propicia para realizar en cualquier espacio. No obstante, para los estudiantes es una actividad académica que se limita a las aulas. Poco se habla del propósito social y cultural de la lectura, los cuales van más allá del propósito educativo.

En el ámbito de la escritura, el 60% de los docentes entrevistados mencionan que es una manera de comunicar pensamientos, sentimientos y transmitir ideas a través de un soporte material. El 20% sugiere que la escritura son gráficos que se van trazando de acuerdo con la habilidad de cada persona. El otro 20% comenta que es una manera de dar por hecho lo que se está pensando o lo que se está disponiendo, de ser el caso.

El 35% de estudiantes pertenecientes al grupo focal comentan que escribir les permite agilizar su mano, practicar caligrafía y, de este modo, mejorar su letra. Esta afirmación demuestra que los estudiantes poco usan la escritura con una intención comunicativa. La copia y el dictado son prácticas recurrentes para la enseñanza de la escritura. El 25% afirma que la escritura es un medio para expresar emociones y sentimientos, ya que lo hacen a través de cartas o poemas en los que manifiestan su cariño a seres queridos. El 25% indica que la escritura les permite mejorar su ortografía, porque pueden identificar sus errores y corregirlos. El 10% asocia la escritura con una utilidad escolar, para hacer tareas y deberes. Y, finalmente, el 5% considera que es un medio de relajación y distracción.

Sin duda, la escritura es considerada por docentes y estudiantes como un medio de expresión que permite transmitir ideas y sentimientos. Sin embargo, se mantiene una fuerte percepción de que la caligrafía, la ortografía y la agilidad con la que se escribe es más importante que el propósito que se le otorgue. De este modo, la escritura se convierte en una tarea caligráfica y de agilidad y no en una habilidad que tiene una intención comunicativa.

Tanto docentes como estudiantes consideran que la lectura y la escritura son importantes para su desarrollo personal y académico. A través de la adquisición de estas competencias, las personas se pueden desenvolver correctamente, adquirir conocimientos y ser capaces de expresar emociones y sentimientos hacia otros. Estas habilidades son altamente valoradas por los participantes de este estudio. No obstante, de acuerdo con los resultados obtenidos, las prácticas de aula no se relacionan con una situación comunicativa. Las prácticas de aula se limitan a la copia y al dictado. Nunca se crea una situación para que los estudiantes escriban sus opiniones y puntos de vista. De acuerdo con los resultados presentados por PISA para el Desarrollo Ecuador, prueba realizada en el año 2017, se puede observar que el desempeño de los alumnos en lectura a los 15 años corresponde al Nivel 1. En este nivel el estudiante es solo capaz de: recuperar partes de la información que se encuentran explícitas en el texto, identificar la idea principal, hacer una reflexión simple entre el contenido del texto y su conocimiento sobre lo cotidiano (PISA-D 2018, 6). En cambio, el Ministerio de Educación, en su Currículo de EGB y BGU de Lengua y Literatura (2016, 31), plantea, en el subnivel de la básica superior, como uno de los objetivos integradores a cumplir: OI.4.2. “Emplear un pensamiento crítico, ordenado y estructurado, construido a través del uso ético y técnico de fuentes, tecnología y medios de comunicación, en procesos de creación colectiva, en un contexto intercultural de respeto”.

De estos resultados se puede inferir que, los estudiantes al graduarse de su etapa escolar no alcanzan un nivel adecuado de comprensión lectora. En el currículo nacional se menciona que al finalizar la básica superior el estudiante será capaz de utilizar un pensamiento crítico, lo cual indicaría que alcanza un nivel elevado de comprensión. No obstante, los datos encontrados en el estudio de PISA-D demuestran lo contrario, ya que el estudiante solamente es capaz de encontrar información literal dentro del texto y esta acción no conlleva a un razonamiento profundo. En la presente investigación, se busca conocer cuál es la dificultad en este ámbito. Si los docentes afirman que es importante enseñar a leer y escribir ¿qué es lo que ocurre?, ¿por qué los estudiantes al terminar su escolaridad no saben leer y escribir?

A continuación, se hará un análisis sobre los nudos problemáticos que dificultan la enseñanza de la lectura y la escritura encontrados a partir de las entrevistas realizadas a docentes, administrativos y estudiantes, los cuales serán contrastados con la literatura pedagógica.

## **2. La necesidad de desarrollar las funciones básicas como requisito para la enseñanza de la lectura y escritura**

Para Piaget, el niño necesita desarrollar varias estructuras de pensamiento para ser capaz de aprender. En su teoría, el desarrollo intelectual tiene una relación directa con el desarrollo biológico. Es decir, el niño o la niña pasa por diferentes estadios intelectuales que se forman en un proceso madurativo conforme avanza en edad; lo cual le permitirá estar maduro para aprender, caso contrario, el aprendizaje no se propicia. Piaget introdujo esta teoría cognitiva en la discusión pedagógica en los años 1960-70, la cual se mantiene hasta la actualidad (Mena 2009, 18).

En el currículum de Educación Inicial (2014, 33), se toma como referente teórico a Vygotsky; sin embargo, se utilizan concepciones Piagetianas, las cuales se emplean para trabajar en el subnivel inicial I y subnivel inicial II. Uno de los ámbitos de desarrollo y aprendizaje es la expresión corporal y la motricidad, en este ámbito se propone desarrollar la motricidad y el conocimiento del propio cuerpo.

Esta visión Piagetiana es compartida por muchos docentes de los diferentes niveles de educación. Ellos mantienen la concepción de que el niño/niña debe adquirir habilidades previas para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estas habilidades previas las denominan “funciones básicas”. De acuerdo con la guía del Ministerio de Educación (2010, 4) las funciones básicas son habilidades que el estudiante debe adquirir previo al ingreso a la escolaridad, para que tenga un correcto aprendizaje y no presente inconvenientes a lo largo del proceso. Dentro de las habilidades básicas están la coordinación motora gruesa y fina; orientación temporal, espacial; receptiva auditiva y visual, etc.

Es así, que un niño o una niña que está preparado para leer debe tener desarrolladas todas estas habilidades básicas para poder tener un buen desenvolvimiento en el ámbito de la lecto-escritura. Muchas instituciones educativas usan diferentes pruebas para averiguar si los niños o las niñas están maduros o son aptos para aprender a leer y a escribir. Estas prácticas, además de ser excluyentes, marginan de la posibilidad de aprender a leer y a escribir a niños que no han desarrollado dichas habilidades básicas, conciben la lectura y escritura como una destreza manual. A continuación, se mencionan las perspectivas docentes sobre este ámbito.

El 70% de los docentes entrevistados afirmaron que, para aprender a leer y escribir de manera adecuada es importante el desarrollo de funciones básicas. Por ejemplo: la



motricidad fina, motricidad gruesa, ejercicios de lateralidad, realizar trazos correctamente, aprender a utilizar el lápiz, la plastilina, material concreto, modular la voz y la pronunciación. En este sentido, los docentes piensan que la lectura y escritura son destrezas motoras, es decir, que se encuentran en las letras y, por lo tanto, se trabaja únicamente con la caligrafía. Por ello, manifiestan su preocupación por mejorar los trazos de sus estudiantes. El 30% de docentes, lamentablemente, no mencionó nada acerca de este apartado. En la siguiente cita se puede evidenciar lo que comenta una docente sobre este tema:

Para la escritura tenemos un grave problema, que los niños es... no aprendieron bien lo que es... orientación espacial; la mayoría tiene problemas gravísimos de orientación espacial. No aprendió la forma correcta de escritura de las letras y de los números. Entonces, por ejemplo, una “a” en vez de comenzarla desde la parte superior derecha y se hace a la izquierda para volver a subir, ellos le comienzan totalmente al revés. Al tener ese problema, ellos tienen un grave problema de lectura. Que, a veces no... se les hace más complicado y más aún cuando tienen que escribir; ahí se demoran mucho más (Docente de Quinto B 2023, entrevista personal; ver Anexo 3).

Por su parte, el 35% de los estudiantes pertenecientes al grupo focal comentan que escribir les permite agilizar su mano, practicar su caligrafía y, de este modo, mejorar su letra. Dentro de este porcentaje, pocos estudiantes comentaron que no les agrada escribir mucho, porque les duele la mano. Como se menciona a continuación “A mí no me gusta mucho, ya que a veces me duele mucho la mano por tanto escribir” (Grupo focal estudiante Sexto B 2023, entrevista personal; ver Anexo 4). El 65% de estudiantes se enfocaron en otros temas relacionados con la escritura.

En las perspectivas anteriores, se puede evidenciar que la concepción que tienen los docentes sobre la escritura ha sido concebida y aceptada también por los estudiantes. Si la escritura se ha utilizado para mejorar la caligrafía y realizar copiado; entonces, los estudiantes no le han encontrado un sentido, más allá de las prácticas comunes que hacen en la escuela.

De acuerdo con Lerner, citado en Gabarra y Parrilli (2009, 96), cuando la escuela concibe a la lectura y la escritura como prácticas fragmentarias, actividades mecánicas sin sentido y descontextualizadas de la realidad termina formando personas dependientes. Es decir, sujetos que leen de forma mecánica y terminan dependiendo de un texto y la autoridad de otros; se convierten en simples reproductores del texto escrito y no tienen propósitos propios.

### **3. La lectura y escritura son técnicas que se aprenden en segundo de básica**

La autora Paula Carlino (2013, 370; 2003, 410) menciona el término “alfabetización académica” utilizado en contextos universitarios para referirse a los procesos de lectura y escritura dentro de las diferentes disciplinas del conocimiento. La autora destaca que, la lectura y escritura, son actos de formación continua que no se pueden aprender en un solo periodo académico y que involucran a estudiantes, docentes y la institución. Desde esta visión, se busca preparar a los estudiantes para que puedan leer y escribir como lo hacen los expertos en el área; y enseñar a leer y escribir para asimilar el conocimiento producido por los especialistas de cada disciplina. Para alcanzar este nivel se requiere que el estudiante tenga determinadas destrezas; sin embargo, estas, usualmente, no son desarrolladas en la escuela o el colegio.

El autor Daniel Cassany (2003, 7) comenta que “cada comunidad desarrolla sus propias prácticas letradas”. Cassany habla sobre la relevancia del lenguaje escrito y verbal en cada contexto, especialmente en el ámbito académico. Cassany menciona una investigación realizada por Óscar Morales, en la cual se destaca la importancia de “saber leer y escribir los textos propios de su disciplina” además de realizar las actividades propias del oficio. De igual forma, la constante necesidad de actualización de conocimientos en el área, ya que cada disciplina evoluciona rápidamente. De este modo, ser un buen profesional también implica saber usar los textos propios del área (Cassany 2003, 8-10).

Cassany (2003, 10) afirma que ocurre algo similar en las materias del currículum escolar. Tener conocimientos en Física, Matemática o Literatura significa poder leer, comprender y usar los textos de estas áreas. De esta forma, es imprescindible que cada docente enseñe a sus estudiantes a leer y escribir de acuerdo con el área que se esté estudiando. Como Cassany (2009, 10) recalca a continuación, “no podemos presuponer que los alumnos ya entiendan todo, solo a partir de sus habilidades comunes de procesamiento”.

En el campo de la educación escolar es necesario comprender que el aprendizaje de la lectura y escritura no se da en un grado específico, por el contrario, se desarrolla a lo largo de la escolaridad y de la vida, porque es un acto continuo. Existen diferentes formas de leer y escribir, es indispensable insertarlas en su vida y utilizarlas de acuerdo con la necesidad de cada individuo. Por ello, los estudiantes deben aprender a comunicar

y divulgar el conocimiento que adquieren y también integrar a la lectura y escritura a los contextos reales de las diferentes disciplinas.

Sin embargo, para el 60% de docentes entrevistados, la enseñanza de la lectura y escritura es concebida como una actividad técnica que se desarrolla únicamente en los primeros grados de educación básica. Si el estudiante no alcanza los conocimientos requeridos en el tiempo que le corresponde tendrá muchos problemas a futuro. Así lo menciona una de las docentes: “Pienso que la base va desde segundo de básica, que ellos tienen que empezar ya con sus sílabas, aprender a escribir y a leer para que ellos también se puedan comunicar, porque, si ellos no saben leer, ¿cómo se comunican? Si ellos no saben escribir, ¿cómo nos comunicamos?” (Docente de Lengua y literatura 2023, entrevista personal) Por su parte, el 40% de docentes, no comentó nada acerca de esta concepción.

Lamentablemente en las entrevistas realizadas a los estudiantes del grupo focal, no se pudo abordar esta concepción por falta de tiempo. No obstante, durante la entrevista, uno de los estudiantes mencionó lo siguiente “Hay que aprender a leer y escribir, porque es lo más básico que tienes que aprender desde primero, segundo y sirve para comunicarnos con todo tipo de personas por cartas o WhatsApp” (Grupo focal estudiante Sexto B 2023, entrevista personal).

A partir del testimonio expresado por el estudiante, podemos darnos cuenta de que ellos también piensan que se aprende a leer y escribir en los dos primeros años de educación básica, y que en los años superiores únicamente se aplica este conocimiento. De este modo, la enseñanza de la lectura y escritura se limita a un tiempo específico del aprendizaje y no tiene cabida para seguir desarrollándose en el sistema escolar. Esto se convierte en una dificultad, ya que los docentes se desentienden, porque no sienten que es su responsabilidad. La responsabilidad es de la maestra de segundo año.

Siguiendo la idea anterior, se destaca la función que cumplen los grados superiores dentro del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. El 60% de los docentes menciona que en los grados superiores se refuerza o perfecciona lo que ya se aprendió en los años anteriores. A continuación, se puede evidenciar la primera idea en la siguiente cita.

Entonces, estoy yo tratando de mejorar, porque yo estoy ahorita con sexto de básica, en donde ya no se debe enseñar mucho a escribir ni a leer, sino más bien a perfeccionar, ¿no? Pero las falencias que tuvimos dos o tres años de la... de la pandemia, no se logró hacer eso virtualmente. Entonces, ahora estamos nosotros en ese propósito de... de alguna

manera tratar de llegar a mejorar lo que está... estos inconvenientes que no se han logrado (Docente de Sexto B 2023, entrevista personal).

Este refuerzo únicamente se lo realiza a través de la corrección, ya sea ortográfica, caligráfica o de lectura enfocada en la pronunciación. Los docentes piensan que corrigiendo estas dificultades los estudiantes superarán sus falencias poco a poco. Los docentes de secundaria piensan que los errores que arrastran los estudiantes son producto de los años anteriores. En las entrevistas un docente expresó que, en una institución, todos se echan la culpa del analfabetismo de los estudiantes, pero nadie hace nada. El 40% de los docentes no se pronunció al respecto.

En cuanto a los estudiantes, el 35% pertenecientes al grupo focal manifestaron su preocupación por practicar su caligrafía y de este modo mejora su letra y el 25% considera la ortografía como parte importante de la escritura. Desde esta concepción, los estudiantes concentran gran parte de sus esfuerzos en mejorar su letra y ortografía. Consideran la escritura como una actividad exclusiva para ganar agilidad en las manos y mejorar el aprendizaje de reglas ortográficas a través de la corrección realizada por sus docentes. Como se puede evidenciar en la siguiente cita: “A mí sí me gusta escribir, porque ahí aprendo más a mejorar la ortografía y caligrafía” (Grupo focal estudiante Séptimo B 2023, entrevista personal). El 40% restante de estudiantes se concentró en otros aspectos de la escritura.

Desde las concepciones expresadas, tanto por docentes, como por estudiantes se revela la idea de que la lectura y la escritura son técnicas que deben ser aprendidas y reforzadas, más no como actividades útiles, que sirven para algo y que han sido construidas a través de su práctica a lo largo del tiempo. Los estudiantes, al limitarse a realizar trazos bonitos y corregir la mayor cantidad de faltas de ortografía, piensan que la importancia de la lectura y escritura radica allí, en la perfección de la letra y en no cometer errores. Esto provoca un gran problema, ya que el potencial de la lectura y escritura no sería aprovechado por los principales beneficiarios que, en este caso, son los estudiantes.

#### **4. Copia y el dictado**

El 80% de los docentes entrevistados afirma que utilizan metodologías, estrategias y recursos acordes a los intereses y gustos de los estudiantes. Durante las entrevistas, los docentes también mencionaron, en varias ocasiones, que ellos buscan lecturas que sean llamativas, que promuevan el interés y que estén contextualizadas a la realidad de los

estudiantes. Como se indica en la siguiente cita: “Yo siempre he hecho y he propuesto lecturas cortas. Primerito, que sean lecturas divertidas para los chicos y enseguida lectura y ese momento ver cómo está con su retención en la lectura. Yo les leo y les hago unas dos o tres preguntas para ver cuánto le llamó la atención la lectura o no...” (Docente de Lengua y Literatura 2023, entrevista personal). Por otro lado, al momento de trabajar la post lectura, los docentes mencionaron actividades que consisten en la búsqueda de información, por ejemplo: sopa de letras, realizar preguntas vinculadas con momentos específicos de la lectura, encontrar la idea principal, la idea secundaria y los personajes. Por último, se mencionó que la lectura comprensiva es importante y que se la puede realizar tanto de forma individual como colectiva. El 20% de los docentes no se pronunció al respecto.

Sin embargo, cuando se les preguntó sobre las actividades de escritura que realizaban, el 70% de los docentes hicieron énfasis en actividades que propicien el uso correcto de las reglas ortográficas, los signos de puntuación, la caligrafía, ejercicios para mejorar la letra, copia de un texto al cuaderno, dictados, resúmenes y redacción. El 30% no se pronunció al respecto. A continuación, se evidencia la cita que respalda la idea apoyada por la mayoría de los docentes.

¿Qué actividades propongo para la enseñanza de la escritura? Bueno, actividades de practicar más ortografía, caligrafía, leer un poco más, porque como yo digo, la lectura y la escritura van de la mano. Cuando una persona lee un poco más, también puede... puede escribir mejor, puede escribir incluso si falta de ortografía, porque practica bastante leyendo esa palabra, es como una retentiva (Docente de Sexto A 2023, entrevista personal).

Por su parte, el 15% de estudiantes pertenecientes al grupo focal comentaron que no les gusta copiar, escribir y que su docente realice un dictado, porque les duele mucho la mano de tanto escribir. Como se puede evidenciar en la siguiente cita: “A mí me gusta subrayar y leer. Y no me gusta escribir, porque me duele mucho la mano” (Grupo focal estudiante Quinto A 2023, entrevista personal).

El autor Paulo Freire (2005, 78) habla sobre la educación bancaria, con esto se refiere a que el docente es la persona encargada de “depositar” el conocimiento en el estudiante. El alumno es considerado como un ser vacío que necesita de alguien para ser llenado con conocimiento, sabiduría, etc. Freire afirma que el educador es quien comunica y deposita contenido; y el estudiante lo recibe pacientemente, así lo puede memorizar y repetir.

De este modo, las actividades para trabajar con la escritura propuestas por los docentes se centran en la práctica caligráfica y ortográfica, las mismas que son actividades de carácter mecánico, que tienen como propósito reproducir y mejorar la letra en los escritos. El docente es el encargado de enseñar y corregir este conocimiento y el estudiante toma la tarea de repetir hasta que el resultado sea el correcto, por lo tanto, se limita la capacidad y la creatividad del estudiante. El grupo de estudiantes que siente desagrado por la escritura es el más afectado, porque la concepción transmitida por los docentes a través de sus prácticas no toma en consideración los intereses y cómo se siente el estudiante. Como consecuencia, la escritura se asocia con factores negativos como el dolor y el cansancio.

A los estudiantes pertenecientes al grupo focal se les preguntó sobre las actividades de lectura y escritura que les gusta realizar en clase. Se obtuvieron los siguientes resultados, el 40% de los estudiantes comentó que les gusta realizar actividades como: leer cuentos, realizar resúmenes, subrayar y transcribir las lecturas. El 12.5% de los estudiantes comentó que les gusta responder preguntas sobre las lecturas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede evidenciar que existe una contradicción en lo mencionado por los docentes y los estudiantes. Primero, los docentes destacan que proponen actividades y metodologías acordes a los intereses de los estudiantes, pero en las entrevistas no mencionaron ejemplos específicos, únicamente mencionan lecturas llamativas. Esto nos conduce a la siguiente interrogante: ¿Cómo los docentes identifican qué lecturas son llamativas para los estudiantes? Además, las actividades de post lectura propuestas están encaminadas hacia la búsqueda y repetición de la información y no a la reflexión.

Los estudiantes mencionan que prefieren actividades centradas en el texto, el resumen y la transcripción. Al ser actividades que ellos conocen y trabajan en el aula, son las actividades que van a preferir, ya que no han tenido otro acercamiento con la lectura. También, los estudiantes realizan actividades mecánicas que se centran solo en la lectura, más no en compartir las ideas de un texto; y en la destreza manual, porque subrayan y transcriben. Es decir, no realizan actividades que les permitan desarrollar ideas a partir de una lectura e involucrarla en su vida cotidiana.

El autor Bruner, citado en Camargo y Hederich (2010, 339-43), afirma que el profesor se convierte en un guía que facilita el aprendizaje a través de un proceso de descubrimiento realizado por el estudiante con el fin de estimular su desarrollo y las capacidades que el estudiante ya tiene. En este sentido, es necesario favorecer un

pensamiento crítico y reflexivo. De este modo, la trasmisión del conocimiento de forma pasiva no contribuye al desarrollo del estudiante, ya que no se toma en consideración la exploración y el descubrimiento innato de los estudiantes, porque el rol del estudiante se limita a seguir instrucciones y actividades de repetición.

Por otro lado, los estudiantes mencionaron actividades adicionales que les gusta hacer y, que ellos consideran, se vinculan con la lectura y escritura. El 12.5% de los estudiantes afirmó que les gusta hacer dibujos para complementar los escritos que elaboran. El 10% de estudiantes comentó que les gusta hacer actividades variadas como, por ejemplo, dinámicas, trabajos en grupo, lluvias de ideas y utilizar el cuaderno de tareas. Y finalmente, el 10% de estudiantes prefiere realizar actividades de diferentes asignaturas como Matemática o no tienen ninguna preferencia por actividades relacionadas con lectura y escritura.

En este sentido, las actividades que mencionan los estudiantes están encaminadas al trabajo grupal, la generación de ideas y el trabajo en los cuadernos. De esta forma, se puede observar que los estudiantes trabajan la lectura y la escritura de forma individual, como un ejercicio para sí mismos. Además, los estudiantes consideran que la lectura y la escritura son actividades exclusivas de la asignatura de Lengua y Literatura y que éstas no se dan en otras áreas del conocimiento como la Matemática.

## **5. Recursos**

Durante las entrevistas realizadas a los docentes, cuando se les preguntó sobre los recursos propuestos para la enseñanza de la lectura y escritura, varios de ellos repitieron las mismas actividades que habían mencionado cuando se les preguntó sobre cómo enseñaban la lectura y la escritura. Puedo inferir, que los docentes tienen una confusión entre las actividades que se proponen y los recursos que se utilizan para ello, ya que parte de los docentes consideran que son lo mismo.

Según lo observado en las visitas áulicas, se pudo constatar que todos los grados de la básica media cuentan con un televisor y acceso a internet, gracias al aporte de los padres de familia. Lamentablemente esta acción no incluye a los octavos de básica, como se puede constatar en este extracto de la entrevista realizada a una de las vicerrectoras: “Lo óptimo sería que todos nuestros chicos tengan acceso a la computadora y trabajen virtualmente con tantas aplicaciones que hay ahora sobre la lectura y escritura, pero

nuestra realidad es diferente, no tenemos esa facilidad” (Vicerrectora básica superior y bachillerato 2023, entrevista personal).

A pesar de que todas las aulas de la básica media tienen internet y televisión, no todos los docentes de este subnivel mencionaron en las entrevistas que utilizan estos recursos para trabajar en el aprendizaje de la lectura y escritura. El que no mencionaran el acceso al internet y de la televisión es un indicador de que no los utilizan para la enseñanza en esta área. En realidad, creo que la omisión al mencionar el uso del internet y de la televisión en las entrevistas, revela la realidad, es decir, que no aprovechan de esta tecnología o lo hacen de manera limitada. Así lo expresa una docente: “Trabajo bastante esto, con eso que son las TIC. Bueno, utilizando el televisor, ahí como tenemos el internet, ingreso en mi computadora, transcribo eso... bueno eso puedo publicarles en el televisor y los chicos ahí vamos leyendo. Leen individualmente, por partes, luego leen este grupalmente y de esa manera” (Docente Sexto A 2023, entrevista personal). Puedo inferir que los docentes utilizan la televisión como pizarra. Esta consideración se corroboró con las respuestas de los estudiantes de su grado que afirmaron que la profesora utilizaba frecuentemente el internet y la televisión. No mencionaron que realizaban actividades autónomas o colaborativas para la lectura.

Las respuestas de los docentes y de los estudiantes permiten concluir que los docentes no conocen las bondades y ventajas que les podría aportar la tecnología. Esta afirmación fue corroborada con la observación de aula y que registré en el diario de campo. En mis anotaciones había descrito que efectivamente la docente de sexto A pidió a los estudiantes que sacaran el cuaderno de Lengua y Literatura para hacer unos ejercicios sobre la formación de palabras con sufijos. En la pantalla de la televisión, proyectó un grupo de imágenes y les pidió a los estudiantes que escribieran las palabras y, en la parte de abajo de la imagen, que coloquen el diminutivo. Las respuestas y acciones de estos docentes dan cuenta, como mencioné en el párrafo anterior, que utilizan la tecnología como pizarrón.

Si se hace un mejor uso de la tecnología esta puede contribuir de manera significativa en la labor docente, ya que beneficiará a los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades. Al emplear la tecnología junto con las metodologías activas, los estudiantes podrán ser más autónomos, navegar en internet, buscar y socializar información.

Por otro lado, los recursos físicos que mencionaron son: cuaderno de trabajo y texto del Ministerio de Educación, copias, diccionario, libros adicionales que se les pide



a los estudiantes, etc. Con respecto a los materiales tecnológicos, mencionan que utilizan videos, fichas para trabajar, páginas interactivas, audiolibros e imágenes. Lamentablemente no se les preguntó cómo utilizaban estos recursos, sin embargo, pienso que el recurso principal que utilizan es el ofertado por el Ministerio de Educación, al que tienen críticas, que serán desarrolladas en páginas posteriores. Por otro lado, mencionan el cuaderno de cuatro líneas, que evidencia la importancia que tiene la caligrafía para los docentes, mencionan también, que sacan “lecturas cortas” seguramente porque las lecturas del libro les parecen complejas, o consideran que no son del interés de los estudiantes.

La docente del Plan Lector comentó que, porque no tiene texto, diseña guías de aprendizaje para sus estudiantes y utiliza recursos de “Educaplay”, que imprime y entrega a los estudiantes para trabajar en el aula.

En general, podemos decir, que, a pesar de que algunos docentes tienen recursos en sus aulas, no se aprovecha el potencial de la tecnología y se priorizan materiales como los cuadernos de caligrafía, material concreto para manualidades y “textos cortos”, subestimando el interés de los estudiantes. No se toma en consideración que la vida de los estudiantes en la cotidianidad involucra temas sociales complejos como la violencia, la corrupción, el rol de las mujeres, etc. Por otro lado, la poca utilización de los recursos tecnológicos expresa, también, el desconocimiento de los docentes del uso de dispositivos electrónicos como la computadora y el internet como fuente de información y de relación. La tecnología no entra al aula. No es considerada un recurso, ahora, fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De los estudiantes que participaron del grupo focal, el 100% afirma que utiliza el libro del Ministerio de Educación, el cuaderno para trabajar lectura y escritura, diccionario y pizarra. No obstante, estudiantes del grupo de sexto A comentaron que, además de trabajar con el libro y cuaderno, también están acostumbrados a trabajar con la computadora en su casa. La docente de este grupo realiza actividades para la lectura y escritura utilizando páginas interactivas, audiolibros y en clase proyecta videos sobre cuentos o material para trabajar en clase.

Los estudiantes pertenecientes a los séptimos de básica A y B, comentaron que trabajan con un libro adicional llamado *Rupito*. Como se puede apreciar en la siguiente cita: “A veces escribimos en los textos, hacemos actividades, leemos en nuestro libro que se llama *Rupito* y formulamos preguntas en nuestro cuaderno” (Grupo focal estudiante de Séptimo B 2023, entrevista personal). Otra estudiante comentó lo siguiente acerca de este

libro: “Sí, el *Rupito* es sobre la vida, sobre el desarrollo... sí, desarrollo de lo que vamos creciendo, para no asustarnos de lo que..., por ejemplo, la menstruación para no asustarnos y por eso es que estamos leyendo”. (Grupo focal estudiante de Séptimo B 2023, entrevista personal).

*Rupito* es un libro escrito por Monseñor Leónidas Proaño en el año 1989. El libro relata la vida de un niño llamado *Rupito* proveniente de una familia humilde, en el libro se narra su época de niñez sin mayores preocupaciones. Pero los inconvenientes en su vida empiezan durante la transición a la adolescencia cuando inicia la etapa de enamoramiento y su preocupación por la adultez (Dávila 2014, 21).

## 6. La lengua escrita está asociada a la inteligencia

Vygotsky citado en Diuk y Borzone (2007, 4) mencionan

Los niños adquieren los conocimientos que son altamente valorados en la comunidad, por estar relacionados con las actividades que permiten la supervivencia. En otros términos, los conocimientos con que los niños llegan a la escuela no se vinculan con su capacidad o su inteligencia, sino que son un reflejo de las prácticas que, en sus grupos sociales, son habituales y necesarias para la vida de la comunidad.

A partir de esta cita se puede comprender que los estudiantes llegan a la escuela con los conocimientos que son más familiares para ellos, es decir, los que son útiles para desenvolverse en su entorno. Si un estudiante no conoce determinado tema puede ser que no haya tenido la oportunidad de aprenderlo, o dentro de su comunidad este no es relevante. Siendo así, los conocimientos no se vinculan a la inteligencia, por el contrario, están vinculados al contexto y con la importancia que éstos tienen en su entorno.

Bourdieu, citado en Mena (2021, 4), introduce el término violencia simbólica “Para este autor, una de las principales causas de la desigualdad escolar reside en las diferencias entre la cultura de la escolarización y la de los diversos grupos de la sociedad”. La escuela no reconoce que los estudiantes son diferentes, que muchos vienen de entornos no letrados. Al no reconocer estas diferencias, la escuela considera que la lectura y escritura son aprovechadas solo por los inteligentes, es decir, por los estudiantes que no tienen dificultades a la hora de leer y escribir. Esta valoración la hace la escuela sin evidenciar que en sus hogares estos niños y niñas tildados de inteligentes, tienen familiaridad con la lengua escrita; sus cuidadores son modelos de lectores y escritores, en sus casas les leen, tienen libros.

En fin, identifican claramente los usos sociales de la lectura y escritura. En cambio, los niños y niñas que tienen dificultad con el manejo de la lectura y escritura, tildados de “no inteligentes”, no tienen ninguna familiaridad con la lengua escrita. No tienen libros y si tienen periódicos, los usan para “envolver”. No cuentan con modelos de lectores o escritores, por lo tanto, no saben por qué ni para qué se lee. El desempeño de estos últimos niños, a la hora de leer y escribir es totalmente diferente del primer grupo de niños, llamados inteligentes. Lo que podemos concluir es que la lectura y escritura no se relacionan con las capacidades de los estudiantes, sino con el contexto y las oportunidades que tienen de aprender a leer y a escribir. Como diría Mena (2021, 4), la escuela no considera si el estudiante posee un conocimiento previo y/o familiaridad con los temas de la lectura y registro lingüístico o si el contexto favorece su comprensión.

En virtud de lo mencionado anteriormente, los conocimientos previos que tiene un niño están relacionados con las prácticas cotidianas dentro de su comunidad. En el ámbito de la lectura y escritura, si un niño no ha descubierto los fines de la lengua escrita y/o no ha tenido contacto cercano con los temas que trata la lectura, le será complicado comprender un texto, sin una correcta mediación. Esto lo pondría en desventaja comparado con otros niños que pudiesen haber tenido mayor familiaridad con el tema de las lecturas y con el uso de registros lingüísticos, diferentes al coloquial, presentes en el texto leído. Estas diferencias serían evidentes al momento de comprender o emitir un comentario sobre la lectura.

El texto, en sí, no puede brindar toda la información necesaria para que la comprensión de los estudiantes sea satisfactoria y logre enriquecer las ideas iniciales. Es decir, la comprensión del texto no está en el texto. La comprensión exige que los estudiantes sepan dialogar con el texto, para lo cual los lectores deben tener conocimiento del tema de la lectura. También deben tener una familiaridad con la estructura lingüística del texto, y saber por qué y para qué merece la pena leer ese texto. Esto último se refiere a la motivación, lo que realmente les impulsa a leer ese texto. Cumplir con estas condiciones es vital para que un texto sea comprendido a cabalidad. Lamentablemente, en las escuelas se eligen lecturas que no están contextualizadas al registro lingüístico de los estudiantes y no corresponden a sus intereses, lo que les desmotiva a leer. En este universo de estudiantes que están obligados a leer por leer, quizás haya uno o dos que lo logran porque, gracias a sus familias, tienen los conocimientos previos sobre el tema de la lectura, están motivados y tienen familiaridad con el registro lingüístico del texto. Pero, la mayoría, que proviene de contextos no letrados, no acceden a comprender los textos,

por lo tanto, no tienen las mismas oportunidades a futuro, lo cual crea una brecha de desigualdad. Por tanto, el docente debe propiciar una enseñanza explícita de la lectura, que favorezca la comprensión de todos los participantes y darles los datos necesarios para que todos se encuentren en igualdad de condiciones.

Para los docentes entrevistados, el 40% asevera que el aprendizaje de la lectura y escritura está asociado a la inteligencia o capacidad cognitiva de los estudiantes. Comentan que los ejercicios de razonamiento ayudan a la lectura y que el docente debe propiciar en sus estudiantes un equilibrio entre la inteligencia emocional y cognitiva para que puedan adquirir destrezas. Además, se mencionó que los niños deben ser estimulados en diferentes áreas desde el vientre materno para que puedan adquirir afinidad con ciertos conocimientos. A continuación, se puede evidenciar esta tendencia en la siguiente: “Se ha comprobado que... que los niños tienen cierta tendencia a la lectura, a la matemática, a la música dependiendo del estímulo que se le dé y su capacidad es... se desarrollan con mayor facilidad dentro del proceso educativo. Debería ser desde el vientre de la madre los estímulos lectores” (Vicerrectora de la básica elemental y media 2023, entrevista personal).

Además, se menciona la falta de criterio por parte de los estudiantes, lo complicado que les resulta realizar un razonamiento sencillo y responder las preguntas de la lectura, a pesar de que los docentes ya especifican de donde pueden obtenerla. Como se observa en la siguiente cita: “Los niños no están aprendiendo a razonar, no les gusta leer, no les gusta hacer nada. Si usted les da un “así”, pues los niños de séptimo año no leen. Si usted le da esto y dice “aquí están las preguntas, copia de aquí las respuestas” no sabe, porque dice “Profe, ¿dónde está la respuesta?” (Docente Séptimo B 2023, entrevista personal). El 60% de los docentes no se pronunció al respecto.

Las apreciaciones de la docente que afirma que los estudiantes no están aprendiendo a razonar y que no les gusta hacer nada, no están relacionadas con las actividades que realizan en el aula. En acápites anteriores, se mencionaba que las prácticas de escritura, en su mayoría, consistían en trabajar la ortografía, la gramática y muchos ejercicios de transcripción. Si esas son las prácticas de producción de textos, constatamos que la docente no está enseñando a razonar y que la actividad de lectura y escritura no despiertan el interés ni curiosidad en los estudiantes. Podemos decir que la causa para que los estudiantes no razonen o no les guste la lectura está en que los docentes no enseñan a razonar ni promueven el interés por la lectura.

En cuanto a los estudiantes pertenecientes al grupo focal, el 40% considera que la acción de leer y escribir les ayudará a fortalecer su mente, ser más ágiles, comprender mejor, analizar más las órdenes de las pruebas, razonar, mejorar el intelecto y la creatividad. Esto se puede observar en la siguiente cita “Ah, me gusta escribir actividades y realizarlas para razonar y desarrollar mi mente. Igualmente, como dijo mi compañera, desarrollar también la creatividad y... tener más capacidad intelectual” (Grupo focal estudiante Quinto B 2023, entrevista personal). El 60% no se pronunció al respecto.

## **7. La lectura y la escritura como herramientas instrumentales**

La autora Alejandra Medina (2006, 47) menciona que “la lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes solo instrumentales, ya no pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos inmediatos e imperiosos”.

La concepción de que el aprendizaje de la lectura se da en segundo año de básica y luego el docente de lengua ejercita los conocimientos adquiridos deja de ser considerada válida, a la luz de los estudios de la literacidad. Según Paula Carlino (2003, 411), la lectura y escritura están íntimamente vinculadas con las disciplinas. Es decir, no se puede aprender historia, si no se aprende a leer y a escribir historia. Dicho de otro modo, la lectura y la escritura no son conocimientos que se aprenden en un grado y luego se los “aplica” a las diferentes disciplinas. Todo lo contrario, la lengua escrita está presente en las disciplinas. Es decir, que un profesor, por ejemplo, de Matemáticas es también profesor de Lengua. En este sentido, el ser competente en el uso de la lengua escrita en una disciplina, no quiere decir que lo sea en otra.

El 80% de docentes entrevistados asegura que la lectura y la escritura son medios de preparación para adquirir nuevos conocimientos, de este modo, el estudiante puede informarse y adquirir el conocimiento a través de la lectura de cualquier texto escrito. El 20% de los docentes restantes no se pronunciaron al respecto. Los docentes comentan que si una persona sabe leer y escribir es capaz de realizar acciones como: entender, comunicarse con otras personas, expandir su vocabulario, ser capaz de emitir una opinión, ser culta. Además de desenvolverse en la escuela y desarrollarse tanto en el ámbito personal como profesional. En otras palabras, la lectura y escritura son la base para todo. Estas afirmaciones se las puede corroborar a través de las siguientes citas: “Ay, la lectura

es el medio para poder aprender, para dejar de ser ignorante (pequeñas risas) ... El hecho de leer me mantiene informada; el hecho de leer me saca de... me permite; me permite ser más culto, más culta; también saber más, me permite aprender... puu” (Vicerrectora básica superior y bachillerato 2023, entrevista personal).

La lectura para mí, como le digo ¿qué significa? Pues la base para todo, porque si no sabemos leer no vamos a poder comprender, no vamos a entender. Siempre tenemos que leer de una manera pausada, entendiendo mismo el mensaje, ¿no? porque de no, ¿cómo entendemos un texto? Es base para todo, para poder desarrollar un ejercicio tengo que comprender, tengo que entender, tengo que leer; para hacer un resumen, lo mismo.... (Docente de Séptimo A 2023, entrevista personal).

Estas respuestas de los docentes demuestran la concepción de que la lengua escrita es un componente de la inteligencia. El decir, al asociar a la lectura con la cultura: “si no sé leer no soy culta y soy ignorante”, es concebir que la lengua escrita está por sobre la lengua oral y que las personas que saben leer y escribir tienen un pensamiento lógico y abstracto.

Por su parte, el 50% de los estudiantes participantes del grupo focal comenta que la lectura y la escritura son habilidades que les permiten aprender más y adquirir nuevos conocimientos, por ejemplo, nuevo vocabulario, aprender cosas de los años superiores, para aprender cualquier cosa y para aprender sobre cualquier materia o temas. El 10% afirma que la lectura y la escritura les permitirán seguir una carrera universitaria y les va a servir más adelante en sus vidas. El 5% comenta que la lectura y la escritura les sirve para la vida cotidiana y para desarrollar su vida. El 35% de los estudiantes restantes no se pronunció al respecto.

Los autores Brian Street y Joanna Street (2004, 190) mencionan que el enfoque autónomo de la literacidad es una percepción construida a través de procesos en los que la literacidad se mira como una competencia neutral, independiente del contexto, los procedimientos y roles sociales. El modelo autónomo se construye y se interioriza a través de varios medios, por ejemplo: el distanciamiento entre el profesor y el alumno, el cual se da por reglas y requerimientos como si el estudiante fuese un ente pasivo. Los usos metalingüísticos, es decir, los procesos y usos sociales de la lectura y escritura se desprenden de las relaciones de poder e ideológicas. Y la relación de privilegio que existe entre el lenguaje escrito por encima del lenguaje oral.

Siendo así, el enfoque autónomo de la literacidad no involucra las relaciones sociales de cada individuo, solamente se concentra en el texto, en sí, como el único medio

de aprendizaje. De esta forma, el sentido y la comprensión quedan relegados a un segundo plano, ya que el estudiante únicamente debe procesar lo que el texto dice y no involucrar otros procesos como sus propias ideas o creencias.

## **8. La queja de los docentes: ¡los estudiantes no están motivados!**

Es fundamental que las lecturas se centren en un propósito que genere motivación para el estudiante, que represente utilidad en su vida diaria y que promueva el interés de los estudiantes de acuerdo con la edad en la que se encuentran. Como menciona Zavala (2009, 1), “los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés”.

De acuerdo con los docentes entrevistados, el 70% utiliza de forma regular el texto del Ministerio de Educación para sus clases a diario y realizan las lecturas del libro con sus estudiantes. No obstante, estos docentes también comentaron que los textos no están contextualizados en la realidad de los estudiantes. Tampoco están acordes con el nivel de madurez de los niños, contienen errores, las temáticas no siguen una secuencia apropiada o los temas no empiezan desde los más sencillos a lo más complejos. Como se lo evidencia a continuación: “A veces nos dan un tema y en seguida se pasan a otro como que una distancia muy larga. Por ejemplo, en décimo estábamos hablando sobre el Teatro Griego y el Teatro Griego se pasan al Complemento Directo, al Complemento Indirecto y después de nuevo regresan a las etapas del teatro. Entonces, como que no tiene una concordancia, sí una secuencia” (Docente Lengua y literatura 2023, entrevista personal). El 30% de docentes no comentó al respecto.

De este modo, se crea una contradicción, ya que los docentes estarían trabajando con textos del Ministerio de Educación a pesar de los errores que se encuentren. Lamentablemente, no se preguntó sobre cómo los docentes adaptan o modifican las contradicciones que encuentran en estos textos. A pesar de esto, una de las docentes mencionó lo siguiente: “El otro día, por ejemplo, en Matemáticas, los niños no se dieron cuenta y digo, “vieron el error” “no”, aquí está el error. Digo, es que yo les recuerdo que siempre que el texto fue escrito por una persona común y corriente y se equivocó al dar el teclazo” (Docente Quinto B 2023, entrevista personal).

De acuerdo con las percepciones anteriores, se puede decir que, el libro del Ministerio de educación es una herramienta que el docente puede utilizar. No obstante, el docente es la persona encargada de guiar el proceso y determinar si la información se

adapta al contexto y la realidad de sus estudiantes. Pero, por otro lado, el texto es un modelo general para todas las instituciones fiscales del país, no se adapta de manera exacta al contexto, nivel cultural, económico de los estudiantes; de este modo el rol del docente como mediador es fundamental.

Por otro lado, el 40% de los docentes entrevistados también menciona la importancia de la búsqueda de lecturas acordes con la realidad de los estudiantes, por ejemplo, si están tratando sobre un tema relacionado a la pandemia o el respeto buscan lecturas ligadas a ese tema con la finalidad de generar consciencia o reforzar el tema requerido. Además, utilizan otros libros o material adicional como fotocopias para la lectura; estos son económicos y accesibles para los estudiantes. Una docente menciona que utiliza páginas de internet específicas para lectura; allí ha podido encontrar diversos textos literarios acordes con la edad, con diferentes temáticas e incluye una retroalimentación. El 60% de los docentes no se pronunció al respecto. A continuación, se presenta la cita que apoya lo mencionado por el 40% de docentes.

Por decirle, cuando estuvo... estuvimos en la pandemia, nosotros buscamos lecturas, jueguitos, actividades que le hablaba en el Covid. Ahora utilizamos también con valores, con la responsabilidad, con el manejo de emociones, donde los chicos están más flojos porque no saben controlar sus emociones. A veces terminan portándose mal o entrando en aspectos de indisciplina (Docente de Séptimo B 2023, entrevista personal).

Por su parte, a los estudiantes partícipes del grupo focal se les preguntó cuáles son los libros o textos que les gusta leer. En los ocho paralelos participantes, el 62,5% de estudiantes se mostró muy entusiasmado y dio más de una respuesta a la vez. Cuando mencionaron los libros que prefieren, se pudo evidenciar que la gran mayoría habló sobre textos que no están vinculados con la escuela. Estos libros varían de acuerdo con el contenido, por ejemplo, libros que tienen una trama romántica, cuentos de terror, comedia, acción, fantasía, fábulas y cómics. Entre los títulos más destacados se encuentran obras como: *Las Crónicas de Narnia*, *Harry Potter*, *Dragon Ball*, *El Principito*, *Hansel y Gretel*, *El Diario de Ana Frank*, *Cien años de Soledad*, etc. Otros estudiantes comentaron que leen la biblia, el periódico y en Google, etc.

El 22,5% de estudiantes mencionó libros o textos de su agrado vinculados con el contexto escolar. La mayoría comentó sobre los temas que tratan en la asignatura de Lengua y Literatura, por ejemplo, El Relato Policial y Literario, La carta, Leyendas y el Pasado Simple. Además, mencionaron un poema de Pablo Neruda y el libro *Rupito*. El



15% de estudiantes comentó que no ha leído, no les interesa o no recuerdan haber estado en contacto con algún libro en particular.

En este apartado, se puede evidenciar que los docentes mencionan que buscan textos o libros vinculados a los intereses de sus estudiantes. Sin embargo, son textos que, en su mayoría, están ligados a objetivos educativos o morales, más no que promuevan un interés en los niños. En las respuestas obtenidas por los estudiantes, se evidenció que prefieren los textos relacionados con la fantasía, que sean adecuados para su edad y que sean libros que hayan sido llevados al cine. De este modo, se vinculan más con el interés propio de la edad, con el contexto y la realidad que viven los estudiantes.

Las lecturas que valoran los docentes son las que se realizan en el aula o dentro del entorno escolar, es decir, las lecturas que pueden ser supervisadas por ellos. Lo que puedo inferir es que las lecturas de la escuela no están orientadas hacia los intereses reales de los estudiantes.

Por otro lado, el 70% de los docentes entrevistados concuerda en que una causa de la falta de interés por la lectura es el uso de la tecnología. Los docentes comentan que los estudiantes se interesan más por actividades relacionadas con juegos, videos, y por la información fácil y rápida que pueden encontrar, mas no por actividades que promuevan o enriquezcan su conocimiento. Además, los docentes consideran que los estudiantes dan un mal uso a estos recursos tecnológicos y el lenguaje que utilizan los estudiantes en la red es inadecuado. El 30% de docentes no se pronunció al respecto. A continuación, se indica la cita en la cual se evidencia lo expuesto anteriormente.

Le podré decir, que de los 41 estudiantes que tengo, 5 niños leerán en la casa, el resto no; ni aquí no quieren leer. Eso le digo, viene un proceso de... como que los niños se... utilizan más la tecnología, los juegos. Cuando si le pudieran utilizar con los juegos o con el celular o la tablet, computadora; cuando ellos utilizarían de manera correcta ¿no? una lectura interactiva, pero ellos no le quieren hacer (Docente de Séptimo B 2023, entrevista personal).

Sin embargo, a los estudiantes del grupo focal se les realizó una pregunta orientada hacia su principal fuente de información para adquirir nuevos conocimientos, es decir, si utilizan el internet o los libros para aprender cosas nuevas. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

El 22,5% de los estudiantes comenta que buscan información a través de internet, porque es más fácil, rápido y encuentran información más detallada.

El 15% comenta que prefiere buscar información en el libro de texto y no en internet. Creen que la información es más confiable, se relaciona más con los temas de la clase y se aprende más en los libros de la escuela porque en internet solo se copia.

El 42,5% de los estudiantes partícipes comentó que utilizan las dos fuentes para encontrar información. Aunque, mencionaron que prefieren el libro, solo si no encuentran la información que necesitan o la pregunta es muy difícil acuden a internet.

El 20% de estudiantes no brindó una respuesta específica y se concentró en otro tema relacionado con internet.

Desde estas perspectivas de los estudiantes, se podría decir que el uso de la tecnología está mal encaminado debido a la falta de orientación. Los estudiantes conocen la utilidad de la tecnología para corregir sus faltas de ortografía y saben que, si cometen algún tipo de error, esto no representaría un problema, y que pueden enmendar rápidamente. El enfoque de la tecnología no está destinado a un uso didáctico o que promueva el interés de los estudiantes. Los estudiantes hacen uso de la tecnología de acuerdo con lo que conocen.

Hablar de la parte tecnológica se ha convertido en una necesidad, ya que las nuevas generaciones se desenvuelven dentro de este ámbito y no es conveniente dejar su uso en segundo plano. Actualmente, su presencia en la vida diaria es indispensable para cumplir tareas de la escuela o del trabajo. El autor Daniel Cassany (2006, 181) menciona que “la escritura más habitual e importante es la electrónica (...) y ésta debe ser la base de la educación”. Asimismo, el uso de internet implica leer desde una mirada más crítica, saber varias lenguas y conocer otras disciplinas, características que se convierten en parte de la lectura contemporánea.

## Capítulo tercero

### Propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura a estudiantes de octavo año de básica desde el enfoque sociocultural

#### 1. Manual para la gestión de emociones

Para finalizar esta investigación se propone un proyecto de aula para la enseñanza de la lectura y la escritura. La propuesta que se plantea a continuación se inserta en el campo de las metodologías activas que propone el Ministerio de Educación del Ecuador. De acuerdo con Currículo Priorizado 2020-2021 del MINEDUC (2020, 7), las metodologías activas promueven el aprendizaje de los estudiantes a través de la curiosidad, la investigación y la comunicación de todos los miembros de la comunidad.

El estudiante es el actor principal de su aprendizaje integral, comprendiendo que este aprendizaje no debe estar fragmentado por las asignaturas, sino debe conjugar varios ámbitos a la vez. De este modo, las metodologías activas invitan a indagar y proponer actividades que brinden autonomía al estudiante para que pueda apropiarse de su aprendizaje y dar solución a interrogantes o conflictos utilizando sus habilidades y conocimientos.

Según Ausubel citado en Espinoza (2022, 105), “las metodologías activas a través de sus métodos y procedimientos convierten la clase en un espacio de aprendizaje significativo y de construcción social, a la vez que favorece el desarrollo de habilidades y actitudes positivas para el estudio”. Las metodologías activas utilizan varios métodos que permiten un aprendizaje más dinámico y social que sitúan al estudiante en un contexto real. Uno de estos métodos es el trabajo colaborativo. De acuerdo con Espinoza (2022, 106), el trabajo colaborativo es un aprendizaje de carácter social en el que los estudiantes aprenden mutuamente a través de las experiencias e ideas de los otros. Los estudiantes trabajan de forma conjunta, establecen acuerdos, resuelven las tareas académicas, dialogan y coordinan las actividades buscando el bienestar del equipo.

El autor Alexander Astin (1984), citado en National Survey of Student Engagement (2013), enfatizó que mientras más involucrado se encuentre el estudiante, más éxito tendrá en su proceso de aprendizaje. Las metodologías activas priorizan al

estudiante como centro del aprendizaje lo cual indica que él será el encargado de forjar su propio conocimiento.

Ahora bien, dentro de las metodologías activas se encuentra el enfoque de proyectos, el cual se utilizó para la elaboración de esta propuesta. En el instructivo del Ministerio de Educación del Ecuador para la implementación de proyectos escolares (2018, 6), se menciona

Los proyectos escolares se enmarcan en el campo de acción científico y deberán estar encaminados a obtener como resultado un producto interdisciplinario relacionado con los intereses de los estudiantes, que evidencien los conocimientos y destrezas obtenidas a lo largo del año lectivo, y transversalmente fomente valores, colaboración, emprendimiento y creatividad.

Por tanto, la metodología de proyectos involucra el interés y la participación constante de los estudiantes con el objetivo de obtener un producto que integre los conocimientos previos y nuevos que se irán adquiriendo a lo largo del proceso.

Tomando en cuenta lo expresado con anterioridad, el proyecto propone la construcción colectiva de un manual para la gestión de emociones. Saber cómo gestionar las emociones permite desenvolvemos adecuadamente en nuestra vida.

Para lograr la construcción del manual, se utilizará la estrategia de secuencia didáctica que se encuentra inmersa en el marco de las metodológicas activas y el enfoque de proyectos. De acuerdo con (Valles et al 2020, 21), “una secuencia didáctica es una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de esta”. En otras palabras, la secuencia didáctica permite la construcción de varias actividades que buscan desarrollar habilidades de diversa índole en los estudiantes con la finalidad de completar una tarea o proyecto.

De este modo, para que el proyecto propicie el aprendizaje de los estudiantes es necesario planificar el proceso, lo cual permitirá tomar en consideración varios elementos para garantizar la calidad educativa. Carriazo, Pérez y Gaviria (2020, 88) mencionan que la planificación ayuda a la organización de actividades, define metas y traza objetivos en base a los recursos materiales, económicos, humanos, el interés de los involucrados y el tiempo disponible. De esta manera, los aprendizajes efectivos nacen a partir de una planificación global, que comprende al estudiante, el docente, la motivación, los recursos disponibles, etc.

Además de planificar las actividades que se van a ejecutar, es fundamental que el docente renueve su práctica educativa y se adapte a las necesidades de la época. En las metodologías activas, el rol del docente es el de facilitador, mediador y guía (Espinoza 2022, 104). Por tanto, él propicia el aprendizaje, motiva, ayuda a reconocer capacidades en sus estudiantes e incentiva a desarrollar un pensamiento crítico.

Al adquirir este nuevo rol, el docente se convierte en guía, por tanto, una estrategia pedagógica que le permitirá acompañar a sus estudiantes en el aprendizaje eficiente de la lectura y la escritura es el “modelado”. De acuerdo con Sánchez, Alves y Fidalgo (2021, 146), “el modelado es una demostración por parte del docente de cómo realizar el proceso/estrategia, explicando/verbalizando en voz alta los pasos que está siguiendo”. Es decir, el docente debe enseñar a sus estudiantes cómo se hace determinada actividad, él les brindará una guía para que ellos puedan observar y comprender cómo deben hacerlo. Una vez que conozcan lo harán de manera autónoma.

## **2. Introducción del proyecto**

Esta propuesta está dirigida a estudiantes de octavo de básica; no obstante, puede ser utilizada en los grados de la básica media y requerirá que el docente la contextualice.

El tiempo previsto para la ejecución del proyecto es de seis meses aproximadamente, pero puede variar dependiendo de la planificación. Durante este año lectivo 2023-2024 se implementó una hora semanal para Animación Lectora, el proyecto podría ser implementado en este espacio. Además, se pueden trabajar en la asignatura de Lengua y Literatura algunos temas vinculados con el proyecto, por ejemplo, el resumen, la introducción, la parte lingüística, etc. Se prevé realizar un manual de 30 páginas donde se destinen cinco hojas a cada emoción, además de la portada, introducción, índice, referencias y contraportada. El diseño final y la publicación del manual será digital.

La secuencia de actividades propuesta es una guía de orientación para el docente. Las actividades son una sugerencia y están sujetas a cambios de ser necesario. Antes de empezar, el docente debe revisar el material que se les recomendará a los estudiantes y, de ser el caso, dar indicaciones previas o complementar con otros recursos.

Para empezar con la elaboración del manual, los estudiantes necesitarán recursos materiales como: cartuchera, lápiz, borrador, sacapuntas, esferos, corrector, un cuaderno pequeño de 50 hojas líneas para el proyecto, etc. Los recursos tecnológicos que se

necesitaran son: un celular o grabadora (de ser posible) y computadora. No es necesario que todos los estudiantes dispongan de los recursos tecnológicos.

La elaboración del manual gira en torno al trabajo colaborativo que realizan los estudiantes. La conformación de los equipos estará a cargo de los estudiantes, así también, la búsqueda de la información y la producción escrita. El docente es un facilitador que guiará el proceso y ayudará a los estudiantes cuando lo requieran. Este trabajo es de carácter investigativo, de este modo, los estudiantes van a tener tres fuentes para obtener datos. La primera se basa en su experiencia y conocimientos previos, la segunda, en la búsqueda de información en páginas web y, por último, las entrevistas a un experto del departamento del DECE y grupos focales en diferentes grados de la institución. Además, durante este proyecto, los estudiantes aprenderán a citar fuentes de información de acuerdo con el manual de Normas APA 7 y deben obtener por lo menos tres citas en el contenido del manual. Luego de concluir con los ejercicios propuestos para la búsqueda de información se realizarán preguntas de metacognición para reflexionar con toda la clase lo que se ha aprendido.

Para la elaboración de este proyecto se utilizará el enfoque procesual que tiene cuatro fases definidas: planificación, textualización, revisión y publicación. En todas las fases el docente encontrará información detallada sobre cada actividad a realizarse.

La primera fase es la planificación, aquí se encuentra la información sobre cómo se va a organizar el contenido, qué se va a trabajar y cómo se obtendrá la información de las tres fuentes. Durante esta fase el docente aplicará la metodología de clase invertida.

En la fase de textualización, los estudiantes realizan su primer borrador de todo el manual. Primero, construirán el contenido de cada emoción a trabajar, durante la planificación se definirá una estructura que deben seguir. Luego, se elaborarán las otras partes del manual, los estudiantes tendrán momentos en los cuales trabajarán de manera autónoma y otros en donde realizarán actividades intergrupales.

En la fase de revisión, los estudiantes y el docente tomarán en cuenta la parte lingüística del contenido y también elaborarán una lista de cotejo que les permitirá evaluar todas las actividades que han ido realizando para la elaboración del manual. Una vez realizada la revisión, los estudiantes corregirán sus errores y presentarán una versión mejorada.

En la fase de publicación se trabaja la parte estética del proyecto, cómo se va a realizar la publicación y en qué formato. Se sugieren tres opciones: la primera, realizar todo el manual en la plataforma Canva, la segunda, el manual estará en formato PDF y la

tercera, publicarlo en Google Sites, esta decisión será tomada en conjunto entre el docente y los estudiantes. No obstante, el documento o enlace que se genere será publicado en la página oficial de Facebook de la institución.

El manual para la gestión de emociones permitirá dar a conocer a otros estudiantes información valiosa sobre las emociones, y será un referente para otros grados e instituciones que crean conveniente realizar un proyecto similar. Esta secuencia, le brindará al estudiante un sentido de autonomía sobre su propio trabajo y aprenderá que la lectura y escritura no son actividades que se realizan en la escuela para obtener una calificación, por el contrario, son habilidades que se utilizan en la vida y se puede hacer uso de ellas en diferentes ámbitos.

#### **Datos generales de la propuesta**

- **Institución:** Unidad Educativa Francisca Dávila de Muñoz
- **Grado:** Octavo de básica
- **Tema:** Gestión de emociones en los estudiantes de octavo de básica.
- **Nombre del proyecto:** Manual para la gestión de emociones.
- **Eje:** Elaboración del manual de gestión de emociones mediante la práctica de la lectura y la escritura.
- **Propósito general del tema:** Utilizar las habilidades lectoras y escritoras de los estudiantes para elaborar un manual de gestión de emociones, partiendo de sus vivencias personales enriquecidas con la investigación en fuentes variadas a través de páginas de internet, así como también las entrevistas a expertos y a sus compañeros de otros grados.
- **Cuatro macro-destrezas**

Para la creación del manual para la gestión de emociones se utilizarán las cuatro macro-destrezas del área de Lengua y Literatura, se desarrollan al mismo tiempo y se complementan entre sí.

A través de la escritura podemos plasmar nuestros pensamientos e ideas, registrar, estructurar y organizar información. De igual forma, la lectura representa una habilidad fundamental, ya que nos abre la puerta a nuevos conocimientos y desarrolla otras habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad investigativa. Por otro lado, mediante la oralidad, los estudiantes pueden interactuar expresando sus ideas con sus compañeros y el docente, lo cual permitirá el intercambio de conocimientos, experiencias y emociones durante el trabajo en equipo. Por último, la escucha permite

interactuar con el otro, favoreciendo el intercambio de ideas y opiniones, es la base de la comunicación oral, es la habilidad que fortalece las relaciones interpersonales en el ámbito individual y social, porque implica la capacidad de comprender las propias emociones y la de los demás.

Tabla 1  
Estándares curriculares básica superior

Macro destreza	Elementos curriculares
<b>Comunicación oral</b>	<b>Objetivo:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>OG.LL.4. Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral, y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.</li> </ul>
	<b>Destrezas:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>LL.4.2.1. Utilizar recursos de la comunicación oral en contextos de intercambio social, construcción de acuerdos y resolución de problemas.</li> <li>LL.4.2.2. Organizar el discurso mediante el uso de las estructuras básicas de la lengua oral, la selección y empleo de vocabulario específico, acorde con la intencionalidad, en diversos contextos comunicativos formales e informales.</li> </ul>
	<b>Indicadores de evaluación:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I.LL.4.4.1. Construye acuerdos y soluciona problemas, utilizando los recursos del discurso oral (entonación, volumen, gestos, movimientos corporales y postura), de manera selectiva y crítica, y evalúa su impacto en la audiencia. (J.3.,I.3.)</li> <li>Produce discursos (conversación, diálogo, entrevista) organizados a partir del uso de las estructuras básicas de la lengua oral, utiliza un vocabulario acorde a la intención y el contexto. (I.3., I.4.) I.LL.4.4.2.</li> </ul>
<b>Lectura</b>	<b>Objetivo:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>OG.LL.8. Aplicar los conocimientos sobre los elementos estructurales y funcionales de la lengua castellana en los procesos de composición y revisión de textos escritos para comunicarse de manera eficiente.</li> </ul>
	<b>Destreza:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>LL.4.3.1. Comparar, bajo criterios preestablecidos, las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos y contrastar sus fuentes.</li> </ul>



---

**Indicador de evaluación:**

- Compara, bajo criterios preestablecidos, las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos y contrasta sus fuentes; autorregula la comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura. (J.4., I.4.) I.LL.4.5.1.
- 

**Lectura****Objetivo:**

- OG.LL.6. Seleccionar textos, demostrando una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y veracidad de la información disponible en diversas fuentes para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.
- 

**Destrezas:**

- LL.4.3.5. Valorar y comparar textos de consulta en función del propósito de lectura y la calidad de la información (claridad, organización, actualización, amplitud, profundidad y otros).
  - Consultar recursos digitales en la web, con capacidad para analizar la confiabilidad de la fuente. LL.4.3.6.
  - LL.4.3.10. Consultar bases de datos digitales y otros recursos de la web, con capacidad para seleccionar fuentes según el propósito de lectura, y valorar la confiabilidad e interés o punto de vista de las fuentes escogidas.
- 

**Indicador de evaluación:**

- Consulta recursos digitales en la web, con capacidad para comparar y valorar textos en función del propósito de lectura, la calidad de la información (claridad, organización, actualización, amplitud, profundidad) y la confiabilidad de la fuente, recogiendo, comparando y organizando la información consultada. (J.2., I.4.) I.LL.4.6.1.
- 

**Escritura****Objetivo:**

- OG.LL.8. Aplicar los conocimientos sobre los elementos estructurales y funcionales de la lengua castellana en los procesos de composición y revisión de textos escritos para comunicarse de manera eficiente.
- 

**Destrezas:**

- Lograr cohesión y coherencia en la escritura de textos académicos mediante la construcción y organización de diferentes tipos de párrafo. LL.4.4.2.
  - Usar el procedimiento de planificación, redacción y revisión en la escritura de textos académicos. LL.4.4.5.
-

- 
- LL.4.4.8. Comunicar ideas con eficiencia aplicando, de manera autónoma, las reglas de uso de las letras, de la puntuación y de la tilde.
- 
- LL.4.4.10. Manejar las normas de citación e identificación de fuentes más utilizadas.
- 
- LL.4.4.11. Usar recursos de las TIC para apoyar el proceso de escritura colaborativa e individual.
- 

#### **Indicadores de evaluación:**

- Utiliza elementos gramaticales en la producción de textos académicos (oraciones compuestas coordinadas, subordinadas, yuxtapuestas; conectores lógicos: de énfasis, ilustración, cambio de perspectiva, condición y conclusión; puntuación en oraciones compuestas –dos puntos, coma, punto y coma–; modos verbales, tiempos verbales complejos y verboides; voz activa y voz pasiva; conjunciones propias e impropias; frases nominales, adjetivas, adverbiales, preposicionales y verbales; guion, comillas, dos puntos e interjecciones en diálogos; tilde en pronombres interrogativos, mayúsculas, adverbios terminados en “-mente” y en palabras compuestas), en función de mejorar la claridad y precisión y matizar las ideas y los significados de oraciones y párrafos. (I.3., I.4.) I.LL.4.7.3.
- 
- Usa el procedimiento de producción de textos en la escritura de textos académicos y aplica estrategias que apoyen cada uno de sus pasos (planificación: lectura previa, lluvia de ideas, consultas, el título que denote el tema, elaboración del plan; selección, ampliación, jerarquización, secuenciación, relación causal, temporal, analógica, transitiva y recíproca entre ideas, análisis, representación de conceptos; revisión: uso de diccionarios, listas de cotejo); maneja las normas de citación e identificación de fuentes más utilizadas (APA, Chicago y otras). (J.2., I.4.) I.LL.4.7.2.
- 

Fuente: Currículo de Lengua y literatura. Elaboración propia.

**Conformación de los grupos:** cada estudiante va a formar su equipo de trabajo. Los estudiantes se organizarán en grupos de 2cuatro integrantes como máximo. El docente será la persona que guíe el proceso. Primero, preguntará a cada estudiante ¿cuál cree que es su mejor cualidad para trabajar en equipo? y cada estudiante escribirá esa cualidad en un papelito visible en su mesa para que todos lo vean e irán formando los grupos desde las potencialidades de cada compañero.

**Asignar diferentes roles en el grupo:** Se debe asignar un rol a cada estudiante dentro del equipo para que cumpla una tarea específica. Es un momento en el que el

diálogo se vuelve fundamental; cada grupo debe llegar a un consenso. El docente estará supervisando y presentará una propuesta de cómo podrían organizarse los roles dentro de los grupos. De acuerdo con la editorial Voca (2023, 1) los roles del aprendizaje cooperativo son los siguientes:

- **Secretario:** realiza apuntes generales del grupo a manera de recordatorio.
- **Portavoz:** Comunica al docente información y hace preguntas.
- **Coordinador:** Anima a sus compañeros a brindar sus puntos de vista.
- **Controlador:** Fomenta un ambiente de respeto, da la palabra y controla el volumen de la voz de sus compañeros.

### 3. Ejecución del proyecto

#### Primera Parte: Motivación

Para empezar con la elaboración del manual para la gestión de emociones es importante que el docente provoque una situación que permita una reflexión en los estudiantes y se considere oportuna la elaboración del manual. Los estudiantes deben conocer por qué y para qué lo están elaborando, esto ayudará a que la motivación se mantenga constante durante todo el proyecto.

La actividad que se propone es la dinámica **“El tacho de las emociones”**

- 1) Se entregará a los estudiantes unos papelitos y, en ellos, tendrán que escribir una emoción negativa que sientan en ese momento. No es necesario que los estudiantes coloquen su nombre en el papel.
- 2) Una vez escrito se colocará en un recipiente.
- 3) Cuando todos los participantes lo hayan hecho, el docente, al zar, abrirá y leerá algunas de las emociones escritas.
- 4) Se reflexionará sobre el por qué sentimos esto y qué podríamos hacer para sentirnos mejor.
- 5) Luego, el docente planteará las preguntas ¿será importante que aprendamos a manejar nuestras emociones? ¿Por qué?
- 6) A partir de la respuesta de los estudiantes se puede realizar una lluvia de ideas sobre cómo podemos ayudar a otras personas y a nosotros mismos a gestionar las emociones.

- 7) El docente preguntará ¿de qué manera podríamos dejar por escrito el trabajo que vamos a hacer? Pondrá algunos ejemplos como un recetario, un poemario o un manual.
- 8) A partir de las respuestas, el docente incentivará a la creación del manual como una forma de tener por escrito este material y como una manera accesible de consulta.

## Segunda Parte: Elaboración del manual

Para mediar la enseñanza de la lectura y la escritura mediante un manual para la gestión de emociones utilizaré el enfoque procesual. Este enfoque tiene cuatro momentos definidos: **planificación, textualización, revisión y publicación**. Se optó por este enfoque, ya que da más importancia al proceso que al resultado que se obtiene.

### Fase 1: Planificación de la escritura

Durante esta fase se van a planificar a detalle todas las actividades de escritura a realizarse. El docente conoce que se va a elaborar un manual; no obstante, los estudiantes deben estar convencidos de que es así. Por ello, el docente recomendará material a sus estudiantes. Dará a conocer qué es un manual, los diferentes tipos de manuales, la estructura y cómo se organiza la información para que los estudiantes se familiaricen, se apropien de la idea y busquen más información.

### Paso 1: Conocer qué es un manual, su estructura y ejemplos de manuales

Para empezar con las actividades, el docente enviará a toda la clase (trabajo individual), los enlaces que se encuentran en la parte inferior con el material relacionado al manual: qué es un manual, cómo elaborar un manual y tres ejemplos para que puedan observar e identificar la variedad de manuales y su estructura. Una vez trabajado el material, el docente puede preguntar a los estudiantes ¿les parece que un manual puede ser adecuado para nuestro proyecto?, ¿creen que en un manual se puede colocar la información necesaria? Cada estudiante socializará sus respuestas y comentará que es lo que han encontrado.

- Qué es un Manual  
<https://www.significados.com/manual/>
- Cómo elaborar un manual  
<https://es.wikihow.com/elaborar-un-manual>
- Ejemplo - Manual de construcción: silla  
[http://tocomadera.org/descargas-iii-09-2018/02\\_manual\\_SILLA\\_v18set2013.pdf](http://tocomadera.org/descargas-iii-09-2018/02_manual_SILLA_v18set2013.pdf)
- Ejemplo - Manual de adiestramiento canino: obediencia básica

<https://www.expertoanimal.com/media/manualdeadiestramientocanino.pdf>

### Paso 2: Conocer qué es una emoción

Luego de revisar el material del manual, se empezará a trabajar con el tema de las emociones. El docente recomendará a todos sus estudiantes (trabajo individual) el enlace que se encuentra en la parte inferior allí consta información básica sobre qué son las emociones. Una vez revisado el material, el docente activará los conocimientos previos de los estudiantes con la siguiente pregunta: ¿Qué es una emoción? A partir de esta interrogante se espera realizar una lluvia de ideas.

- Cómo reconocer nuestras emociones

<https://www.unicef.org/lac/como-reconocer-nuestras-emociones>

### Paso 3: Conocer los tipos de emociones

Una vez trabajado el concepto de emoción, el docente compartirá un video sobre los tipos de emociones para que todos los estudiantes, de manera individual, puedan observar e identificar. En el siguiente enlace se encuentra un fragmento de la película *Intensamente*. Aquí, se describen de manera breve las cinco emociones que experimenta la protagonista. Las emociones que se pueden identificar en el video y con las cuales se va a trabajar son: **alegría, tristeza, enfado, miedo y desagrado**.

- Palma, Lorna. 2016. “Emociones básicas – Intensamente”. Video de YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=8j23IRUucKM&t=3s>

### Paso 4: Conocer cómo podemos gestionar nuestras emociones

Además de conocer el concepto y las diferentes emociones es importante saber cómo podemos gestionarlas, para ello se sugieren videos en los que se explican cómo una persona puede gestionar sus emociones. Una vez trabajado el material de forma individual se compartirá con la clase los conocimientos adquiridos.

- Psych2Go español, Psicología para llevar. 2021. “Inteligencia Emocional”.

Video de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Vf7N6ADsmKg>

- Full Perception. 2017. “Inteligencia Emocional • Cómo Controlar las Emociones”. Video de YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=se62UwCxUrI>

- Desansiedad. 2018. “¿Te da miedo sentir tristeza o deprimirte?”. Video de

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=n1gfbZ3bHzI>

### Paso 5: Conformación de los grupos de trabajo

Ahora que los estudiantes han revisado el material se formarán los grupos de trabajo. Como se indicó anteriormente, los grupos se integrarán de acuerdo con los

intereses y las habilidades de cada estudiante. Una vez definido se lo comunicarán al docente.

### **Paso 6: ¿Qué vamos a escribir primero?**

Con los grupos listos, se definirá cuál sería el contenido más importante que se debe escribir con respecto a cada emoción, esta actividad se la trabajará junto con el docente. Los estudiantes comentarán qué es lo que más les interesaría saber sobre las emociones y el docente puede proponer las siguientes preguntas como puntos claves para estructurar el contenido de cada emoción.

- ¿Qué significa estar triste, feliz, etc.?
- ¿Qué situaciones me provocan alegría, tristeza, etc.?
- ¿Cómo estas emociones pueden afectar a otros y a mí mismo?
- ¿Cómo se puede gestionar esa emoción?, ¿qué puedo hacer para sentirme mejor?
- ¿Qué recomiendan los expertos?

### **Paso 7: Primera fuente para la obtención de datos - experiencias previas**

Actividad dentro de los grupos. Para empezar con la recolección de datos, el docente debe propiciar una actividad o actividades para que las emociones de sus estudiantes salgan a flote, de este modo, ellos pueden recordar las experiencias previas y compartir lo que conocen sobre el tema. Es fundamental tomar en cuenta los pensamientos y experiencias de los estudiantes para empezar con un reconocimiento de las emociones propias.

**1. Propuesta:** El docente puede utilizar actividades basadas en juegos y cuentos. Cada docente conoce a su grupo, por lo tanto, aplicará las estrategias que considere más pertinentes. Una opción interesante puede ser la actividad “Música, Pintura y Emociones” que se encuentra en el enlace de abajo.

Para iniciar con esta actividad, el docente colocará varios estilos musicales, a partir de ello, los estudiantes dibujarán libremente las emociones que les provocan y luego las compartirán en su grupo. Posteriormente, el docente puede preguntar ¿qué sienten?, ¿qué les provoca cada canción?, ¿cómo reconocen sus emociones?, etc. Estas preguntas pueden registrarlas en sus cuadernos.

- 30 actividades para trabajar las emociones con niños [descargables]

<https://acortar.link/WV9thL>

## 2. Recolección de datos

En el grupo, los estudiantes se organizarán y repartirán las preguntas definidas con anterioridad, es decir, las que ayudarán a construir el contenido de cada emoción y serán contestadas en el cuaderno de acuerdo con sus experiencias previas. Cada grupo ya eligió la emoción con la que quiere trabajar, por tanto, se enfocará en su emoción.

### Paso 8: Ejercicio de metacognición

Luego de haber realizado la activación de experiencias previas se considera oportuno que el docente realice un ejercicio de metacognición con los estudiantes para conocer cuáles son los aprendizajes alcanzados y si los estudiantes los consideran útiles. Esta reflexión será compartida con toda la clase y el docente fomentará la participación. Las preguntas que se proponen son las siguientes:

- ¿Qué he aprendido?
- ¿Cómo lo he aprendido?
- ¿Para qué me ha servido?
- ¿En qué otras situaciones puedo usarlo?

### Paso 9: Segunda fuente para la obtención de datos - revisión bibliográfica

#### 1. Aprender a identificar información verídica en la web

Actividad individual: para empezar con la búsqueda bibliográfica es importante que los estudiantes conozcan cómo identificar información verídica en la web. Por ello, el docente será la persona encargada de guiar el proceso, recomendar material y brindar pautas básicas. Para iniciar con esta actividad, el docente puede plantear las siguientes preguntas: ¿Es confiable toda la información que hay en internet, por qué?, ¿es importante que la información que coloque en mi trabajo sea cierta? Una vez realizada la reflexión, el docente recomendará la siguiente página y pedirá a los estudiantes que compartan la información que les pareció interesante.

- Vázquez Ferro Educación, Jorge y Francisco. 2020. “Video: cómo investigar en internet y encontrar información fiable consejos para niños de primaria”. Video de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jbY8UNhQAqQ>

#### 2. Revisar el material propuesto que contiene información sobre las emociones y buscar más información sobre la emoción elegida

Actividad individual: ahora que los estudiantes conocen cómo identificar información verídica en la web buscarán más información sobre la emoción que están trabajando. El docente recordará que deben identificar un contenido específico y este se basa en las preguntas que se plantearon con anterioridad, es decir, las que ayudarán a

construir el contenido de cada emoción. El docente recomendará los enlaces que se encuentran en la parte de abajo, cada grupo revisará la emoción que le corresponde. En estas páginas podrán encontrar un concepto general de cada emoción, porqué se produce, cómo puedo gestionarla y pequeñas actividades.

- Alegría - Las emociones: La alegría  
<https://acortar.link/XpwZnK>
- Tristeza - Las emociones: La tristeza  
<https://acortar.link/1wXxt4>
- Enfado - Inteligencia Emocional: guía y orienta el enfado  
<https://acortar.link/7zxzuI>
- Desagrado - Las emociones: El asco  
<https://acortar.link/RVSXIm>
- Miedo - El miedo, una alarma mental para proteger la integridad  
<https://acortar.link/nnWiea>

### 3. Recolección de datos

En el grupo, los estudiantes se organizarán y repartirán las preguntas definidas con anterioridad, es decir, las que ayudarán a construir el contenido de cada emoción y serán contestadas en el cuaderno de acuerdo con la información que encontraron de la búsqueda bibliográfica.

#### Paso 10: Ejercicio de metacognición

Luego de haber realizado la revisión bibliográfica se considera oportuno que el docente realice un ejercicio de metacognición con los estudiantes para conocer cuáles son los aprendizajes alcanzados y si los estudiantes los consideran útiles. Esta reflexión será compartida con toda la clase y el docente fomentará la participación.

Las preguntas que se proponen son las siguientes:

- ¿Qué he aprendido?
- ¿Cómo lo he aprendido?
- ¿Para qué me ha servido?
- ¿En qué otras situaciones puedo usarlo?

#### Paso 11: Tercera fuente para la obtención de datos - entrevistas

La tercera fuente para obtener información son las entrevistas. La primera se realizará a un experto, podría ser a un psicólogo del departamento DECE o un docente que conozca el tema. La segunda, a manera de grupos focales, cada grupo de trabajo, perteneciente al octavo de básica, puede elegir un grado de la básica media o superior con



el que le gustaría trabajar y solicitar al docente de aula que le facilite un grupo de estudiantes para realizar el estudio. La idea es que los estudiantes puedan obtener diversos puntos de vista y recoger información valiosa que les permitirá construir su manual.

### **1. Conocer qué es la entrevista**

Antes de empezar con el proceso de entrevistas es necesario conocer ¿qué es una entrevista? Y la estructura de una entrevista. El docente facilitará el material y los estudiantes, de forma individual, lo revisarán y compartirán sus impresiones y conocimientos con el grupo. Luego, el docente reforzará el tema.

- Clases Particulares en Ávila. 2022. “La entrevista para niños”. Video de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Xjkr3qe20Wo>

### **2. Pasos para la elaboración de la entrevista**

A partir de la información que los estudiantes ya revisaron, se construirá con el docente una entrevista estructurada. Para ello, el docente realizará anotaciones en la pizarra y los estudiantes aportarán con sus ideas. En esta ocasión se recomienda que la entrevista sea estructurada, ya que es probable que los estudiantes no tengan familiaridad con esta herramienta de investigación. A continuación, se detalla los pasos que se pueden seguir para elaborar la entrevista.

- 1) Delimitar el tema que se va a tratar.
- 2) Realizar una lluvia de ideas sobre lo que preguntaremos al entrevistado.
- 3) A manera de recordatorio, el docente puede proponer las interrogantes que se plantean al inicio, es decir, la estructura del contenido de cada emoción:  
¿Cuál es el significado de emoción?, ¿qué es lo que provoca tristeza, alegría, etc.?, ¿cómo puedo identificar que estoy triste, alegre, etc.?, ¿cómo puedo identificar que otra persona está triste, alegre, etc.?, ¿cómo se puede gestionar la tristeza, la alegría, etc.?, ¿qué recomiendan los expertos? y otras preguntas que se consideren pertinentes y provengan de las inquietudes de los estudiantes.
- 4) Empezar a estructurar las preguntas.
- 5) Revisar la ortografía y coherencia.

### **3. ¿Cómo se va a aplicar la entrevista?**

La entrevista al experto se realizará en el salón de clases. Por turnos, los estudiantes de cada grupo realizarán sus preguntas y estas estarán enfocadas en la emoción que estén trabajando. Si se necesita más tiempo para realizar la entrevista, se

puede pedir al experto que les colabore en la siguiente clase o pedir que otro psicólogo o docente asista para la siguiente ocasión.

En el caso de los grupos focales, cada grupo de estudiantes elegirá un curso diferente para realizar la entrevista. Los estudiantes pueden conversar con el docente de aula que eligieron para su estudio y pedir que cinco estudiantes les colaboren.

#### **4. ¿Cómo se va a registrar la información?**

Para la entrevista al experto se sugiere que el docente responsable o los estudiantes graben el audio con su celular para que lo puedan transcribir; no obstante, si no cuentan con este recurso, la información podría ser registrada en el cuaderno de forma breve y precisa.

Si la entrevista es registrada en un audio se puede transformar a formato MP3, subir a Word y la transcripción se reflejará en el documento. Es necesario volver a escuchar la entrevista para corregir palabras, oraciones y signos de puntuación. Esta revisión la puede realizar el docente con la ayuda de sus estudiantes. Se recomienda que la entrevista sea corta para que los estudiantes puedan procesar la cantidad de información.

A continuación, los estudiantes revisarán los dos videos tutoriales para realizar la transcripción de sus audios se indica cómo se utiliza la herramienta “Dictar” y “Transcribir” en Word.

- El Tío Tech. 2020. “Cómo dictarle a Word (Dictado por la voz)”. Video de YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=7LP\\_iVwqzjY](https://www.youtube.com/watch?v=7LP_iVwqzjY)
- Educación a distancia - UPR Carolina videos y audios. 2022. “Transcripción de archivo de audio a texto en Microsoft Word (Office 365)”. Video de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qTmSnPf2GUY>

#### **5. Clasificación de la información**

Una vez transcritas las entrevistas, los estudiantes deben recordar las preguntas que se plantearon al inicio y con base en ellas encontrar la información que necesitan sobre la emoción que eligieron. En el grupo de trabajo, los estudiantes pueden dividir las preguntas y buscar la información que les corresponda. La idea es que se apoyen dentro del grupo, si es que algún compañero tiene una inquietud que la resuelven entre todos y también se apoyen en el docente.

## 6. Resultados de las entrevistas

Los resultados obtenidos de la transcripción de las entrevistas serán registrados literalmente en el cuaderno. Luego, el docente ayudará a comprender a los estudiantes cómo se van a tratar los datos.

### Paso 12: Ejercicio de metacognición

Luego de haber concluido con la etapa de las entrevistas considera oportuno que el docente realice un ejercicio de metacognición con los estudiantes para conocer cuáles son los aprendizajes alcanzados y si los estudiantes los consideran útiles. Esta reflexión será compartida con toda la clase y el docente fomentará la participación.

Las preguntas que se proponen son las siguientes:

- ¿Qué he aprendido?
- ¿Cómo lo he aprendido?
- ¿Para qué me ha servido?
- ¿En qué otras situaciones puedo usarlo?

### Paso 13: ¿Cómo se va a organizar la información?

El manual será organizado de la siguiente manera: portada y en el reverso la contraportada, el índice y la introducción se realizarán con todo el grado en un consenso para definir qué se colocará en cada sección y el orden que tendrá su contenido.

Para elaborar la parte del contenido de cada emoción, cada grupo tendrá que organizar la información tomando en cuenta las preguntas que se plantearon al inicio. Lo harán de acuerdo con las fuentes de consulta que son: experiencias previas, búsqueda bibliográfica y la entrevista al experto y a los grupos focales.

Y, por último, la sección de referencias, el docente presentará el manual de referencias Normas APA 7 a los estudiantes para que conozcan su contenido y cómo se deben elaborar las citas y referencias. Para empezar a trabajar con el manual, el docente ayudará a distribuir de forma equitativa la información que trabajará cada grupo. Una vez observado y trabajado el material se realizará una exposición para socializar la información.

- Normas APA Séptima edición

<https://acortar.link/eW17wk>

### Fase 2: Textualización

En la fase de textualización se inicia con la elaboración del texto, es decir, el primer borrador. Se desarrollarán todas las partes del manual y se va a escribir sobre cada una de las emociones en base a la información obtenida de las tres fuentes de información.

Durante esta fase, el docente incentivará a los estudiantes a la creación de un manual digital para que pueda ser distribuido y utilizado por una mayor cantidad de personas.

### **Paso 1: Definir indicadores para iniciar con la redacción**

Antes de empezar con el proceso escritor es fundamental definir algunos indicadores que trazarán el camino a seguir. En este caso, los indicadores darán a conocer si el trabajo es pertinente, coherente, si las oraciones están bien estructuradas, si se cumple con todas las partes del manual, etc.

De este modo, todos los estudiantes del grado realizarán una lluvia de ideas sobre qué debe contener el manual. El docente puede sugerir indicadores como: la estructura del manual (portada, contraportada, índice, introducción, contenido y referencias), lingüística (ortografía, estructura completa de las oraciones, signos de puntuación, las oraciones se entienden), gráficos, etc.

### **Paso 2: Ejercicio de modelado**

Entre los grupos conformados en la clase se elegirá uno para que desarrolle, conjuntamente con el docente una de las emociones. Es decir, un grupo trabajará todo el tiempo con el docente para que los guíe sobre cómo se debe organizar y redactar la información que se obtuvo previamente. Este ejercicio servirá como ejemplo para que los otros grupos conozcan cómo deben realizar su primer borrador.

Primero, se empezará a redactar el contenido de cada emoción, para ello, el docente realizará preguntas que permitan conducir hacia una reflexión ¿qué vamos a escribir? Se tendrá en cuenta las cinco preguntas iniciales con las que se ha trabajado la estructura de cada emoción y las tres fuentes de información. Los estudiantes junto con el docente reflexionarán y comentarán sus respuestas. Luego el docente preguntará ¿cómo se va a dialogar entre una fuente y lo que queremos decir?, ¿cómo vamos a escribir esas tres definiciones? Se analizará entre todos si hay similitudes entre las fuentes y cómo se organizará la información.

Por ejemplo, si se trabaja con la pregunta ¿qué es el miedo? Se espera que los estudiantes realicen el siguiente ejercicio: Los estudiantes podrían decir que luego de haber analizado sus experiencias previas han llegado a la siguiente conclusión: “en el grupo hemos llegado a la conclusión que el miedo es esto, esto y esto..., pero en la bibliografía que hemos encontrado en el internet el miedo es... y esto concuerda/discrepa de lo que dice el psicólogo del DECE”.

De este modo, se está dialogando con las tres fuentes de información, y se tomará en cuenta cada pregunta de la estructura inicial para realizar el contenido de cada

emoción. Se espera que los estudiantes trabajen de este modo con todas las preguntas. El docente va a explicar a los estudiantes cómo se debe hacer.

### **Paso 3: Trabajo autónomo**

Una vez completado el ejercicio de modelado, el docente dará un tiempo para el trabajo autónomo en el que se construirá el contenido de cada emoción. Los integrantes del grupo que trabajaron con el docente en el ejercicio de modelado pueden ser guías para los otros grupos. El docente puede autorizar una hora o dos del proyecto para realizar este ejercicio y también ayudará a despejar dudas.

### **Paso 4: Trabajo intergrupar (elaboración de la introducción)**

Una vez terminado el trabajo autónomo en los grupos, los estudiantes van a trabajar con todos los compañeros del aula, es decir, es un trabajo intergrupar, en el que se elaborará la introducción, índice, portada, contraportada y las referencias. El trabajo va a ser supervisado por el docente quien brindará su ayuda.

Ahora se empezará con la elaboración de la introducción, no obstante, los estudiantes deben conocer cómo se hace un resumen, esto, les permitirá revisar la información más importante para colocarla en la introducción.

#### **1. Resumen**

Para realizar la introducción del manual es necesario que los estudiantes conozcan ¿qué es un resumen?, ¿cómo se hace? Ya que cada grupo de estudiantes necesitará resumir la información que ha trabajado para colocarla en la introducción. A continuación, se sugiere material.

- Clases Particulares en Ávila. 2022. “El resumen para niños”. Video de YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=t7r1sCUvdqc>

#### **2. Introducción**

Al terminar el resumen de cada emoción se pedirá a los estudiantes que empiecen a desarrollar la parte de la introducción. Para ello, es necesario conocer qué es una introducción y su estructura. El docente facilitará el material y luego los estudiantes compartirán lo aprendido con sus compañeros de clase.

- Aprende a Distancia. 2020. “Cómo redactar una introducción /para niños”. Video de YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=vCgqPUt\\_sQU](https://www.youtube.com/watch?v=vCgqPUt_sQU)

Luego de revisar este material, el docente ayudará con otro ejercicio de modelación para elaborar la introducción, puede presentar algunos ejemplos de cómo pueden hacerlo. Posteriormente, cada grupo de estudiantes y de acuerdo con la emoción

que hayan trabajado escribirán un pequeño resumen de lo que trata su emoción. Cuando todos los grupos tengan lista su información decidirán qué emoción se colocará primero y por qué. Es importante que se llegue a un consenso y que todos los miembros del grado se sientan a gusto. La extensión aproximada de la introducción será una plana.

#### **Paso 5: Trabajo intergrupar (elaboración del índice)**

El índice será elaborado con la ayuda del docente. Los estudiantes le dirán al docente cómo podría empezar el índice y que contendrá; él lo apuntará en la pizarra para que todos los puedan visualizar y organizará la información.

#### **Paso 6: Trabajo intergrupar (elaboración de la portada)**

Cada grupo sugerirá un nombre y una imagen para colocarlo en la portada y una vez que se tengan todas las opciones se hará una votación en la que participaran todos los estudiantes del grado. Luego, el docente preguntará sobre el diseño de la portada y si desean agregar algún otro elemento, de igual forma se llegará a un consenso para definir estos elementos. Se sugiere que utilicen la plataforma Canva para elaborar el material.

#### **Paso 7: Trabajo intergrupar (elaboración de la contraportada)**

Del mismo modo que en la elaboración de la portada, los estudiantes decidirán los elementos que desean incorporar, por ejemplo, una foto de todo el grado o una frase motivadora. Se llegará a un consenso entre todos los participantes para tomar una decisión. También estos elementos se pueden crear en Canva.

#### **Paso 8: Trabajo intergrupar (elaboración de la bibliografía)**

Con las referencias realizadas previamente por los estudiantes, en la fase de planificación, aquí se organizarán las referencias de todos los grupos en orden alfabético para colocarlo al final del manual.

#### **Paso 9: Formato digital del manual**

Los estudiantes, que dispongan de una computadora en casa, pueden transcribir la información del papel a un documento de Word para tenerlo en digital. Los estudiantes que colaboren con esta tarea podrán recibir un incentivo. O si es posible en el aula, el docente puede facilitar su computador para que los grupos pasen la información y se creará un documento en Google Drive. A continuación, se sugiere un tutorial sobre cómo utilizar Google Drive, y antes de iniciar el docente compartirá esta información con los estudiantes para que la revisen y el docente despejará las dudas.

El docente tendrá acceso a este documento y ayudará a revisar toda la información trabajada hasta ese momento.

- Preguntas y respuestas de todo un poco. 2020. “Cómo hacer un Word compartido en drive”. Video de YouTube.

[https://www.youtube.com/watch?v=-nHU3l-\\_yzs](https://www.youtube.com/watch?v=-nHU3l-_yzs)

### **Fase 3: Revisión**

En esta fase el docente y los estudiantes se preocuparán más por los aspectos lingüísticos. Se requiere más apoyo por parte del docente. Aquí se prioriza la organización de las oraciones, la coherencia, la escritura formal, la ortografía y la estructura planteada al inicio del proyecto, es decir, las cinco preguntas formuladas en la parte de Planificación para la estructura de cada emoción. En la fase de Textualización se brindaron pautas que determinan el inicio de la lista de cotejo para que los estudiantes tengan conocimiento sobre qué se va a evaluar. Durante esta fase la pregunta clave es ¿cómo mejorar el texto?

#### **Paso 1: Revisión de la lingüística**

En esta fase es importante el aspecto lingüístico por ello, es importante recordar la estructura de la oración, el uso de conectores, la estructura del párrafo, ortografía, etc. El docente facilitará el material para que los estudiantes lo revisen y luego le comunicarán al docente si tienen alguna duda.

- Clases particulares en Ávila. 2022. “La oración, el sujeto y el predicado para niños”. Video de YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=mITp3m3JCqg>

- FlexFlix kids en español. 2026. “Los Conectores de Texto | Videos Educativos Aula365”. Video de YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=0yK64bAjrOw>

#### **Paso 2: ¿Qué es una lista de cotejo?**

El docente facilitará información sobre la lista de cotejo para que los estudiantes la conozcan y a partir de ello construir una. Los estudiantes socializarán el contenido que más les llamó la atención y el docente contribuirá con la retroalimentación. A continuación, se recomienda el material.

- Lista de cotejo para evaluar en el aula

<https://tumaestros.co/listas-de-cotejo-para-evaluar-en-el-aula/>

- Ocho ejemplos prácticos de listas de cotejo que pueden ayudarte

<https://blog.comparasoftware.com/lista-de-cotejo-ejemplo/>

#### **Paso 3: Elaboración de la lista de cotejo**

El paso 1: “Definir indicadores para iniciar con la Redacción” de la fase de Textualización menciona los primeros indicadores que permitirán la construcción de la

lista de cotejo. La ficha va a ser construida por el docente y los estudiantes. El docente incentivará la creación de la lista de cotejo y los criterios de evaluación serán construidos a través de una lluvia realizada por los estudiantes. Se tomarán en cuenta todos los aspectos que se trabajarán en este manual, por ejemplo, la estructura general, el contenido de cada emoción y la parte lingüística. Una vez terminada la lista de cotejo, los estudiantes podrán corregir sus errores y realizar un nuevo escrito si lo consideran necesario.

A continuación, se adjunta un ejemplo de lista de cotejo. El docente y los estudiantes pueden agregar más criterios de ser necesario.

Tabla 2  
Lista de cotejo

Lista de cotejo						
Datos informativos						
Nombre:			Grado:			
Asignatura:			Tema:			
Fecha:						
Instrucciones						
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se registrará con una “X” en el casillero que corresponda de acuerdo con el nivel de cumplimiento.</li> </ul>						
No.	Criterios de evaluación	Deficiente	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Observaciones
	<b>Portada</b>					
	La portada del manual tiene nombre y un gráfico.					
	La portada es agradable.					
	El nombre y el gráfico elegidos hacen referencia al manual.					
	<b>Índice</b>					
	En el índice se nombran todos los elementos que contiene el manual.					
	<b>Introducción</b>					
	La introducción tiene un concepto sobre qué son las emociones.					



	La introducción tiene un pequeño resumen de todas las emociones trabajadas.					
	Se comprende el contenido de la introducción.					
	<b>Contenido</b>					
	El contenido de cada emoción sigue la estructura de las 5 preguntas planteadas en la fase de planificación.					
	El contenido está correctamente citado.					
	Hay un diálogo entre las 3 fuentes de obtención de datos (experiencias previas, fuentes bibliográficas y entrevistas).					
	El contenido es fácil de leer.					
	El contenido del manual está acorde a los lectores.					
	<b>Referencias</b>					
	Las referencias están acorde al manual de estilo APA 7.					
	Todas las referencias se encuentran en la parte final del manual.					
	Las referencias están colocadas en orden alfabético.					
	<b>Lingüística</b>					
	El manual no tiene faltas de ortografía.					
	La estructura de las oraciones está completa.					
	Las oraciones tienen lógica.					
	Las oraciones son fáciles de leer.					
	Los párrafos tienen más de una idea.					
	Se utilizan conectores para facilitar la comprensión del texto.					

Fuente y elaboración propias.

#### **Fase 4: Publicación**

En la cuarta fase que consiste en la publicación del manual, el docente adquiere más protagonismo, ya que él va a ayudar a organizar la información y la forma del manual. En esta secuencia didáctica se propone que los estudiantes elaboren la portada y contraportada en la plataforma Canva. Otra opción es que suban toda la información a Google Drive y luego la descarguen para convertirlo en un archivo PDF y, por último, la información que está en Drive pasarla a Google Site y crear una página web.

#### **Propuesta 1: Diseño de la portada y del manual en general**

Una vez creado el archivo se puede descargar. Si ellos lo creen conveniente podrían crear todo el manual en la plataforma.

- Plataforma Canva

<https://www.canva.com/>

#### **Propuesta 2: Convertir el archivo en formato PDF**

Otra opción podría ser que los estudiantes tengan todo su material, ya revisado y corregido previamente en Google Drive y lo descarguen y transforman a formato PDF.

#### **Propuesta 3: Crear un sitio web (Google Sites)**

Los estudiantes podrían crear su propia página web en Google Sites. Es una herramienta de Google que permite crear páginas webs y darle un formato personalizado. Las personas pueden trabajar de forma colaborativa y una vez terminado se puede acceder a la página a través de un enlace. Si se opta por esta posibilidad, la información del documento de Drive se la colocará en Google Sites. Aquí el docente puede construir esta página en colaboración con sus estudiantes, se sugiere el siguiente video tutorial.

- Canal Crefal. 2022. “Tutorial sobre el uso de Google Sites”. Video de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rdiNZkyZ8Ek>

#### **Publicación en la página de la institución educativa**

Sea cual sea el formato elegido, el material elaborado por los estudiantes y el docente puede ser publicado en la página oficial de Facebook de la institución.

#### **4. Recomendación final del proyecto**

Para cerrar este capítulo considero pertinente realizar una sugerencia a la institución. El material elaborado por los estudiantes de octavo de básica puede ser utilizado en varios espacios dentro de la unidad educativa. El manual para la gestión de emociones es un proyecto que puede ser compartido en eventos y programas dentro de la

institución, por ejemplo, jornadas de lectura, casa abierta y la semana cultural, etc. Además, la institución podría replicar el proyecto en otros subniveles y en bachillerato; los estudiantes de octavo pueden contribuir de manera activa con sus compañeros de los grados superiores e inferiores.



## Conclusiones

Los docentes debemos innovar nuestra práctica educativa para no seguir afianzando un modelo tradicional que lleva varios años aplicándose en nuestras escuelas. Este modelo impide que los estudiantes de los sectores menos favorecidos tengan acceso al conocimiento. El camino no es fácil, se necesita, por un lado, la decisión y el apoyo del Ministerio de Educación; una regulación en las tareas administrativas que se solicitan constantemente a los docentes. Un análisis crítico del currículo, los modelos y las prácticas que se ejecutan en las aulas, para saber cuán contextualizadas y pertinentes están con respecto a la cultura y saberes previos de los estudiantes. Sólo una mirada crítica de las autoridades y de nuestro quehacer como docentes, permitirá que nuestra práctica de aula sea efectiva y logre aprendizajes significativos en los estudiantes. Además, a esta reflexión se debe incluir una autoevaluación de nuestra propia práctica docente, reconociendo cómo la motivación y el compromiso inciden en nuestro trabajo.

Las conclusiones a las que he podido llegar luego de realizar esta investigación me han llevado a cuestionarme la forma en la que se enseña la lectura y la escritura en las instituciones educativas. Usualmente, se concibe a la lectura como un acto que las personas inteligentes, las más curiosas o las que tienen las mejores calificaciones realizan exitosamente, pero ¿qué ocurre con los estudiantes que no sienten inclinación por la lectura, no tienen un destacado desempeño escolar o no han tenido la oportunidad de acercarse a la lectura? A través de este estudio, se pudo identificar algunos nudos problemáticos que dificultan la enseñanza de la lectura y la escritura, y, de este modo, considerar por qué los docentes no obtienen los resultados esperados en las aulas.

Para considerar y comprender todos estos nudos problemáticos que nacieron del análisis de la información fue necesario indagar en la literatura pedagógica, la cual ha servido de guía para este proceso de investigación. Se ha tomado en consideración el enfoque sociocultural para la enseñanza de la lectura y escritura, el cual ha sido la base fundamental para conocer cómo el entorno incide en el aprendizaje del estudiante. Además, de la influencia de otros factores que están arraigados dentro del entorno social, cultural y político de cada persona, los cuales determinan su manera de percibir la realidad y su aprendizaje. Adentrarse en la literatura y conocer nuevos enfoques contribuye con la

formación del profesorado y permite realizar propuestas innovadoras que permiten una mirada más oportuna a la realidad educativa.

Dentro del entorno escolar, las prácticas de lectura y escritura que se encontraron en las aulas están orientadas hacia un aprendizaje repetitivo y mecánico que refuerza, en gran medida, la ortografía y la caligrafía. Estas prácticas no se conectan con el contexto y la realidad de los estudiantes, ya que se tiene la percepción que el conocimiento radica únicamente en los individuos y no se relaciona con su entorno. Desde esta perspectiva, las concepciones más evidentes que tienen los docentes son las siguientes: consideran que el aprendizaje de la lectura y escritura se da únicamente en un solo grado y que no se sigue aprendiendo a lo largo del tiempo; no obstante, las habilidades de lectura y escritura se van desarrollando a lo largo de la vida. Además, no se toma en consideración el hábito lector de los estudiantes fuera del entorno escolar, sin embargo, es un espacio importante donde el estudiante mantiene contacto con lecturas de su interés. Otro aspecto relevante de esta investigación es la creencia que tienen algunos docentes sobre la importancia del desarrollo motriz para adquirir conocimientos; sin embargo, es necesario que el niño tenga un acercamiento con la lectura y la escritura para desarrollar estas destrezas.

Finalmente, a partir de todo el conocimiento construido a lo largo de esta investigación, se propuso elaborar una secuencia de actividades que permitirá la creación de un manual para la gestión de emociones. La intención, de este trabajo, es que los estudiantes utilicen y perciban a la lectura y la escritura como herramientas que les permitirán desenvolverse en su entorno y que impactarán de forma positiva en su vida

## Obras citadas

- Banco Mundial. 2022. “El estado de la pobreza de aprendizajes en el mundo: actualización 2022”. *The World Bank*, 23 de junio. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>
- Barton, David y Mary, Hamilton. 2004. “La literacidad entendida como práctica social”. En *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames, 109-139. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bucci, Patricia. 2002. “Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers”. Tesis doctoral, University of Toronto. <https://library-archives.canada.ca/eng/services/services-libraries/theses/Pages/item.aspx?idNumber=55640779>
- Camargo, Ángela, y Christian Hederich. 2010. “Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia”. *Psicogente* 13 (24): 329-346. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552357008>
- Carlino, Paula. 2013. "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57): 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- . 2003. “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20): 409-420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/23>
- Carriazo, Cindy, Maura Perez, Kathelyn Gaviria. 2020. "Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad.". *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana* 25 (3): 87-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963600007>
- Cassany, Daniel. 2003. “Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo”. Ponencia presentada en el Congreso Leer.es, Madrid, 15 de noviembre. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21294>
- . 2006. “La literacidad electrónica”. En *Tras las líneas*, 171-184. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Castillejos, Torres y Lagunes. 2014. "El enfoque del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK): Revisión del modelo". En *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, coordinador por Ismael Esquivel, 237-246. México.
- Cuadra, Ernesto. 1993. "La lectoescritura y la calidad de la educación para niños, adultos y bilingües". En *Boletín 32: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 4-6. Santiago: UNESCO/OREALC. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf>
- Dávila, Fausto. 2014. "Análisis de la obra Rupito de monseñor Leonidas Proaño y su incidencia en el desarrollo afectivo en las estudiantes del Primer año de Bachillerato Unificado de la Unidad Educativa "Sagrado Corazón de Jesús de la ciudad de Ibarra". Tesis de Maestría, Universidad Técnica Particular de Loja. [https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/12682/1/Davila\\_Rodas\\_Fausto\\_Xavier.pdf](https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/12682/1/Davila_Rodas_Fausto_Xavier.pdf)
- Diuk, Beatriz y Ana María Borzone. 2007. "La alfabetización inicial desde una perspectiva Vygotskiana". *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela* (17): 4-6.
- Domínguez, Iraida, Leonor Rodríguez, y María Ruiz. 2015. "Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial". *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina* 3 (1): 94-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012>
- Espinoza, Eudaldo. 2022. "El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la geografía". *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2): 101-109.
- Ferreiro, Emilia. 2006. "La escritura antes de la letra". CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* (3): 1-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. México, D.F: Siglo XXI Editores.
- Gabarra, Alicia, y Nanci Parrilli. 2009. "El libro vuelve al aula: enseñemos a leer y escribir en cada asignatura". En *Lectura y escritura, un asunto de todos/as*, coordinado por Paula Carlino y Silvia Martínez, 93-104. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Gamboa, Audin, Pablo Muñoz, y Lisette Vargas. 2016. "Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 12 (1), 53-70.



- Hamui, Alicia y Margarita Valera. 2013. "La técnica de grupos focales.". *Investigación en Educación Médica* 2 (5): 55-60.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández, y Pilar Baptista. 2014. *Metodología de la investigación*, 2-284. México D:F: McGraw-Hill. Itchart, Laura, Ignacio Donati. 2014. "¿Qué es esa cosa llamada cultura?". En *Prácticas culturales*, editado por Florencio Varela, 15-51. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche
- Jiménez, Viviana. 2012. "El estudio de caso y su implementación en la investigación". *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 8 (1): 141-150.
- Lerner, Delia. 2012. "¿Es posible leer en la escuela?". En *Entre docentes de la escuela primaria: la lectura y la escritura en la escuela*, coordinado por Valeria Cohen, 9-28. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- López, Concepción. 2011. "Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales". En *Nuevos medios nueva comunicación: Libro de actas del II Congreso internacional comunicación 3.0*, editado por Félix Ortega y Laura Cardeñosa, 819-826. Salamanca: II Congreso Internacional Comunicación 3.0.
- Marín, Marta. 2004. "El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua". En *Lingüística y enseñanza de la lengua*, 17-44. Buenos Aires: Grupo Editor Aique
- Medina, Alejandra. 2006. "Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las Prácticas docentes?". *Psyche* 15 (2): 45-55.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715205>
- Mena, Soledad. 2021. "Lengua escrita e inteligencia". *Andina* (3): 38-44.
- . 2009. "Aprendizaje desde la teoría cognitiva". En *¿Qué es enseñar y qué es aprender?*, 15-20. Quito: Grupo Santillana.
- Ministerio de Educación. 2020. "Plan aprendamos juntos en casa". En *Currículo Priorizado*, 2-14. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- . 2018. "Presentación". En *Proyectos escolares*, 5-11. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- . 2016. "Introducción General". En *Currículo de EGB y BGU Lengua y Literatura*, 3-38. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- . 2014. "Diseño curricular para la educación inicial". En *Currículo educación inicial 2014*, 21-33. Quito: Ministerio de educación del Ecuador.

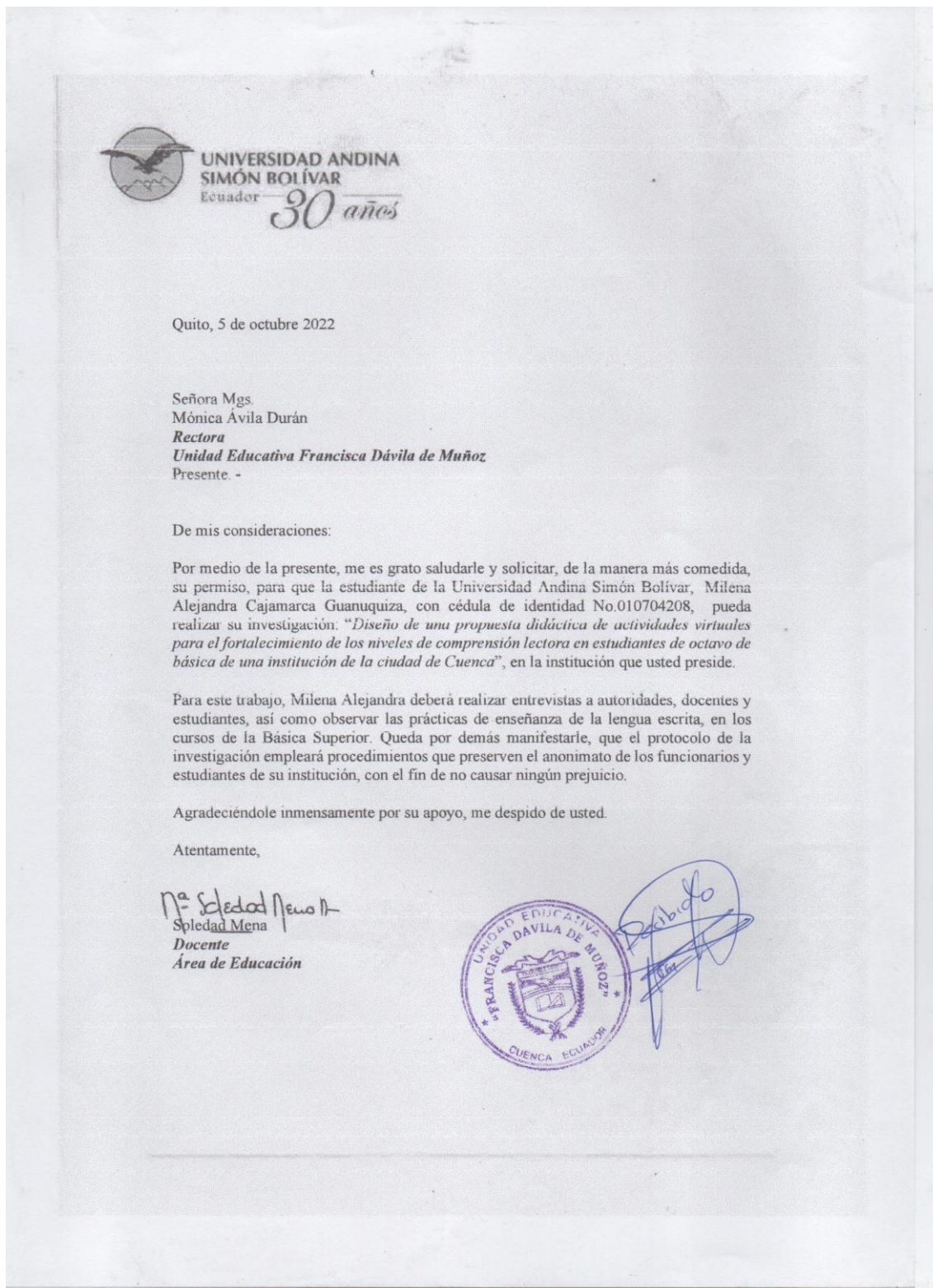
- National Survey of Student Engagement. 2013. “Marco conceptual de NSSE (2013)”. *National Survey of Student Engagement*, 08 de octubre. <https://nsse.indiana.edu/nsse/about-nsse/conceptual-framework/index.html>
- Ortiz, Dorys. 2015. “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 19 (2): 93-110. doi:10.17163/soph.n19.2015.04
- Pérez, Gabriela. 2017. “El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad”. *Glosa Revista de Divulgación*, (8): 1-14.
- PISA para el Desarrollo. 2018. “Hallazgos de la evaluación escolar de PISA para el desarrollo”. En *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA para el Desarrollo Resultados en Foco*, 6-10. OCDE.
- Pozo Juan, Nora Scheuer, María del Puy Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz. 2006. “La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento” “La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender”. En *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos*, 25-44, 210-217. Barcelona: GRAÓ
- Riquelme, Angélica, y Josefina Quintero. 2017. “La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte”. *Revista Reflexiones* 96 (2): 93-105.
- Sánchez, Rut, Rui Alves, Raquel Fidalgo. 2021. “Estudio exploratorio observacional de la enseñanza de la composición textual en las aulas”. *Revista de Psicología y Educación* 16 (2): 140-160. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.207>
- Schuster, Armando; Mónica, Puente; Oscar, Andrada, y Melisa Maiza. 2013. “La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. la investigación educativa”. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4 (2): 109-139.
- Silveira, Edith. 2013. “La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza”. *Cuadernos de Investigación Educativa* 4(19):105-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643892007>
- Solé, Isabel. 1998. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Street, Brian, y Joanna Street. 2004. “La escolarización de la literacidad”. En *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames, 181- 210. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Street, Brian. 2003. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to Literacy in theory and practice". *Current Issues in Comparative Education* 5(2): 77-91.
- . 2001. "Literacy and development ethnographic perspectives on schooling and adult education". En *Literacy and development: Ethnographic perspectives*, 19-21. London and New York: Editorial Routledge.
- UNESCO. 2021. "Resultados de Ecuador en lectura". En *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Ecuador*, editado por Viviana Pantoja, 21-29. Santiago.
- Valles, Amador, Gabriela Piñón, Patricia Soto y Víctor Segovia. 2020. "Modelo de una secuencia didáctica con base en la teoría socio-cultural de Lev S. Vigotsky". En *Modelos de Secuencias Didácticas*, coordinado por Arturo Barraza, 17-26. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Voca Editorial. 2023. "¿Cuáles son los roles del aprendizaje cooperativo?". Voca Editorial, 08 de octubre. <https://www.vocaeditorial.com/blog/roles-aprendizaje-cooperativo/>
- Zapata, Miguel. 2015. "Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo"". *Education in the Knowledge Society* 16 (1): 69-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757006>
- Zavala, Virginia. 2009. "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En *Para ser Letrados*, compilado por Daniel Cassany, 23-35. Barcelona: Paidós




## Anexos

**Anexo 1:** Oficio enviado por María Soledad Mena (tutora) a la institución Francisca Dávila de Muñoz.



**Anexo 2:** Autorización de la señora rectora Mg. Mónica Ávila para la ejecución de la presente investigación.

	<b>UNIDAD EDUCATIVA "FRANCISCA DÁVILA DE MUÑOZ"</b> TEL.F. 2834 - 518 MAIL: <a href="mailto:franciscadavilademunoz@hotmail.com">franciscadavilademunoz@hotmail.com</a> CODIGO AMIE 01H00046	<b>2022-2023</b>
---	--	------------------

**UEFDDM- 025**

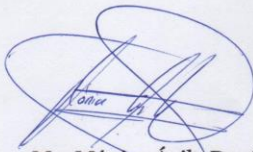
Cuenca, 13 de octubre del 2022


Soledad Mena  
Docente  
Área de Educación  
Presente.

De mis consideraciones

Reciba un cordial saludo de quienes conformamos la Unidad Educativa Francisca Dávila de Muñoz, en respuesta a su oficio del 05 de octubre del presente año, en el que solicita que la estudiante Milena Alejandra Cajamarca Guanquiza, pueda realizar su investigación "Diseño de una propuesta didáctica de actividades virtuales para el fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo de básica" en nuestra institución, se informa que conocedores que la educación está en un continuo cambio y que el trabajo mancomunado entre unidades educativas y universidades nos ayuda a las instituciones a buscar mejores estrategias en bien de nuestros estudiantes por lo que se **AUTORIZA** a que la estudiante realice su investigación en nuestra institución, la misma que se coordinará con la Mg. Enma Mora, vicerrectora.

Sin otro particular.  
Atentamente

  
Mg. Mónica Ávila Durán  
Rectora de la Unidad Educativa  
"Francisca Dávila de Muñoz"



CC. Mg. Enma Mora, vicerrectora

**Anexo 3:** Entrevista aplicada a docentes y directivos.**Prototipo de Entrevistas para Directivos y Docentes****“Unidad Educativa Francisca Dávila de Muñoz”**

Buenos días estimado/a docente/vicerrectora. Muchas gracias por concederme esta entrevista. El objetivo es conocer las perspectivas y prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura dentro de la institución.

Empecemos

(Parte biográfica del docente- respecto a la lectura y escritura)

- 1) ¿Cómo usted aprendió a leer?
- 2) ¿Tiene un buen recuerdo de la lectura en su etapa escolar?
- 3) ¿Qué es lo que más le gustaba de la lectura?
- 4) Actualmente ¿Qué tipos de texto lee y cuántos textos lee en el mes?
- 5) Mencione 3 títulos que ha leído este año.
- 6) ¿Cuál es la diferencia entre cómo se enseña ahora y cómo usted aprendió a leer?

(Ejecución en el aula de la lectura y escritura)

- 7) ¿Qué es para usted la lectura?
- 8) ¿Qué es para usted la escritura?
- 9) ¿Por qué es importante aprender a leer y a escribir en la escuela?
- 10) Mencione 2 actividades que considera usted atractivas para la enseñanza de la lectura.
- 11) Mencione 2 actividades que considera usted atractivas para la enseñanza de la escritura.
- 12) Mencione 2 recursos que considera usted atractivas para la enseñanza de la lectura.
- 13) Mencione 2 recursos que considera usted atractivas para la enseñanza de la escritura.
- 14) ¿Cuánto tiempo considera que se debe dedicar a la enseñanza de lectura dentro del aula?
- 15) ¿Cuánto tiempo considera que se debe dedicar a la enseñanza de escritura dentro del aula?
- 16) ¿Cómo evaluaría el progreso de los estudiantes en lectura y escritura?

(Uso de las TIC en la enseñanza de la lectura y escritura)

- 17) ¿Cree que es importante trabajar con actividades virtuales para la enseñanza de la lectura y escritura en el aula? De ser así, ¿Lo considera como una opción factible?
- 18) ¿Cómo cree que las TIC pueden ser implementadas en la enseñanza de la lectura y escritura?
- 19) ¿Sería de su interés aprender a utilizar las TIC para la enseñanza de la lectura y escritura? ¿Por qué?
- 20) ¿Cuánto tiempo dedicaría usted a aprender a utilizar las TIC para la enseñanza de la lectura y escritura?
- 21) ¿Sería de su interés implementar herramientas TIC en la enseñanza de la lectura y escritura en la institución educativa? ¿Por qué?



**Anexo 4:** Entrevista aplicada a grupos focales.**Prototipo de Entrevistas para Estudiantes****“Unidad Educativa Francisca Dávila de Muñoz”**

Buenos días estimado/a estudiante. Muchas gracias por concederme esta entrevista. El objetivo es conocer las perspectivas y prácticas sobre la enseñanza de la lectura y escritura en la institución en la que estudia.

Empecemos

(Parte biográfica del estudiante- respecto a la lectura y escritura)

- 1) ¿Cómo usted aprendió a leer?
- 2) ¿Tiene un buen recuerdo de la lectura cuando estaba en la escuela? ¿Por qué?
- 3) ¿Qué es lo que más le gustaba de la lectura?
- 4) ¿Qué es lo que menos le gustaba de la lectura?
- 5) Mencione 3 títulos que ha leído este año

(Percepción de la lectura y escritura en el proceso de aprendizaje)

- 6) ¿Qué es para usted la lectura?
- 7) ¿Qué es para usted la escritura?
- 8) ¿Por qué es importante aprender a leer y a escribir en la escuela?
- 9) ¿Qué tipos de actividades le gustaría realizar para trabajar la lectura?
- 10) ¿Qué tipos de actividades le gustaría realizar para trabajar la escritura?
- 11) ¿Qué tipos de actividades no le gustaría realizar para trabajar la lectura?
- 12) ¿Qué tipos de actividades no le gustaría realizar para trabajar la escritura?

(Uso de las TIC en la enseñanza de la lectura y escritura)

- 13) ¿Le gustaría trabajar la lectura y escritura con actividades virtuales? ¿Por qué?
- 14) ¿Sería de su interés aprender a utilizar herramientas digitales para trabajar con lectura y escritura? ¿Por qué?
- 15) ¿Le gustaría aprender lectura y escritura con las herramientas digitales? ¿Por qué?
- 16) ¿Cuánto tiempo le dedicaría al uso de herramientas digitales enfocadas en la lectura y escritura? ¿Por qué?