



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

El aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Cajilima Márquez Edison Andrés

CI: 0106114507

Landi Rocano Alex Ismael

CI: 0105131049

Tutora:

PhD. María Eugenia Salinas Muñoz

CI: 0151616463

Azogues - Ecuador

Marzo, 2021



Agradecimiento

A Dios, por brindarnos salud, fortaleza, constancia y esfuerzo para permitirnos culminar nuestra etapa universitaria.

A la UNAE, por brindarnos la oportunidad de cursar nuestros estudios superiores, y por su gran compromiso con la transformación educativa en el país.

A cada uno de los maestros que nos acompañaron en este proceso de formación, por sus conocimientos, por las experiencias y por su calidad humana.

A los niños y docentes que conocimos en las distintas escuelas a las que asistimos durante nuestras prácticas preprofesionales, por acercarnos a la realidad educativa, por las anécdotas, por enseñarnos a aprender.

A María Eugenia Salinas, docente tutora de nuestro trabajo de titulación, por los conocimientos y experiencias compartidas con nosotros, por su constante orientación y por ser el ejemplo más cercano de la verdadera labor docente.



Dedicatoria

A Hermel y Blanca, padres de Edison, y a Fernando y Digna, padres de Alex, gracias a quienes por su apoyo incondicional y ejemplo hoy somos profesionales y mejores seres humanos.

A nuestros hermanos y familia, quienes siempre nos alentaron y acompañaron en esta y otras etapas de nuestra vida.

A nuestros amigos, por haber compartido grandes e inolvidables momentos de amistad y aprendizaje.



Resumen:

La presente investigación plantea una propuesta didáctica fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos-ABP y en la diversificación de estrategias didácticas para la enseñanza de la Lengua y Literatura en modalidad virtual. El objetivo del presente estudio es el de fortalecer el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en estudiantes de sexto año de educación general básica. En ese propósito, se realizó un diagnóstico del estado inicial de las macrodestrezas; la identificación de estrategias didácticas; la fundamentación teórica a través de autores como Cassany (1999), Lomas (2003), Solé (1997), Coll (2005), Campos (2000), Sánchez (2013), Reina (2006), Delgado y Solano (2015); y finalmente, el diseño y validación de la propuesta. El estudio se fundamenta en el paradigma epistemológico del Buen Vivir y en el paradigma de investigación sociocrítico, es de tipo descriptivo, y mixto (cuantitativo-cualitativo), está orientado por el diseño de Investigación Acción-IA; y las técnicas e instrumentos fueron la observación participante, diarios de campo, entrevista y evaluación diagnóstica. Los resultados muestran que al menos la mitad de los estudiantes presenta dificultades más profundas en lectura, mientras que en escritura son más favorables. Asimismo, se identificó que las estrategias didácticas prominentes en la enseñanza de la Lengua están centradas en la individualización del aprendizaje, y en la presentación de la información y la colaboración dentro del grupo áulico. La propuesta, luego de ser sometida a valoración por expertos ciegos, resultó validada y en consecuencia pertinente. Por último, se aplicó una prueba piloto de los tres primeros ciclos de la propuesta con una muestra de estudiantes, cuyos resultados fueron positivos en cuanto a la aceptación de los estudiantes por su metodología y por el progreso reflejado en algunos aspectos de las macrodestrezas lingüísticas.

Palabras clave: macrodestrezas lingüísticas, estrategias didácticas, lectura, escritura, ABP y TIC.



Abstract:

The following investigation approaches a didactic proposal founded on Project Based Learning (PBL) and on the diversification of didactic strategies for the Language and Literature teaching on virtual mode. The aim of the present study is to strengthen the development of the linguistic macro-skills of reading and writing on sixth grade students from basic general education. On that purpose, a diagnose of the macro skills initial status was made; identification of didactic strategies; the theoretical foundation through authors like Cassany (1999), Lomas (2003), Solé (1997), Coll (2005), Campos (2000), Sánchez (2013), Reina (2006), Delgado y Solano (2015); and finally, the proposal design and validation. The study is based on the epistemological paradigm of Well Living and on the socio-critical research paradigm, it is of the descriptive type, and mixed (quantitative-qualitative), it is oriented by the Research-Action design; and the techniques and instruments were the participant observation, field diaries, interview and diagnostic evaluation. The results show that at least half of the students present deeper difficulties in reading, while in writing, results are more favorable. It was also identified that the prominent didactic strategies in language teaching are focused on the individualization of learning, and on information's presentation and collaboration within the classroom group. The proposal, after being subjected to evaluation by blind experts, was validated and consequently pertinent. Finally, a pilot test of the first three cycles of the proposal was applied with a sample of students, the results were positive in terms of acceptance from the students for its methodology and for the progress reflected in some linguistic macro skills aspects.

Keywords: linguistic macro skills, teaching strategies, reading, writing, ABP and TIC.



Índice

1	CAPÍTULO I. ESTRUCTURA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1	Introducción.....	12
1.2	Contextualización.....	13
1.2.1	Nacional.....	13
1.2.2	Institucional.....	13
1.2.3	Áulica	14
1.3	Definición del problema.....	14
1.4	Pregunta de investigación	17
1.5	Objetivos	17
1.5.1	Objetivo General.....	17
1.5.2	Objetivos específicos.....	18
1.6	Justificación	18
2	CAPITULO II. ANTECEDENTES	20
2.1	Contexto internacional.....	20
2.1.1	Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP-.....	20
2.2	Contexto Nacional.....	22
2.2.1	Macrodestrezas lingüísticas.....	22
2.2.2	Estrategias didácticas en Lengua y Literatura.....	23
2.2.3	Aprendizaje Basado en Proyectos.....	24
3	CAPÍTULO III. REFERENTES TEÓRICOS	25
3.1	Enfoque comunicativo	26
3.2	Macrodestrezas lingüísticas	27
3.2.1	Leer	28
3.2.2	Escribir	28
3.3	Lectura y escritura en la era digital.....	29
3.4	Metodologías de enseñanza activa.....	31
3.5	Estrategias didácticas.....	31
3.5.1	Tipos de estrategias	32
3.5.2	Estrategias en la virtualidad	33
4	CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO	35



4.1	Paradigma epistemológico del Buen Vivir y paradigma de investigación Sociocrítico	35
4.2	Tipo de estudio descriptivo	35
4.3	Paradigma de investigación mixto	36
4.4	Diseño del estudio Investigación Acción	36
4.4.1	Fases de estudio	37
4.5	Universo, población y muestra de estudio	38
4.6	Técnicas e instrumentos para la recolección de información	38
4.6.1	Técnicas	38
4.6.1.1	La evaluación diagnóstica	38
4.6.1.2	La entrevista	38
4.6.1.3	Diarios de campo	39
4.6.2	Propuesta de instrumentos de investigación (hipotéticos)	39
4.7	Validación de instrumentos de investigación	40
4.7.1	Objetivo	40
4.7.2	Procedimiento	40
4.7.3	Rúbricas de validación	40
4.7.4	Sistematización de las valoraciones de expertos ciegos	42
4.7.5	Ajuste de los instrumentos de investigación	42
4.7.6	Resultados de la validación de instrumentos de investigación	44
4.8	Unidad de análisis – operacionalización	45
5	CAPITULO V. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	46
5.1	Entrevista 1: macrodestrezas lingüísticas	46
5.1.1	Sistematización de entrevista 1	46
5.1.2	Análisis	47
5.2	Entrevista 2: estrategias didácticas	49
5.2.1	Sistematización de entrevista 2	50
5.2.2	Análisis	56
5.3	Evaluación diagnóstica	59
5.3.1	Sistematización y análisis de la evaluación diagnóstica	59
5.4	Diarios de campo	66
5.4.1	Sistematización de los diarios de campo	66



5.4.2	Análisis	70
5.5	Triangulación de datos: macrodestrezas lingüísticas	72
5.5.1	Análisis	74
5.6	Sistematización y análisis: estrategias didácticas.....	76
5.6.1	Análisis	80
5.7	Resultados y hallazgos	82
6	CAPÍTULO VI. PROPUESTA DIDÁCTICA	84
6.1	LEES: la música ecuatoriana a través del blog	84
6.1.1	Introducción.....	84
6.1.2	Objetivo.....	84
6.1.3	Fundamentación teórica.....	84
6.1.3.1	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	84
6.1.3.1.1	Rol del estudiante	85
6.1.3.1.2	Rol del docente.....	86
6.1.3.1.3	Evaluación en el ABP	87
6.1.3.1.4	Beneficios del ABP	88
6.1.3.1.5	Retos en la implementación ABP	88
6.1.3.1.6	Las TIC como mediadoras en la implementación del ABP desde la virtualidad	89
6.1.3.2	Macrodestrezas lingüísticas	90
6.1.3.2.1	La lectura.....	90
6.1.3.2.2	La escritura	91
6.1.3.3	El Blog.....	92
6.1.4	Metodología	94
6.1.4.1	Investigación – Acción.....	94
6.1.5	Desarrollo	94
6.1.5.1	Ciclo 1.....	96
6.1.5.2	Ciclo 2.....	103
6.1.5.3	Ciclo 3.....	109
6.1.5.4	Ciclo 4.....	115
6.1.5.5	Ciclo 5.....	120
6.1.5.6	Ciclo 6.....	127
6.2	Validación de la propuesta didáctica	135



6.2.1	Objetivo.....	135
6.2.2	Procedimiento.....	135
6.2.3	Rúbrica de validación	136
6.2.4	Sistematización de las valoraciones de expertos ciegos	136
6.2.5	Resultados de la validación de la propuesta didáctica	138
6.3	Prueba piloto de la propuesta didáctica.....	138
6.3.1	Ciclo 1.....	139
6.3.2	Ciclo 2	142
6.3.3	Ciclo 3	146
7	CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	151
7.1	Conclusiones	151
7.2	Recomendaciones	152
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
	ANEXOS.....	160
	ANEXO 1. Evaluación diagnóstica (previo a la implementación de la propuesta).....	160
	ANEXO 2. Entrevista docente 1 (macrodestrezas lingüísticas).....	164
	ANEXO 3. Entrevista docente 2 (estrategias didácticas)	165
	ANEXO 4. Diarios de campo.....	167
	ANEXO 5. Test hábito lector y escritura.....	170
	ANEXO 6. Evaluación diagnóstica (posterior a la implementación de la propuesta).....	174
	ANEXO 7. Entrevista a equipos de estudiantes.....	178
	ANEXO 8. Sistematización de validación de instrumentos.....	178
	ANEXO 9. Sistematización de validación de la propuesta didáctica.....	186
	ANEXO 10. Capturas de pantalla: prácticas preprofesionales	193
	ANEXO 11. Propuesta didáctica: blog educativo	194
	ANEXO 12. Prueba piloto	195



Índice de tablas

Tabla 1. Criterios de validación.....	41
Tabla 2. Operacionalización de las variables.....	45
Tabla 3. Codificación de indicadores de entrevista 1.....	46
Tabla 4. Sistematización de entrevista docente 1	47
Tabla 5. Codificación de indicadores de entrevista 2	50
Tabla 6. Sistematización entrevista docente 2	51
Tabla 7. Sistematización diarios de campo.....	68
Tabla 8. Triangulación de datos: macrodestrezas lingüísticas.....	72
Tabla 9. Sistematización de estrategias didácticas.....	77
Tabla 10. Rúbrica de evaluación de actividades	100
Tabla 11. Rúbrica de coevaluación.....	108
Tabla 12. Autoevaluación.....	113
Tabla 13. Coevaluación	118
Tabla 14. Autoevaluación.....	125
Tabla 15. Rúbrica de evaluación del producto final.....	130
Tabla N.16 Indicadores de validación de la propuesta didáctica	136
Tabla N.17 Indicadores de validación de la propuesta didáctica (ciclo seis).....	137
Tabla 18. Heteroevaluación (ciclo 1 - prueba piloto).....	140
Tabla 19. Heteroevaluación (ciclo 2 – prueba piloto)	144
Tabla 20. Heteroevaluación (clase 3 – prueba piloto)	147



Índice de gráficos

Gráfico 1. Saltos, remplazos y omisión de letras y palabras	59
Gráfico 2. Pronunciación y expresividad.....	60
Gráfico 3. Signos de puntuación.....	61
Gráfico 4. Comprensión lectora.....	62
Gráfico 5. Gramática.....	63
Gráfico 6. Ortografía.....	64
Gráfico 7. Puntuación y acentuación	65

1 CAPÍTULO I. ESTRUCTURA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción

La comunicación es la llave para el acceso y la transmisión del conocimiento y de la información, es el medio por el cual podemos compartir pensamientos y sentimientos, que se logra a través del uso y dominio de la lengua oral y escrita. En ese sentido, el Currículo Nacional, a través de la asignatura de Lengua y Literatura, cimentada desde un enfoque comunicativo, promueve el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas para que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa, que les permita desempeñarse efectivamente en distintas situaciones comunicativas en el contexto escolar y social en satisfacción de sus necesidades individuales y las del colectivo.

En atención a lo expuesto, la presente investigación surge de la identificación de necesidades educativas en las macrodestrezas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel, en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay. En este contexto se evidenciaron ciertas debilidades en las macrodestrezas de lectura y escritura. Así también, en el paso abrupto de la modalidad presencial a una virtual, consecuencia de la pandemia mundial por Covid-19, el tiempo, los recursos y las estrategias didácticas son limitados, por lo que es necesario contribuir a una diversificación de estas para promover la motivación y mayor interés de los niños en el proceso educativo. En ese mismo sentido, consideramos prioritario atender al desarrollo de las dos (2) macrodestrezas desde la posibilidad virtual, para que la problemática de este contexto escolar, por consecuencia de la pandemia y otros factores, no permanezca estancada o tienda a agravarse. En razón de lo expuesto, cabe preguntarse entonces, ¿qué estrategia didáctica contribuye al fortalecimiento y desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel?

Así pues, la investigación se apega a la línea de investigación “Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología” de la Universidad Nacional de Educación UNAE, pues se abordarán en este estudio aspectos como el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas, el Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP- implementado en un proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad virtual y mediado por las TIC.

La investigación pretende contribuir al fortalecimiento y desarrollo de las macrodestrezas de lectura y escritura de los estudiantes a través del diseño y valoración de una propuesta didáctica fundamentada en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP- en la modalidad virtual. Es por ello que, el estudio se fundamenta en la epistemología del Buen Vivir y en el paradigma de investigación sociocrítico, siendo un tipo de estudio descriptivo, de corte mixto, cualitativo y cuantitativo, y bajo la Investigación Acción como diseño orientador del estudio.

Finalmente, a través de técnicas e instrumentos como la observación participante, diarios de campo, la evaluación diagnóstica, entrevista y test, se obtuvo información que contribuyó a determinar cuál es el nivel en el que se encuentran las macrodestrezas de lectura y escritura de los estudiantes en este contexto educativo. Así pues, se espera que, con esta investigación y su propuesta didáctica respectiva, se contribuya al aprendizaje de los estudiantes en cuanto a buscar alternativas como respuesta a las necesidades educativas, a una diversificación de recursos y estrategias para la modalidad virtual y, por último, al progreso y consecución de los objetivos plasmados en el currículo y en el perfil de salida del estudiante ecuatoriano.

1.2 Contextualización

1.2.1 Nacional

El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia mundial a la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Por tal motivo, el 12 de marzo se estableció en Ecuador la cuarentena obligatoria, provocando que todas las actividades, entre ellas las educativas, se suspendan, obligando de esta forma a pasar de una modalidad presencial a una virtual. Ante esta situación, la ministra de educación Monserrat Creamer presenta el lunes 16 de marzo, el Plan Educativo Covid-19, que contiene lineamientos para que los docentes, directivos, administrativos y Unidades Distritales continúen, de forma virtual, con las actividades pedagógicas mientras dure el estado de emergencia sanitaria.

El Plan Educativo Covid-19 consiste también en un portal educativo en línea, donde los actores educativos (docentes, estudiantes, administrativos, etc.) pueden acceder y encontrar en él, recursos digitales, entre libros y documentos que guíen, organicen, apoyen y sirvan de complemento para reforzar los conocimientos y la enseñanza-aprendizaje en esta modalidad. El portal también está dirigido a los padres de familia de los estudiantes, para que de esta forma tengan acceso y puedan apoyar el aprendizaje de sus hijos, posee además diferentes secciones en las que se encuentran actividades específicas para cada subnivel educativo en las distintas áreas del conocimiento.

1.2.2 Institucional

Las prácticas preprofesionales se realizaron en la Unidad Educativa Particular Corel de la ciudad de Cuenca, en el sexto año de Educación General Básica. La asistencia a las clases se dio de forma virtual debido a la emergencia sanitaria por la Covid-19.

La institución educativa es particular y está ubicada en la zona urbana de la ciudad. Cuenta con niveles de educación que van desde la inicial, educación general básica (EGB) y bachillerato general unificado

(BGU). El número de estudiantes es de 321; con una planta docente de 23 maestros; cuenta además con una jornada matutina y tiene como enfoque pedagógico orientador al enfoque constructivista.

1.2.3 Áulica

En las clases virtuales la docente del grado utiliza las plataformas *Skype* y *Zoom* en los horarios que se han establecido para la conectividad. Cada sesión dura 45 min y se abordan las materias básicas de Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Además, se utiliza la plataforma virtual *Moodle* en la cual se cuelga información para que los estudiantes se guíen en la realización de tareas y deberes, y a la vez, es utilizado también como registro y medio de recepción de actividades que los estudiantes realizan.

Otra de las plataformas virtuales por las que se mantiene conexión es *WhatsApp*, por medio de la cual se informa y comunica tanto con los estudiantes como con los padres de familia.

El número de estudiantes es de 19 niños, 11 varones y 8 mujeres de entre diez y once años. La interacción entre los estudiantes es de confianza y respeto, y la relación de la docente con los niños es fuerte, pues se fundamenta en la participación que la docente promueve en clases y en la que los estudiantes participan activamente.

Es importante por último resaltar que, por complicaciones en la salud de la docente titular, el proceso educativo estuvo orientado por tres (3) docentes más que la reemplazaron en sus funciones, por lo que se hace hincapié en esta investigación al periodo de clases observado mientras la docente estaba al frente del proceso.

1.3 Definición del problema

La evaluación continua nos permite conocer cuáles son las necesidades y fortalezas que tiene un proceso de enseñanza-aprendizaje y sus actores, nos permite tomar decisiones y determinar cuáles serán las acciones que contribuyan a mejorarlas, además nos permiten tener una visión de donde estamos y hacia dónde queremos ir. En ese sentido, y a fin de contextualizar el problema de la presente investigación desde un contexto nacional hacia uno local, consideramos importante en un inicio, abordar la problemática, poniendo nuestra mirada sobre los objetivos curriculares en cuanto al desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas, para luego poner atención en cuál ha sido el grado de alcance de los objetivos educativos, que se evidencian en los resultados de las evaluaciones tanto nacionales como internacionales en las que han participado los estudiantes ecuatorianos.

El área de Lengua y Literatura, en el Currículo Nacional 2016 del Ministerio de Educación (MINEDUC) tiene un enfoque comunicativo, “hace énfasis en el desarrollo de destrezas (...) para que los estudiantes sean personas competentes en el uso de la lengua oral y escrita de la comunicación” (p. 184). En ese sentido, menciona que la metodología de la asignatura debe ser procedimental y, por tanto, involucra la ejercitación ordenada de las habilidades lingüístico-comunicativas. De esta manera, el aprendizaje de las macrodestrezas aporta al desarrollo lógico, crítico y creativo que deberá ser orientado y acompañado por el docente que se convierte en el responsable de poner en marcha estímulos, recursos y estrategias, que aporten al desarrollo de las macrodestrezas en los discentes.

Teniendo en claro los objetivos educativos plasmados en el currículo, abordamos la problemática de la investigación desde las evaluaciones que hemos considerado para entender y contextualizarla. En el plano internacional consideramos la evaluación PISA-D, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); y, en el contexto nacional, la evaluación Ser Estudiante a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL).

El estudio PISA (*Programme for International Student Assessment*, por sus siglas en inglés) es un estudio internacional que evalúa el sistema educativo de los países del mundo, y, a través de evaluaciones, busca conocer el alcance de habilidades y conocimientos que estudiantes de 15 años han obtenido en las asignaturas de ciencia, lectura y matemáticas. En el 2017, Ecuador participó por primera vez en la Evaluación PISA-D (PISA para el Desarrollo), con más de 6100 estudiantes de 173 unidades educativas fiscales, fiscomisionales, municipales y privadas seleccionadas a nivel nacional.

El sistema de evaluación del estudio establece seis (6) niveles que van del 1 al 6, siendo 1 el nivel más bajo y 6 el mayor. Se establece también el nivel 2 como el nivel básico de desempeño. Según el informe de la evaluación, realizado por el INEVAL (2018) el 49% de los estudiantes ecuatorianos alcanzó el nivel básico de competencia en lectura, mientras que el 51% restante está por debajo de este nivel.

Por otra parte, la evaluación Ser Estudiante del Instituto Nacional de Evaluación Educativa valora los conocimientos y habilidades de los estudiantes de cuarto, séptimo y décimo año de la educación general básica en las cuatro asignaturas básicas: Ciencias Naturales, Matemáticas, Estudios Sociales y Lengua y Literatura. El informe del Ser Estudiante del año 2017-2018, en el que participaron 8941 estudiantes de 354 instituciones en todo el Ecuador, y tomando como referencia a los estudiantes del séptimo año de EGB, por ser el grado más cercano al sexto año, grado de estudio de la investigación, se muestra que, en el área de

Lengua y Literatura, el 50,5% de estudiantes se encuentra en un nivel insuficiente, mientras que el 29,6% está en un nivel elemental, el 17,3% en un nivel satisfactorio y el 2,6% en excelente (INEVAL, 2018).

Una vez situada la problemática desde un contexto nacional, describimos a continuación la situación y sus características en el contexto local, que ha motivado el desarrollo y la realización del presente estudio.

La investigación es producto de las prácticas preprofesionales realizadas en modalidad virtual en el sexto año de Educación General Básica en el contexto escolar de la Unidad Educativa Particular Corel. Las prácticas preprofesionales se llevaron a cabo durante un periodo comprendido de nueve semanas, desde el 9 de noviembre del 2020 al 22 de enero del 2021, con asistencia de los estudiantes practicantes a una hora diaria por cuatro días a la semana, y de acuerdo con el horario establecido por la institución educativa y la docente del aula para cada sesión de clase en modalidad virtual.

La asignatura a la que está orientada la investigación es Lengua y Literatura por ser el área que comprende en gran medida el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas en los estudiantes.

Mediante la observación de las clases virtuales identificamos ciertas debilidades en la lectura en al menos la mitad de los estudiantes, esto en cuanto a la pronunciación, velocidad lectora determinada en saltos, reemplazos y omisiones de palabras, la expresividad, respeto a las pausas correspondientes de los distintos signos de puntuación y acentuación, que finalmente termina perjudicando a la comprensión lectora que se manifiesta a través de otras macrodestrezas lingüísticas como el hablar y escribir. En relación a esto, la maestra de aula en charlas virtuales menciona que, de los 19 niños, dos o tres (2/3) de ellos, presentan necesidades más profundas que el resto de los estudiantes en la parte de lectura.

En la macrodestreza de escritura la docente, por su cercanía y accesibilidad a los trabajos escritos de los estudiantes, y a través de sesiones virtuales, menciona debilidades en cuanto a la organización, secuencia lógica de ideas y coherencia en la parte de gramática. En ortografía describe debilidades relacionadas con el uso de mayúsculas, de letras, y de signos de puntuación y acentuación (comas, puntos, tildes, signos de exclamación e interrogación, entre otros).

En las clases virtuales a las que asistimos pudimos observar que, en algunos estudiantes, cuando se proponían actividades de lectura, eran visibles sus dificultades. Una situación que revelaba esta problemática era cuando la docente pedía a los estudiantes leer textos en las diapositivas que se presentaban en las distintas asignaturas, lecturas que como hemos dicho, tenían sustitución de sílabas, salto de palabras y en consecuencia una velocidad lenta y una comprensión lectora literal del texto. En ese contexto, no

evidenciamos en los estudiantes actos de habla relacionados con la comprensión inferencial y crítica valorativa.

Desde nuestra observación y desde el aporte de la docente, consideramos necesario apoyar en el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes que tengan necesidades, y a la par potenciar las de los estudiantes que presentan fortalezas.

Conviene subrayar que, en el paso abrupto desde la modalidad presencial a una virtual, consecuencia de la pandemia, el tiempo, los recursos y estrategias didácticas que se utilizan son limitados. Es así como las sesiones virtuales se trabajan a través de la presentación de diapositivas, videos y explicaciones teóricas durante cuarenta minutos, tiempo que dura una sesión en la plataforma *Zoom* con la que trabaja la docente.

En definitiva, el cambio de modalidad presencial a una virtual, generada por la pandemia del Covid-19, puede ocasionar que la problemática del contexto escolar evidenciada en el sexto grado de educación básica, tienda a agravarse en el caso de las necesidades, o permanecer estancadas o debilitarse en el caso de las fortalezas y no continuar así su desarrollo, por lo que habría una tendencia a afectar aún más el aprendizaje, que podrían reflejarse en el desarrollo de destrezas, en el rendimiento escolar, en resultados de evaluaciones como PISA-D y Ser Estudiante. Así pues, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo desde el cual el currículo ecuatoriano concibe el trabajo en la asignatura de Lengua y Literatura, es necesaria la diversificación de actividades, recursos y estrategias desde las posibilidades virtuales, que promuevan y permitan la participación, la ejercitación, la contextualización del aprendizaje, la motivación y el interés de los estudiantes para contribuir al desarrollo y fortalecimiento de sus macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura.

1.4 Pregunta de investigación

¿Qué estrategia didáctica contribuye al fortalecimiento y desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

- Fortalecer el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura de los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel a través de una propuesta didáctica basada en el ABP.



1.5.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar el estado inicial de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura de los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel.
- Identificar las estrategias didácticas que se emplean para el desarrollo de la asignatura de Lengua y Literatura en el sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel.
- Fundamentar a partir de la literatura científica los conceptos de: macrodestrezas lingüísticas, lectura, escritura, metodologías activas y aprendizaje basado en proyectos (ABP).
- Diseñar una propuesta didáctica basada en la metodología de ABP para el fortalecimiento y desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura de los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel.
- Validar la pertinencia de la propuesta didáctica de ABP en el fortalecimiento y desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura de los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel.

1.6 Justificación

El currículo nacional promueve y prioriza, a través de la asignatura de Lengua y Literatura, el desarrollo de destrezas comunicativas en los estudiantes de todos los niveles educativos, que les permita dominar la cultura oral y escrita, satisfacer sus necesidades comunicativas y desempeñarse en el contexto social. Por tal motivo, es importante que los docentes diversifiquen estrategias y recursos que contribuyan al desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas y en consecuencia a la competencia comunicativa de los estudiantes.

El enfoque comunicativo desde el que se propone el currículo ecuatoriano para la asignatura de Lengua y Literatura hace imperativo la gestión docente como orientadora de un proceso de aprendizaje fundamentado en el ejercicio, el dominio y el uso de la lengua en diversas situaciones comunicativas. Es fundamental entonces, trabajar y fortalecer las macrodestrezas lingüísticas desde un enfoque práctico y contextualizado a la realidad del estudiante.

Desde el aspecto transversal, el trabajo que se realiza desde el área de Lengua y Literatura para el desarrollo de destrezas comunicativas se vuelve trascendental, pues no es sino sobre esta área de aprendizaje en la cual se apoyan las demás, y a través de la cual los estudiantes tienen la posibilidad de conocer y transmitir el conocimiento y la cultura en general.



El problema de aprendizaje de las macrodestrezas de lectura y escritura, evidencia entre otras dificultades, la necesidad de didácticas específicas desde el lenguaje que favorezcan el fortalecimiento y desarrollo de dichas macrodestrezas, siendo fundamental que el docente diseñe, implemente y evalúe estrategias de enseñanza que potencien el aprendizaje de estas. Así pues, el ABP constituye esa opción que, desde la diversificación de recursos y actividades didácticas, busca dinamizar tanto la labor pedagógica del docente como también el aprendizaje de los estudiantes y las necesidades que de él resultasen.

La importancia de la presente investigación radica en que nos permite comprender tanto lo significativo de las macrodestrezas para el aprendizaje del estudiante como la gestión docente para su desarrollo, esto último en cuanto a la organización y reorientación de nuestras prácticas pedagógicas para la consecución de los objetivos curriculares.

El propósito de la investigación tiene un sentido teórico-práctico, el de contribuir con una propuesta que se convierta en una alternativa de solución o mejora a las necesidades educativas, especialmente, por el enfoque del estudio, a las que se presentan en el lenguaje y la comunicación. En un sentido teórico, el propósito es que se convierta en un recurso que brinde información actualizada e innovadora a la comunidad educativa, tanto para las instituciones educativas ecuatorianas como para la comunidad UNAE.

La investigación es pertinente pues, a través de la propuesta didáctica fundamentada en la metodología de ABP, se pretende contribuir al aprendizaje de los estudiantes en cuanto al perfil de salida tanto de la educación general básica como del bachillerato ecuatoriano, esto al integrar en una propuesta activa el trabajo colectivo, la investigación, la interacción con las TIC, la creatividad, el liderazgo, el compromiso, la responsabilidad, el respeto y la comunicación estudiantil, que aporta a que el estudiante sea justo, innovador y solidario.

Por otra parte, la propuesta de ABP mediada por las TIC es relevante y necesaria, porque se convierte en una alternativa pensada desde y para la educación virtual (pudiendo adaptarse también a contextos físicos), que puesta en marcha permite diversificar la metodología docente que contribuya a disminuir los efectos de la pandemia en la educación de nuestros estudiantes.

Por último, este trabajo investigativo pretende aportar conocimientos y experiencias que contribuyan a hacer posible una mejora en la calidad educativa, esto en cuanto a la mejora de las prácticas docentes, y particularmente, al desarrollo de las destrezas comunicativas necesarias en nuestros estudiantes que den muestra y se pongan en práctica, no solamente en el rendimiento escolar o en evaluaciones como PISA o el Ser Estudiante, sino también en las diversas situaciones de su vida cotidiana.

2 CAPITULO II. ANTECEDENTES

En este apartado abordamos investigaciones realizadas entre los años 2012 y 2019, comprendidas en el ámbito geográfico internacional de Hispanoamérica, así como también en el contexto nacional ecuatoriano, y en cuyos estudios se han trabajado las macrodestrezas lingüísticas, las estrategias didácticas en Lengua y Literatura, y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

2.1 Contexto internacional

2.1.1 Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP-

a) En un estudio publicado en el 2015 denominado “El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío” de los autores Rekalde y García, participaron 14 docentes mujeres de edad media de 48 años de la etapa de Educación Primaria del Colegio Público Zuhazti (Donostia-San Sebastián-España), que han trabajado con ABP en las aulas en un promedio de ocho (8) años, de edad, como media. La investigación tenía como objetivo conocer, comprender y reflexionar sobre los retos por los cuales atraviesa el profesorado de primaria al aplicar el ABP en el trabajo escolar, y contribuir así a la mejora de la práctica docente. La metodología de la investigación fue cualitativa y a través de un estudio de caso.

En cuanto a los resultados y conclusiones de la investigación se destacan que existen 1) retos internos en torno al profesorado, como: la gestión de la inseguridad, los miedos a la equivocación, el desconcierto ante la falta de control; 2) retos externos de tipo didáctico, como: relacionados con la disponibilidad de los recursos, el tiempo que involucra la aplicación de los proyectos, la evaluación (en cuanto a la adaptación a las nuevas formas de trabajar y la forma en cómo se aplica) y; 3) retos comunicativo-relacionales, como: no existe la coordinación estrecha de equipos docentes y la relación con la familia y entorno.

Entre las líneas de reflexión que aborda la investigación están por ejemplo: asumir la aplicación del ABP desde la seguridad y convencimiento personal del profesorado; el interés y opinión del alumnado debe tener mayor peso al momento de elegir el proyecto, mostrando opciones de posibles temáticas ligadas al interés del estudiante; el ABP como centro de integración progresiva de las asignaturas; una evaluación desde la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, con juegos, instrumentos y dinámicas en un ambiente más holístico; tener una cohesión fuerte de trabajo docente e involucrar fuertemente la participación familiar, y finalmente; favorecer la contextualización del aprendizaje.

b) Otro estudio de los autores Romero, Forero y Rodríguez denominado “Análisis comparación del aprendizaje basado en proyectos de forma tradicional y con mediación de las TIC” publicado en el 2018, que

se realizó con 47 estudiantes de séptimo grado y un docente de la Institución Educativa Carlos Alberto Olano Valderrama del municipio de Belén-Boyacá-Colombia. El total de estudiantes se dividió para el trabajo en dos grupos, el primer grupo experimental con 24 estudiantes, en aplicación del ABP con mediación de TIC, y el segundo grupo control, con ABP sin mediación de TIC, con 23 estudiantes y un docente. El objetivo de esta investigación fue el de comparar el rendimiento académico de los estudiantes de los dos (2) grupos en las condiciones antes mencionadas; y la metodología mediante la cual se realizó fue cuantitativa y cualitativa.

En cuanto a los resultados del grupo control con implementación del ABP sin mediación de TIC, se destaca que: los estudiantes trabajaron efectivamente dentro de los grupos; hubo mayor intervención docente y monitoreo constante; el rendimiento de los integrantes del grupo es mayor en los líderes y secretarios del grupo, siendo los demás integrantes favorecidos con una nota grupal por ser el resultado final del proyecto.

En el grupo experimental con implementación del ABP y mediación de las TIC, se destaca: los estudiantes asumieron mayor compromiso y responsabilidad personal y grupal; se observó mayor motivación con la intervención de las TIC; el docente tuvo mayor control; el rendimiento de todos los integrantes de los grupos fue casi parejo; y finalmente en una valoración de notas, este grupo obtuvo 3.55 por sobre los 3.35 obtenidos como media del grupo control.

Las conclusiones a las que llega el estudio es que a partir de la intervención del ABP con mediación de las TIC se tuvo una mejora en el rendimiento estudiantil, al igual que un cambio de conducta y desempeño frente a los proyectos, sin embargo, esto no difiere mucho cuando el aprendizaje con ABP no es mediado por las TIC, pero esto último podría convertirse en una posible limitante tanto para los estudiantes como para el docente.

c) En una investigación titulada “Aprendizaje Basado en Proyectos para propiciar el Desarrollo de las Competencias Comunicativas”, publicada en el 2012, participó una población de 36 estudiantes del 4to grado de la Escuela Primaria La Corregidora, del municipio de Puente Nacional, en el estado de Veracruz-México, los cuales tenían edades comprendidas entre los 9 y 10 años de edad. El objetivo de la investigación fue el propiciar al desarrollo de las competencias comunicativas del grupo de estudiantes a partir de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos. El estudio se realizó bajo el enfoque cuantitativo y cualitativo, y fue de tipo exploratorio.

En las conclusiones a las que llega la investigación, se describen logros y dificultades presentadas con la implementación del ABP, así como también con las competencias comunicativas. En cuanto a los logros con el ABP se menciona, entre algunos, que: “se favoreció el intercambio entre iguales, el trabajo colaborativo

y también con el docente, además de que cada alumno cumplió con distintas responsabilidades asignadas por los mismos integrantes de los equipos” (Campos, 2012, p. 100). También se menciona que se tuvo una participación constante del estudiantado; se generaron productos concretos que demostraron el logro de aprendizaje; se desarrolló la autonomía y la capacidad de elección y toma de decisiones (en el tema, en los equipos y en los aspectos a investigar, etc.).

Por el contrario, también se mencionan algunas dificultades y limitaciones que hacen referencia a: el empleo de materiales; dificultad en la elección de equipos e integrantes afines y su organización; otra con relación al tiempo y ritmo de trabajo de los estudiantes en los proyectos, el mismo que determinó el avance y cumplimiento de actividades que se planificaron y que no permitió que todas se cumplieran.

En cuanto a los logros en las competencias comunicativas, se manifiesta que en las destrezas verbales orales se apoyó y se observó mayor interacción y desempeño entre los estudiantes, sin embargo, en las destrezas de escritura no se denotó mayor avance, pues existían dificultades considerables en cuanto a la expresión clara y coherente en la estructura escrita.

2.2 Contexto Nacional

2.2.1 Macrodestrezas lingüísticas

a) Una tesis de grado que se publicó en 2014, denominado “El Desarrollo de las Macrodestrezas Lingüísticas y su influencia en la Comunicación Eficiente de los estudiantes del sexto grado de la Escuela de Educación Básica “Manuela Espejo” Ambato, Provincia de Tungurahua” fue realizado por la autora Núñez, en la cual la muestra de la población fue de 106 estudiantes y 6 profesores. Este estudio tuvo la finalidad de analizar el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas y la comunicación eficiente; fue cuantitativo y cualitativo, y llevado a cabo a través de la investigación de campo, la investigación documental, bibliográfica y descriptiva.

Los resultados denotan que el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas repercute en la comunicación eficiente pues existen problemas para que los estudiantes se relacionen con sus pares y maestros. Menciona también que los discentes leen poco; que en el aula de clases no se fomenta a desarrollar las habilidades para hablar, escuchar, escribir y leer, y por tanto existen debilidades en la escritura, oralidad y la escucha activa. En ese sentido se considera en el estudio que es preciso promover el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas, implementar juegos dinámicos que colaboren y permitan el impulso de las mismas.

Este estudio propone una guía educativa como propuesta para el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas y la comunicación eficiente en estudiantes de sexto grado, esto con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y colaborar para la formación integral del educando y que los docentes motiven con dinámicas y herramientas para la enseñanza-aprendizaje.

b) Una investigación denominada “Incidencia de las macrodestrezas lingüísticas en el proceso de la escritura” de las autoras León y Vega, desarrollado en el año 2015, cuyo objetivo fue el determinar la importancia de desarrollar las macrodestrezas lingüísticas a través la aplicación de actividades pedagógicas participativas en el proceso de escritura de una población de 86 estudiantes y 7 docentes de octavo de educación básica de la Unidad Educativa Marcelino Maridueña ubicada en el canto del mismo nombre de la provincia del Guayas-Ecuador.

La metodología de la investigación fue descriptiva, con un enfoque cualitativo y cuantitativo. A través de esto, el estudio llega a las siguientes conclusiones: el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas en el proceso de escritura influye en gran medida en el uso de la lengua que permite la comunicación; los docentes no cuentan con el conocimiento necesario para el desarrollo de las macrodestrezas, esto por falta de capacitación o actualización de conocimientos; al menos el 86% de estudiantes posee un nivel regular de escritura y; es necesaria la elaboración de una Guía Informativa de actividades que apoyen al desarrollo de las macrodestrezas y el trabajo docente en este aspecto.

2.2.2 Estrategias didácticas en Lengua y Literatura

c) En una investigación publicada en el año 2019 con el tema “Estrategias didácticas de Lengua y Literatura para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de sexto grado, de la escuela básica Patate” de la autora Barreno, participaron 33 estudiantes con edades entre 8 y 11 años. La investigación tuvo como objetivo el diseño de estrategias didácticas en el área de Lengua y Literatura para el desarrollo del pensamiento crítico.

Este estudio se realizó a través de la investigación de campo, documental, exploratoria y descriptiva. Para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, en la investigación se diseñó una propuesta didáctica con diversas estrategias dentro en el área de Lengua y Literatura. Las conclusiones a las que llega el estudio son: a) es primordial incluir estrategias que involucren la participación activa del estudiante y fortalezcan el pensamiento crítico, b) más de la mitad de estudiantes no había desarrollado el pensamiento crítico al nivel educativo en el cual se encontraban, c) se planteó una propuesta con estrategias didácticas que contribuyan a

formar seres humanos autónomos, críticos y creativos, d) la valoración de la propuesta sometida a expertos permitió enfocar de mejor manera la propuesta.

d) En una investigación publicada en el año 2016, bajo el título: “Estrategias didácticas para acrecentar la aprehensión de textos en el área de Lengua y Literatura”, participaron 46 estudiantes del tercer año de educación general básica de la Unidad Educativa “José Joaquín Olmedo” de la ciudad de Ambato, la cual tuvo como objetivo determinar la relación existente entre las estrategias didácticas y la aprehensión de textos en el área de Lengua y Literatura.

En este estudio se realizó un diagnóstico tanto para identificar las estrategias didácticas empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, como para conocer el nivel de aprehensión de textos de los estudiantes. La metodología empleada en el estudio fue mixta cualitativa-cuantitativa, bajo una investigación exploratoria y descriptiva del fenómeno de estudio.

La investigación llega a las siguientes conclusiones: a) existe un desconocimiento de parte de los docentes sobre estrategias didácticas en Lengua y Literatura, se mantiene un aprendizaje tradicional y los estudiantes tienen dificultades en habilidades de análisis, razonamiento y pensamiento, y; b) los estudiantes presentaron un nivel básico en el desarrollo de habilidades y destrezas en la enseñanza aprendizaje de la aprehensión de textos.

2.2.3 Aprendizaje Basado en Proyectos

e) Finalmente, el último estudio que consideramos en este apartado, es uno realizado en el año 2019, denominado “La incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos (ABP) aplicado a la producción de textos escritos en el área de Lengua y Literatura en los estudiantes de décimo EGB de la Unidad Educativa PCEI Salamanca 2019-2019”, que contó con la participación de 21 estudiantes del décimo año de educación general básica. El objetivo de la investigación fue el determinar la incidencia del método ABP para la producción de textos escritos en el área de Lengua y Literatura; y en cuanto a la metodología fue de tipo documental, con una investigación de campo y bajo los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Entre los resultados y conclusiones a las que llega el estudio se menciona que: el ABP influye positivamente en la elaboración de textos en Lengua y Literatura, contribuye a mejorar hábitos de escritura y comprensión lectora, favorece que el alumnado desarrolle destrezas con criterio de desempeño, de forma lúdica, donde se divierten y se interesan por la asignatura; el rol del docente es el de un facilitador de la información que guía y acompaña en el proceso, siendo los estudiantes los principales actores de su

aprendizaje; la escritura es una macrodestreza que mejora con la práctica y la guía del maestro para encaminarla hacia su respectiva comprensión y dominio, y finalmente que; el ABP tuvo una acogida positiva por parte de los participantes de la investigación.

Los estudios que en este apartado se abordan, dos (2) conciben que las macrodestrezas lingüísticas son escuchar, hablar, leer y escribir, las cuales están orientadas para mejorar la comunicación y son enseñadas y desarrolladas en la asignatura de Lengua y Literatura (Quishpe y Barrientos, 2015; Núñez, 2014). Al respecto de las estrategias didácticas en la enseñanza de la Lengua y Literatura, dos estudios (2) se apegan teóricamente al concepto de Monterrey (como se cita en Paredes, 2016) quien postula que las estrategias didácticas son el “conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p.21). Por último, los cuatro (4) estudios que tratan sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos, lo asumen como una metodología activa que permite la adquisición de conocimientos y competencias, fundamentada en la elaboración de proyectos y tareas sistemáticas e investigativas llevadas a cabo de forma autónoma o grupal, y a través de las cuales se busca dar respuesta o solución a preguntas o problemas de la realidad (Trujillo, 2015; Sánchez, 2013).

En cuanto a la metodología, predominan los estudios de tipo descriptivo, documental, exploratorio y de campo, dentro de los paradigmas de investigación cualitativo y cuantitativo. En resumen, las tendencias teóricas de las distintas investigaciones que aquí hemos citado nos permiten abordar las macrodestrezas lingüísticas, las estrategias didácticas en Lengua y Literatura, y el aprendizaje basado en proyectos, desde aristas y aportes importantes y enriquecedores, a la vez que, desde las tendencias metodológicas, contribuyen a orientar nuestra perspectiva hacia diversos modos de abordar el objeto de estudio en nuestra investigación.

3 CAPÍTULO III. REFERENTES TEÓRICOS

La comunicación es uno de los pilares en los que se sustenta la necesidad social e individual del ser humano para transmitir sus ideas, pensamientos, sentimientos e información, en construcción de conocimiento, cultura y sociedad, siendo clave desde esta perspectiva, que una persona desarrolle competencias comunicativas que le permitan actuar efectivamente en diversas situaciones. En ese sentido, se entiende como competencia comunicativa a la “habilidad de comunicar bien, de ser entendido y entender a los demás, de saber estructurar este proceso para establecer las relaciones sociales con sus semejantes, donde se integran la correcta escucha, lectura, y expresión oral y escrita” (Pompa y Pérez, 2015, p. 166).

En el área de Lengua y Literatura, el currículo nacional promueve el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de un trabajo procedimental desde el enfoque comunicativo, es decir, desde metodologías y estrategias que involucren diversas situaciones comunicativas reales o simuladas donde los estudiantes tengan la oportunidad de desenvolverse, ejercitarse y aprender, tanto para el desarrollo de habilidades lingüístico comunicativas como también en el dominio de conocimientos para el uso eficaz de la lengua oral y escrita. En ese caso “la finalidad de la enseñanza de la lingüística no es la adquisición de formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización), sino el desarrollo de las destrezas necesarias para poder conseguir los propósitos deseados con el uso del idioma” (Cassany, 1999, p. 4).

Es importante recalcar que en este trabajo se defiende el término competencia en un sentido de saber ser y hacer las cosas, de cuándo y cómo hacerlas en el sentido de realización o cumplimiento de los propósitos personales y colectivos, por lo que se adhiere a la definición de la RAE como “la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Real Academia Española, 2014, 23° ed.). Por lo tanto, la palabra competencia se aleja del significado de contienda o rivalidad, y está estrictamente apegada al contexto educativo como el conjunto de comportamientos y habilidades idóneas para la participación y la emancipación del ser.

Debido a lo dicho, en la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura es imperante, para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, el trabajo en y desde las macrodestrezas lingüísticas, pues constituyen el pilar fundamental para la formación de personas competentes comunicativamente. En ese motivo, las metodologías, actividades y recursos deben orientar la ejercitación constante de las habilidades y el aprendizaje de conocimientos que permitan el fortalecimiento y desarrollo progresivo de cada macrodestreza.

3.1 Enfoque comunicativo

En cuanto al enfoque comunicativo, McDowell (como se cita en Cassany, 1999) recoge las características principales, entre las que destacamos las siguientes:

a) Los temas y las asignaturas se integran en un enfoque que engloba y atribuye la misma importancia a todas las habilidades y niveles lingüísticos, dígame gramaticales, sintácticos, semánticos, pragmáticos, etc. Asimismo, y para el caso de las macrodestrezas lingüísticas, las cuatro cobran la misma importancia dentro de este enfoque global.

b) En el enfoque comunicativo, el estudiante aprende activamente a través de proyectos, el trabajo colaborativo grupal, por citar algunas estrategias, que le permitan analizar, deducir, comprender, explorar y descubrir.

c) El docente es un guía y facilitador que promueve la participación del alumnado en la elaboración de los proyectos y los recursos que en ellos se utilicen. Para esto, se parte de la curiosidad y motivación del estudiante que busca sobre todo el desarrollo de habilidades y el desarrollo personal.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, para Lomas (2003) es enseñar a hacer cosas con las palabras, es decir, enseñar a que el estudiante domine y use eficazmente la lengua. Aprender a hacer cosas involucra a que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté en una constante ejercitación de habilidades lingüísticas, contribuyendo de esta forma a su desarrollo en un ambiente interactivo con el contexto y la realidad. El fin último que persigue el enfoque es contribuir, desde el desarrollo de estrategias y habilidades lingüísticas, al desarrollo y adquisición de la competencia comunicativa, que precisamente le dé al sujeto las habilidades, conocimientos, estrategias y actitudes para desenvolverse a la hora de leer, escribir, entender, hablar y escuchar efectivamente en el contexto o situación comunicativa en la que se encuentre.

Resulta interesante la concepción que Lomas (2003) y McDowell (citado por Cassany, 1999), tienen acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, pues comparten la idea de un proceso integrador, en el que es importante tanto conocer y dominar las reglas (gramaticales, ortográficas, etc.) del idioma, como es importante también saber cómo, cuándo y de qué forma utilizarlas según las características de los diversos contextos socioculturales. De la misma forma, cobra fundamental relevancia para los autores, el promover los espacios necesarios para la ejercitación activa de las habilidades y la interacción dentro del aula, pues no es sino por este medio que se desarrolla, adquiere y domina la competencia comunicativa.

3.2 Macrodestrezas lingüísticas

Las macrodestrezas lingüísticas constituyen la columna vertebral para la enseñanza de la lengua, pues es a través de ellas que se espera lograr una competencia comunicativa en los estudiantes. Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2010), en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica se afirma que: “se entenderá como macrodestreza, la destreza superior de la lengua, en este caso son cuatro: escuchar, hablar, leer, y escribir” (p. 24). En consecuencia, en el Currículo Nacional se manifiesta que el proceso de aprendizaje y desarrollo de las macrodestrezas en los estudiantes “requiere de una intensa actividad constructiva que despliega en ellos, procesos cognitivos, afectivos y emocionales” (MINEDUC, 2016, p. 188).

Así pues, es necesario profundizar teóricamente sobre este tema, por lo que, de las cuatro (4) macrodestrezas lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, a continuación, abordaremos la conceptualización de las dos (2) últimas por ser objeto de estudio en las que se centra nuestra investigación. En ese contexto, destacamos la idea de Millás (como se cita en Lomas, 2003) sobre la importancia de leer y escribir, quien dice que: “no se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas” (p. 58).

3.2.1 Leer

La lectura es hoy por hoy uno de los hábitos más importantes que favorecen el aprendizaje, y esta es quizá una de las razones por las que tanto se ha insistido en que la lectura debe ser precisamente eso, un hábito, por ser la llave de acceso al conocimiento y al disfrute. Según la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica de Lengua y Literatura, leer es comprender, y “comprender un texto es releer, buscar entrelíneas, inferir, analizar paratextos, saltarse partes, alterar el orden de lectura y otros” (MINEDUC, 2010, p. 25). En palabras de Bernabeu (2003) leer “es un acto cognitivo que implica reconocer, identificar, comprender, valorar y asumir el contenido del mensaje escrito” (p. 153). Pero leer va mucho más allá de solo comprender o descifrar los signos lingüísticos del escrito, pues es también darle un significado por quien lee, para emitir o tener un conocimiento, un juicio o un valor sobre el mensaje del texto escrito.

Otra de las definiciones que aporta Solé (como se cita en Lomas, 2003) sobre la lectura es que es “un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados” (p. 62). De ahí que en el proceso de lectura es importante considerar cuales son los propósitos y condiciones de lectura, tanto del lector, del texto y del contexto, dígame así la intención del lector, el tiempo de lectura, las condiciones físicas y psicologías del lector, la actitud del lector frente al texto, los conocimientos previos del lector sobre lo que lee, el tipo de texto, y a tomar muy en cuenta las habilidades de comprensión lectora que posea o haya desarrollado quien lee, entre muchas otras.

3.2.2 Escribir

La escritura es el medio en el cual se pueden plasmar nuestras ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos e información, y es también el medio por el cual podemos comunicarlos a otras personas. Escribir, nos dirán Serrano y Peña (2003), es “producir mensajes reales con intencionalidad, cuyos



portadores son los textos en función de necesidades y proyectos que tiene el autor, por lo tanto, no es transcribir, ni copiar, ni tampoco es producir oraciones sueltas o párrafos aislados” (p. 399). En ese sentido, entendemos por escribir a la representación gráfica en signos y símbolos de lo que queremos decir o transmitir, y su comprensión dependerá en gran medida de factores como la ortografía, gramática, cohesión, coherencia, de la estructura del texto, de los propósitos, etc.

Los procesos de lectura y escritura están ampliamente relacionados, e igualmente influyen directamente en estas, las macrodestrezas del lenguaje oral (hablar y escuchar), pues no es sino el lenguaje oral el primer medio y sustento del niño y niña, para aprender a leer y escribir. De esta manera, entendemos por ejemplo que, la escritura es un proceso por el que los estudiantes pueden demostrar cual ha sido su nivel de comprensión de un texto, de la misma forma que podrían demostrarlo en una exposición mediante el habla; o en otro caso la escritura puede ser el resultado de la comprensión de un texto leído por otra persona, y en este caso estaría relacionada con la habilidad de escucha. En consecuencia, tanto las habilidades de escritura como las de lectura están relacionadas entre sí, y estas con el habla y el escucha, por lo que son interdependientes del desarrollo de una y otra macrodestreza que finalmente terminará determinando el desempeño de la persona en alguna actividad comunicativa.

3.3 Lectura y escritura en la era digital

En la sociedad de la información enmarcada por el avance tecnológico y digital, la lectura y la escritura han pasado a tener nuevas formas de leer y escribir, otras alternativas y otras necesidades. Hoy en día, las posibilidades de lectura han superado la necesidad de tener un texto escrito en una hoja de papel para poder leer, y gracias a la tecnología podemos acceder a una infinidad de textos digitales diversos que nos permiten ampliar conocimientos con solo acceder a *internet*, para leerlos *online* o descargarlos. Sin embargo, a pesar de ser una fortaleza por la inmensidad de información al alcance, también presenta nuevos desafíos para el lector, esto en cuanto a que las “nuevas tecnologías sitúan a la persona alfabetizada ante nuevos tipos de textos, nuevos tipos de prácticas letradas y nuevas formas de leer y de interpretar la información” (Coll, 2005, p. 6).

Lo que ocurre en la lectura, ocurre también con la escritura, pues a través de la tecnología los procesos de escritura son masificados en distintas plataformas tecnológicas o sitios de *internet*, en donde el usuario debe conocer y dominar el código escrito para navegar y comunicarse con otros usuarios, lo que hace más fácil y accesible tanto a la comunicación como a la información. A pesar de esto, también existen retos con los que se enfrenta la escritura a través de medios digitales, que en términos de Área y Pessoa (como se citó en



Ayala, 2014) se representa como la economía de las palabras y la urgencia por hacer conocer y llegar al destinatario el mensaje, resultando así que “la mayoría de textos de las redes sociales, son breves, espontáneos, cortos y poco meditados. Es el triunfo de la inmediatez comunicativa frente a la reflexión intelectual. Es el triunfo de la escritura del SMS, y no del texto narrativo” (p. 318).

Se entiende de lo anterior que, en el caso de las redes sociales, es la urgencia del mensaje la que determina que un escrito sea pensado antes de enviarse, que tenga una estructura y exprese lo que en verdad se quiere decir, o a su vez sea uno ininteligible o sin sentido por las abreviaturas incorrectas en las palabras, los errores ortográficos y los signos o emoticones que acompañan al texto. Por otro lado, los dispositivos digitales en su capacidad para corregir textos ortográficamente y en cierta medida sintácticamente, permiten que, a través de la corrección, quien escribe pueda aprender del error y conseguir mejorar a través de la experiencia, lo que por supuesto hace más fácil el proceso de escritura a comparación de la escritura física.

Ahora bien, la tecnología, al mismo tiempo que contribuye a los procesos de aprendizaje, también representa y trae consigo nuevos desafíos para la comunidad educativa. El acceso a *internet* y a recursos tecnológicos, el tiempo necesario para el aprendizaje a través de modalidades virtuales, los recursos y estrategias didácticas, la metodología del docente, por citar algunos, son aspectos en los cuales comúnmente surgen necesidades cuando de involucrar tecnología se trata. Al respecto, la modalidad virtual en la que se lleva el aprendizaje y la enseñanza actualmente, consecuencia de la pandemia, han permitido palpar de cerca estas necesidades. En consecuencia, es importante, desde esta perspectiva, plantear y replantear la idea de sobre cuáles son las metodologías y las estrategias didácticas que pueden dar respuesta y que pueden adaptarse a estas formas de enseñar, aprender y comunicarse.

En esta investigación se asume el constructivismo como modelo orientador del proceso de enseñanza aprendizaje, al cual, los autores de este estudio definen como: un modelo en el que el estudiante es protagonista y constructor de su propio aprendizaje, aprendizaje que es activo, significativo, duradero y contextualizado; y en el que es el docente un facilitador y mediador de las experiencias, del conocimiento y del pensamiento. Es así que, para alcanzar los objetivos tanto en enseñanza como aprendizaje, es fundamental que el proceso sea estructurado en primera instancia, sobre metodologías activas y estrategias didácticas que tiendan a mejorar continuamente, trascender y adecuarse a las modalidades que fueren, dígase físicas o virtuales.



3.4 Metodologías de enseñanza activa

En educación han sido diversas las metodologías que se han utilizado para concebir tanto el proceso como el aprendizaje de los estudiantes. De entre estas metodologías han ido surgiendo algunas que dejaron de centrarse en el profesor como protagonista y tenedor absoluto del conocimiento, y pasaron a centrarse en el estudiante, dejando de lado su rol de receptor a uno de participante activo, protagonista y constructor de su propio aprendizaje, y haciendo del docente un orientador, un facilitador importante del proceso.

Según Labrador y Andreu (como se cita en Silva y Maturana, 2017), por metodologías activas “entendemos aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (p. 121). Es así como el trabajo con metodologías activas se buscan recursos y se planifican e implementan actividades que promuevan el trabajo individual y cooperativo, la reflexión, la participación, la creatividad, y en las que se evalúa el proceso más que el resultado. Entre algunas de las metodologías de enseñanza activa están por ejemplo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aula Invertida, el Aprendizaje Cooperativo, la Gamificación, etc.

En resumen, las metodologías activas se fundamentan en tres (3) ideas clave que giran alrededor del aprendizaje, el cual: se construye desde un protagonismo activo del estudiante; es social y se logra a través de la interacción con los otros; y debe ser significativo (realista, viable, complejo y motivador), esto último a través de la presentación de materiales potencialmente significativos que permiten el anclaje entre lo nuevo y lo previo, y por mediación de una actitud potencialmente significativa en cuanto a la voluntad del estudiante por aprender (Bernal y Martínez, 2009). Ahora bien, es necesario tener en cuenta y seleccionar cuidadosamente las estrategias didácticas que permitan las mejores condiciones para la enseñanza y posibiliten tal aprendizaje en el marco de las metodologías activas.

3.5 Estrategias didácticas

En el ámbito educativo el docente necesita de una serie de elementos que permiten impartir las clases para su estudiantado, que son necesarios para la planificación, ejecución y evaluación de los contenidos de las asignaturas. Lo que se emplee: recursos didácticos, recursos audiovisuales, estrategias didácticas, etc., no solamente contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que diversifica el modo de enseñar, lo que favorece en la construcción del conocimiento.

Las estrategias didácticas son “procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje” (Feo, 2010, p. 222). Asimismo, Jiménez y Robles (2016) indican que las estrategias didácticas “se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes” (p. 109).

Es importante que los docentes en la praxis implementen estrategias didácticas que respondan a distintas necesidades y que se reflexione sobre estas, permitiendo de esta forma enriquecer el proceso de enseñar y, además, mejorar continuamente la labor del maestro. Al respecto Rosales (2007) afirma que “si aplicamos de una manera correcta e idónea las estrategias didácticas, como docentes mejoraremos nuestra práctica profesional, y podremos desplegar las potencialidades de nuestros jóvenes alumnos” (p. 5). Por consiguiente, es fundamental que la implementación de las estrategias didácticas esté orientadas a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el estudiante, con actividades y tareas que promuevan el trabajo colaborativo, cooperativo e individual, la comunicación entre estudiantes y con el profesor, la investigación, la interacción con las TIC, etc.

Las estrategias didácticas contemplan a las estrategias de aprendizaje y a las estrategias de enseñanza. Las estrategias de aprendizaje según Campos (2000) “son una serie de operaciones cognoscitivas y afectivas que el estudiante lleva a cabo para aprender, con las cuales puede planificar y organizar sus actividades de aprendizaje” (p.1). Las estrategias de enseñanza, nos dice la misma autora “se refieren a las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes, esto es, en el proceso de enseñanza” (p. 1).

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores, las estrategias didácticas deben ser programadas e implementadas tomando en cuenta la diversidad de necesidades y fortalezas del estudiantado, evitando la rigidez, procurando de esta forma su flexibilidad y adaptabilidad.

3.5.1 Tipos de estrategias

Delgado y Solano (2015), desde el aporte y análisis de varios autores, clasifican las estrategias en: estrategias centradas en la individualización de la enseñanza; estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración; y estrategias centradas en el trabajo colaborativo. Estos tres (3) tipos de estrategias, señalan, están conformadas por diferentes técnicas de enseñanza de las cuales hacemos una breve referencia.

Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza: incluyen técnicas adaptadas a las necesidades e intereses del estudiante, desde una enseñanza más personalizada y un aprendizaje más autónomo. Las técnicas requieren una relación directa entre el docente y el estudiante, la asignación de actividades individuales, el control del ritmo de la enseñanza y el seguimiento del aprendizaje (Delgado y Solano, 2015).

Entre algunas de las técnicas que permiten la individualización de la enseñanza se citan: recuperación de la información (investigación individual en distintas fuentes, pudiendo ser digitales: *internet*; o físicos: libros, revistas y otros), trabajos individuales con materiales interactivos (multimedia, para el caso de la virtualidad), técnicas centradas en el pensamiento crítico (ensayos, mapas mentales, gráficos, reflexiones, etc.), técnicas centradas en la creatividad (que inciten la imaginación, la curiosidad, búsqueda y solución de problemas, la habilidad artística, etc.) .

Estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración: en este tipo de estrategias las técnicas son expositivas, de comunicación de uno a un grupo y la participación en él. Aquí la construcción del conocimiento es de forma individual y grupal, en el que primeramente la información es suministrada por un docente, un estudiante o un experto hacia un grupo (aula), el cual, a través de la realización de actividades individuales compartirá posteriormente al grupo los resultados, para que estos a su vez puedan ser contrastados y enriquecidos de manera crítica con los aportes del grupo. Algunas técnicas son: simposio, mesa redonda, exposiciones, etc. (Delgado y Solano, 2015).

Estrategias centradas en el trabajo colaborativo: se incluyen aquí técnicas con las cuales se construye el conocimiento desde el trabajo colaborativo, la participación activa de todos los miembros y la comunicación e intercambio de ideas dentro de un grupo, el cual siempre comparte en esa forma los resultados hacia otros grupos, hacia el grupo de compañeros de aula o hacia uno más grande. Aquí el docente brinda normas, estructura, da seguimiento y valora la actividad. Algunas técnicas de trabajo colaborativo son: trabajo en parejas, tríos o más, subgrupos de discusión, debate y foro, grupos de investigación, trabajos por proyectos, etc. (Delgado y Solano, 2015).

3.5.2 Estrategias en la virtualidad

La emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia de la Covid-19, obligó que en nuestro país y en todo el mundo, el proceso educativo que en gran mayoría era llevado desde la presencialidad se traslade a la virtualidad. Este brusco cambio llevó a los actores educativos a adaptarse a las nuevas condiciones que ofrece la tecnología, y como en todo proceso, se presentaron fortalezas, nuevos desafíos y nuevas necesidades en

todos los frentes: en estudiantes y sus familias, en docentes, en todo el sistema educativo. En el caso de los maestros, si bien se venía integrando las TIC en la educación, esa integración no pretendía suplantar una modalidad por otra, ni limitarse a sus condiciones de forma total ni tan abrupta. En consecuencia, hubo la necesidad de adaptar y buscar nuevas alternativas en estrategias didácticas, recursos didácticos, en la forma de evaluar y retroalimentar, y de comunicarse.

Las estrategias y el conjunto de técnicas que se mencionaron en el apartado anterior, al igual que muchas otras, que son usadas en la presencialidad y hasta diríase tradicionalmente, son adaptables a los entornos virtuales y a las distintas herramientas y recursos que ofrece la tecnología. Sin embargo, es muy importante tener en cuenta que, ni el traslado de esas actividades y recursos a la virtualidad, ni las estrategias y la plataforma virtual por sí solas no generan conocimiento y son poco atractivas para el aprendizaje, y que es el docente el mediador creativo quien debe usarlas eficientemente (Delgado y Solano, 2015). Al respecto Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez (2010) mencionan que:

El uso exclusivo de estas herramientas para acumular información, a la que el alumno pueda acceder, no es en sí una acción pedagógica. Solo adquieren valor pedagógico cuando las interpretamos como artefactos mediadores entre el docente y el alumnado o entre iguales que proporcionan un contexto educativo singular y virtual facilitador de procesos interactivos de co-construcción del conocimiento. (p.165)

Desde las dos (2) perspectivas anteriores es importante entonces que el docente en primer lugar considere, busque y planifique diversas alternativas de recursos y estrategias didácticas, que integren por ejemplo la hipermedia e hipertextualidad, en donde las estrategias involucren la interacción con los recursos y con los otros, de forma que el trabajo y el aprendizaje sean colaborativos, en el que claro, ha de tomarse en cuenta las características (fortalezas y necesidades individuales y del grupo). En segundo lugar, es fundamental que el maestro reflexione sobre su práctica y sobre los objetivos alcanzados, y que esto contribuya a la mejora de su quehacer pedagógico, para brindar soluciones que apunten a la consecución de las metas de la enseñanza-aprendizaje.

La educación virtual ha presentado, al igual que la presencial, nuevos desafíos a los que el docente tiene que hacer frente, retos de los que algunos tiene que ver con “los aspectos afectivos, la mediación pedagógica, la socialización en el nuevo ambiente de aprendizaje, la promoción del trabajo en equipo, entre otros” (Delgado y Solano, 2015, p.18). Para hacer frente a esos retos, es fundamental, como hemos dicho en líneas anteriores, que el docente esté continuamente aprendiendo, mejorando y superándose.



4 CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Paradigma epistemológico del Buen Vivir y paradigma de investigación Sociocrítico

El enfoque epistemológico desde el que se asume la presente investigación es la epistemología del Buen Vivir, del cual Ramírez (como se cita en Gudynas, 2011) afirma que:

El Buen Vivir o *Sumak Kawsay* supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos/colectivos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno —visto como un ser humano/colectivo, universal y particular a la vez— valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente, sin producir ningún tipo de dominación a un otro). (p. 7)

Así pues, desde este posicionamiento epistemológico, la investigación pretende promover, ampliar y fortalecer, desde la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferencias, el aprendizaje personal y colectivo de conocimientos, habilidades y valores que permitan la emancipación individual dirigida hacia un proceso o sistema de transformación social más justa y equitativa.

Por último, este trabajo se asienta en el paradigma sociocrítico, el cual “se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano” (Alvarado y García, 2008, p. 190).

Así también, la investigación bajo el paradigma de investigación sociocrítico involucra en la acción y participación tanto a los investigadores como a la población donde esta se realiza, particularmente en el caso del investigador se exige “una constante reflexión, (...) que implica un proceso de participación y colaboración desde la autorreflexión crítica en la acción” (Ricoy, 2006, p. 17). De esta manera, se busca hacer de quienes participan de la investigación, protagonistas comprometidos con su emancipación personal y colectiva hacia la transformación social.

4.2 Tipo de estudio descriptivo

La investigación es de tipo descriptiva porque se va a analizar y detallar los componentes y características de un fenómeno o situación (Tapia, 2000). De esta manera se describe y analiza la situación de las macrodestrezas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad

Educativa Particular Corel y, por último, luego de un diagnóstico que determine el nivel en el que se encuentran las macrodestrezas lingüísticas, proponer en función de las necesidades y fortalezas identificadas, una propuesta didáctica fundamentada en el ABP que contribuya a su desarrollo y fortalecimiento.

4.3 Paradigma de investigación mixto

El paradigma desde el que se asume esta investigación es mixto, es decir cualitativo y cuantitativo. Según Johnson y Onwuegbuzie (como se cita en Pérez, 2011) una investigación mixta es un “tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina: técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 18). En ese fin, se elaboraron instrumentos y se aplicaron técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener información sobre la situación en el contexto escolar.

En cuanto a lo cualitativo y cuantitativo de la investigación, Pita y Pértegas (2002) nos dicen que, en el caso de un estudio cualitativo se registra, detalla y analiza la naturaleza del fenómeno o situación que se estudia, las características, las relaciones y su estructura, esto mediante técnicas e instrumentos como la observación participante y las entrevistas no estructuradas; y en el caso del estudio cuantitativo se recoge y analiza datos que contribuyan a determinar la relación entre variables medibles o cuantificables, esto a través de instrumentos objetivos como la encuesta.

4.4 Diseño del estudio Investigación Acción

El diseño de investigación del presente trabajo es la Investigación Acción -IA-, al que Martínez (2000) describe como un diseño en el que se realizan simultáneamente la expansión del conocimiento, la solución de un problema y el aumento de las competencias de los sujetos participantes que son coinvestigadores, esto dentro de un ambiente de colaboración y retroalimentación cíclica y continua de la información. Pero la IA no solo se limita a ser un diseño que orienta la investigación, sino también, en el campo educativo, a ser una herramienta epistémica para el cambio, que asumiendo el paradigma sociocrítico y según Colmenares y Piñeros (2008), comprende una realidad en constante deconstrucción, construcción y reconstrucción por los sujetos inmersos en ella.

Elliot (como se cita en Parra, 2009) postula que la investigación acción “es la reflexión que sistemáticamente se plantea en y desde la práctica (...), es experimentar practicando, probar estrategias en la práctica comprobando los puntos conflictivos que existen en la clase (...), es reflexión en la acción” (p.120). Desde este concepto se entiende que en la investigación acción van a la par tanto la acción como la reflexión, siendo la última la que nos permite proyectar, reestructurar o planificar nuevas acciones que vayan en

función de la autorreflexión y autorregulación en el caso docente y de los participantes, todo esto encaminado a la mejora educativa y a la transformación de su realidad.

4.4.1 Fases de estudio

Teniendo en cuenta el diseño de la Investigación Acción, el estudio y la propuesta didáctica diseñada se estructuraron a partir de cuatro (4) fases distintas dentro de un proceso cíclico. Pérez y Nieto (1992) citan los modelos de IA de Kemmis y Carr y las de Elliot, Barret y Hull, los cuales, comparados y analizados, se comprenden en las siguientes fases: planeación, actuación, observación y reflexión. No hay que olvidar que todas las fases están relacionadas, y que por tanto el proceso de investigación depende de la puesta en marcha de cada una dentro de un proceso cíclico de construcción y reconstrucción continua. Así pues, la organización por ciclos y fases se detallan a continuación.

Ciclo 1. Extensivo a los otros ciclos a desarrollar, cada uno con las siguientes fases

Fase de planeación: en esta fase se identifica, diagnostica, se obtiene información y se caracteriza lo que se va a investigar. Una vez hecho lo anterior, se planifica qué es lo que se va a hacer, es así como los investigadores “desarrollan un plan de una acción críticamente informada para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible de modo que permita adaptarse a constricciones imprevistas” (González et al., 2007, p. 292).

Fase de acción: con el plan de acción elaborado, en esta fase los investigadores lo implementan. Es importante mencionar que el plan de acción no es una camisa de fuerza, por tanto, es flexible en cuanto a considerar reajustes si se consideran pertinentes.

Fase de observación: “la observación tiene la función de documentar los efectos e incidentes de la acción, de recoger evidencias sobre su discurso” (Angulo, 1990, p. 42). Esta fase está puesta en marcha al tiempo que se implementa el plan de acción, y busca tanto registrar lo que sucede como también evaluar permanentemente el proceso de actuación, esto mediante técnicas e instrumentos que contribuyan a ese fin.

Fase de reflexión: en esta fase se interpreta y se reflexiona la práctica. “Una vez que se haya ejecutado y evaluado el plan se dará un proceso introspectivo de revisión sobre los avances y restricciones que aún existan” (Sequera, 2014, p. 228). En ese sentido, la reflexión es el final y a la vez un inicio de un nuevo ciclo, pues es a partir de la reflexión y las consideraciones que aquí se tomen en cuenta, se dará una reestructuración a un nuevo plan de acción y por tanto a un nuevo ciclo, continuando así con el proceso cíclico y espiral de la investigación.

4.5 Universo, población y muestra de estudio

En este proyecto de investigación, el universo comprende a los estudiantes de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Particular Corel. La población de estudio es el sexto grado de EGB y la muestra son los 19 estudiantes, 8 mujeres y 11 hombres, de edades comprendidas entre los 10 y 11 años.

4.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

4.6.1 Técnicas

Las técnicas e instrumentos que se utilizarán para obtener información sobre las variables de estudio de la investigación serán: a) la observación participante: que “permite acumular y sistematizar información sobre un hecho o fenómeno social que tiene relación con el problema que motiva la investigación (Chávez, 2008, p.7). La observación se realizó y se realizará durante las prácticas preprofesionales, y durante la implementación de la propuesta didáctica.

4.6.1.1 La evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica como medio de evaluación de aprendizajes “permite realizar un diagnóstico inicial de los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes, garantizando de esta forma una mejor planificación de la atención a las diferencias individuales en el colectivo” (Calderín y Batista, 2015, p. 30). Se realizó una evaluación diagnóstica al principio de la investigación para conocer y valorar cual es el estado inicial de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura. (*Ver anexo 1*).

4.6.1.2 La entrevista

El objetivo de la entrevista es “encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc.” (Martínez, 2013, p. 4). En la investigación se utiliza una entrevista de tipo semiestructurada, la cual, según Díaz et al. (2013), “parte de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p. 163). Se realizaron dos entrevistas a la docente de aula. La primera para obtener información acerca de las fortalezas y dificultades de los estudiantes en las macrodestrezas de lectura y escritura (*Ver anexo 2*). La segunda para conocer las estrategias didácticas que se utilizan para la enseñanza de la Lengua y Literatura (*Ver anexo 3*).

4.6.1.3 Diarios de campo

Bonilla y Rodríguez (como se citó en Martínez, 2007) definen el diario de campo como un instrumento que “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación, (...) en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 77). Así pues, los diarios de campo se utilizaron como instrumentos de la observación participante en el sentido de registro de la información que de esta se obtenía (Ver anexo 4).

4.6.2 Propuesta de instrumentos de investigación (hipotéticos)

Además de los instrumentos y técnicas que se aplicaron para la recolección de información en esta investigación, se diseñaron también otros (uno (1) para la investigación y dos (2) para la propuesta didáctica) que por diversas circunstancias relacionadas al tiempo y a las condiciones del contexto educativo no pudieron aplicarse, pero que planteamos y adjuntamos a este estudio como alternativas para la recogida de datos. Es importante indicar que los dos (2) últimos instrumentos a los que a continuación se hace alusión, podían aplicarse siempre y cuando se implementara la propuesta didáctica, la cual, debido a las circunstancias ya mencionadas anteriormente no pudo aplicarse, por lo que en su lugar se optó por la implementación de una prueba piloto de la misma que no tuvo otra finalidad sino la de describir mediamente los resultados de los tres (3) primeros ciclos.

a) Test de hábito lector y escritura: fue diseñado con el objetivo de conocer aspectos relacionados con la de lectura y escritura de los estudiantes en el hogar y durante la cuarentena. Así también para conocer los gustos y las dificultades que el discente tiene en estas dos (2) macrodestrezas (Ver anexo 5).

b) Evaluación diagnóstica final o postest: inicialmente la investigación buscaba comparar los datos obtenidos en la evaluación diagnóstica realizada al principio con los que podrían obtenerse con una evaluación diagnóstica final, esto a fin de determinar o percibir el progreso de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura luego de la implementación de la propuesta Sin embargo, por las condiciones que se mencionaron en líneas anteriores, la propuesta didáctica no fue implementada y en consecuencia tampoco la evaluación diagnóstica final o postest. (Ver anexo 6)

c) Entrevista a equipos de estudiantes (posterior a la implementación de la propuesta didáctica): fue diseñada para aplicarse a cada uno de los equipos de trabajo posterior a la implementación de la propuesta didáctica. Tiene como objetivo conocer las experiencias y opiniones de los estudiantes sobre los recursos, las estrategias didácticas, las fortalezas y desafíos durante el desarrollo la propuesta (Ver anexo 7).

4.7 Validación de instrumentos de investigación

4.7.1 Objetivo

La validación de los instrumentos de investigación tuvo por objetivo considerar la pertinencia de cada uno en la recolección pertinente de la información, siendo necesaria una valoración por parte de expertos en el área educativa.

4.7.2 Procedimiento

De los instrumentos

Los instrumentos de investigación de este proyecto de titulación que fueron enviados a validación por parte de los jueces son: evaluación diagnóstica (previo a la implementación de la propuesta, evaluación diagnóstica (posterior a la implementación de la propuesta), test hábito lector y escritura, entrevista docente (macrodestrezas lingüísticas), entrevista docente (estrategias didácticas) y entrevista a equipos de estudiantes (posterior a la implementación de la propuesta didáctica).

De los jueces

Los jueces que validaron los instrumentos de investigación fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: docente con segundo, tercer o cuarto nivel de formación, en ejercicio en los niveles educativos de Educación General Básica o Educación Superior, y con conocimientos en metodología de la investigación y la didáctica de la Lengua y Literatura.

El número de jueces que participó de la validación de los instrumentos fue un total de tres (3), a los cuales se contactó previamente, y a quienes luego de la aceptación de este proceso, se les remitió los cinco (5) instrumentos con sus respectivas rubricas de validación, acompañando a estas, una carta de presentación del trabajo de titulación. Posteriormente, luego de un tiempo determinado, la validación correspondiente fue reenviada a los investigadores por los expertos, para finalmente, iniciar un proceso de sistematización y ajuste de instrumentos.

4.7.3 Rúbricas de validación

Las rúbricas de validación constaron indistintamente de varios indicadores según cada uno de los instrumentos, indicadores que guiarían al juez en la validación del instrumento. De igual forma, se estableció

una escala de valoración con cuatro (4) rangos o niveles de cumplimiento según el indicador. Los niveles que se establecieron fueron: muy suficiente, suficiente, medianamente suficiente e insuficiente.

En la rúbrica de validación el juez debía marcar con una X el rango de pertinencia en el que según su perspectiva consideraba que se encontraban los diferentes indicadores. Se incluyó también a la rúbrica de validación un espacio en el que el juez podría anotar las observaciones que consideraba necesarias en cada indicador.

Los criterios para considerar si los indicadores fueron validados o invalidados se plantearon de la forma en la que se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1. Criterios de validación

Criterios de validación
Validado
3 muy suficiente
2 muy suficiente y 1 suficiente
1 muy suficiente y 2 suficiente
Validado previo ajuste
1 muy suficiente, 1 suficiente y 1 medianamente suficiente
1 muy suficiente y 2 medianamente suficiente
3 suficiente
2 suficiente y 1 medianamente suficiente
1 suficiente y 2 medianamente suficiente
2 muy suficiente y 1 insuficiente
1 muy suficiente, 1 suficiente y 1 insuficiente
2 muy suficiente y 1 medianamente suficiente
Inválido
3 insuficientes
2 insuficientes y 1 medianamente suficiente
1 suficiente y 2 insuficientes
2 medianamente suficientes y 1 insuficiente
3 medianamente suficiente
1 muy suficiente, 1 medianamente suficiente y 1 insuficiente

1 suficiente, 1 medianamente suficiente y 1 insuficiente

2 insuficientes y 1 muy suficiente

Fuente: elaboración propia

4.7.4 Sistematización de las valoraciones de expertos ciegos

El proceso de sistematización de las valoraciones de los expertos ciegos se realizó en diferentes tablas por cada uno de los instrumentos (Ver anexo 8). La sistematización recoge por indicador las valoraciones realizadas por los tres (3) jueces. Se determinó la validez, invalidez o ajuste previo de los indicadores de acuerdo con los criterios de validación anteriormente especificados (Ver tabla 1).

4.7.5 Ajuste de los instrumentos de investigación

A continuación, se detalla el ajuste de los instrumentos de investigación de acuerdo con los indicadores invalidados o necesarios de un ajuste previo. Entiéndase que los indicadores que aquí no se mencionan fueron validados.

- Evaluación diagnóstica (previo a la implementación de la propuesta)

Indicador 2: invalidado. El indicador de validación no está correctamente formulado por lo que se reestructura. Es causa de reestructuración en el criterio de evaluación 1.1 en la rúbrica de la evaluación diagnóstica (instrumento de investigación).

Indicador 5: invalidado. Los jueces M.L y T.V. en sus observaciones declaran que: para evaluar la comprensión es necesario crear un cuestionario con preguntas de opción múltiple en el instrumento de evaluación diagnóstica. Se admite las observaciones y se crea un cuestionario para este propósito.

Indicador 10: validado previo-ajuste. El indicador de validación no está correctamente formulado, razón la cual se reestructura. Cambie de: faculta la apreciación de la idea central en el texto, a: faculta apreciar la coherencia del texto.

En la rúbrica de la evaluación diagnóstica se combinan el criterio de evaluación 2.4 con el 2.1. Resultando el 2.1 de la siguiente forma: las oraciones y el párrafo tienen organización, secuencia lógica de ideas y coherencia.

- Evaluación diagnóstica (posterior a la implementación de la propuesta)

Indicador 2: invalidado. El indicador de validación se encuentra mal formulado, razón la cual se reestructura. Es causa de reestructuración en el criterio de evaluación 1.1 en la rúbrica de la evaluación diagnóstica (instrumento de investigación).

Indicador 5: invalidado. Los jueces M.L y T.V. en sus observaciones declaran que: para evaluar la comprensión es necesario crear un cuestionario con preguntas de opción múltiple en el instrumento de evaluación diagnóstica. Se admite las observaciones y se crea un cuestionario para este propósito.

Indicador 10: validado previo-ajuste. El indicador de validación no está correctamente formulado, razón la cual se reestructura. Cambie de: faculta la apreciación de la idea central en el texto, a: faculta apreciar la coherencia del texto.

En la rúbrica de la evaluación diagnóstica se combinan el criterio de evaluación 2.4 con el 2.1. Resultando el 2.1 de la siguiente forma: las oraciones y el párrafo tienen organización, secuencia lógica de ideas y coherencia.

- **Test hábito lector y escritura**

Indicador 3: validado previo-ajuste. Indicador de validación mal formulado y reestructurado en dos indicadores. Juez T.V en sus observaciones menciona que en este indicador se agrupan dos indicadores distintos, por lo que se reestructura en dos diferentes. El primero: permiten conocer si el estudiante lee en casa. El segundo: permite conocer si el estudiante ha leído o no durante la cuarentena.

Indicador 4: validado previo ajuste. La juez T.V. considera el porqué de algunas preguntas no brinda información, por lo que se reajusta las mismas.

Indicador 5: Validado previo-ajuste. La juez T.V. considera que el estudiante marcaría la cantidad de días que lee por cumplimiento, sin embargo, se busca un valor de días aproximado. La pregunta confía en la credibilidad del estudiante en cuanto a los días que lee aproximadamente.

Indicador 6: invalidado. Pregunta en el instrumento de investigación eliminada.

Indicador 7: validado previo-ajuste. La juez T.V. en sus observaciones menciona que la pregunta de investigación puede demostrar aproximaciones, sin embargo, es necesario hacer hincapié en que toda pregunta se arriesga a la confiabilidad del estudiante y por tanto a una aproximación. No existe mayor ajuste.

Indicador 8: validado previo ajuste. Las observaciones de la juez T.V. son las mismas que las del indicador 7. No existe mayor ajuste.

Indicador 9: validado previo ajuste. La juez T.V. en sus observaciones menciona que: no es claro la relación que tiene el haber leído o escrito en cuarentena. A esta cuestión los investigadores sustentan que las preguntas de si el estudiante ha leído y ha escrito o no durante la cuarentena tienen el objetivo de conocer si en este periodo se han estado ejercitando constantemente las macrodestrezas de lectura y escritura desde casa, por lo que conocer este aspecto ayudaría a los investigadores a tener una orientación de si las macrodestrezas se han mantenido ejercitándose o se han ido debilitando en este tiempo.

- **Entrevista docente 1 (macrodestrezas lingüísticas)**

Todos los indicadores para la validación de la entrevista docente 1, sobre las macrodestrezas lingüísticas de los estudiantes, fueron validados en su totalidad por los expertos ciegos.

- **Entrevista docente 2 (estrategias didácticas)**

Indicador 1: validado previo ajuste. Juez M.L. recomienda replantear la estructura de la oración y su intención. Reestructuración de la pregunta en el instrumento de investigación. Cambia de: ¿Considera usted importante la lectura? ¿Por qué?, a: ¿por qué es importante para usted la lectura?

Indicador 9: validado previo ajuste. Juez M.L. recomienda replantear la estructura de la oración y su intención. Reestructuración de la pregunta en el instrumento de investigación. Cambia de: ¿Considera usted importante la escritura? ¿Por qué?, a: ¿por qué es importante es para usted la escritura?

- **Entrevista a equipos de estudiantes (posterior a la implementación de la propuesta didáctica)**

Todos los indicadores para la validación de la entrevista a equipos de estudiantes, posterior a la propuesta didáctica, fueron validados en su totalidad por los expertos ciegos.

4.7.6 Resultados de la validación de instrumentos de investigación

Luego de someter a los seis (6) instrumentos de investigación a observación y análisis de los jueces, se obtuvo como resultados que la mayoría de los indicadores fueron validados, otro porcentaje menor a los que debían hacerse ajustes previos y una minoría marcada como indicadores insuficientes.

Algunos indicadores de validación fueron señalados como insuficientes por lo que hubo la necesidad de reestructurarlos, o en su defecto, de eliminar un determinado ítem en los instrumentos. En otros fue necesario explicar detenidamente el porqué de la formulación de ítems o preguntas en los instrumentos. En cuanto a los indicadores validados con previo ajuste, es importante mencionar que algunos de ellos no estaban bien formulados en las rúbricas de validación por lo que hubo confusión del juez, razón por la cual se reestructuraron algunos indicadores de validación. De la misma forma se ajustaron también ítems o preguntas de los instrumentos de acuerdo con las observaciones de los jueces. En conclusión, con las recomendaciones de los jueces y con los ajustes previos realizados, todos los instrumentos de investigación diseñados en esta investigación son pertinentes para su implementación.

4.8 Unidad de análisis – operacionalización

Tabla 2. Operacionalización de las variables

Operacionalización de las variables		
Variable	Dimensiones	Indicadores
1. Macrodestrezas lingüísticas	1.1 Lectura	1.1.1. Saltos, reemplazos y omisión de letras o palabras (influencia en una velocidad lectora lenta, media o rápida). 1.1.2. Comprensión lectora (ideas centrales; comprensión de oraciones y párrafos) 1.1.3. Pronunciación y expresividad (de palabras, interrogación y exclamación) 1.1.4. Signos de puntuación y acentuación (pausas y tildado)
	1.2 Escritura	1.2.1. Ortografía (uso de mayúsculas, usos, omisión, sustitución, unión, fragmentación de palabras y letras). 1.2.2. Gramática (estructura de oraciones y párrafos – organización, secuencia lógica de ideas y coherencia). 1.2.3. Puntuación y acentuación (puntos, tildes, comas, signos, etc.)
2. Estrategias didácticas (en la enseñanza de Lengua y Literatura)	2.1 Lectura	2.1.1. Estrategias didácticas en lectura. 2.1.2. Recursos didácticos en lectura (físicos y digitales). 2.1.3. Evaluación y retroalimentación de la lectura.
	2.2 Escritura	2.2.1. Estrategias didácticas en escritura. 2.2.2. Recursos didácticos en escritura (físicos y digitales). 2.2.3. Evaluación y retroalimentación de la escritura.

Fuente: Elaboración personal



5 CAPITULO V. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Entrevista 1: macrodestrezas lingüísticas

La información obtenida en la entrevista uno (1) se organizó a través de los indicadores de la variable macrodestrezas lingüísticas (Ver tabla 2), los cuales fueron codificados de la forma en que se detalla en el siguiente cuadro.

Tabla 3. Codificación de indicadores de entrevista 1

Codificación de indicadores	
Indicadores	Códigos
Lectura	
Saltos, reemplazos y omisión de letras o palabras (influencia en una velocidad lectora lenta, media o rápida).	LSP
Comprensión lectora (ideas centrales; comprensión de oraciones y párrafos)	LCL
Pronunciación y expresividad (de palabras, interrogación y exclamación)	LPE
Signos de puntuación y acentuación (pausas y tildado)	LSPA
Escritura	
Ortografía (uso de mayúsculas, usos, omisión, sustitución, unión, fragmentación de palabras y letras).	EO
Gramática (estructura de oraciones y párrafos – organización, secuencia lógica de ideas y coherencia).	EG
Puntuación y acentuación (puntos, tildes, comas, signos, etc.)	EPA

Fuente: elaboración personal

5.1.1 Sistematización de entrevista 1

La entrevista uno (1) fue realizada a la docente titular del sexto año de educación general básica, y tuvo por objetivo el conocer información acerca de las fortalezas y dificultades de los estudiantes en las macrodestrezas de lectura y escritura, esto desde la opinión y experiencia de la maestra durante el proceso educativo en la modalidad virtual. La entrevista fue enviada en formato digital y las respuestas se remitieron en la misma forma.



Tabla 4. Sistematización de entrevista docente 1

Sistematización de entrevista docente 1			
Preguntas a la docente	Respuestas de la docente	Indicadores	Dimensión
1. ¿Los estudiantes en la lectura presentan saltos, remplazos y omisión de letras o palabras?	En algunos casos (2 niños) presentan remplazos y omisiones.	LSP	Lectura
2. ¿Los estudiantes son capaces de identificar y explicar las ideas centrales del texto?	Aproximadamente el 80% de los niños pueden hacerlo solos, pero el 100% envían tareas correctas en este aspecto.	LCL	
3. ¿Los estudiantes leen con expresividad y buena pronunciación?	La lectura expresiva la logran aproximadamente un 70% del grupo de manera virtual.	LPE	
4. ¿Los estudiantes al leer respetan las pausas y el tildado de los signos de puntuación y acentuación?	Aproximadamente el 70% del grupo respetan al leer las pausas y los signos.	LSPA	
5. ¿Los estudiantes tienen dificultades en el uso de mayúsculas?	Dos niños presentan dificultad en el uso de mayúsculas, pero no en todos los casos.	EO	Escritura
6. ¿Los estudiantes tienen problemas con los usos de las letras? ¿Con cuáles?	Generalmente en el uso de algunas reglas ortográficas de la (S, C, Z)	EO	
7. ¿Los textos escritos de los estudiantes tienen buena organización, secuencia lógica de ideas y coherencia?	Los estudiantes generalmente cumplen con estos aspectos, excepto dos niños del grupo.	EG	
8. ¿Los textos de los estudiantes tienen buena puntuación y acentuación?	Un alto por ciento si tienen buena puntuación y acentuación, excepto los dos niños con dificultades académicas.	EPA	

Fuente: elaboración personal

5.1.2 Análisis

Dimensión: lectura

- **(LSP) Saltos, reemplazos y omisión de letras o palabras (influencia en una velocidad lectora lenta, media o rápida).**

La docente (AZ) señala que los problemas en cuanto a saltos, reemplazos y omisión de letras y palabras la presentan dos (2) niños del aula. Consideramos que al dar respuesta a esta interrogante se hizo hincapié en dos (2) estudiantes con mayor dificultad. Para Ortega (2005) las omisiones a su criterio son “errores que consisten en eliminar una letra o fonema en ciertas palabras” (p.10). El mismo autor caracteriza



además otras dificultades relaciones como: las inversiones (en sílabas y palabras: la/al); rotaciones (grafías vistas como un espejo: p/q); sustituciones (confusión de consonante: l, n, r, s); uniones y separaciones (de palabras); y velocidad lectora (lectura lenta, silabeante y sin ritmo). Esto último a nuestro parecer es también consecuencia de las dificultades anteriores.

- **(LCL) Comprensión lectora (ideas centrales; comprensión de oraciones y párrafos)**

En este aspecto la docente menciona que casi la totalidad de estudiantes comprende lo que lee, es decir, pueden extraer las ideas centrales de los textos, sean estas de oraciones o párrafos, o incluso de textos completos. Lo indicado desde su perspectiva dice reflejarse en las tareas que los estudiantes envían de forma escrita a la docente para su revisión.

- **(LPE) Pronunciación y expresividad (de palabras, interrogación y exclamación)**

Leer con buena pronunciación y expresividad contribuye a comprender el mensaje del texto y a transmitirlo a los oyentes, de tal forma que cuando se escucha o cuando se lee se puede identificar claramente por ejemplo los diálogos de los personajes de un cuento. Al respecto de este ámbito, la docente menciona que, del grupo de estudiantes, más de la mitad de ellos lee expresivamente, por lo que a su consideración la mayoría de los estudiantes no presentaría dificultades.

- **(LSPA) Signos de puntuación y acentuación (pausas y tildado)**

En este aspecto la docente menciona que al menos el 70% de los estudiantes lee respetando los signos de puntuación y acentuación, y en esto haciendo las pausas necesarias y el tildado respectivo. Es de tener en cuenta la importancia de los signos de puntuación y acentuación pues en el primer caso nos facilitan la comprensión al dividir expresiones e ideas diferentes, y en el segundo (tildado) nos evitan confundir una palabra con otra de distinto significado.

Dimensión: escritura

- **(EO) Ortografía (uso de mayúsculas, usos, omisión, sustitución, unión, fragmentación de palabras y letras).**

En cuanto a la ortografía de los estudiantes, la docente alude a dos de ellos, los cuales desde su experiencia menciona que tienen dificultades en el uso de mayúsculas. Por otra parte, dice también que existen falencias con las reglas ortográficas de letras como la S, C y Z. Ahora bien, para la atención a estas necesidades coincidimos con la idea de Paredes (1998) quien postula que, para una recuperación eficaz de los

errores ortográficos se debe tener una secuenciación que involucre como primer paso un diagnóstico, luego un tratamiento (individualizado, sistemático y segmentado), y una heteroevaluación y autoevaluación, en las que en la corrección se incluya al estudiante.

- **(EG) Gramática (estructura de oraciones y párrafos – organización, secuencia lógica de ideas y coherencia).**

En este aspecto, al igual que en otros anteriores la docente vuelve a señalar a dos niños que presentan dificultades en el ámbito de la gramática. Es así que, para la atención a las necesidades dentro de este ámbito, consideramos la línea de Fontich (2011) quien explica que “para aprender gramática el alumno elabora y utiliza instrumentos de evaluación, recoge datos, manipula, compara, sistematiza, discute, comparte, contrasta, expone, escribe... en definitiva “hace cosas”, con la guía siempre del profesor” (p.49). Así pues, la enseñanza de la gramática no es el fin sino el medio, participativo y construido constantemente, por el cual se espera que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa.

- **(EPA) Puntuación y acentuación (puntos, tildes, comas, signos, etc.)**

En la entrevista la docente nuevamente hace mención a dos (2) niños que presentan problemas en este ámbito de la escritura. Desde este punto de vista, consideramos la importancia de contribuir al uso de una puntuación y acentuación adecuada que, incluida efectivamente en la producción escrita permita la correcta comunicación de la intención en el mensaje. Contrario a esto sucede lo que plantea De la Fuente (2016) quien asegura que “un signo de puntuación descolocado puede cambiar las relaciones sintácticas y, por tanto, el significado de una oración” (De la Fuente, 2016, p.209).

5.2 Entrevista 2: estrategias didácticas

La información obtenida en la entrevista dos (2) se organizó a través de los indicadores de la variable estrategias didácticas (en la enseñanza de Lengua y Literatura) (Ver tabla 2). Los indicadores fueron codificados de la forma en que se detalla en el siguiente cuadro.



Tabla 5. Codificación de indicadores de entrevista 2

Indicadores de estrategias didácticas	
Indicadores	Códigos
Dimensión lectura	
Estrategias didácticas en lectura	L.E. D
Recursos didácticos en lectura (físicos y digitales)	L.R. D
Evaluación y retroalimentación de la lectura	L.E. R
Dimensión escritura	
Estrategias didácticas en escritura	E.E. D
Recursos didácticos en escritura (físicos y digitales)	E.R. D
Evaluación y retroalimentación de la lectura	E.E. R

Fuente: elaboración personal

5.2.1 Sistematización de entrevista 2

La entrevista fue realizada a la docente del aula del sexto año de educación general básica, y tuvo por objetivo conocer las estrategias y recursos didácticos que la maestra utilizaba para la enseñanza de la Lengua y Literatura. La entrevista fue enviada en formato digital a la docente y las respuestas se remitieron en la misma forma.

Tabla 6. Sistematización entrevista docente 2

Sistematización entrevista docente 2			
Preguntas a la docente	Respuestas de la docente	Indicadores	Observaciones
Dimensión lectura			
1. ¿Considera usted importante la lectura? ¿Por qué?	R/ Sí considero importantísima <i>“la lectura sobre todo en las primeras edades porque enriquece su enormemente su cultura, ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, mediante el logro de capacidades y destrezas lingüísticas y escritas, estimula la concentración, incentiva la imaginación creativa, la memoria, la ortografía, además permite a los niños la facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar.</i>		Concepción de la docente. Fundamento para el quehacer docente en el trabajo y fomento del hábito lector.
2. ¿Qué estrategias didácticas aplicadas desde la modalidad virtual utiliza para promover la lectura en sus estudiantes?	R/ En los momentos actuales para el trabajo vía virtual utilizamos diversas estrategias que favorecen la lectura en el curso y que a continuación les refiero. <i>“Lo primero es mediante la motivación, predicando con el ejemplo, sugerirles libros, ejemplo: (El Principito) u otras lecturas que desconocen Realizar lectura de un fragmento de un cuento, historia, relato...dejarles motivados a indagar y leer. Proyectarles videos infantiles en los que tengan que leer y exponer su criterio. Crear un ambiente propicio para la lectura en los diferentes turnos de clases. Presentar la lectura de textos en las diferentes tareas virtuales, como una acción importante, amena que les ayudará a crecerse. Elaboramos textos en todas las asignaturas que permitan la participación de todos los estudiantes, para animarles mediante preguntas a prestar atención a la lectura.</i>	L.E.D L.R.D E.E. D	



*Se les indican tareas de indagación y lectura de textos en todas las asignaturas, a su vez deben describir el fragmento o parte que más les gusta.
También utilizamos el aprendizaje basado en proyectos”*
L.E.D., L.R.D y E.E. D

3. ¿Qué actividades de aprendizaje diseña usted para el desarrollo de los procesos de lectura por parte de los estudiantes?	Teniendo en cuenta la pregunta anterior, desarrollo actividades prácticas vía virtual para que los niños redacten textos cortos y expongan oralmente sus ideas. E.E. D	E.E. D	Se deduce que se realizan lecturas en tiempo real para posteriormente redactar textos y exponerlos oralmente.
4. ¿Qué estrategias de evaluación implementa con los estudiantes para promover la lectura?	Para promover la lectura, <i>“realizo evaluaciones orales y escritas diarias, la evaluación formativa como parte de la formación integral, la coevaluación para estimular a una correcta lectura, la evaluación grupal, la evaluación de las tareas que envían a la plataforma virtual, en esta última tengo muy en cuenta la interpretación de la lectura”</i> L.E.R Por tanto el lenguaje es un componente esencial en el desarrollo humano, es el medio básico en la comunicación e intercambio social del niño desde su nacimiento como ser social. <i>“Enumero algunos mecanismos: tareas enviadas semanalmente, calificación cuantitativa, autoevaluación, retroalimentación, refuerzo académico, rúbrica del Portafolio”</i> L.E. R	L.E. R	
5. ¿Qué recursos didácticos utiliza para promover la lectura en sus estudiantes?	Para promover la <i>“lectura utilizo, sopas de letras, láminas con información, esquemas gráficos, biblioteca virtual, libros sugeridos, tablas para completar información, videos, entre otros que favorecen la lectura de textos”</i> L.R. D	L.R. D	

6. ¿Considera usted que sus estudiantes leen por placer, para aprender o por obligación?	De manera general, <i>“leen por las tres razones anteriores, debido a que leen textos que les atraen grandemente, leen lo que se les indica en clases y leen para conocer mediante la indagación de nuevos temas y contenidos”</i>	Motivos de la lectura
7. ¿Cuáles han sido los inconvenientes que usted como docente ha tenido para promover la lectura desde la modalidad virtual?	<i>“Los inconvenientes que se han presentado por vía virtual, han sido las dificultades con el internet de algunos estudiantes”.</i>	Dificultades virtuales para promover la lectura.
8. ¿Qué tipo de textos de lectura selecciona para trabajar con los estudiantes y por qué?	<i>“Textos infantiles con enfoque científico que se encuentran en correspondencia con la edad y el curso, tales como: cuentos, historias, leyendas, fábulas, poesías, amorfinos, relatos históricos, información en folletos, canciones, rimas, refranes, proverbios, lectura de textos de las diferentes asignaturas, en fin, todo tipo de textos literarios”.</i> L.R. D	L.R. D
9. ¿En qué autores se basa para trabajar la lectura?	Aplico las referencias relacionadas con los autores: Montessori con el método en el proceso de la lecto – escritura; “L. S. Vygotsky (1981: 78) quien planteó que “el lenguaje es la función verbal de las relaciones sociales, de la conducta cultivada de la personalidad y este permite delinear la trayectoria que va desde las necesidades e impulsos del individuo hasta la dirección específica que toman sus pensamientos”; Martínez. M. F (2004: 45); “el lenguaje tiene dos funciones estrechamente relacionadas: una función comunicativa o de medio de comunicación y una función significativa o denominativa como medio de denominación de los objetos y fenómenos”	Fundamentos teóricos de la docente que guían la práctica docente en el trabajo y fomento del hábito lector.
Dimensión escritura		



10. ¿Considera usted importante la escritura? ¿Por qué?	Considero que la escritura es importantísima, escribir es uno de los medios de comunicación más ventajosos pues mediante el lenguaje escrito emitimos mensajes, reconocemos ideas y le permite a un autor dejar plasmado un contenido para su acertada lectura, <i>“es decir la escritura es un sistema de comunicación mediante signos que permitió conocer gran parte de la historia de la humanidad y fue utilizado por nuestros ancestros, además la escritura fortalece la atención, permite que nuestro cerebro logre el procesamiento de los datos que recibe, lo que significa que los memoricemos mejor al visualizar su escritura, estos aspectos me hacen reflexionar sobre el significado de la escritura en las primeras edades de la vida”</i>		Concepción de la docente. Fundamento para el quehacer docente en el trabajo y fomento del hábito en la escritura.
11. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para promover la escritura en sus estudiantes?	Son preguntas similares a las anteriores de la lectura debido a que se trabajan estrechamente ligadas, utilizo las mismas estrategias metodológicas y mecanismos, solo que en este caso evaluó la escritura.	E.E. D	Ver pregunta 2: dimensión lectura.
12. ¿Qué actividades de aprendizaje diseña usted para el desarrollo de los procesos de escritura por parte de los estudiantes?	Se diseñan actividades de aprendizaje de la lecto escrita, es un método por excelencia ventajoso y favorable para el desarrollo del lenguaje.	E.E. D	La docente menciona la relación entre los procesos de lectura y escritura. Ver pregunta 2 y 3 en la dimensión de lectura.
13. ¿Qué estrategias de evaluación implementa con los estudiantes para promover la escritura?	Las estrategias de evaluación son las mismas, pero referidas a la escritura y estrechamente relacionadas con la lectura.	E.E. R	Ver pregunta 4: dimensión lectura.
14. ¿Qué recursos didácticos utiliza para la escritura con sus estudiantes?	<i>“Esquemas gráficos, mapas conceptuales, resúmenes, descripciones, relatos, videos...”</i> E.R.D	E.R. D	



15. ¿Cuáles han sido los inconvenientes que usted como docente ha tenido para promover la escritura desde la modalidad virtual?	<i>“Justamente la modalidad virtual no permite la revisión y demostración correcta de la escritura en la Educación Básica en sentido general”</i> . E.E.R	E.E. R	Dificultades con la virtualidad para promover la escritura.
16. ¿Qué tipo de textos selecciona para que sean escritos por los estudiantes y por qué?	<i>“Utilizo los textos infantiles con enfoques científicos de carácter educativos”</i> E.R.D	E.R. D	
17. ¿En qué autores se basa para trabajar la escritura?	Todos los autores que basan sus textos en conocimientos científicos para estas edades y que refieren importantes aportes a la enseñanza de la escritura.		Autores relacionados a lectura. Ver pregunta 10-dimensión de lectura.

Fuente: elaboración personal



5.2.2 Análisis

Dimensión: lectura

- **Estrategias didácticas en lectura (L.E.D)**

La docente hace hincapié en la importancia que tiene la motivación como mediadora y guía del aprendizaje, desde donde a su criterio deben fundamentarse las estrategias didácticas para la lectura. En esa línea menciona estrategias como la creación de ambientes propicios para la práctica de lectura en diferentes turnos de clases y en las distintas asignaturas, la participación activa de los estudiantes en clases con diferentes textos y a través de tareas virtuales, y las preguntas orientadoras y de comprensión durante y después de las lecturas. Además, también se hace mención del trabajo mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Según la clasificación por tipos de estrategias que hacen Delgado y Solano (2015) (ver referente teórico: tipos de estrategias) las estrategias didácticas que se utilizan por la docente del sexto año de educación básica, a) se centran en la individualización de la enseñanza; y b) en estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración. Se utilizan técnicas que promueven el pensamiento crítico (reflexiones y lluvia de ideas), técnicas centradas en la indagación y en la recuperación de la información (investigación en la red, libros, etc.), técnicas (individuales) con material multimedia (videos e imágenes), técnicas centradas en la exposición docente (al grupo de estudiantes), en la creatividad (curiosidad e imaginación), en técnicas como la discusión y preguntas al grupo, y el aprendizaje por proyectos (individuales).

Es de tener en cuenta que “la planificación y puesta en práctica de las estrategias didácticas están centradas en el docente, quien debe investigar, seleccionar y organizar los recursos didácticos, el diseño y, de hecho, la planificación tomando en cuenta la realidad del grupo estudiantil” (Barbosa y Peña 2014, p.135). En ese sentido, las estrategias didácticas deben comprender diversas modalidades, medios y recursos, así por ejemplo se podría plantear lecturas grupales e individuales, en clase y en casa, para luego buscar, procesos escriturales, discursivos y otros en los que la comprensión lectora sea material de reflexión e interpretación y, en consecuencia, de aprendizaje.

Por último, a parte de las estrategias didácticas del docente para promover la lectura, es importante también que se enseñen a los estudiantes estrategias de lectura, esto “con el propósito de que el alumno comprenda el texto y de crear lectores autónomos, capaces de entender inteligentemente un texto,

independientemente de su tema” (Solé 2007, p.2). Así pues, tanto las estrategias didácticas del docente (diversas, adecuadas y motivadoras) y las estrategias de lectura adquiridas por el estudiante, constituyen dos frentes desde los cuales se contribuye a alcanzar el éxito en la lectura.

- **Recursos didácticos en lectura (físicos y digitales) (L.R.D)**

Los recursos didácticos son un pilar fundamental para el trabajo y fomento de la lectura. Los recursos adecuados permitirán cautivar el interés del estudiante y en consecuencia un desempeño competente en la actividad. Entre los que menciona la docente están textos como cuentos, historias, leyendas, fábulas, poesías, amorfinos, relatos históricos, información en folletos, canciones, rimas, refranes, proverbios y relatos; recursos como videos, sopas de letras, láminas con información, esquemas gráficos, biblioteca virtual, libros sugeridos, tablas para completar información, etc.

Es importante tener en cuenta que los recursos didácticos seleccionados deben cumplir varias funciones, entre las que Vargas (2017) señala: “a) proporcionar información, b) cumplir un objetivo, c) guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, d) contextualizar a los estudiantes, e) factibilizar la comunicación entre docentes y estudiantes, f) acercar las ideas a los sentidos, g) motivar a los estudiantes” (p.69). Por consiguiente, los recursos deben ser adecuados, diversos y motivadores, puesto que si el recurso no atrae el interés del niño difícilmente este se sentirá motivado a leer y a demostrar lo comprendido. Para finalizar, es necesario hacer énfasis en que tanto las estrategias didácticas, como los recursos didácticos están estrechamente relacionados y deben ser organizados y seleccionados cuidadosamente.

- **Evaluación y retroalimentación de la lectura (L.E.R)**

En cuanto a la evaluación de la lectura la docente menciona que para ese efecto hace uso de evaluaciones diarias de carácter oral y escrito, por lo que se consideran la evaluación cuantitativa sumativa y formativa. Asimismo, se menciona a la coevaluación, la evaluación en grupos, la autoevaluación y la evaluación de portafolios y, en función de estos, la retroalimentación y el refuerzo académico. Dentro de la evaluación, es importante que al igual que las estrategias y recursos, la forma de evaluar sea diversa, de tal forma que no se limite a la respuesta de preguntas cerradas para demostrar cuanto se ha comprendido, sino que involucre además otros procesos más complejos como el análisis, la interpretación, la asignación de significados, la sistematización, la exposición oral, la escritura, entre otros, que puedan integrarse a otras habilidades y que permitan al estudiante comprender y aprender, y al docente evaluar.

Dimensión escritura:



- **Estrategias didácticas en escritura (E.E.D)**

Las estrategias didácticas en escritura que la docente menciona dice estar relacionadas estrechamente con las de lectura, por tanto, se integran actividades de las dos macrodestrezas en las cuales, a partir de la lectura de textos, se dan procesos como la escritura en los que se pueden plasmar la comprensión lectora. Las estrategias didácticas y las técnicas que en escritura se utilizan, son las mismas que se puntualizaron en las estrategias de lectura.

En razón de esto, las estrategias didácticas que se adopten debieran tomar en cuenta los subprocesos de planificación, redacción y revisión del texto, entendiéndose que la escritura es un proceso gradual y progresión que va desarrollándose continuamente con la práctica, dedicación y paciencia (Reina, 2006). Así pues, la lectura realizada, los conocimientos y los diálogos con otras personas (docente, compañeros) que se hagan sobre el tema le da insumos al estudiante para planificar sobre lo que va a escribir y cómo lo va a hacer, para luego escribirlo y finalmente entrar en un proceso de revisión, auto revisión y corrección.

- **Recursos didácticos en escritura (físicos y digitales) (E.R.D)**

La docente menciona que en escritura se trabajan con recursos didácticos como esquemas gráficos, esquemas gráficos, mapas conceptuales, resúmenes, descripciones, relatos, entre otros recursos que se utilizaban en la lectura y de los cuales se pueden extraer ideas y escribir. No es de olvidar que los recursos irán en función de las estrategias didácticas por lo que seleccionarlos adecuadamente motivará al estudiante a leer y a escribir. Resulta entonces imperante que las dinámicas de escritura sean diversas, en distintas modalidades y a través de diversos medios.

- **Evaluación y retroalimentación de la escritura (E.E.R)**

En cuanto a la evaluación de la escritura la maestra menciona que al igual que en la dimensión de lectura, las estrategias de evaluación se equiparan en cuanto al tipo de evaluación, heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, sin embargo, también enfatiza en la dificultad que conlleva la evaluación de la escritura desde las posibilidades virtuales, pues no permite la personalización del proceso en cuanto a la revisión y retroalimentación. Desde este punto es importante pensar en más alternativas para apoyar en las habilidades de escritura desde distintos medios y estrategias tanto en clase como en casa.



5.3 Evaluación diagnóstica

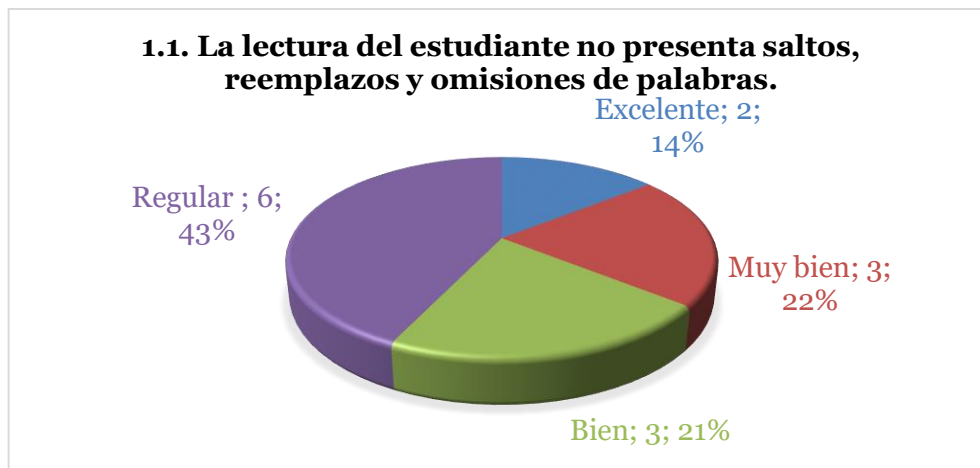
5.3.1 Sistematización y análisis de la evaluación diagnóstica

En la evaluación diagnóstica participaron 14 estudiantes de los 19 que cursan el sexto año de educación general básica en la unidad educativa. Los discentes que no participaron presentaron problemas de conexión a *internet* el día de la evaluación y un único estudiante no asistía a las clases virtuales periódicamente. Así pues, la muestra de esta evaluación involucra a los 14 estudiantes que en primer acto leyeron la lectura propuesta, y posteriormente, a través de la comprensión lectora sobre el texto leído, marcaron la respuesta correcta a un cuestionario de preguntas de opción múltiple. En la parte de escritura los estudiantes debían escribir a mano un texto escrito que diera cuenta de la comprensión lectora sobre la lectura hecha anteriormente, o a su vez una reflexión sobre la misma. El texto fue fotografiado por cada estudiante y enviado a los docentes para su valoración.

Los datos que se obtuvieron en la evaluación y que se detallan a continuación, están organizados por criterios de evaluación que constaron en la rúbrica que se utilizó para la evaluación diagnóstica. De esta forma se analiza posteriormente la información en cuanto a las fortalezas o debilidades que los estudiantes presentaron en cada criterio de evaluación en las macrodestrezas de lectura y escritura.

Dimensión: lectura

Gráfico 1. Saltos, remplazos y omisión de letras y palabras

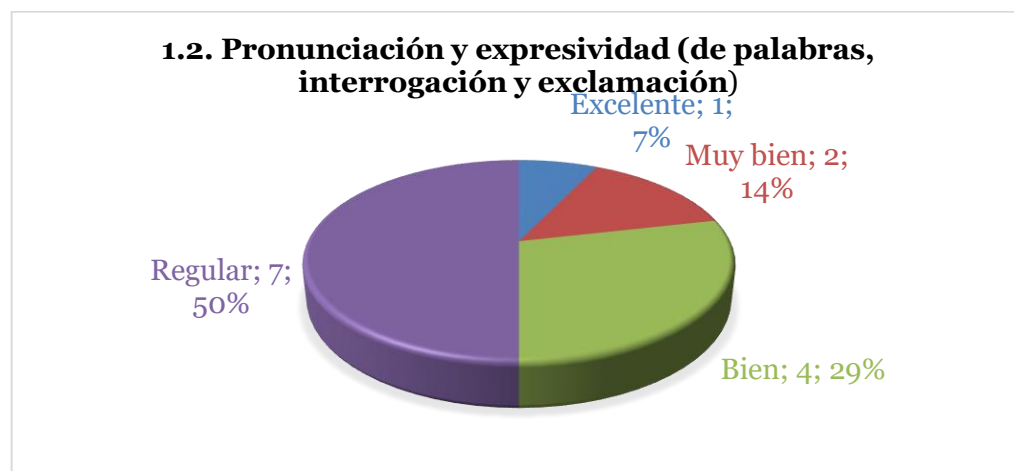


Fuente: estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel

Autores: Edisson Cajilima y Alex Landi

El indicador 1.1 de la rúbrica de evaluación deja entrever que el 43% de estudiantes presenta de forma regular saltos, reemplazos y omisiones de palabras en la lectura, lo que termina afectando tanto la velocidad con la que lee el estudiante como posiblemente a la comprensión lectora. Por otra parte, el 21% se ubicó en un rango bueno, el 22% en uno muy bueno y el 14% en excelente. Desde la perspectiva de los autores, al momento de leer y sufrir algunos de estos errores en la lectura, y al hacerse muy comunes y repetitivos, el lector pudiera no establecer las conexiones suficientes entre lo que leyó y lo que lee, precisamente porque pudiera ser causa de distracción entre la conexión de palabras o ideas que se expresan en el párrafo o en la oración, causando así una interrupción, una velocidad lenta en la lectura y posiblemente una comprensión literal de lo que se ha leído.

Gráfico 2. *Pronunciación y expresividad*



Fuente: estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel

Autores: Edison Cajilima y Alex Landi

En el criterio 1.2 que da cuenta sobre la pronunciación y expresividad en la lectura, se aprecia a través del gráfico que la mitad (50%) de los estudiantes lee regularmente con buena modulación, entonación o expresividad, esto en cuanto a la lectura de preguntas, exclamaciones y otros. El otro porcentaje de estudiante lee con buena (29%), muy buena (14%) y excelente (7%) expresividad.

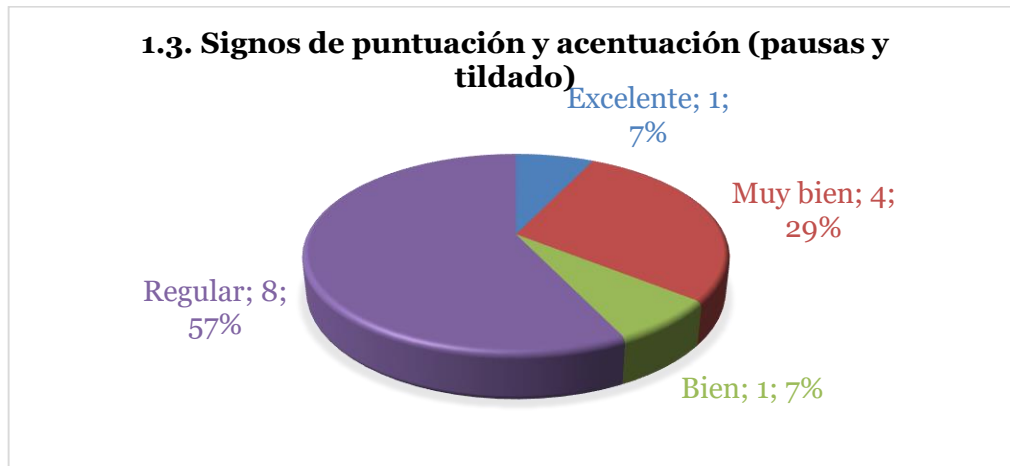
Se consideró importante este criterio puesto que, para los autores de esta investigación, la importancia de aprender a leer bien y comprender tanto lo que se lee como lo que se escucha depende también de la expresividad con la que se haga la lectura. Leer con las expresiones, vocalización y pausas correspondientes contribuye por ejemplo a situar un diálogo en el texto, a organizar y diferenciar las



intervenciones de los personajes, a separar ideas o conceptos distintos que, al leerse incorrectamente resultarían posiblemente siendo para la comprensión, ideas inconexas, sueltas o parte de otras con las que nada tienen que ver.

Respecto a lo mencionado en el párrafo anterior, Cuervo y Diéguez (como se cita en Galera, 1998) afirman que "la entonación y la modulación no sólo tienen importancia estética, a veces son imprescindibles para que el mensaje se comprenda correctamente" (p117). Sin embargo, es importante hacer hincapié también en que se debe insistir más en la expresividad y oralización solo y cuando se haya comprendido, de forma que no tengamos un estudiante preocupado en oralizar correctamente antes que en comprender.

Gráfico 3. Signos de puntuación



Fuente: estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel

Autores: Edison Cajilima y Alex Landi

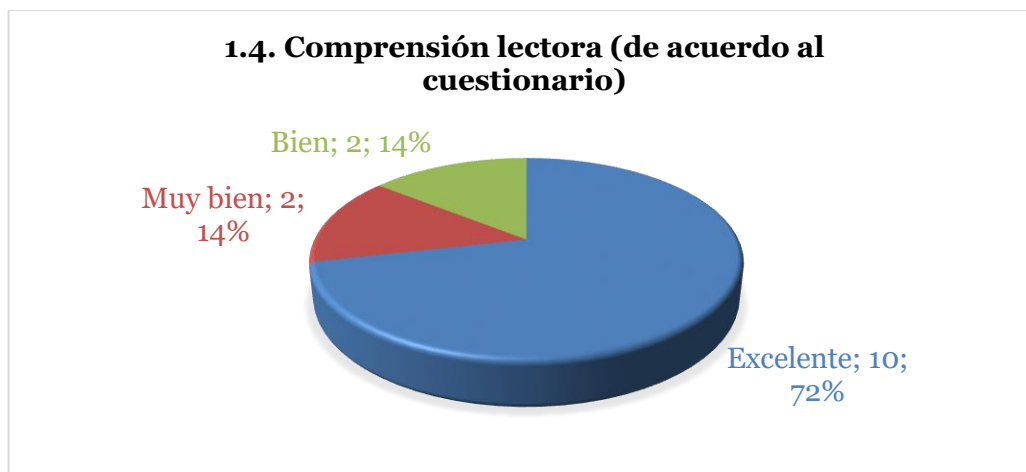
El gráfico correspondiente al criterio 1.3 signos de puntuación y acentuación permite observar que, de los 14 estudiantes, el 57% (8) de ellos lee regularmente con las pausas adecuadas según los distintos signos de puntuación o acentuación, mientras que, el otro porcentaje de estudiantes, por debajo de la mitad, respeta estos signos al leer. En la lectura en voz alta, parte de la evaluación diagnóstica, la mayoría de los estudiantes omitía las pausas de comas y puntos seguidos o finales, que eran los signos más comunes, convirtiéndose la lectura para quien escucha e incluso para el que lee, una secuencia de palabras e ideas que resulta difícil y a veces imposible comprender.

Al igual que ocurre con la expresividad y entonación, es fundamental que la lectura esté guiada por el respeto a cada signo de puntuación o acentuación, pues son estos los que permiten al lector guiar y organizar



la estructura mental que va haciéndose del texto. En efecto, “la función primordial de los signos de puntuación consiste en segmentar los bloques informativos que conforman el texto, con lo cual se convierten en verdaderos guías y facilitadores de la comprensión del discurso en su totalidad” (Sánchez, 2004, p.237).

Gráfico 4. *Comprensión lectora*



Fuente: estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel

Autores: Edison Cajilima y Alex Landi

El criterio 1.4, último criterio en la dimensión de lectura sobre comprensión lectora refleja que esta es excelente en el 72% de estudiantes, mientras que el otro porcentaje (28%) de estudiantes se encuentra entre bien y muy bien. Es importante mencionar que, en la parte de lectura en la evaluación diagnóstica, los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer dos veces el texto, la primera en voz alta y la segunda a su preferencia (en voz alta o en silencio). Es así como se obtuvo una excelente comprensión lectora por parte de los estudiantes tanto en sus respuestas al cuestionario de opción múltiple como a la construcción del texto escrito en el que se podía apreciar cuanto habían comprendido.

Con los datos anteriores se puede deducir que, a pesar de presentar dificultades en la expresividad, en la lectura de signos de puntuación, y en saltos, reemplazos y omisiones de palabras, la comprensión lectora es destacable, y es principalmente este factor el primordial al momento de leer, que podría mejorar si mejoraran

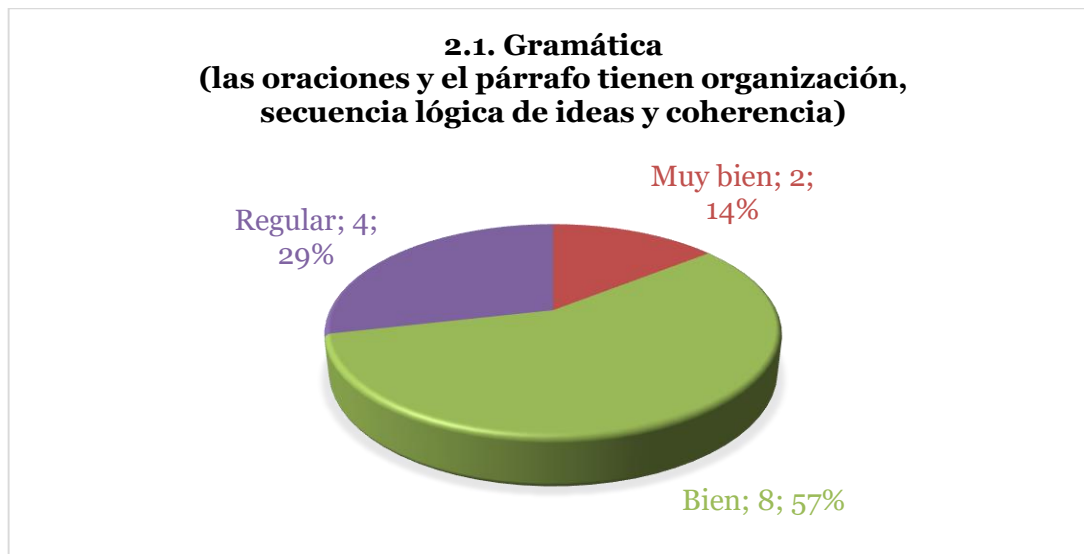


las dificultades, entendiéndose que esto no solo beneficiaría a la lectura sino también a la organización del discurso, a la comprensión oral de los oyentes y a la comunicación oral del estudiante.

Ahora, si bien es cierto que las respuestas objetivas de los estudiantes en el cuestionario fueron acertadas, es importante que la comprensión lectora asuma un rol más trascendental, dígase en discursos orales, en la escritura o en la misma reflexión. Así pues, coincidimos con la idea de González (como se cita en Santiesteban y Velázquez, 2012) quien menciona que “un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses” (p.106). La comprensión es entonces un proceso de interacción, de asignación de significados y de interpretación, por lo tanto, a pesar de tener una comprensión de los datos e ideas del texto, es importante tomar en cuenta esto para avanzar sobre ello hacia otro proceso más amplio y complejo, el de la interpretación y significados propios.

Dimensión: escritura

Gráfico 5. Gramática



Fuente: estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel

Autores: Edison Cajilima y Alex Landi

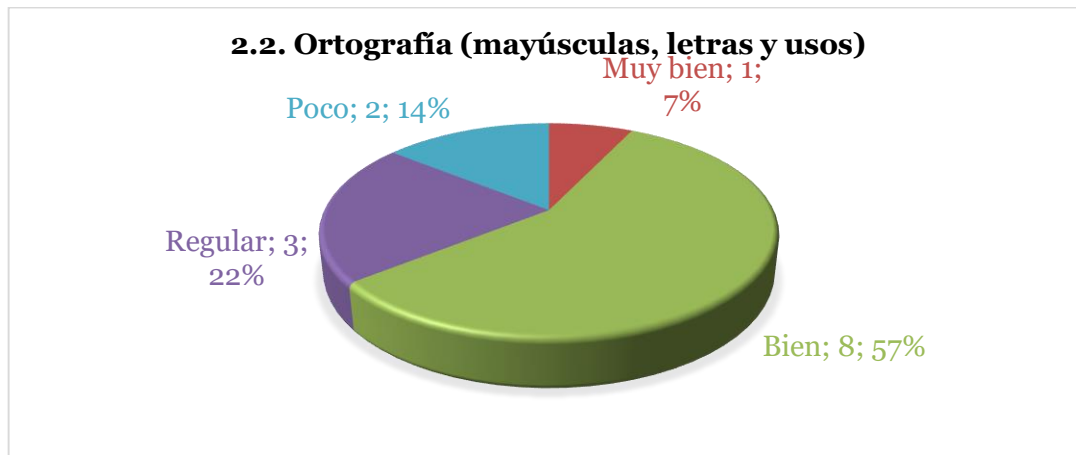
El primer criterio de evaluación en la dimensión de escritura, correspondiente a gramática, muestra en sus resultados que el 57% (8) de los estudiantes organiza bien el párrafo con una secuencia lógica y coherente de ideas, mientras que un poco menos de la mitad (6) se ubican en un rango de regular (14%) y muy bien (29%). En este aspecto, los textos de los estudiantes en su mayoría presentaban las ideas



principales, sin embargo, carecían de organización. A esto se suma también que la gran mayoría de textos no presentaban signos de puntuación que ayuden a ordenar las ideas.

El enfoque comunicativo que adopta el currículo ecuatoriano para la enseñanza de la Lengua y Literatura se encamina al logro de la competencia comunicativa a través de la práctica, sin embargo, esto no exceptúa el conocimiento de reglas gramaticales y ortográficas que son necesarias para estructurar eficientemente un texto, y que el docente debe trabajar al mismo tiempo que contribuye a la ejercitación de la macrodestreza. Al respecto, Ochoa (2008) nos dice que “la gramática aparece para comprender cómo se dice mejor un asunto, qué hace falta, qué sobra” (p.5). Finalmente, coincidimos con la idea de que “el componente gramatical debe integrarse en una teoría de la interacción verbal, pues las reglas que rigen las expresiones lingüísticas son instrumentos para el desarrollo de la competencia comunicativa” (Ochoa, 2008, p5).

Gráfico 6. Ortografía



Fuente: estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel

Autores: Edison Cajilima y Alex Landi

El criterio 2.2 correspondiente a ortografía muestra que, de los 14 estudiantes, 11 de ellos tienen una escritura buena (57%) y regular (22%) en cuanto a faltas de ortografía relacionados a usos de mayúsculas y letras, mientras que dos (14%) se ubican en poco (abundantes faltas de ortografía) y uno se ubica en el rango de muy bueno. Es imperante desde estos resultados el trabajo en ortografía, el conocimiento de la correcta escritura de las palabras, la auto revisión del estudiante y la retroalimentación docente, pues como bien se muestra esta dificultad involucra a casi la totalidad de estudiantes del aula.



Si bien es cierto, el objetivo de la escritura es comunicar eficientemente a otros lo que queremos mediante un texto escrito, no es menos importante tomar en cuenta los detalles como la ortografía, sin llegar a caer excesivamente preocupados por la revisión y corrección ortográfica como único elemento de juicio o de evaluación. Así pues, es de reconocer que la tanto la ortografía como otros problemas escriturales tienen la misma importancia y por lo tanto se hace necesario ejercitarlos en la práctica (Torres, 2002; Paredes, 1998).

Otra de las problemáticas es la que señala Paredes (1998) en cuanto a la didáctica tradicional de la ortografía. El autor al respecto menciona que “la enseñanza de la ortografía se ha basado en el aprendizaje de reglas que los alumnos debían aprenderse” y que a pesar de que se conozcan no se ponen en práctica en las composiciones textuales. Particularmente creemos que más allá de conocer las reglas ortográficas, que también es importante, es más relevante aún el trabajo continuo y estimulante por medio del cual se creen experiencias y conocimientos de cómo se escribe tal palabra, de tal forma que, luego o a la par de este proceso, el estudiante pueda establecer conexión entre lo que hizo en la práctica con determinadas reglas gramaticales (teoría). Todo aquello no es posible sin ejercicios ortográficos que eviten la monotonía y el desinterés del estudiantado, siendo importante considerar propuestas y alternativas de corrección y revisión que contemplen la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del texto escrito.

Gráfico 7. Puntuación y acentuación



Fuente: estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel

Autores: Edisson Cajilima y Alex Landi

En el gráfico 7, que da cuenta del criterio 2.3 signos de puntuación en la dimensión de escritura, se puede observar que, de los 14 estudiantes el 50% (7) se ubican en el rango con una puntuación regular, mientras que el 29% (4) en el rango con una puntuación buena, y finalmente el 21% (3) dentro del rango

poco, en el que se entiende que la utilización de signos de puntuación y acentuación es casi inexistente. Al respecto, es importante mencionar que, en los textos escritos enviados a los docentes para su evaluación, la mayoría de estos únicamente constaba con un punto final y alguna coma o ninguna en un párrafo de cinco o siete líneas. Se concluye que la mayoría de los estudiantes no utiliza signos de puntuación básicos como punto y coma en sus composiciones escritas, ocurriendo lo mismo con la acentuación.

Al ser importante el trabajo en este criterio, es fundamental que las estrategias didácticas que se implementen para mejorar en la puntuación y acentuación no estén únicamente centradas en la composición del producto escrito sino también en su proceso, el cual debe tener en cuenta los procesos de producción, revisión y corrección, las dificultades y fortalezas en esos procesos, los conocimientos e ideas que el estudiante tiene sobre puntuar y acentuar, entre otras consideraciones.

5.4 Diarios de campo

5.4.1 Sistematización de los diarios de campo

En el periodo de las prácticas preprofesionales, la docente titular imparte clases del 09 de noviembre, fecha de inicio de las prácticas, hasta el 04 de diciembre, fecha en la que se ausenta por complicaciones en su salud. Desde este momento el aula del sexto año de educación general básica tuvo tres profesores que reemplazaron a la maestra, esto hasta el 22 de enero, fecha de fin de prácticas. Desde esta particularidad la observación que se realizó estuvo orientada en el quehacer de los docentes y el desempeño de los estudiantes en cuanto a las macrodestrezas de lectura y escritura en la asignatura de Lengua y Literatura, clases a las que se asistía cuatro veces a la semana en horario matutino. En consecuencia, la sistematización y análisis de la información de los diarios de campo se realiza sobre la labor pedagógica de los cuatro docentes en general

La observación que se realizaba a diario fue registrada por cada uno de los investigadores en diarios de campo informales, para luego en un proceso de sistematización, registrar la información más importante procedente de ambas partes en los diarios de campo con el formato oficial.

Ahora bien, para organizar la información contenida en los diferentes diarios de campo, se optó por agrupar los datos en categorías y asignar distintos códigos a cada uno de los diarios. Las categorías de análisis son, en lectura: estrategias didácticas en lectura, recursos didácticos en lectura (físicos y digitales), evaluación y retroalimentación de la lectura y dificultades en lectura. Las mismas categorías se utilizan para la dimensión de escritura.



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

En cuanto a la codificación de los diarios de campo, esta se realizó de la siguiente forma: DC = Diario de campo; 09N = 09 de noviembre (fecha de diario de campo). 09D = 09 de diciembre. 09E = 09 de enero. Ejemplo: DC09E (Diario de campo del 09 de enero).

Tabla 7. Sistematización diarios de campo

Sistematización diarios de campo		
Dimensión	Categoría	
Lectura	Estrategias didácticas en lectura	<p>Visualización de un video sobre los proverbios. La docente explica y solventa dudas de los estudiantes con referencia al video. DC13N.</p> <p>El docente pide leer un texto (ejemplo del relato histórico). Se presenta en diapositivas. DC14D.</p> <p>El profesor presenta diapositivas acerca del concepto del refrán. Luego pide a los estudiantes que lean el concepto, y a continuación, pide que mencionen en sus propias palabras lo que entienden del concepto (respuestas literales) DC11E.</p> <p>El docente explica el tema: el verbo y sus modos. Pide a los estudiantes colaborar con la lectura de textos en las diapositivas que se presentan. Luego realiza preguntas abiertas motivando la reflexión y la discusión en grupo. DC17D.</p> <p>El docente de remplazo proyecta diapositivas sobre el concepto del relato histórico, en la cual hace leer y pide dar su opinión sobre el tema. DC13E.</p> <p>El docente comparte diapositivas sobre el tema de los verboides y pide que los estudiantes lean de forma aleatoria el concepto y los ejemplos DC21E.</p>
	Recursos didácticos en lectura (físicos y digitales)	Diapositivas <i>Power Point</i> , videos educativos (<i>YouTube</i>), plataforma <i>Zoom</i> . Textos digitales (cómic, relatos históricos, cuentos, entre otros) e imágenes, todos presentados en diapositivas.
	Evaluación y retroalimentación de la lectura	En las lecturas que se realizaban en clase (de diapositivas), rara vez existía retroalimentación de la lectura de parte de los docentes.
	Dificultades en lectura	<p>En síntesis: sustitución y omisión de letras y palabras. Velocidad lectora lenta en relación al aspecto anterior en al menos la mitad de los niños y niñas. Comprensión lectora literal en al menos la mitad de los estudiantes. Presentan dificultades con la expresión oral. Muy pocos estudiantes leen expresivamente, haciendo cambios de entonación en las preguntas o frases de admiración. Son pocos los estudiantes que respetan las pausas de los signos de puntuación.</p> <p>DC21E. DC14D. DC11E.</p>
Escritura	Estrategias didácticas en escritura	<p>Escriben refranes en sus cuadernos y luego comparten con la docente. DC12N.</p> <p>Realizan un cómic (dibujos) en casa a los cuales acompañan con refranes. DC16N.</p>



	<p>En sus cuadernos, los estudiantes organizan las partes del relato histórico conforme al ejemplo que el docente presenta en pantalla. DC14D. Escriben (copian) de las diapositivas en sus cuadernos algunas definiciones de cada uno de los modos del verbo. DC17D. El docente dicta definiciones cortas sobre el verbo. Posteriormente propone a los estudiantes escribir algunos ejemplos de los modos del verbo y exponerlos ante la clase. DC17D. Pide copiar en los cuadernos el concepto y los refranes que están en la diapositiva. DC11E. Presenta un video sobre el relato histórico, luego realiza preguntas a los estudiantes. Finalmente pide copiar el concepto en los cuadernos. DC13E. Asimismo, copian en sus cuadernos el concepto de discusión grupal. DC14E.</p>
<p>Recursos didácticos en escritura (físicos y digitales)</p>	<p>Cuaderno del estudiante. Recursos didácticos digitales (diapositivas, textos, videos, imágenes, etc.) que propician la escritura.</p>
<p>Evaluación y retroalimentación de la escritura</p>	<p>Los trabajos escritos realizados en casa se subían a la plataforma <i>Moodle</i> desde donde, según la maestra, se revisaban, evaluaban y retroalimentaban. No se tuvo acceso a los documentos escritos de los discentes por lo que únicamente se considera la experiencia de la docente. En ninguna clase se evaluó o se dio alguna retroalimentación de la escritura.</p>
<p>Dificultades en escritura</p>	<p>No se tuvo evidencia visual de los textos escritos de los estudiantes, sin embargo, a través de algunas charlas posteriores a las clases diarias que se tuvo con la docente, se manifiesta que tienen dificultades en ortografía y gramática.</p>

Fuente: elaboración personal

5.4.2 Análisis

Dimensión: lectura

- **Estrategias didácticas en lectura**

La información que se recoge en los diarios de campo evidencia que en cuanto a las estrategias didácticas que se utilizan por los docentes para promover y trabajar la lectura, estas están en gran mayoría orientadas a la lectura de los textos en las diapositivas que se presentan en clase. La comprensión lectora se hace presente cuando se motivan a intervenciones orales luego de cada lectura mediante preguntas de comprensión realizadas por la o el docente. Finalmente, se motiva la comprensión a través de videos educativos y la explicación docente que es más prominente. Las estrategias didácticas y las técnicas se corresponden con las precisadas por la docente en la entrevista dos (2) (Ver análisis de entrevista 2: estrategias didácticas en lectura).

- **Recursos didácticos en lectura (físicos y digitales)**

La sistematización de lo observado en cuanto a los recursos didácticos responde al uso de diapositivas *Power Point* (en donde se presentaban varios tipos de textos digitales e imágenes) videos educativos (*YouTube*) y el uso de la plataforma *Zoom* como mediadora del aprendizaje. Otro recurso al que los estudiantes pueden acceder es el libro de Lengua y Literatura, esto para tratar información de la asignatura. El alcance de la observación no permitió conocer si se enviaban textos digitales u otros recursos didácticos a casa para la lectura, puesto que en clases únicamente se trataban los temas y las actividades planificadas para cada día, esto ocupaba todo el tiempo de clase y rara vez se explicaban en él los deberes para la casa que, a decir de la docente titular, se comunicaban por *WhatsApp*.

- **Evaluación y retroalimentación de la lectura**

Sobre los procesos de evaluación de la lectura no se tienen registros pues no existían como tal. Sin embargo, al realizarse la lectura de textos (en diapositivas) en la asignatura de Lengua y Literatura ocurría que, en ocasiones, se realizaba una retroalimentación inmediata de los docentes a las dificultades que presentaban los estudiantes.

- **Dificultades en lectura**

Las dificultades que se evidenciaron en la macrodestreza de lectura en la mayoría de los estudiantes se relacionan a: la fluidez de la lectura; al respeto de pausas correspondientes a los signos de puntuación; a la

entonación y expresividad; a saltos, reemplazos y omisión de palabras o letras, causa de una velocidad lectora lenta, y finalmente; dificultades en cuanto a la comprensión lectora. En esto último, cuando se preguntaba a los estudiantes sobre los textos leídos, las respuestas no se emitían o si se lo hacía, estas demostraban una comprensión literal con ideas muy vagas y confusas. Es de tener en cuenta que la comprensión de la lectura y su demostración pudieran emitirse de distintas formas, oral, escrita y otros, por lo que no se puede aseverar de forma contundente que la comprensión lectora sea una dificultad por la que atraviesan todos los estudiantes si esta no es demostrada de forma oral o escrita, por ejemplo.

- **Estrategias didácticas en escritura**

La información que del registro en los diarios de campo se desprende deja ver que en la escritura es prominente la copia de textos que se presentan en las diapositivas. Esto involucra la transcripción de esos textos desde las presentaciones en el ordenador del docente al cuaderno del estudiante a modo de apuntes. En menor medida también se dan procesos de dictado y se propicia la escritura a partir de diferentes recursos didácticos. La mayoría de estrategias y técnicas que se utilizan en escritura están articuladas a las que se utilizan en lectura, es así que, las que se identificaron a través de la observación se corresponden con las mencionadas por la docente en la entrevista dos (2). (Ver análisis de entrevista 2: estrategias didácticas en lectura).

- **Recursos didácticos en escritura (físicos y digitales)**

El cuaderno del estudiante es el recurso didáctico predominante en los procesos de escritura del estudiante. En él los estudiantes copian conceptos y realizan algunos ejercicios. Los textos digitales de diversos tipos (presentados en diapositivas) y los recursos audiovisuales (videos, imágenes) son recursos que sirven de base para los procesos escriturales posteriores.

- **Evaluación y retroalimentación de la escritura**

Al igual que en la dimensión de lectura, en esta tampoco se tienen registros de la evaluación de los textos escritos. Sin embargo, es importante recalcar que mediante charlas virtuales con la docente titular se mencionó por su parte que existe retroalimentación al momento en el que se evalúa las actividades subidas por los estudiantes a la plataforma *Moodle*. Se dijo también que esa retroalimentación se da en ciertas ocasiones al tiempo que se enfatiza en la correcta realización de la actividad.

- **Dificultades en escritura**



Las dificultades que de forma general la docente titular hizo hincapié en la escritura de los estudiantes, tienen relación a la ortografía y gramática. Así se resaltó que por una parte existen confusiones en cuanto a reglas de uso ortográfico en ciertas letras, y por otra parte la organización en las ideas expresadas en el texto. Además, un aspecto que preocupa a la docente está relacionado a la caligrafía, al trazo correcto de los signos lingüísticos en el texto escrito.

5.5 Triangulación de datos: macrodestrezas lingüísticas

Tabla 8. Triangulación de datos: macrodestrezas lingüísticas

Triangulación de datos: macrodestrezas lingüísticas				
Macrodestrez a lingüística:	Indicadores	Entrevista	Evaluación diagnóstica	Diarios de campo
Lectura	1.1.1. Saltos, reemplazos y omisión de letras o palabras (influencia en una velocidad lectora lenta, media o rápida). (LSP)	“En algunos casos (2 niños) presentan reemplazos y omisiones” AZ.	El 43% de estudiantes se ubicó en el rango regular. Por otra parte, el 21% se ubicó en un rango bueno, el 22% en uno muy bueno y el 14 en 14% en excelente.	Los estudiantes presentan en su lectura sustitución y omisión de letras y palabras. Velocidad lectora lenta en relación al aspecto anterior en al menos la mitad de los niños y niñas
	1.1.2. Comprensión lectora (ideas centrales; comprensión de oraciones y párrafos) (LCL)	“Aproximadamente el 80% de los niños pueden hacerlo solos, pero el 100% envían tareas correctas en este aspecto” AZ.	El 72% de estudiantes comprende de forma excelente lo que lee. El 28% restante se encuentra entre bien y muy bien.	Comprensión lectora literal en al menos la mitad de los estudiantes. Presentan dificultades con la expresión oral.
	1.1.3. Pronunciación y expresividad (de palabras, interrogación y exclamación) (LPE)	“La lectura expresiva la logran aproximadamente un 70% del grupo de manera virtual” AZ.	La mitad (50%) de los estudiantes lee regularmente con buena modulación, entonación o expresividad. El (29%) bueno, muy buena (14%) y excelente (7%).	Muy pocos estudiantes leen expresivamente, haciendo cambios de entonación en las preguntas o frases de admiración.
	1.1.4. Signos de puntuación y acentuación (pausas y tildado) (LSPA)	“Aproximadamente el 70% del grupo respetan al leer las ‘pausas y los signos” AZ.	El 57% de los estudiantes lee regularmente respetando las pausas adecuadas según los distintos signos de puntuación o	Son pocos los estudiantes que respetan las pausas de los signos de puntuación.



			acentuación. El 7% lo hace bien, el 29% muy bien y 7%) excelente	
Escritura	1.2.1 Ortografía (uso de mayúsculas; usos, omisión, sustitución, unión, fragmentación de palabras y letras). (EO)	“Dos niños presentan dificultad en el uso de mayúsculas” Dificultades en el “uso de algunas reglas ortográficas de la (S, C, Z)” AZ.	Se muestra que los estudiantes tienen una escritura buena (57%) y regular (22%) en cuanto a faltas de ortografía relacionados a usos de mayúsculas y letras. El 14% tiene abundantes faltas de ortografía, y el porcentaje restante se ubica en el rango de muy bien.	No se tuvo evidencia visual de los textos escritos de los estudiantes, sin embargo, a través de algunas charlas posteriores a las clases diarias que se tuvo con la docente, se manifiesta que tienen dificultades en ortografía y gramática.
	1.2.2. Gramática (estructura de oraciones y párrafos – organización, secuencia lógica de ideas y coherencia). (EG)	“Los estudiantes generalmente cumplen con estos aspectos, excepto dos niños del grupo” AZ.	El 57% de los estudiantes organiza bien el párrafo con una secuencia lógica y coherente de ideas. El porcentaje restante se encuentra entre un rango de regular (14%) y muy bien (29%).	
	1.2.3. Puntuación y acentuación (puntos, tildes, comas, signos, etc.) (EPA)	“Un alto por ciento si tienen buena puntuación y acentuación, excepto los dos niños con dificultades académicas” AZ.	El 50% (7) se ubican en el rango con una puntuación regular, mientras que el 29% (4) en el rango con una puntuación buena, el 7% en muy buena y finalmente el 21% (3) dentro del rango poco, en el que se entiende que la utilización de signos de puntuación y acentuación es casi inexistente.	

Fuente: elaboración personal

5.5.1 Análisis

Macrodestreza: lectura

1.1.1. Saltos, reemplazos y omisión de letras o palabras (influencia en una velocidad lectora lenta, media o rápida). (LSP)

La docente señala en la entrevista que las dificultades en cuanto a saltos, reemplazos y omisión de letras y palabras la presentan dos niños del aula. Sin embargo, tanto en la evaluación diagnóstica como en la observación evidenciamos que esta dificultad también la presentan más estudiantes. Así es que en la evaluación el 43% de estudiantes se ubicó en un rango regular, presentando de esta forma dificultades considerables, las cuales repercuten en la velocidad lenta con la que los niños leen. Otro porcentaje de estudiantes, el 21% se ubicó en un rango bueno, y el 36% entre muy bueno y excelente. Así es que desde estos datos se mira la necesidad del trabajo oportuno con los estudiantes con un rango regular, el apoyo a los que se ubicaron en un nivel medio y el fortalecimiento con los que se ubicaron en rangos más altos.

1.1.2. Comprensión lectora (ideas centrales; comprensión de oraciones y párrafos) (LCL)

Los datos que se obtienen en este ámbito reflejan que la mayoría de los estudiantes (72%) tiene excelente comprensión lectora y el 28% entre buena y muy buena, esto desde la perspectiva de la docente y los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica. Ahora bien, es importante recalcar que, desde nuestra observación en la práctica, las preguntas que se hacían de forma oral o escrita, tendían mayoritariamente a recibir respuestas textuales y literales. En el caso de la evaluación diagnóstica, las preguntas del cuestionario sobre comprensión lectora fueron cerradas y de opción múltiple, por lo que hubo la tendencia a recordar datos y a acertar en la elección de la respuesta correcta.

Dicho lo anterior, nos apegamos a la hipótesis de que la comprensión de los estudiantes es literal y fragmentaria, literal porque el estudiante entiende el significado de las palabras y puede emitir alguna idea general del texto; y fragmentaria porque puede emitir parcialmente lo que dice un escrito, puede señalar algunas ideas de él, sin embargo, no tiene una posición crítica y no analiza su estructura (Niño Rojas, 1998). La mayoría de los estudiantes reconoce claramente los datos del texto y las ideas principales, sin embargo, no se profundiza en su interpretación y crítica.

En definitiva, al tener como base esos niveles de comprensión en los que se encuentran los estudiantes, creemos conveniente que, para avanzar a un proceso más complejo en comprensión lectora, hacia el logro de la competencia comunicativa, es fundamental involucrar el pensamiento, el análisis o la

interpretación del texto, apuntando así hacia un nivel de comprensión interpretativa y crítica. Por último, es importante fortalecer la expresión oral de los estudiantes, lo que les permite por esta parte expresar lo que han comprendido y hacerlo eficazmente. Ocurre lo mismo con la escritura.

1.1.3. Pronunciación y expresividad (de palabras, interrogación y exclamación) (LPE)

Nuestra perspectiva en este aspecto difiere considerablemente de la de la docente, esto de acuerdo a la evaluación diagnóstica y nuestra observación en prácticas. Así es que para ella la mayoría de los estudiantes lee con expresividad, mientras que según la evaluación diagnóstica la mitad (50%) lo hace de forma regular y la otra mitad de forma buena (29%), muy buena (14%) y excelente (7%). Esto último se corresponde con la observación en prácticas en la que se registra que son pocos los estudiantes que leen con la entonación y expresividad adecuada.

1.1.4. Signos de puntuación y acentuación (pausas y tildado) (LSPA)

En la entrevista docente se menciona que el 70% de estudiantes lee respetando las pausas en los signos de puntuación, sin embargo, esto difiere un poco con los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, la cual refleja que el 57% del estudiantado lee de forma regular en este aspecto, mientras que el 7% lo hace bien, el 29% muy bien y el 7% excelente. Estos datos se corresponden con la observación, en donde se reconoce que es menos de la mitad del grupo que si lo hace correctamente o mejor.

Macrodestreza: escritura

1.2.1 Ortografía (uso de mayúsculas; usos, omisión, sustitución, unión, fragmentación de palabras y letras). (EO)

En el ámbito ortográfico los resultados de la evaluación muestran que el 57% de estudiantes se sitúa en un rango bueno, mientras que el 22% en uno regular, un 14% en poco (abundantes faltas de ortografía) y el porcentaje restante (7%) se ubica en un rango muy bueno. Así es que el 64% de estudiantes tiene un desempeño entre bueno y muy bueno en ortografía.

La docente enfatiza que en cuanto a dificultades con el uso de mayúsculas dos estudiantes tienen necesidades más profundas. De la misma forma se menciona que las letras con las cuales generalmente existen dificultades en su uso son la S, C y Z, a las cuales añadiremos la B y V. Resulta importante decir que, desde nuestra observación, en el proceso de la evaluación diagnóstica y en la implementación piloto de la propuesta didáctica, no identificamos en los textos de los estudiantes fragmentaciones ni unión de palabras,

pero sí faltas de ortografía relacionadas al uso de reglas gramaticales de las letras que se han mencionado anteriormente.

1.2.2. Gramática (estructura de oraciones y párrafos – organización, secuencia lógica de ideas y coherencia). (EG)

En gramática, la docente enfatiza que dos estudiantes presentan dificultades más profundas en este aspecto y que el resto generalmente no muestra problemas. Ahora bien, en contraste con los resultados de la evaluación diagnóstica, el 57% se ubicó en un rango bueno, el 29% en uno muy bueno y el 14% en un rango regular. De esta forma se puede observar que al menos el 86% presenta textos con buena y muy buena organización, secuencia de ideas y coherencia.

1.2.3. Puntuación y acentuación (puntos, tildes, comas, signos, etc.) (EPA)

De acuerdo con los datos de la evaluación diagnóstica el 50% de estudiantes en este ámbito de la escritura se ubica en un rango regular, mientras que un 21% dentro del rango poco (puntuación inexistente o casi inexistente), y el 29% en el rango con una puntuación buena. Así es que el 71% de estudiantes hace poco uso de signos de puntuación o no los usa. Se considera que la docente en la entrevista hace énfasis nuevamente en los dos estudiantes con dificultades más profundas, sin embargo, como se ha observado, esta necesidad se extiende a más niños del aula.

5.6 Sistematización y análisis: estrategias didácticas

La sistematización y análisis de la información sobre las estrategias didácticas en Lengua y Literatura, se realiza de manera general sobre el quehacer pedagógico de la docente titular (entrevista y diarios de campo) y de los tres docentes (diarios de campo) que la reemplazaron durante su ausencia.



Tabla 9. Sistematización de estrategias didácticas

Sistematización de estrategias didácticas				
Variable	Dimensión	Indicadores	Entrevista 2	Diarios de campo
2. Estrategias didácticas (en la enseñanza de la Lengua y Literatura)	2.1 Lectura	2.1.1. Estrategias didácticas en lectura	<p>“Realizar lectura de un fragmento de un cuento, historia, relato...dejarles motivados a indagar y leer. Proyectarles videos infantiles en los que tengan que leer y exponer su criterio. Presentar la lectura de textos en las diferentes tareas virtuales Se les indican tareas de indagación y lectura de textos en todas las asignaturas, a su vez deben describir el fragmento o parte que más les gusta. También utilizamos el aprendizaje basado en proyectos” A.Z. <i>Se mencionan estrategias ligadas estrechamente a la escritura.</i></p>	<p>Lectura: Visualización de un video sobre los proverbios. La docente explica y solventa dudas de los estudiantes con referencia al video El docente pide leer un texto (ejemplo del relato histórico). Se presenta en diapositivas. El profesor presenta diapositivas acerca del concepto del refrán. Luego pide a los estudiantes que lean el concepto, y a continuación, pide que mencionen en sus propias palabras lo que entienden del concepto (respuestas literales). Realiza preguntas abiertas motivando la reflexión y la discusión en grupo.</p>
		2.1.2. Recursos didácticos en lectura (físicos y digitales)	<p>“Utilizo sopas de letras, láminas con información, esquemas gráficos, biblioteca virtual, libros sugeridos, tablas para completar información, videos, entre otros que favorecen la lectura de textos. “Fragmento de un cuento, historia, relato... Proyectarles videos infantiles” “Textos infantiles con enfoque científico que se encuentran en correspondencia con la edad y el curso, tales como: cuentos, historias, leyendas, fábulas, poesías, amorfinos, relatos históricos, información en folletos, canciones, rimas, refranes, proverbios, lectura de textos de las diferentes asignaturas, en fin, todo tipo de textos literarios”</p>	<p>Diapositivas <i>Power Point</i>, videos educativos (<i>YouTube</i>), plataforma <i>Zoom</i>. Textos digitales (cómic, relatos históricos, cuentos, entre otros) e imágenes, todos presentados en diapositivas.</p>



A.Z.

Se mencionan recursos ligados estrechamente a la escritura.

2.1.3. Evaluación y retroalimentación de la lectura	“Realizo evaluaciones orales y escritas diarias, la evaluación formativa como parte de la formación integral, la coevaluación para estimular a una correcta lectura, la evaluación grupal, la evaluación de las tareas que envían a la plataforma virtual, en esta última tengo muy en cuenta la interpretación de la lectura” “Enumero algunos mecanismos: tareas enviadas semanalmente, calificación cuantitativa, autoevaluación, retroalimentación, refuerzo académico, rúbrica del Portafolio” A.Z. <i>Se mencionan mecanismos y formas de evaluación y retroalimentación ligadas estrechamente a la escritura.</i>	En las lecturas que se realizaban en clase (de diapositivas), rara vez existía retroalimentación de la lectura de parte de los docentes.	
2.2. Escritura	2.2.1. Estrategias didácticas en escritura	“Elaboramos textos en todas las asignaturas que permitan la participación de todos los estudiantes, para animarles mediante preguntas a prestar atención a la lectura. Se les indican tareas de indagación y lectura de textos en todas las asignaturas, a su vez deben describir el fragmento o parte que más les gusta. También utilizamos el aprendizaje basado en proyectos” A.Z. <i>Se mencionan estrategias ligadas estrechamente a la lectura. (Ver indicador 2.1.1. Estrategias didácticas en lectura)</i>	Escriben refranes en sus cuadernos y luego comparten con la docente. Realizan un cómic (dibujos) en casa a los cuales acompañan con refranes. En sus cuadernos, los estudiantes organizan las partes del relato histórico conforme al ejemplo que el docente presenta en pantalla. Escriben (copian) de las diapositivas en sus cuadernos algunas definiciones de cada uno de los modos del verbo. El docente dicta definiciones cortas sobre el verbo. Posteriormente propone a los estudiantes escribir algunos ejemplos de los modos del



		verbo y exponerlos ante la clase. Pide copiar en los cuadernos el concepto y los refranes que están en la diapositiva. Presenta un video sobre el relato histórico, luego realiza preguntas a los estudiantes. Finalmente pide copiar el concepto en los cuadernos. Asimismo, copian en sus cuadernos el concepto de discusión grupal.
2.2.2. Recursos didácticos en escritura (físicos y digitales)	“Esquemas gráficos, mapas conceptuales, resúmenes, descripciones, relatos, videos” “Utilizo los textos infantiles con enfoques científicos de carácter educativos” A.Z. <i>Se mencionan recursos didácticos ligados estrechamente a la lectura. (Ver indicador 2.1.2. Recursos didácticos en lectura).</i>	Cuaderno del estudiante. Recursos didácticos digitales (diapositivas, textos, videos, imágenes, etc.) que propician la escritura.
2.2.3. Evaluación y retroalimentación de la escritura	“La modalidad virtual no permite la revisión y demostración correcta de la escritura en la Educación Básica en sentido general” A.Z. <i>Se mencionan mecanismos de evaluación y retroalimentación ligados estrechamente a la lectura. (Ver indicador 2.1.3. Evaluación y retroalimentación de la lectura).</i>	Los trabajos escritos realizados en casa se subían a la plataforma <i>Moodle</i> desde donde, según la maestra, se revisaban, evaluaban y retroalimentaban. No se tuvo acceso a los documentos escritos de los discentes por lo que únicamente se considera la experiencia de la docente. En ninguna clase se evaluó o se dio alguna retroalimentación de la escritura.

Fuente: elaboración personal

5.6.1 Análisis

La lectura y la escritura en el sexto año de educación general básica son procesos que están estrechamente ligados, es así que la producción escrita es el resultado de procesos lectores previos, de la visualización de videos e imágenes, de la indagación, de la explicación docente y en cierta medida de procesos de reflexión. En ese sentido de vínculo, consideramos oportuno un análisis general e integrado de las estrategias didácticas, de los recursos, y de la evaluación y retroalimentación de las dos macrodestrezas lingüísticas, que ocurren en la enseñanza de la Lengua y Literatura.

- Estrategias didácticas en lectura y escritura

Las estrategias didácticas que los docentes utilizan en la enseñanza de la Lengua y Literatura, y en ella para el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura, de acuerdo con la clasificación de Delgado y Solano (2015) son: a) estrategias didácticas centradas en la individualización de la enseñanza y; b) en estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración. Dentro de estos dos tipos de estrategias didácticas se utilizan técnicas que promueven el pensamiento crítico (reflexiones y lluvia de ideas), técnicas centradas en la indagación y en la recuperación de la información (investigación en la red, libros, etc.), técnicas (individuales) con material multimedia (videos e imágenes), técnicas centradas en la exposición docente (al grupo de estudiantes), en la creatividad (curiosidad e imaginación), en técnicas como la discusión y preguntas al grupo, y el aprendizaje por proyectos (individuales).

Como se ha indicado, las estrategias didácticas están relacionadas a tres actividades principales y predominantes: a) la lectura de textos digitales (cuento, historia, relato, etc.) en diapositivas; b) la visualización de videos educativos e imágenes (esto último en diapositivas) como base para la comprensión y para actividades posteriores como; c) explicación y preguntas del docente, intervenciones orales de los estudiantes (apegadas literalmente al texto) y la producción escrita en casa y en el aula, en esta última de forma muy rápida y superficial.

En cuanto a escritura, las estrategias que predominan ampliamente aquí son la copia, la transcripción y el dictado de conceptos desde las diapositivas del docente al cuaderno del estudiante. Estos ejercicios, aunque pudieran hacer que el estudiante recuerde posteriormente dicho concepto o vagamente alguna parte de él, creemos y nos apegamos a la hipótesis de que no permiten generar experiencias y un aprendizaje significativo en el discente puesto que no se ha interactuado profundamente con el texto. El ejercicio hace que



el estudiante esté más preocupado en copiar que en asimilar, analizar o darle significado al texto, convirtiéndose en un proceso de mera transcripción.

La lectura en cambio se limita a realizarse en las diapositivas que la o el docente ha preparado y que presenta al grupo de estudiantes, se realiza de forma aleatoria en clase y varias veces se motiva a la interpretación y reflexión en la que muy pocas veces intervienen voluntariamente los estudiantes, y quienes lo hacen, se apegan a dar discursos orales descontextualizados del texto o apegados literalmente a él.

En consecuencia, conviene que se busquen más alternativas en estrategias didácticas y recursos que permitan tomar los procesos de escritura y lectura desde un aspecto más diversificado y enriquecedor, que motiven al estudiante a participar activamente y al docente a hacer de la enseñanza un proceso más dinámico y atractivo.

- **Recursos didácticos en lectura y escritura (físicos y digitales)**

Los recursos didácticos que se utilizan en el área de Lengua y Literatura, y en ella para el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura, tienen que ver con la presentación de diapositivas *Power Point*, en las que, en dependencia de la temática de la clase, se presentan diversos tipos de textos, entre los que mencionamos por ejemplo: cuentos, historias, relatos históricos, fábulas, proverbios, refranes, cómics, etc., todos presentados en el formato que se ha especificado. Además de estos recursos se hace uso de videos educativos (*YouTube*) y, en palabras de la docente, se utilizaban también esquemas gráficos, resúmenes, descripciones, entre otros, que posiblemente se proponían para los deberes o tareas en casa.

Durante nuestra observación, los recursos didácticos predominantes fueron: los textos digitales e imágenes presentados en diapositivas; los videos educativos, de los que posteriormente se buscaba realizar reflexión y; el cuaderno del estudiante, en el que se copiaban los textos que el docente en turno requería y en los que en ciertas ocasiones se realizaban ejercicios cortos de escritura.

- **Evaluación y retroalimentación de la lectura y escritura**

En cuanto a la evaluación y retroalimentación de la lectura y escritura, en el área de Lengua y Literatura, la docente menciona que se realiza a través de evaluaciones orales y escritas, individuales y grupales, de las tareas que se envían a la docente en la que se evalúa por ejemplo la interpretación de la lectura. De la misma manera se menciona la heteroevaluación, la autoevaluación, la coevaluación como formas de evaluar, la retroalimentación o el refuerzo como consecuencia de estas, y el portafolio como un ejemplo de objeto de evaluación.

La comunicación entre la docente titular, los padres de familia y estudiantes se realizaba a través de *WhatsApp*, aplicación por la cual se brindaba información y retroalimentación de las tareas del estudiantado. Los productos escritos de los estudiantes eran colgados en *Moodle*, plataforma virtual con la que trabajaba la maestra, a través de la que evaluaba tareas y trabajos. Finalmente, es importante mencionar que, a pesar de la ausencia de la docente de aula a clase, las tareas y actividades en casa y la evaluación de estas fue en todo momento llevada por su persona.

5.7 Resultados y hallazgos

Luego de la sistematización y análisis de la información que se obtuvo de los distintos instrumentos, los resultados y hallazgos de la investigación responden a los siguientes puntos:

Macrodestrezas lingüísticas

Macrodestreza de lectura

- Se presentan de forma considerable saltos, reemplazos y omisión de letras o palabras en la lectura del 43% de estudiantes. El 21% tuvo un desempeño bueno (medio), y el 36% entre muy bueno y excelente.
- Las dificultades en cuanto a saltos, reemplazos y omisión de letras o palabras provocan una velocidad lectora lenta y una comprensión deficiente o literal en los estudiantes que presentan esta dificultad.
- La pronunciación y expresividad del 50% de estudiantes en la lectura es regular, el del 29% buena y del 21% entre muy buena y excelente.
- Al leer el 57% de estudiantes respeta de forma regular (poco o muy poco) el tildado y las pausas de los signos de puntuación. El 7% lo hace de forma buena y el 36% lo hace de forma muy buena y excelente.
- La comprensión lectora de los estudiantes es literal y fragmentaria, es así que, en ese nivel de comprensión, el 72% lo hace de forma excelente y el 28% entre buena y muy buena.

Macrodestreza de escritura

- El 64% de estudiantes tiene buena y muy buena ortografía en cuanto al uso de mayúsculas, de letras y sus reglas ortográficas. El 36% (entre regular y poco) tiene considerables y abundantes faltas de ortografía.
- Las dificultades en ortografía están relacionadas al uso de reglas ortográficas de letras como la z, s, c, v y b.



- En gramática, el 86% de los estudiantes tienen buena y muy buena organización, secuencia lógica de ideas y coherencia en sus textos escritos. El 14% de estudiantes estructura sus producciones textuales de forma considerable (regular).
- El 71% de estudiantes hace poco uso o no usa signos de puntuación y acentuación (puntos, comas, tildes, etc.) en sus textos escritos. El 29% usa medianamente algún signo.

Estrategias didácticas (en la enseñanza de la Lengua y Literatura)

- El tipo de estrategias didácticas que predominan en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y Literatura en la modalidad virtual son: a) estrategias didácticas centradas en la individualización de la enseñanza y; b) en estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración.
- Las técnicas que se utilizan son: técnicas que promueven el pensamiento crítico (reflexiones y lluvia de ideas), técnicas centradas en la indagación y en la recuperación de la información (investigación en la red, libros, etc.), técnicas (individuales) con material multimedia (videos e imágenes), técnicas centradas en la exposición docente (al grupo de estudiantes), en la creatividad (curiosidad e imaginación), en técnicas como la discusión y preguntas al grupo, y el aprendizaje por proyectos (individuales).
- Las actividades predominantes en la asignatura son: la lectura de textos (de diversos tipos) presentados en diapositivas *Power Point*; la copia o el dictado de textos (conceptos) de las diapositivas al cuaderno del estudiante; la reflexión guiada (rápida y con escasa participación estudiantil) del o de la docente luego de la lectura de textos o visualización de videos educativos.
- Los recursos didácticos que prevalecen en la enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura en la modalidad virtual son: textos digitales de diversos tipos (presentados en diapositivas), videos educativos, el cuaderno del estudiante y las plataformas *Zoom, Moodle y WhatsApp*.
- Se evalúa y retroalimenta tareas y deberes de los estudiantes, a través de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación en horarios fuera de clase.

6 CAPÍTULO VI. PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1 LEES: la música ecuatoriana a través del blog

6.1.1 Introducción

La presente propuesta didáctica, LEES: la música ecuatoriana a través del blog, nace desde las necesidades de: contribuir al fortalecimiento y desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de nuestros estudiantes y; la de contribuir a la diversificación de las prácticas docentes, ambas razones desde y hacia el contexto de la virtualidad.

LEES es concebido por los autores como el acrónimo de LEyendo y EScribiendo, palabras que reflejan las acciones hacia donde apunta esta propuesta. Por otra parte, la música ecuatoriana a través del blog, pone en evidencia tanto la temática como el medio por los que se pretende desarrollar la presente.

LEES: la música ecuatoriana a través del blog, no es sino una propuesta que permite involucrar a los estudiantes y al docente en un proceso de aprendizaje participativo, cooperativo, comunicativo, creativo y de investigación, en el que se priorice la responsabilidad, el respeto y el reconocimiento al otro, a la diversidad y a las diferencias, que promueva el desarrollo de la identidad ecuatoriana, la convivencia democrática y armónica dentro de una sociedad intercultural y plurinacional.

6.1.2 Objetivo

Contribuir al fortalecimiento y desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura de los estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel.

6.1.3 Fundamentación teórica

6.1.3.1 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología activa que se fundamenta en la acción. Nos dirá Sánchez (2013) que el ABP “es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (párrafo 4). En esta metodología se trabaja desde preguntas o problemas en contexto, a partir de las cuales los estudiantes, de forma autónoma o colectiva, trabajan tareas y actividades que generen experiencia y conocimientos en el marco de la investigación, creatividad, reflexión, la interacción y la comunicación, con énfasis en el producto final y en las habilidades que se hayan ido adquiriendo o desarrollando durante este proceso.

Algunas de las características que Martí et al. (2010) describe del ABP, son por ejemplo que la metodología está centrada en la motivación, interés y compromiso del estudiante con el proyecto y sus tareas, en su mejora continua tanto de habilidades como en su desempeño individual y colectivo, que contribuyan a desarrollar y fortalecer a las habilidades de orden superior como el pensamiento crítico y la investigación. En ese sentido, es el propio estudiante quien asume mayor responsabilidad y conciencia de su aprendizaje, dando respuesta así a objetivos y actividades previstas en un tiempo determinado.

Es importante destacar que el trabajo mediante la metodología de ABP permite también el trabajo integrado de varias asignaturas, es decir tiene un carácter interdisciplinar, pues nos permite interrelacionar varias asignaturas e integrar el conocimiento desde el aporte de cada una, lo que permite reorganizarlo, aportando o partiendo desde los conocimientos previos que serán sustento para los nuevos, y que a su vez contribuyan a hacer del aprendizaje uno significativo. Por último, consideramos relevante la elección o propuesta de las temáticas a trabajar en los proyectos, las cuales deben estar articuladas con las temáticas u objetivos curriculares, y que a su vez deben recopilar y recoger la propuesta temática tanto de los estudiantes como de los docentes de acuerdo a los intereses y las necesidades.

6.1.3.1.1 Rol del estudiante

Ahora bien, en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), existen roles importantes para llevar a cabo dicho aprendizaje; como el guía en este proceso de aprendizaje que es el maestro y los actores principales, que son los estudiantes. Así que es ineludible comenzar mencionando al estudiante y su rol que desempeña en esta práctica. Como se ha analizado en los párrafos anteriores, el ABP es un conjunto de tareas que se asigna para los estudiantes y que finaliza en un producto final del trabajo. En este proceso, el alumno tiene un rol esencial en la realización de la actividad, según Sánchez (2013) “el rol del alumno en el ABP es central (...) un proyecto debe incorporar el componente de autonomía del alumnado en las elecciones, y debe contar con tiempos de trabajo sin supervisión” (párrafo 17). Es decir, los estudiantes tienen libertad para la ejecución de una actividad determinada, en el que el docente mantiene cierto contacto para llevar un registro del trabajo, esto causa que los estudiantes sean partícipes activos en el proceso.

Además, la perspectiva es que “el estudiante cumpla un papel activo en el desarrollo del proyecto, aportando ideas, sugerencias y tomando decisiones basadas en los lineamientos propuestos por el docente y basadas en las contingencias que se puedan presentar durante la ejecución del proyecto.” (Cardona y Gutiérrez, 2006, p. 2) Esto es relevante, puesto que el estudiante no tiene un desempeño pasivo en la clase, sino que es un agente activo, que pregunta, cuestiona, comenta e interactúa con sus compañeros de trabajo y

con el docente, subrayando que de esta manera se forma un vínculo de comunicación alumno-docente, lo cual es vital para que se tenga confianza en preguntar y si es necesario, acudir por ayuda sobre dudas o dificultades que se presenten.

Por otra parte, el estudiante tiene un rol cooperativo con sus compañeros, por lo que debe estar a disposición para ayudar en lo que haga falta, lo cual es esencial para desempeñar una buena elaboración del proyecto y de su producto, es por ello que los estudiantes durante todo el proceso de ABP son los sujetos más trascendentales, puesto que todo gira en torno a ellos, dejando así de lado la monotonía de la enseñanza tradicional y dando un cambio en la cual son sujetos con libertad de construir sus propios conocimientos. En ese ambiente se fomenta el trabajo entre pares o grupos, y través de esto la cooperación y la comunicación.

6.1.3.1.2 Rol del docente

El papel que el maestro tiene en el ABP es primordial en el desarrollo del proyecto, puesto que colabora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes, por consiguiente, la labor docente “debe estar encaminada a posibilitar que cada estudiante alcance su desarrollo cognitivo mediante la toma de control de su propio aprendizaje y de esta forma permitir que todos puedan aprender a construir socialmente el conocimiento” (Medina y Tapia, 2017, p. 237). En consecuencia, los docentes ejercen un rol de mediadores con la finalidad de apoyar a los alumnos para que puedan tomar las mejores decisiones en el desarrollo de su proyecto como también elaborar de mejor forma posible el producto final.

En el ABP los docentes son motivadores, orientan a los grupos de trabajo teniendo en cuenta que deben ser flexibles ante la necesidad o el interés de los alumnos, y están a disposición de sus educandos para solventar dudas, preguntas, inquietudes y necesidades que requiera aclaración sobre el trabajo, así pues, “el docente ejecutará un papel de tutor, supervisor y administrador del proyecto; siendo guía de los estudiantes para que estos, por sí mismos, construyan el saber y alcancen el objetivo del proyecto” (Cardona y Gutiérrez, 2006, p. 2).

Resumiendo, el docente debe ser un guía del proyecto, un facilitador predispuesto, en el que sus estudiantes pueden apoyarse y en el que encontrarán apoyo que los oriente hacia el éxito del proyecto. No hay que olvidar que mediante el ABP se fortalece las relaciones afectivas y comunicativas, lo cual es importante no solo en la ejecución del trabajo, sino también para el vivir diario en el aula de clases o fuera de ella.

6.1.3.1.3 Evaluación en el ABP

En la ejecución de las tareas que se asignen en el marco del ABP, es fundamental llevar un registro de las actividades que los estudiantes vayan realizando, así pues, se debe tener en cuenta cómo se va a evaluar a los estudiantes en el proceso y observar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos planteados. Es por ello que, la evaluación debe ser continua, partiendo entonces desde el inicio de las tareas que se hayan estipulado respectivamente por el docente hasta la conclusión, que comprende a la presentación del producto final expuesto ante la clase. En ese caso, y en palabras de Martí et al. (2010), “el ABP facilita una evaluación completa, real e integral del alumno. El tipo de evaluación aplicada se denomina valoración del desempeño, y puede incluir la evaluación del portafolio del estudiante” (p. 17).

En el ABP el docente debe ir constatando cual es el progreso y alcance de los parámetros marcados que logran y se cumplen con la ejecución del proyecto, de tal forma que cada grupo de alumnos o individualmente, en la realización de una tarea, esté siguiendo lineamientos que son una guía en el proceso. En ese aspecto Rodríguez, Vargas y Luna (2010) mencionan que el docente en sus estudiantes debe “guiar de manera apropiada sus tareas, animarlos a utilizar procesos de aprendizaje metacognitivos, respetar los esfuerzos grupales e individuales, verificar el progreso, diagnosticar problemas, dar retroalimentación y evaluar los resultados generales” (p. 17). Por tal motivo, la evaluación en el ABP es importante porque además de valorar el desempeño de los estudiantes en realizar las actividades, evalúa también factores como la colaboración y comunicación del grupo.

La evaluación es tanto de las tareas como del producto final que son expuestos ante los compañeros y docente, donde se responden preguntas y se reflexiona sobre el contenido, se explican qué habilidades han trabajado y obtenido durante el proceso, cuáles han sido las fortalezas y retos del trabajo, entre otros aspectos, es decir, se evalúa desde que se elige la pregunta a investigar, pasando por todas sus fases de tareas y problemas complejos hasta la exposición del producto final. Dicho esto, “el ABP facilita una evaluación completa, real e integral del alumno. El tipo de evaluación aplicada se denomina “valoración del desempeño” y puede incluir la evaluación del portafolio del estudiante” (Martí et al. 2010, p. 16). De igual forma se evalúa el desempeño y conocimiento que el estudiante tiene sobre determinado contenido. En ese sentido se entiende que, “la evaluación de los proyectos es uno de los aspectos más complejos puesto que debe demostrar la adquisición de habilidades y destrezas y no sólo la memorización de contenidos” (Sánchez, 2013, párrafo 25).

6.1.3.1.4 Beneficios del ABP

Entre algunos de los beneficios de su implementación está, por ejemplo, la posibilidad de observar en los alumnos la capacidad de ejecutar el trabajo de manera autónoma y para el aporte al grupo. Según Medina y Tapia (2017) mencionan que el “trabajo autónomo fomenta más la responsabilidad en los estudiantes, que el resto de los métodos de instrucción tradicionales” (p. 240). Por tal motivo, se manifiesta el compromiso en la tarea, en cómo se lleva el proceso, lo cual repercute en aprender por sí solos y con la orientación del docente.

Por otra parte, un elemento significativo es la motivación que genera el ABP en el estudiantado en la realización de las actividades correspondientes, generando la atención, interés y curiosidad por el trabajo. Asimismo, otro factor clave es que permite desarrollar habilidades interesantes como potenciar el trabajo en grupo, también el trabajo cooperativo y mejorar la comunicación entre pares (Sabaté y García, 2012). Estos aspectos son necesarios dentro del aula de clase, sin tomar en cuenta la asignatura impartida o la estrategia que se haya usado, puesto que, al tener la atención de los estudiantes, causa el interés y curiosidad, lo que facilita que se impliquen y entiendan la actividad.

Otro factor es, que en los trabajos que se realizan, los estudiantes forman grupos o equipos de trabajo, provocando que al estar en contacto con sus compañeros de clase vayan desarrollando habilidades comunicativas. En ese sentido, “la colaboración entre iguales permite el intercambio de ideas, al tiempo que ayuda a otros a reflexionar y crear nuevas ideas. Es importante desarrollar en nuestros estudiantes competencias de colaboración ya que en su futuro profesional son competencias muy necesarias” (Toledo y Sánchez, 2018, p. 476). Teniendo en cuenta esto, la interacción constante con el ambiente y con sus pares, beneficia a que los estudiantes compartan y amplíen sus conocimientos y ejerciten sus habilidades sociales.

6.1.3.1.5 Retos en la implementación ABP

La implementación del ABP, como muchas otras metodologías educativas, también supone enfrentar retos y superarlos. Algunos retos están relacionados con el factor tiempo, la falta de recursos didácticos, la motivación necesaria de los estudiantes, entre otras cuestiones que se deben hacer frente. EL ABP al ser una forma de enseñanza que requiere que los alumnos interactúen, puede en algunos casos ocasionar que se pierda el control de la clase. Al respecto Sánchez (2013) menciona que: “el manejo de la clase es uno de los problemas más comunes en el ABP, ya que los profesores tienen que encontrar el equilibrio entre permitir a los alumnos trabajar por su cuenta y mantener cierto orden” (párrafo 27).



Al ser una metodología que comúnmente no se aplica en las clases, la desinformación, la falta de claridad sobre lo que trata el ABP, puede resultar en desconocimiento o confusión del alumnado, es decir, los estudiantes al estar en una dinámica de clase que se repite pueden mostrar dificultades ante un cambio, lo que ocasionaría que no comprendan qué papel deben desempeñar. Asimismo, el docente debe poner énfasis en la calidad del producto elaborado y no en la cantidad. En relación a este aspecto, y un punto a tomar muy en cuenta, es que el trabajo con ABP demanda un tiempo de ejecución considerable, puesto que, al tener varias actividades, los horarios establecidos pueden variar y la realización del proyecto puede tomar más tiempo del programado.

Como se ha mencionado, el uso de esta práctica conlleva ciertas dificultades que podrían entorpecer el proceso, por tal motivo es vital que el docente conozca cómo funciona esta metodología y transmitir al estudiantado los aspectos básicos y necesarios para una buena implementación. Asimismo, buscar las mejores alternativas para que los estudiantes puedan trabajar sobre esta metodología de la mejor manera y en caso de presentarse desafíos como los que hemos tratado, buscar y optar por las mejores decisiones.

6.1.3.1.6 Las TIC como mediadoras en la implementación del ABP desde la virtualidad

La tecnología hoy en día presenta nuevas alternativas e ideas innovadoras que colaboran en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación. Es por ello que los alumnos y docentes necesitan abrirse camino en este aspecto y saber usar adecuadamente las tecnologías de la información. En este epígrafe hacemos hincapié a como el ABP y las TIC se entrelazan en la realización de actividades, tareas y medios que se logren implementar para facilitar el acceso a la información y a la educación virtual. Herramientas como *softwares* que sirven para dibujar, escribir textos, procesar imágenes y videos, leer libros digitales, utilizar hojas de cálculo, navegadores para el acceso a base de datos e información, son algunas de las ventajas que tiene utilizar las TIC en la educación.

Dicho lo anterior, además de brindar herramientas útiles para los estudiantes, hay que agregar que trabajar el ABP apoyados de las TIC presenta ventajas como el desarrollo de competencias. En ese sentido, “con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) asistido por las TIC los alumnos aprenden a resolver problemas y realizar tareas apoyándose y haciendo buen uso del poder de un conjunto de herramientas para potenciar la mente” (Martí et al., 2010, p. 15). Así pues, el alumno al involucrarse en la investigación de un tema, incrementa sus conocimientos mediante la indagación de información, análisis y síntesis, lo cual finaliza con el desarrollo de la comprensión de su trabajo.

Los estudiantes al usar adecuadamente los dispositivos tecnológicos y el acceso a *internet*, extienden sus conocimientos en el campo de la tecnología, es decir que, al utilizar las TIC en la realización de tareas educativas, van aprendiendo a utilizar herramientas virtuales enfocándose en el impulso de destrezas investigativas como la selección y análisis de la información. Y es esto precisamente lo que se pretende lograr en este proyecto, puesto que, al encontrarnos en una paralización de actividades educativas presenciales debido a la pandemia, la educación virtual está dando un paso al frente como la alternativa más adecuada. Nuevos programas y plataformas, así como metodologías de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad, se están utilizando en las instituciones educativas, así pues, es necesario que los docentes y alumnos adquieran conocimientos, puesto que contribuyen al desarrollo de tareas y trabajos escolares y a la labor docente, evitando por una parte que las consecuencias del paso abrupto a esta nueva modalidad se profundicen, y por otra contribuyendo en lo posible al aprendizaje que los estudiantes tienen desde casa.

6.1.3.2 Macrodestrezas lingüísticas

6.1.3.2.1 La lectura

La importancia de enseñar a leer a los estudiantes desde los primeros grados de educación, contribuye a su desarrollo integral, puesto que comprender lo que se lee favorece a mejorar la atención, la concentración, a ampliar el vocabulario y ayuda a desarrollar la creatividad. Otro aspecto al que contribuye la lectura es a mejorar la ortografía y la redacción, a ser argumentativos, a reflexionar y analizar (Ahmed, 2011). Llevar a cabo este proceso, es importante dentro de las aulas de clases puesto que los docentes mediante la lectura aprenden a hablar y escribir bien, lo que es fundamental para el desenvolvimiento de las personas en la sociedad. Asimismo, cuando los estudiantes leen, a través de la imaginación se crea, se conoce, se aprende y se interpreta el texto escrito, de tal manera que las ideas principales se relacionan y permiten la comprensión de la lectura.

A la hora de leer cuando un estudiante se traba, omite o sustituye palabras le es difícil tener una buena comprensión del texto, puesto que las ideas son fragmentadas por esos errores. Algo parecido sucede cuando al leer no se entiende o no se tiene conocimiento del significado de ciertas palabras. Al respecto Ecurra (2011) menciona que una lectura lenta causa frustración, puesto que al no entender un texto requiere que se lea más, y esto es lo que causa que los lectores disminuyan su tasa de lectura, lo que conlleva a determinar a un lector débil; y si se aumenta más lecturas, se puede conseguir a un buen lector lo que causará que, al leer más textos, leerá más rápidamente y por lo tanto la comprensión mejorará.

Al mismo tiempo, cuando se lee se requiere de expresividad y una adecuada pronunciación, dado que una lectura expresiva siempre es más enriquecedora que una lectura simple, es por ello que una lectura hecha con sentimiento, emoción, expresividad en voz alta y con elocuencia, se hace atractiva y capta la atención del oyente y se traduce en el entendimiento de un texto. Es así que, la lectura “debe consistir en dar pleno sentido a los signos escritos. Sin comprensión no hay acto lector y sin dicha comprensión no es posible una correcta lectura en voz alta, tal y como la entendemos nosotros” (Galera, 1998, p.5). En consecuencia, al leer lo que está exactamente escrito, no omitiendo letras, palabras, pronunciándolas correctamente, respetando los signos de puntuación y acentuación, permite entender lo que el autor del texto quiere transmitir.

6.1.3.2.2 La escritura

El aprendizaje de la escritura es un proceso progresivo en el que las habilidades se desarrollan de forma gradual desde las primeras etapas de la escolaridad del niño, de manera que se aprenden, desarrollan y fortalecen a medida que el estudiante va alcanzando y superando niveles en su vida escolar y en su vida adulta. Al respecto de la escritura, Reina (2006) nos dice que es “una tarea compleja porque es un proceso que involucra distintas demandas cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, motrices y socioculturales en una actividad que implica dedicación, paciencia y práctica” (p.92). Se entiende entonces que en el proceso de aprendizaje de la escritura intervienen condiciones que van desde el desarrollo humano, la coordinación psicomotriz, la madurez cognitiva, el ambiente cultural y familiar, la ejercitación constante, entre muchos otros factores.

En el proceso de escritura según Reina (2006) intervienen tres subprocesos: planificación, redacción y revisión. En la primera etapa se forma una idea general organizada de lo que se va a escribir, cómo se va a escribir y quienes lo van a leer. En ese sentido, la autora señala que para esta primera etapa es importante que el docente contribuya a activar los conocimientos previos sobre lo que se va a escribir, siendo necesario para esto la búsqueda de información en distintas fuentes y el diálogo entre estudiantes y el docente, de tal forma que sean estas acciones las que permitan al estudiante tener una visión o un esquema de qué va a decir en su texto y cómo va a organizarlo.

En la segunda etapa, la de redacción, es en donde las ideas que inicialmente se tenían se plasman en un texto escrito. Es aquí en donde intervienen los conocimientos lingüísticos que el estudiante domine, esto en cuanto a ortografía y gramática. Así pues, es en este proceso en el que el docente debe otorgar el espacio y tiempo suficiente para que el niño pueda crear, revisar, autocorregirse, reformular y mejorar.



Por último, la tercera etapa de revisión permite que el niño, una vez creado el texto, pueda volver sobre él, esto con el objetivo de perfeccionar el texto, de corregir los errores y reformularlos, y de asegurarse que lo que desea transmitir está expresado en líneas. Así también es necesario tener en claro que el primer escrito nunca es la composición final sino más bien un primer borrador sobre el cual ha de trabajarse y mejorar. El docente se convierte en un guía que contribuye a una revisión conjunta, en el que primeramente se comparan las ideas detalladas en el texto con las que el escritor busca transmitir, para luego o en el mismo orden tomar en cuenta los aspectos de escritura como la ortografía y otros.

Las etapas o tres subprocesos que se mencionan no ocurren siempre en este orden, sino que suceden en dependencia de la necesidad del escritor. Si se atienden estos procesos se contribuye a “formar un lector-escritor comprensivo, reflexivo, crítico, creativo y autónomo” (Reina, 2006, p.94). Esta propuesta didáctica ha sido diseñada bajo la perspectiva de estos subprocesos, de manera que, en los distintos ciclos mediante las variadas actividades que se proponen, se planifique, cree, corrija, revise conjuntamente, se retroalimente y se mejore el texto escrito.

En el aprendizaje y desarrollo de las habilidades en escritura es importante que se dé desde la contextualización sociocultural, es decir, desde los conocimientos que la sociedad en la que convive el estudiante pueda suministrar a su persona, desde la riqueza cultural que caracteriza a cada comunidad y que afecta a quien convive en ella. Así pues, en esta propuesta didáctica se busca involucrar esas manifestaciones de la cultura ecuatoriana en el aprendizaje del estudiantado para su valoración y respeto, y como temática integradora para la ejercitación y desarrollo de las macrodestrezas.

Finalmente, es importante entender e insistir en el cambio de la concepción de la escritura como un proceso de reproducción o transcripción de textos a una de construcción y asignación de significados y, de la misma forma, comprender a la lectura como un proceso de interacción. Así pues, se concibe a la escritura como un proceso en el que es el escritor quien crea, quien refleja en un texto sus ideas, su criterio y reflexión, que le permita comunicarse efectivamente y desarrollar su pensamiento, desvinculándose de todo acto que involucre la mecánica repetición.

6.1.3.3 El Blog

El avance y crecimiento de la tecnología ha afectado todos los aspectos de la vida cotidiana del ser humano. En el ámbito educativo el rápido crecimiento del *internet* y las alternativas que ofrece para la

enseñanza-aprendizaje ha hecho que la educación vea en esta una oportunidad para diversificar estrategias, metodologías, modalidades y herramientas.

Una de las tantas herramientas o recursos que la tecnología ha puesto a disposición de la educación es el blog, que para Martínez y Curbeira (2014) “el blog, abreviatura de *weblog*, (...) es un sitio *web* donde se publican artículos de un autor o varios autores con el objetivo de relatar sucesos, comentar opiniones y compartir conocimientos acerca de temas de interés” (p.382).

El blog, para los autores de este proyecto, es un sitio *web* publicado por una o varias personas en el que se comparte información y se interactúa con otros usuarios de la red. Así pues, un blog educativo puede constar de textos, imágenes, videos, comentarios y otros, que se ordenan y actualizan periódicamente bajo el ritmo y la libertad de diseño que la o las personas que lo utilizan quieran otorgar al mismo.

Entre algunos de los beneficios didácticos del trabajo con un blog, señala Valero (2008), están la creación del propio conocimiento por parte de los estudiantes, formación personal continua, comunicación, investigación, y valoración de la escritura y lectura. A esto añadimos otros beneficios que refieren al dominio y uso responsable de las tecnologías y la red, el trabajo colaborativo en caso del trabajo por equipos, y el fomento al debate por los procesos de socialización y comunicación.

De la misma forma, Valero (2008) diferencia cuatro tipos de blogs educativos: los blogs institucionales, que reúnen información del centro educativo; los blogs profesionales de los docentes en los que se muestran las experiencias, conocimientos e información educadora; los blogs de estudiantes, que reúnen actividades y tareas, así como también textos de la investigación y construcción, y finalmente; los blogs de aula, en donde participan tanto los estudiantes como el docente y en los que se publican actividades y tareas o artículos trabajados colectivamente.

En la presente propuesta didáctica el blog constituye el medio por el cual se aborda la temática del proyecto, a través del cual los estudiantes trabajarían en la sistematización del aprendizaje y el cual finalmente se constituiría también en el producto final. Se ha considerado que los blogs sean por trabajados por equipos de estudiantes en donde se cuelguen actividades, tareas y multimedia, y otro blog en el que los docentes cuelguen de forma organizada la información y los recursos que guíen o contribuyan al trabajo de los distintos equipos.

6.1.4 Metodología

6.1.4.1 Investigación – Acción

La presente propuesta didáctica ha sido pensada y diseñada desde la concepción y el proceso cíclico de la investigación acción. Elliot (como se cita en Parra, 2009) postula que la investigación acción “es la reflexión que sistemáticamente se plantea en y desde la práctica (...), es experimentar practicando, probar estrategias en la práctica comprobando los puntos conflictivos que existen en la clase (...), es reflexión en la acción” (p.120). En esa acción reflexiva son los investigadores (docentes) y coinvestigadores (estudiantes y otros agentes) quienes participan activamente en un proceso conjunto y cooperativo en la búsqueda de soluciones para determinados problemas o necesidades. En ese sentido, la reflexión en la práctica permite profundizar en el problema, mejorar las habilidades y competencias de los participantes y ampliar su conocimiento.

Esta propuesta didáctica está estructurada en función de las cuatro fases de la investigación acción: planeación, acción, observación y reflexión. El primero comprende una fase en la que una vez identificado y delimitado el problema, se plantean o se planifican alternativas de solución. Luego, en la fase de acción se ponen en marcha las estrategias o alternativas de solución, para después, en la fase de observación, registrar y caracterizar las particularidades que surgieron en la acción. Finalmente, en la fase de reflexión, última del ciclo e hilo conductor de uno nuevo, se reflexiona sobre lo que ocurrió en las fases anteriores y se reestructura el plan inicial o se diseña otro de acuerdo a los avances y restricciones que hayan resultado de la práctica. Es de esta forma que, a decir de Colmenares y Piñero (2008), el proceso se convierte en un proceso cíclico, en una realidad en constante de deconstrucción, construcción y reconstrucción continua.

6.1.5 Desarrollo

Ejes transversales

Interculturalidad: promover el reconocimiento, la valoración y respeto de la diversidad de las manifestaciones culturales en el contexto nacional. Desde esta perspectiva, es fundamental comprender que “la interculturalidad supera el simple reconocimiento formal de una realidad multiétnica, por tanto, de facto multicultural y plurilingüística, para plantear una convivencia social, política, educativa y cultural entre personas y poblaciones diversas, basada en relaciones igualitarias y equitativas” (Herdoíza, 2015, p.74).

Ciudadanía democrática: promover el desarrollo de la identidad nacional a través de la convivencia armónica de una sociedad intercultural y plurinacional, el respeto y conciencia de las

obligaciones ciudadanas, de los derechos humanos universales, de las costumbres, y de la opinión y decisión de los otros. MINEDUC (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica 2010 – Lengua y Literatura 4to año.

Objetivos del área de Lengua y Literatura para el subnivel Medio de Educación General Básica

O.LL.3.1. Interactuar con diversas expresiones culturales para acceder, participar y apropiarse de la cultura escrita.

O.LL.3.6. Leer de manera autónoma textos no literarios, con fines de recreación, información y aprendizaje, y utilizar estrategias cognitivas de comprensión de acuerdo al tipo de texto.

O.LL.3.7. Usar los recursos que ofrecen las bibliotecas y las TIC para enriquecer las actividades de lectura y escritura literaria y no literaria, en interacción y colaboración con los demás.

O.LL.3.8. Escribir relatos y textos expositivos, descriptivos e instructivos, adecuados a una situación comunicativa determinada para aprender, comunicarse y desarrollar el pensamiento.

O.LL.3.10. Aplicar los conocimientos semánticos, léxicos, sintácticos, ortográficos y las propiedades textuales en los procesos de composición y revisión de textos escritos.

Macrodestrezas: Lectura y escritura

Criterios de evaluación

CE.LL.3.2. Participa en situaciones comunicativas orales, escuchando de manera activa y mostrando respeto frente a las intervenciones de los demás en la búsqueda de acuerdos, organiza su discurso de acuerdo con las estructuras básicas de la lengua oral, reflexiona sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios, adapta el vocabulario y se apoya en recursos y producciones audiovisuales, según las diversas situaciones comunicativas a las que se enfrente.

CE.LL.3.3. Establece relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos, los compara, contrasta sus fuentes, realiza inferencias fundamentales y proyectivo-valorativas, valora sus contenidos y aspectos de forma a partir de criterios establecidos, reconoce el punto de vista, las motivaciones y los argumentos del autor al monitorear y autorregular su comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión.

CE.LL.3.4. Aplica sus conocimientos lingüísticos (léxicos, semánticos, sintácticos y fonológicos) en la decodificación y comprensión de textos, leyendo con fluidez y entonación en diversos contextos (familiares, escolares y sociales) y con diferentes propósitos (exponer, informar, narrar, compartir, etc.).

CE.LL.3.5. Consulta bibliotecas y recursos digitales en la *web*, genera criterios para identificar, comparar y contrastar fuentes, y registra la información consultada en esquemas de diverso tipo.

CE.LL.3.6. Produce textos con tramas narrativas, descriptivas, expositivas e instructivas, y las integra cuando es pertinente; utiliza los elementos de la lengua más apropiados para cada uno, logrando coherencia y cohesión; autorregula la escritura mediante la aplicación del proceso de producción, estrategias de pensamiento, y se apoya en diferentes formatos, recursos y materiales, incluidas las TIC, en las situaciones comunicativas que lo requieran.

6.1.5.1 Ciclo 1

FASE DE PLANEACIÓN

LEES: el blog y otras TIC como mediación en el aprendizaje sobre la música ecuatoriana

Destrezas con criterio de desempeño

LL.3.2.1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.

LL.3.3.4. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.

LL.3.4.13. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.

Anticipación (10 min)

- a. **Realización de una lluvia de ideas (5 min):** para identificar qué conocen los estudiantes de la música ecuatoriana.

Se preguntará a los estudiantes de forma abierta y a través de preguntas exploratorias sobre la música ecuatoriana, esto a fin de conocer qué conocimientos o experiencias previas tienen sobre esta temática y sobre las cuales el docente puede plantear objetivos y diseñar estrategias y recursos para su alcance. Esta actividad responde a la destreza LL.3.2.1.



A continuación, se proponen algunas preguntas que podrían motivar la lluvia de ideas:

¿Qué géneros musicales ecuatorianos conocen?

¿Conocen a un artista famoso de la música ecuatoriana?

¿Conocen ustedes cuáles son los instrumentos con los que se hace música ecuatoriana?

¿Saben a qué género musical pertenece la canción: chola Cuencana?

- b. **Desarrollo de una lluvia de ideas (5 min):** para indagar sobre lo que conocen los estudiantes del ABP, si tienen experiencias o ideas de trabajo previas. Esta actividad responde a la destreza LL.3.2.1.

Algunas preguntas exploratorias para este campo pueden ser:

¿Han realizado proyectos en clase? ¿Cuáles?

¿Han escuchado o trabajado con el ABP (Aprendizaje Basado Proyectos)?

Medios: las respuestas a las dos actividades sobre lluvia de ideas pudiesen ser orales o escritas a través del chat de la plataforma *Zoom* en la que se trabaja.

Construcción (30 min)

- a. **Presentación de la propuesta y/o de la metodología ABP (10 min):** en esta primera parte de construcción es importante que los estudiantes conozcan qué, cómo y cuándo se va a realizar el proyecto, cuáles son los objetivos, la forma, los medios y recursos mediante los cuales se va a trabajar para la consecución del proyecto. Es así que lo docentes explicarían los siguientes puntos:

- Título o temática
- Objetivos
- Metodología
- Recursos
- Evaluación
- Producto final

En la explicación y socialización del proyecto, para sustento, organización y guía de los docentes, se utilizarán diapositivas o infografías en las que se presente de forma ordenada y precisa la información. Esta actividad responde a la destreza LL.3.2.1.



- b. Conformación de equipos (cinco (5) triadas y dos (2) parejas) (5 min):** los equipos se formarán por decisión y elección de sus integrantes con previo aviso de los docentes en los días anteriores a la iniciación de proyecto. En este apartado el docente únicamente deberá registrar cada uno de los equipos y los integrantes que los conforman.
- c. Elección de los temas (5min):** los equipos elegirán, según su interés, las temáticas sobre las cuales desean trabajar.

La temática general es la canción ecuatoriana, de la cual se desprenden los siguientes subtemas:

1. La canción ecuatoriana: el pasillo
2. El legado cultural afroecuatoriano: bomba y marimba
3. La canción ecuatoriana: la chicha
4. La canción ecuatoriana: sanjuanito
5. La canción ecuatoriana: yumbo
6. La canción ecuatoriana: pasacalle
7. La canción ecuatoriana: albazo y yaraví
8. La música ecuatoriana: música montubia (amorfinos, la jota, el chigualo, etc.)

Las temáticas anteriores han sido consideradas con el fin de incluir de mayor forma posible a las representaciones artísticas más sobresalientes de las regiones del país, sin embargo, existen numerosos géneros musicales que pudiesen ser incluidos como temáticas según la cantidad de equipos con los que se trabaje o según considere pertinente el docente que guía el proceso.

En esta propuesta se han elegido ocho géneros musicales como temáticas a trabajar en los diferentes proyectos. Es importante mencionar que, en el caso de la cantidad de equipos (7) que participan en esta propuesta, ellos elegirán los temas de su interés, resultando al último un tema libre sobre el cual se ha considerado que el docente, según las posibilidades que así lo permitan, pueda trabajar. Consideramos importante esta iniciativa por dos propósitos, el primero: para involucrarse directamente en el proceso y compartir con sus estudiantes, y el segundo: para ejemplificar el proceso del proyecto, de tal forma que los estudiantes pudiesen tener una base sobre la cual realizar o mejorar su proyecto de acuerdo a su creatividad e imaginación.

- d. Introducción a la temática: la canción ecuatoriana (video introductorio) - conversatorio (10 min).** El docente, con ayuda de un video que sistematiza información sobre la música ecuatoriana, hará una breve introducción a la temática general del proyecto. En la misma

línea, el maestro guiará un conversatorio en el que participen los estudiantes en un intercambio de opiniones, apreciaciones sobre el video, de experiencias y conocimientos previos. Esta actividad responde a la destreza LL.3.2.1.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=-Bli6oTohLY>

Consolidación (10 min)

- a. **Selección y comunicación del título del proyecto:** las triadas y parejas acordarán, para la siguiente sesión, el título de su proyecto. En este sentido, cada equipo creará un título en el que esté reflejado explícitamente el nombre del género musical al que se debe su temática de proyecto.
- b. **Investigación previa acerca de los temas elegidos:** los estudiantes de forma individual realizarán para el siguiente encuentro, una investigación previa con lecturas en recursos físicos (libros) o digitales (*internet*) sobre los temas escogidos en esta sesión, y elaborarán un texto corto el que se resume la investigación. El texto escrito será de forma individual y no se colgará en el blog.

Con esta actividad se pretende que a la vez que los estudiantes vayan adentrándose en la temática, puedan trabajar en la lectura y escritura individual. De la misma forma se pretende que el estudiante por sí solo, pueda consultar distintas fuentes de información confiables a través de la investigación. Esta actividad responde a las destrezas LL.3.3.6., LL.3.3.4., y LL.3.4.13.

- c. **Presentación de deber:** el título del proyecto y texto escrito de forma individual deben presentarse por escrito a los docentes, debiendo para esto fotografiarse el texto y remitir a correos electrónicos o medios tecnológicos por los cuales se solicite la entrega. Posteriormente, luego de la sesión dos, y una vez creado el *blog*, el título del proyecto, deberá constar en el *blog* de cada equipo.

Por otra parte, luego de sistematizar la información resultante de la investigación previa en el texto escrito, cada estudiante de forma individual, deberá grabarse leyendo el texto creado en un video de no más de tres minutos, y finalmente enviarlo a los docentes por los medios que se acuerden para su evaluación.

Recursos:

Humanos: estudiantes practicantes, estudiantes de grado y docente de aula.

Recursos tecnológicos: plataforma *Zoom*, diapositivas, video, *internet*, correo electrónico, *WhatsApp* u otros.

Recursos materiales: libros, cuadernos u hojas, esferos.

Recursos espaciales: blog.

Evaluación:

Heteroevaluación

El objeto de evaluación será el texto escrito de forma individual fotografiado por los estudiantes y enviado a los docentes, en donde se tomarán en cuenta aspectos como la ortografía, signos de puntuación, uso de mayúscula, la tilde, organización de párrafos, secuencia lógica de ideas, etc.

En cuanto a la evaluación de la macrodestreza de lectura se tomará en cuenta el desempeño individual que muestre el estudiante en el video grabado.

La actividad será evaluada por el docente de acuerdo a los criterios de la rúbrica de evaluación de actividades creada para tal efecto.

Rúbrica de evaluación:

El puntaje total de la presente rúbrica de evaluación es de cincuenta puntos. Posteriormente, al puntaje obtenido por el estudiante se aplicará una regla de tres simple, en donde la nota final resulte sobre diez puntos.

Tabla 10. *Rúbrica de evaluación de actividades*

Rúbrica de evaluación de actividades					
Fecha:					
Criterios de evaluación	Rango				
	Poco (1)	Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (4)	Excelente (5)
a. Actitud					
1. Muestra actitud de trabajo colaborativo.					
2. Muestra interés por las tareas asignadas.					
b. Dimensión de lectura					
b1. Lectura oral					



3. El estudiante lee con ritmo, fluidez y claridad pronunciando bien las palabras (buena dicción).					
4. El estudiante lee prestando atención a los signos de puntuación, acentuación y pausas.					
5. El estudiante lee con adecuado cambio de entonación y expresividad, le da a su voz un volumen adecuado, constante y modulado.					
b2. Comprensión lectora en el texto escrito					
6. Reconoce y explica en el texto escrito las ideas principales de lectura.					
7. Reflexiona en el texto escrito sobre la información que en la lectura se presenta.					
c. Dimensión de escritura					
8. El documento escrito tiene organización lógica de ideas (cohesión gramatical).					
9. El documento escrito tiene buena ortografía (mayúsculas, letras y usos)					
10. El documento escrito tiene buena puntuación y acentuación (puntos, comas, tildes, signos de exclamación e interrogación)					
Total					

Fuente: elaboración propia

FASE DE ACCIÓN

En esta fase, según el cronograma de actividades que se haya planteado, se implementarán las actividades planificadas en la fase anterior. Así pues, se prevé la participación activa de los estudiantes en las actividades como la lluvia de ideas y el conversatorio, en los que se expongan sus puntos de vista, los criterios frente a varios aspectos, los conocimientos y experiencias previas sobre la música ecuatoriana y sobre el ABP.

Con las actividades que se proponen y que se han descrito en la construcción, se prevé que los estudiantes en primera instancia conozcan el alcance y las particularidades de la propuesta, pudiendo emitir sus opiniones y recomendaciones sobre ella.

Se ha tomado en cuenta el trabajo colaborativo pues se ha considerado importante la comunicación, la organización y el aprendizaje que debe existir entre pares, sin embargo, los equipos se han compuesto por un número pequeño de integrantes por dos razones: las limitaciones de comunicación en el contexto virtual que no permiten una integración mayor; y por nuestra apuesta a un trabajo de grupos pequeños en los que puedan participar efectivamente todos los miembros.

Como es característico en el ABP, los estudiantes podrán elegir, en acuerdo con sus compañeros de pareja o triada, las temáticas que sobre su interés desean trabajar, lo que posibilitaría que más que por obligación, los estudiantes construyan sus conocimientos por el gusto o agrado que tienen hacia determinado aspecto.

En cuanto a la introducción a la temática, consideramos que es relevante que el estudiante vaya conociendo aspectos generales sobre la misma, a través de la guía del docente y a través de su propia investigación en fuentes confiables, lo que permite continuar con el desarrollo y profundización de la temática en otros ciclos posteriores.

Con las actividades de consolidación se prevé que los estudiantes puedan continuar el trabajo en casa y de manera más autónoma y luego colectiva; y en el caso del docente tener mejores posibilidades tanto en el seguimiento al desempeño de los discentes como a la retroalimentación.

La implementación de este y otros ciclos están concebidos a la modalidad virtual, no obstante, se pueden adaptar a una modalidad presencial. Es así que se ha determinado que la puesta en marcha de este primer ciclo abarcaría dos sesiones en la plataforma *Zoom*, el primero de 40 min y el segundo de 20 min aproximadamente. De igual forma, es importante que las sesiones sean grabadas en todos los ciclos de la propuesta con el fin de que esas grabaciones pudiesen estar disponibles tanto para los estudiantes como para el docente.

FASE DE OBSERVACIÓN

En esta fase se documentará el proceso de acción en los respectivos diarios de campo y a través de la técnica de observación. Se registrarán los sucesos de todo el proceso, entre estos el desempeño del estudiante en las distintas actividades de anticipación, construcción y consolidación.

Otro de los recursos por los cuales se puede registrar el proceso de implementación es a través de las sesiones grabadas que permite la plataforma *Zoom*. Esto último es importante pues permite al docente autorregular su práctica y direccionarla hacia ciertos cambios y mejoras.

Es importante considerar la actitud y participación individual y grupal de los estudiantes en el proceso, y particularmente poner especial énfasis en observar el desempeño de las macrodestrezas lingüísticas, para la elaboración o reestructuración de actividades y recursos.

FASE DE REFLEXIÓN

Luego del desarrollo de las actividades, se espera que en esta fase el docente reflexione sobre las acciones, particularidades, fortalezas y desafíos que se presentaron en el contexto de la implementación del primer ciclo. De la misma forma, es importante que la autorreflexión esté orientada también sobre su práctica, sobre las estrategias, actividades y recursos que utiliza para enseñar a sus estudiantes, de tal forma que autorregule su quehacer. En esta parte, es relevante la correflexión entre docentes, destacando los puntos fuertes y buscando alternativas de mejora en las debilidades.

En el caso de los autores de esta propuesta, es importante la correflexión entre docentes para emitir críticas constructivas que permitan identificar debilidades y fortalezas para atenderlas o potencializarlas. Sin embargo, es primordial que haya un espacio de autorreflexión, para luego, en acuerdo, diseñar el siguiente ciclo conforme a las consideraciones que se hagan.

Al final de este proyecto lo que se espera es que los estudiantes ejerciten sus habilidades en lectura y escritura, que organicen su trabajo y las acciones, mejoren sus habilidades comunicativas y de investigación, que vayan construyendo sus conocimientos sobre la canción ecuatoriana y generando experiencias que les permita hacer del aprendizaje duradero.

6.1.5.2 Ciclo 2

FASE DE PLANEACIÓN

LEES: el blog como mediación para el aprendizaje de la canción ecuatoriana

Las actividades de este ciclo están orientadas hacia la adquisición de habilidades tecnológicas para el dominio y uso del blog, herramienta mediadora en el aprendizaje sobre la canción ecuatoriana. Desde esta perspectiva, se continúa trabajando en el fortalecimiento de las macrodestrezas de lectura y escritura a través de la participación activa de los estudiantes en espacios en los que escucha e interviene con respeto ante

discursos orales. De igual forma, las actividades que en este ciclo se plantean, permiten la ejercitación de las habilidades del estudiante en las dos macrodestrezas mencionadas, así como también el acompañamiento docente.

Destrezas con criterio de desempeño

LL.3.3.4. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.

LL.3.4.13. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.

LL.3.2.1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.

Anticipación (10 min)

- a. Realización de lluvia de ideas:** mediante preguntas exploratorias se busca conocer cuáles son las ideas, opiniones, conocimientos y experiencias previas que los estudiantes tienen sobre el *blog*.

Preguntas exploratorias:

- ¿Qué es un blog?
- ¿Para qué nos sirve un blog?

Las intervenciones de los estudiantes pudiesen emitirse tanto de forma escrita por el chat de la plataforma *Zoom* como de forma oral. Esta actividad responde a la destreza LL.3.2.1.

b. Visualización de un video introductorio: ¿qué es un *blog*?

Se presentará a los estudiantes un video introductorio que, de forma breve, dé cuenta de lo que es un *blog*, sus características, ventajas y desafíos.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=GzLqUrTu2j4>

Construcción (30 min)

- a. Realización de lectura general:** los docentes considerarán un texto digital sobre el blog, el cual se compartirá a través de la plataforma *Zoom* permitiendo realizar una lectura general en clase, es decir,

se pedirá a algunos estudiantes que colaboren en la lectura del texto para ejercitar esta macrodestreza y retroalimentar el proceso. Quienes no participen en la lectura general deberán realizar una actividad lectora en casa que permitirá su evaluación (se detalla en la consolidación). Los docentes valorarán este proceso a través de la rúbrica de evaluación que se presentó en el ciclo uno. Esta actividad responde a la destreza LL.3.3.4.

- b. Explicación y conversatorio docente - estudiantes.** El blog: concepto, características, ventajas y desafíos.

El docente abrirá un espacio en el que, en primer lugar, se explique lo que es un blog, las características, ventajas y desafíos y, en segundo lugar, sea un conversatorio en el que tanto el maestro como los estudiantes tengan la oportunidad de dar su opinión y de solventar dudas sobre el video visualizado en la anticipación, sobre las lecturas realizadas y la explicación dada por el docente.

La actividad permite que los estudiantes escuchen discursos orales y formen juicios de valor en los que participen con respeto. Se busca trabajar también la comprensión oral, lo que les permitiría emitir sus opiniones de forma oral o escrita. Esta actividad responde a la destreza LL.3.2.1.

- c. Creación, configuración y diseño del blog:** los docentes, en uso de la plataforma *Google Sites*, ejemplificarán para los estudiantes, el proceso de creación, configuración y diseño del blog.

Esta actividad busca dar a los estudiantes las herramientas necesarias para el trabajo con sus respectivos blogs, los cuales continuamente estarán actualizándose con información sobre las tareas en clase y deberes sobre la temática de cada uno de los equipos, que dará cuenta al docente sobre el proceso para su evaluación, retroalimentación y ajuste de objetivos o actividades.

Consolidación:

- a. Creación y edición del blog:** para la siguiente sesión, los equipos editarán y diseñarán sus blogs, en los cuales constarán: título del proyecto, integrantes del equipo y el texto escrito grupal que se realizará en este ciclo.
- b. Presentación del deber:** se enviará a los estudiantes a casa un texto corto sobre la canción ecuatoriana, que los docentes colgarán en el blog (entrada docentes-recursos bibliográficos), texto que se leerá y del cual se extraerán las ideas principales y en lo posible se reflexionarán en un escrito (a mano) que deberá posteriormente enviarse fotografiado a los docentes y a los compañeros asignados para la coevaluación, esto a través de correos electrónicos o medio que se considere oportuno.



Luego de haber escrito los textos individuales, cada grupo sistematizará en un texto grupal las ideas principales de las producciones escritas de todos sus integrantes. Este producto será colgado en el blog bajo el título: la canción ecuatoriana.

El docente recibirá los textos individuales, los evaluará y retroalimentará, y recibirá además las coevaluaciones de todos los estudiantes. Cada estudiante evaluador deberá enviar a sus compañeros los resultados de la coevaluación. Esta actividad responde a la destreza LL.3.3.4., y LL.3.4.13.

Nota: los estudiantes que no participaron de la lectura general en clase, deberán grabarse en video leyendo el texto que se trató en clase o el que se envió a casa. El video no superará los tres minutos de duración, y se enviará al docente por los medios que se acuerden, esto para su evaluación y retroalimentación.

Orientación para la escritura del texto:

El texto escrito será breve, de dos párrafos, de mínimo 5 líneas y máximo 12 por cada uno.

Recursos:

Humanos: estudiantes practicantes, estudiantes de grado y docente de aula.

Recursos tecnológicos: plataforma *Zoom*, diapositivas, video, *internet*, correo electrónico, *WhatsApp* u otros.

Recursos materiales: libros, cuadernos u hojas, esferos.

Recursos espaciales: blog.

Evaluación:

Heteroevaluación

El objeto de evaluación será el texto escrito fotografiado por los estudiantes y enviado a los docentes, en donde se tomarán en cuenta aspectos como la ortografía, signos de puntuación, usos de mayúsculas, tildes, organización de párrafos, secuencia lógica de ideas, etc.

En la evaluación de la macrodestreza de lectura, los docentes valorarán las distintas lecturas de los estudiantes que participaron de la lectura general en clase y el desempeño del resto de estudiantes en los

videos grabados. En este caso, la retroalimentación docente sobre la lectura será en tiempo real y luego de valorar la lectura de los estudiantes en las grabaciones.

La actividad será evaluada por el docente de acuerdo con los criterios de la rúbrica de evaluación de actividades creada para tal efecto que se detalla en el ciclo uno.

Coevaluación (escritura)

Se plantea en este ciclo la realización de una coevaluación entre pares, siendo el objeto de este proceso el texto escrito que construya cada estudiante y valorado desde la perspectiva de un compañero asignado. En este caso, el objetivo de la coevaluación, es que el estudiante evaluador pueda retroalimentar el trabajo de su compañero a la vez que aprenda al cumplir esta actividad; mientras que, al ser evaluado, se pueda conocer, corregir, superar y aprender de posibles errores que una persona ajena a su trabajo pueda retroalimentar en él. Así pues, los errores y las fortalezas se convierten en oportunidades de aprendizaje y mejora tanto para quien es evaluado como para quien evalúa.

Se ha diseñado una rúbrica de coevaluación en la que el estudiante evaluador marque desde su conocimiento en la escritura, los rangos en los que se encuentra el trabajo de su compañero, esto en ortografía y gramática. De la misma forma, se ha agregado un apartado de observaciones en el que el estudiante evaluador pueda dar recomendaciones, señalar los errores o corregir el texto del evaluado. En razón de lo anterior, los rangos de la rúbrica de coevaluación están situados en insuficiente, regular, bien y excelente.

En este ciclo únicamente se ha considerado la coevaluación en escritura para que, en otros ciclos posteriores, los estudiantes tengan la oportunidad de coevaluar o autoevaluar su desempeño y el de sus compañeros, esto o bien en escritura o en lectura, pero nunca en las dos. Los autores de esta propuesta estiman que saturar de actividades puede diseminar la atención de los estudiantes que debe recaer en las actividades de anticipación, construcción y consolidación del proyecto. A pesar de eso, es importante también que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de otros y de sí mismos, hecho por el cual no se ha descartado estas formas de evaluación.

A la realización de la coevaluación individual se le asignará un valor de 0,5 puntos que se sumará al puntaje obtenido por el estudiante evaluador en la heteroevaluación docente en este ciclo, motivo por el cual el resultado y las observaciones de la coevaluación deben enviarse al docente y a los estudiantes evaluados.



Tabla 11. Rúbrica de coevaluación

Rúbrica de coevaluación (escritura)					
Evaluador:					
Evaluado:					
Fecha:					
Escritura	Rango				
	Insuficiente	Regular	Bien	Excelente	Observaciones
Ortografía (Mayúsculas, letras, puntuación, acentuación)	El texto escrito tiene más de nueve faltas de ortografía.	El texto escrito tiene de cinco a ocho faltas de ortografía.	El texto escrito tiene de una a cuatro faltas de ortografía.	El texto escrito no tiene faltas de ortografía.	
Gramática	El texto escrito no se comprende, no tiene coherencia y no hay orden en las ideas.	El texto escrito es poco comprensible.	El texto escrito es medianamente comprensible.	El texto escrito es comprensible, coherente y transmite y ordena eficazmente las ideas.	

Fuente: elaboración propia

FASE DE ACCIÓN

Las actividades propuestas en cada uno de los momentos de este ciclo, están orientadas en principio hacia el desarrollo y dominio de habilidades tecnológicas necesarias para el uso del blog como herramienta mediadora en el proceso de aprendizaje sobre la canción ecuatoriana. Es fundamental que los estudiantes conozcan y dominen esta herramienta digital pues es el medio por el cual trabajarán y a la vez el producto final que se espera lograr. Por lo tanto, es importante que se adquieran los conocimientos suficientes que les permita crear, editar, configurar y organizar un blog.

En todo el proceso de este ciclo se ejercitan las macrodestrezas a través de actividades que permiten que el estudiante lea, escriba e intervenga en diversas situaciones comunicativas. En este contexto es el estudiante, con la guía del docente, quien a través de estrategias cognitivas autorregula la comprensión de textos, ejercita y mejora su lectura, produce textos escritos, escucha discursos orales y formula juicios de valor.

FASE DE OBSERVACIÓN

En el momento en el que ocurre la puesta en marcha de la planificación, es importante que se registren en diarios de campo los sucesos que ocurren en este proceso. Se toman en cuenta la actitud del estudiante, su participación individual y grupal para con las actividades y, con especial énfasis, en el desempeño en cuanto a las macrodestrezas lingüísticas a las que se espera contribuir con esta propuesta.

Es importante tomar en cuenta las evaluaciones continuas para que con esa información tener una perspectiva real de en donde se está, a donde se espera ir y qué hay que hacer para lograrlo.

FASE DE REFLEXIÓN

Luego de la implementación de este ciclo de la propuesta, los estudiantes deben tener dominio y conocimiento del blog, pues es esta herramienta la que permitirá el desarrollo de las actividades, tareas, deberes, organización de la información y del conocimiento y la presentación del producto final. Si no se cumple el dominio de estas habilidades del blog, es necesario que el docente retroalimente y cubra las necesidades que puedan surgir en este aspecto.

Además de trabajar en las habilidades necesarias para el manejo del blog, consideramos que es fundamental el trabajo y la ejercitación continua de las macrodestrezas lingüísticas, por ser el fin u objetivo último que persigue esta propuesta. En este sentido es importante la retroalimentación y guía del docente para conjuntamente con los docentes identificar necesidades y fortalezas en las que trabajar o potencializar.

Finalmente, es de considerar la autorreflexión y correflexión que surge de la práctica docente, tanto en fortalezas como con debilidades, de manera que se mejore el quehacer docente a la vez que se puedan tomar alternativas para el desarrollo eficaz del proceso educativo.

6.1.5.3 Ciclo 3

FASE DE PLANEACIÓN

LEES: la historia de la canción ecuatoriana

Destrezas con criterio de desempeño

LL.3.2.1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.

LL.3.4.13. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.

LL.3.3.4. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.

Anticipación:

- a. Implementación de Juego Kahoot:** los estudiantes, individualmente, a través de la plataforma *Kahoot*, seleccionarán a que género de la canción ecuatoriana pertenecen los videos que el docente compartirá en la pantalla de su ordenador.

Esta actividad pretende ser una introducción a la temática de este ciclo: historia de la canción ecuatoriana, que permita dirigir la atención e interés de los estudiantes hacia la temática en la que trabaja.

Las canciones con las que se trabajará en esta actividad son:

Video 1. Pasillo: Reminiscencias – Julio Jaramillo

<https://www.youtube.com/watch?v=xntwGDWac4Y>

Video 2: Chicha: En vida – Gerardo Morán. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=aip7CSxDQn>

Video 3: Sanjuanito: Pobre corazón entristecido – Los Brillantes

<https://www.youtube.com/watch?v=5m8CHoX-cOg>

Video 4: Folklore andino: Tamia - Jayac <https://www.youtube.com/watch?v=2jmetQMF15E>

Video 5: Sanjuanito: Ñuca Llacta – Los Garles. <https://www.youtube.com/watch?v=IKC2VRjYiYU>

Video 6: Marimba: Andarele <https://www.youtube.com/watch?v=etRJ6eIqCi8>

Construcción (40 min)

- a. Realización de un conversatorio sobre los videos musicales en Kahoot:** luego de la actividad anterior realizada como parte de la anticipación, se realizará un conversatorio breve en el que participen los estudiantes y el docente. La finalidad es que en su desarrollo se puedan observar brevemente los videos musicales propuestos para el juego de *Kahoot*, y conforme a los resultados erróneos o favorables en las respuestas de los discentes, se pueda identificar a que género musical

pertenece determinada canción, de forma que, exista tanto una retroalimentación entre estudiantes como también con el docente.

La actividad permite que los estudiantes que conozcan más sobre un determinado género musical puedan detallar a sus compañeros cuales son las características del mismo. Así pues, mutuamente contribuyen a su aprendizaje y a la profundización de los temas. Esta actividad responde a la destreza LL.3.2.1.

b. Realización de una lectura individual sobre las temáticas y producción textual

(individual - grupal): los docentes proporcionarán textos digitales que den cuenta de cada una de las temáticas de los distintos equipos. Los textos girarán en torno a la historia de la canción ecuatoriana y a la definición de acuerdo a cada género musical. Esta información estará disponible para la descarga o lectura en el blog general de la clase. La lectura que se haga será individual y el tiempo otorgado será de diez minutos.

Posteriormente, luego de las lecturas individuales, cada estudiante deberá escribir un texto corto sobre la comprensión lectora que tuvo del texto leído. La escritura será realizada a mano, fotografiada y enviada al docente para su evaluación.

Esta actividad responde a las destrezas LL. 3.3.4 y LL 3.4.13

Consolidación (10 min)

a. Presentación de deber:

- 1. Grabación de lectura:** los estudiantes tendrán que realizar en casa una lectura individual, para ello deberán grabarse leyendo un extracto del texto con el que se trabajó en clase. La duración del video no superará los tres minutos y será enviado a los docentes por los medios que se consideren oportunos.
- 2. Realización de textos grupales:** con los textos individuales que se escribieron en el proceso de construcción, los integrantes de cada equipo realizarán una sistematización de las ideas fundamentales en dos textos generales del grupo al que aporten todos los textos individuales para su construcción. Así pues, en el primer texto se recogerán o se resumirán las ideas principales que den cuenta a manera general de la música ecuatoriana; en el segundo texto las que hablen sobre la definición y características del género musical con el que trabaja el grupo.



Los textos finales que resulten de esta sistematización deben colgarse en el blog de cada equipo en dos apartados bajo los títulos: la canción ecuatoriana; y el segundo; el pasillo (varía según el género musical del equipo).

Estas actividades responden a la destreza LL.3.4.13

Orientaciones para la escritura de los textos

Texto individual en clase: un párrafo de mínimo 5 líneas y máximo 12.

El primer y segundo texto, sobre la definición del género musical y el otro acerca de la historia de la música ecuatoriana, serán de 3 párrafos, de mínimo 5 líneas y un máximo de 12 líneas cada uno.

Recursos:

Humanos: estudiantes practicantes, estudiantes del aula y docente de aula.

Recursos tecnológicos: plataforma *Zoom*, videos de *YouTube*, *Kahoot*, *blog*, documentos digitales: textos.

Recursos materiales: libros, cuadernos u hojas, esferos.

Recursos espaciales: blog.

Evaluación:

Heteroevaluación

Para la evaluación de la macrodestreza de lectura se tomará en cuenta el desempeño individual que muestre el estudiante en el video grabado, y para la evaluación de la macrodestreza de escritura se evaluará el texto individual escrito y enviado a los docentes durante el desarrollo de la clase.

En la evaluación se tomará en cuenta la actitud de los estudiantes en el proceso, y tanto para esta valoración como para las de las dos macrodestrezas lingüísticas, se utilizará la rúbrica de evaluación creada para este propósito.

Autoevaluación (lectura)

Se ha considerado en este ciclo la autoevaluación como una herramienta que permita al estudiante tener conciencia de sus habilidades en el proceso lector. Ahora bien, se ha elaborado una rúbrica de autoevaluación en la que se han formulado preguntas que guían al estudiante a la reflexión tanto sobre sus habilidades como sobre el texto leído. El objetivo, como se dijo anteriormente, es que a través de las preguntas se pueda orientar al estudiante a la reflexión, a la identificación de fortalezas y debilidades, y a la toma de alternativas para mejorar, en este caso, sus habilidades en lectura. En razón de esto, la autoevaluación responde a una evaluación cualitativa que se espera permita ayudar al niño a redirigir sus acciones y fortalecer su aprendizaje.

A la realización de la autoevaluación individual se le asignará un valor de 0,5 puntos que se sumará al puntaje obtenido por el estudiante evaluador en la heteroevaluación docente en este ciclo, motivo por el cual la autoevaluación debe enviarse al docente.

Tabla 12. *Autoevaluación*

Autoevaluación (Lectura)	
Estudiante:	
Fecha:	
Guía de preguntas	Autorreflexión
1. ¿Qué comprendí de la lectura?	
2. ¿Qué opino de lo que se dijo en la lectura?	
3. ¿Qué dificultades tuve en la lectura?	
4. ¿Qué puedo hacer para mejorar mis habilidades de lectura?	

Fuente: elaboración propia

FASE DE ACCIÓN

Las actividades propuestas en la fase de planeación de este ciclo están encaminadas a que el estudiante conozca la historia de la canción ecuatoriana desde el género musical en el que trabaja en su proyecto. De la misma manera, el docente profundizará sus conocimientos en cuanto a las características de su respectivo género musical que ayude o contribuya a tener en claro una definición acerca del mismo.

En cuanto a habilidades y destrezas que se esperan desarrollar, es que desde la construcción propia y la participación activa individual y grupal de los estudiantes, propongan intervenciones orales eficaces en diversas situaciones comunicativas, que lean y autorregulen su comprensión de textos de a y que finalmente tengan la capacidad de producir textos escritos utilizando distintos medios y recursos.

En esta fase, como en las anteriores, se prioriza la ejercitación de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura mediante el trabajo individual y grupal, con la evaluación y retroalimentación continua del docente para la mejora o potencialización. Para esto se prevén actividades que motiven, que atraigan el interés del estudiantado, que permita la reflexión, la comunicación y la interacción con las TIC.

FASE DE OBSERVACIÓN

En la fase de observación es primordial que se registren y se valoren los acontecimientos que giran en torno a la actitud del estudiante en su trabajo grupal e individual, los avances o dificultades que puede presentar durante las actividades que ejercitan sus macrodestrezas.

Otro de los aspectos importantes a considerar es el tiempo de realización, cumplimiento y entrega de tareas y deberes, y el avance de blog, pues es el tiempo un determinante directo del ritmo de trabajo de un proyecto con ABP.

FASE DE REFLEXIÓN

Al final de este ciclo de la propuesta, el objetivo que se persigue es que los estudiantes valoren la trascendencia cultural de la música ecuatoriana, conozcan sus orígenes, sus características y su importancia, que reconozcan que a la canción como una de las diversas expresiones culturales que forma parte de la identidad del país.

En esta fase, el docente tomará en cuenta las particularidades que surgieron, y de acuerdo con ellas, estructurará o reestructurará las estrategias, actividades y recursos que guíen el proceso en el ciclo cuatro. Por último, es en esta fase en donde a través de la autorreflexión y correflexión docente, es él quien puede determinar qué acciones a futuro puede tomar. Es importante este proceso tanto hacia sí mismo como hacia el compañero docente pues permite identificar qué es lo que se está haciendo bien, en que hay que mejorar, y que acciones hay que llevar a cabo para el alcance de los objetivos.

6.1.5.4 Ciclo 4

FASE DE PLANEACIÓN

LEES: representantes e instrumentos de la canción ecuatoriana

Destrezas con criterio de desempeño

LL.3.2.1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.

LL.3.4.13. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.

LL.3.3.4. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.

Anticipación: (10 min)

- a. Realización de juego virtual: sopa de letras.** El docente compartirá con sus estudiantes el link de una sopa de letras virtual creada previamente en la plataforma *Educaplay*. Como palabras en la sopa de letras, estarán ocho relacionadas a los instrumentos que se utilizan en los distintos géneros musicales ecuatorianos. Las palabras a buscar serán visibles, de tal forma que los estudiantes conozcan y guíen su búsqueda en la sopa de letras.

Las palabras son: tambor, marimba, dulzaina, pingullo, guitarra, rondador, requinto, ocarina.

Luego de aproximadamente cinco minutos, se pedirá a los estudiantes, realizar una captura de sus pantallas de la página en la que se trabajó con la sopa de letras y debe enviarse al docente para constancia de la actividad.

Esta actividad tiene por objetivo ser una introducción a la temática del ciclo, se pretende entonces que mediante este juego virtual los estudiantes se familiaricen con los instrumentos musicales que se utilizan en los diversos géneros.

Construcción: (35 min)

- a. Investigación en clase (10 min).** Los estudiantes deberán realizar una investigación sobre los instrumentos y representantes del género musical con el que trabajan cada grupo en sus proyectos. La



investigación será individual, la realizarán en *internet*, anotarán la fuente de consulta asegurándose que la información que se obtiene provenga fuentes confiables, y tendrán un tiempo de diez minutos. Esta actividad responde a la destreza: LL.3.3.4.

- b. Producción de un texto escrito (10 min).** Luego de la investigación anterior, los estudiantes, de forma individual, deberán escribir un texto escrito de máximo dos párrafos acerca de los instrumentos musicales que se utilizan en sus respectivos géneros. Este texto será escrito a mano, fotografiado y enviado a los docentes y a los compañeros asignados para su evaluación, coevaluación y retroalimentación respectiva. Los medios para el envío serán WhatsApp, correo electrónico o el medio que el docente y estudiantes acuerden. Esta actividad responde a la destreza: LL.3.4.13.
- c. Realización de un conversatorio (15 – 20 min).** En este apartado se llevará a cabo un conversatorio en el que los estudiantes por equipos intervendrán con ideas breves sobre lo que investigaron de sus temáticas. Aquí el docente explica, aclara o amplía los conocimientos, presenta imágenes de los instrumentos musicales que se plantearon en la sopa de letras en la etapa de anticipación, así también imágenes de los principales representantes de los distintos géneros musicales. Esta actividad responde a la destreza: LL.3.2.1.

Las actividades planificadas en la construcción están interconectadas, y tienen por objetivo hacer que el estudiante investigue, lea, comprenda, escriba e intervenga con discursos orales, hasta aquí de forma individual y en el conversatorio de forma grupal, para posteriormente, en la parte de consolidación, llevar a cabo una consolidación y sistematización de información y conocimientos con sus compañeros o compañero de equipo.

Consolidación: (10 min)

a. Presentación de deber:

- 1. Lectura de textos.** Los docentes proporcionarán a los estudiantes lecturas con textos digitales sobre los representantes del género e instrumentos musicales por cada equipo. La lectura será individual, grabada en video y enviada a los docentes para su evaluación y retroalimentación.

Los textos digitales estarán disponibles en el blog de los docentes donde se sube material y recursos para el trabajo de los estudiantes, estarán separados por temáticas y disponibles para su lectura en línea o en su defecto para la descarga. Finalmente, otra consideración es que el video grabado por el estudiante no supere los tres minutos y sea enviado por los medios digitales que se acuerden entre el maestro y el estudiantado. Esta actividad responde a la destreza: LL.3.4.13.



2. Sistematización de la información y elaboración de textos escritos. Los estudiantes elaborarán dos textos escritos, el primero sobre la biografía de un representante del género musical acorde a su temática de proyecto; y el segundo sobre los instrumentos musicales que se utilizan en determinado género.

Los dos textos serán construidos por el equipo, en el que se sistematice la información del texto escrito individualmente y que fue resultado de la investigación en clase, del conversatorio y explicación docente, y de las lecturas realizadas en casa. Estos textos serán colgados en el blog respectivo de cada equipo, el primero bajo el título de: Representante del pasillo, con el subtítulo Biografía de Julio Jaramillo (por ejemplo); y el segundo bajo el título de: Instrumentos musicales en el Pasillo (por ejemplo). Esta actividad responde a las destrezas: LL.3.3.4 y LL. 3.4.13.

Los textos escritos no superarán los tres párrafos, los cuales se constituirán de un tamaño de entre cinco líneas a doce. Es importante mencionar que tanto estos textos como los individuales escritos en clase, son evaluados por el docente y reciben retroalimentación.

3. Ensayo de una canción: cada equipo escogerá una canción de acuerdo con su temática de proyecto y practicará en casa para cantarla en la siguiente sesión. Se anticipará a los docentes el nombre de la canción para que ellos busquen las pistas musicales respectivas.

Nota: este ciclo está planificado para dos sesiones en la plataforma *Zoom*, la primera de cuarenta minutos y la segunda de quince a veinte minutos.

Recursos:

Humanos: estudiantes practicantes, estudiantes del aula y docente de aula.

Recursos tecnológicos: plataforma *Zoom*, plataforma *Educaplay*, *blog*, documentos digitales: textos, canciones, *WhatsApp*, diapositivas *Power Point* u otro, imágenes (de instrumentos musicales y artistas).

Recursos físicos: libros, cuadernos u hojas, esferos.

Evaluación:

Heteroevaluación

Se valora en lectura: el desempeño individual que muestre el estudiante en el video grabado; en escritura: el texto individual escrito y enviado a los docentes durante el desarrollo de la clase, y el texto escrito del equipo que es resultado de la sistematización y; finalmente, se valora la actitud de los estudiantes frente al proceso.

Las actividades serán evaluadas por el docente de acuerdo con los criterios de la rúbrica de evaluación de actividades creada para tal efecto.

Coevaluación (escritura)

En este ciclo se propone la coevaluación entre pares, siendo el objeto de este proceso el texto escrito que construya cada estudiante y valorado desde la perspectiva de un compañero asignado. En este caso, el objetivo de la coevaluación, es que el estudiante evaluador pueda retroalimentar el trabajo de su compañero a la vez que aprenda al cumplir esta actividad; mientras que, al ser evaluado, se pueda conocer, corregir, superar y aprender de posibles errores que una persona ajena a su trabajo pueda retroalimentar en él. Así pues, los errores y las fortalezas se convierten en oportunidades de aprendizaje y mejora tanto para quien es evaluado como para quien evalúa.

En este formato de coevaluación se ha elaborado una rúbrica en la que el estudiante evaluador, al recibir la fotografía del texto escrito de su compañero, pueda escribir a mano el mismo texto, pero con las correcciones que desde su conocimiento en la escritura considera necesarias, para luego fotografiar el texto corregido y adjuntarlo a la rúbrica que se detalla a continuación. La rúbrica con las dos (2) fotografías adjuntas se remiten tanto al docente como al estudiante evaluado.

A la realización de la coevaluación individual se le asignará un valor de 0,5 puntos que se sumará al puntaje obtenido por el estudiante evaluador en la heteroevaluación docente en este ciclo, motivo por el cual el resultado y las observaciones de la coevaluación deben enviarse al docente y a los estudiantes evaluados.

Tabla 13. *Coevaluación*

Coevaluación (escritura)	
Evaluador:	
Evaluado:	
Fecha:	



Texto fotografiado del compañero a evaluar	Texto fotografiado corregido por el compañero evaluador

Fuente: elaboración propia

FASES DE ACCIÓN

Las actividades que en este ciclo se proponen tienen como primer objetivo el que el estudiante conozca cuáles son los instrumentos musicales que se utilizan para hacer música ecuatoriana en los diversos géneros. De la misma forma, se espera que conozca o amplíe sus conocimientos en cuanto a cuáles han sido y son los artistas o agrupaciones musicales que representan a determinado género. Así pues, se pretende que el estudiante en este proceso indague, descubra, caracterice, comprenda, respete y valore la música ecuatoriana como una forma de expresión cultural de nuestro país.

Como segundo objetivo en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura, el propósito que persigue este ciclo es que los estudiantes trabajen y ejerciten sus habilidades en cuanto a autorregular la comprensión de textos, a producir escritos y a interactuar con discursos orales en diversas situaciones comunicativas.

Finalmente, se prevé que en la fase de acción los estudiantes participen activamente con intervenciones orales oportunas y claras; lean, identifiquen y reflexionen sobre las ideas fundamentales en un texto; escriban textos de forma organizada, con ideas concisas y con la menor cantidad de faltas de ortografía; interactúen con las TIC; indaguen información de forma responsable en distintas fuentes documentales en la *web*, identificando y sistematizando la información; trabajen individual y colaborativamente y aporten al desarrollo del proyecto; respeten y se ajusten al tiempo de cumplimiento de tareas y deberes; y muestren interés por las temáticas en las que trabajan.

FASES DE OBSERVACIÓN

En esta fase es fundamental registrar los sucesos mediante los diarios de campo, así pues, se documenta cómo los estudiantes ejecutan las actividades, la actitud e interés tanto individuales como grupales. Además, es prioritario observar el trabajo en las macrodestrezas lingüísticas a las que se pretende contribuir en este proyecto, de tal forma que se reconozcan fortalezas y se solventen dificultades en el



proceso, tanto en el desarrollo de la clase como con las actividades que se realizan en casa y son enviadas al docente o colgadas en el blog.

Es importante tener en cuenta que mediante esta fase se consideran todos los aspectos positivos y negativos surgidos de la puesta en marcha de lo planificado, lo que permite en la siguiente fase la reflexión sobre lo sucedido.

Por último, otro factor importante es el cumplimiento de las tareas asignadas durante el ciclo en el tiempo asignado, pues es esta particularidad la que permitiría avanzar en buen tiempo con el desarrollo del proyecto.

FASES DE REFLEXIÓN

En esta fase final del ciclo, se pretende que los estudiantes conozcan, reflexionen y valoren la canción ecuatoriana como expresión cultural, en cuanto a subtemas relacionados con los representantes de la música ecuatoriana y los instrumentos musicales que en ella se utilizan. En ese sentido, el propósito es que se apoyen de fuentes confiables en la red y de la guía del docente que les permita profundizar sus conocimientos y darles significado propio a sus aprendizajes.

El propósito último de todo este proceso es que los estudiantes tengan los medios, recursos y actividades que les permita mejorar en la lectura y escritura para entender y entenderse, para comprender mensajes escritos y saber emitirlos de forma precisa, comprensible y organizada.

Luego de la reflexión, es decir autorreflexión y correflexión docente, que se realice en esta fase, se planificará, se reestructurarán y considerarán las estrategias, actividades y los recursos más adecuados y a ser empleados en el siguiente ciclo según las fortalezas y necesidades que se hayan presentado en este.

6.1.5.5 Ciclo 5

FASE DE PLANEACIÓN

LEES: letras, mensajes e importancia de la canción ecuatoriana

Destrezas con criterio de desempeño

LL.3.4.13. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.

LL.3.3.4. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.

LL.3.2.1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.

Anticipación: (10 min)

- a. **Realización de un Karaoke:** los equipos, con la canción que escogieron de acuerdo con el género musical con el que trabajan en su temática, la cantarán en clase. Los docentes a través de la plataforma *Zoom*, compartirán con cada uno de los equipos la pista de la canción escogida que fue previamente anticipada a los maestros.

El objetivo de esta actividad es la de servir de introducción a la temática del ciclo: letras de la canción ecuatoriana. Así también, tiene por propósito la ejercitación de la lectura con ritmo que se da al momento de leer la letra de la canción en las distintas pistas musicales.

Se ha considerado que las presentaciones grupales sean grabadas por el docente, para posteriormente enviarse a cada equipo y que estos puedan colgarlos en cada uno sus blogs.

Construcción: (30 min)

- a. **Realización de lectura y reflexión aleatoria:** para esta actividad los docentes escogerán de dos a cuatro canciones de un determinado género musical, de las cuales se extraerán las letras, se organizarán y presentarán en un documento *Word*, una presentación de *Power Point* u otro. Estos textos serán compartidos por los docentes a través de la plataforma *Zoom* para la lectura. (20 min)

En cuanto a la elección de los estudiantes para las lecturas, esta se realizará al azar con uso de una ruleta de la fortuna *online* (*ClassTools.net*), que al girarse terminará seleccionando el nombre del estudiante que ha de leer una estrofa de la canción con la que se trabaje. Es por añadidura decir que la ruleta debe contener todos los nombres del estudiantado.

Al término de la lectura de la estrofa que haga el estudiante elegido inicialmente, se procederá nuevamente a girar la ruleta con el fin de seleccionar a otro que pueda emitir una reflexión o rescatar el mensaje de dicha estrofa. Así pues, tanto con la lectura como con la intervención oral, se busca que al menos la mitad de estudiantes participen de esta actividad en la que se busca mantener la atención de todos para comprender lo que se lee. Quienes no sean elegidos en esta actividad, deberán, luego de clase, grabar su



lectura de un texto determinado en un video que dure tres minutos, y posteriormente enviarlo al docente para su evaluación.

Es importante decir también que mientras se leen las letras de las canciones, el docente será guía en la interpretación y reflexión del texto, y de la misma forma orientará hacia el reconocimiento de palabras desconocidas, en la búsqueda y consenso de su significado. Es por eso que tanto el docente como el estudiante utilizarán diccionarios físicos o consultas en la *web* para solventar dudas.

En esta propuesta los docentes han seleccionado canciones representativas del pasillo, escritas e interpretadas por Julio Jaramillo, uno de los grandes representantes de la música ecuatoriana.

Canciones: El alma en los labios, Cinco centavitos, Fatalidad, Ódiame.

Enlace de la plataforma digital para trabajar la ruleta de la fortuna: https://www.classtools.net/random-name-picker/17_kFb3XB

Esta actividad responde a las destrezas: LL.3.3.4 y LL.3.2.1.

- b. Elaboración de un texto escrito (10 min).** Los estudiantes deberán escribir un texto breve sobre la importancia que tiene la música ecuatoriana para sus personas y para la sociedad ecuatoriana. En este texto, escrito individualmente, se plasmarán las reflexiones y opiniones del alumno en no más de dos párrafos cuya extensión estará entre cinco a doce líneas cada uno. El texto será escrito a mano, fotografiado y enviado a los docentes para su valoración y por los medios que se acuerden.

Esta actividad responde a la destreza: LL.3.4.13.

Consolidación: (10 min)

- a. Elaboración de textos escritos en equipos.** Cada equipo escribirá un texto de máximo cuatro párrafos en el que se sistematice las reflexiones individuales sobre la importancia del género musical y la de la música ecuatoriana en general. Es así que el resultado de esta sistematización será un texto en el que se refleje las reflexiones de todos los integrantes del grupo, que en un principio fueron plasmadas en textos individuales escritos durante el desarrollo de la clase.

El texto resultante de la sistematización y reflexión grupal será colgado en el blog de cada equipo bajo el título de: Importancia de la música ecuatoriana.



- b. Redacción de comentarios en los blogs.** Cada equipo escribirá uno o dos comentarios en el blog de otros dos equipos, en donde se visualice su opinión acerca de la importancia del género musical del grupo en el que se comenta.
- c. Redacción del glosario de palabras.** En este punto cada equipo deberá tener en su blog un apartado final en donde se encuentren redactadas las palabras desconocidas con sus respectivos significados, que fueron surgiendo y que se desconocido en todo el proceso de desarrollo del proyecto. El título de este apartado será: “Glosario: palabras que aprendimos”, el cual deberá constar como mínimo de cinco palabras.

Orientación adicional para la estructura del blog

Cada equipo de trabajo colgará en su respectivo blog la letra de la canción que interpretó en el Karaoke. A continuación, deberán subir el video musical de la canción y, finalmente, colgar también los videos grabados de cada uno de los equipos interpretando dicha canción en la actividad de karaoke. Para esto es necesario que el docente haya grabado todas las intervenciones musicales y que se envíe a cada grupo.

Consideraciones para la presentación del producto final (blog grupal)

Del Blog

Se ha considerado que el blog del equipo será el producto final del proyecto, es así que, para la sesión del ciclo seis se pedirán a los estudiantes preparar la presentación de sus respectivos blogs como producto final del proyecto. El diseño de cada uno de los blogs estará abierto a la creatividad de los equipos, en donde podrán incluirse imágenes, videos musicales, letras de canciones, etc.

Se ha considerado que el blog de cada equipo debe tener una estructura y organización base en cuanto a subtemas y sus apartados, sobre la cual cada equipo es libre de diseñar el blog de acuerdo a su creatividad.

La estructura principal del blog y la del blog de cada equipo se detalla más adelante.

De la presentación

La presentación será a través de la plataforma *Zoom*, en donde uno de los integrantes del equipo compartirá la pantalla de su ordenador en la que se visualice su blog, a través del cual expliquen a los otros equipos y al docente la temática sobre la que trabajaron en su proyecto. En esta presentación será necesario que tanto los integrantes del grupo como los demás compañeros de aula tengan encendidas sus cámaras.

De la evaluación

Es necesario que, en este ciclo, el docente ponga en conocimiento de los grupos los indicadores de evaluación, el qué y cómo se evalúa, dígase del blog (producto final) y de las consideraciones en cuanto a la forma, dinámica y tiempo para las presentaciones. De la misma forma, es importante que se resuelvan todas las dudas que pudieran desprenderse y que se consideren las recomendaciones u observaciones de los estudiantes, de manera que, para el ciclo seis únicamente y de forma breve se recuerde cuáles son esas consideraciones.

Por otra parte, es importante poner en conocimiento de los equipos quienes son los que evalúan. Es así que para este ciclo se anticipará a los grupos que el evaluador es el docente, otros grupos y su persona, resultando de esta forma una heteroevaluación, del docente hacia la presentación y entrega grupal, una coevaluación entre integrantes del equipo, y una autoevaluación del desempeño propio de cada estudiante para el desarrollo del proyecto.

Recursos

Humanos: estudiantes practicantes, estudiantes del aula y docente de aula.

Recursos tecnológicos: plataforma *Zoom*, plataforma *ClassTools.net*, *blog*, letras de canciones, *WhatsApp*, video, correo electrónico, diapositivas *Power Point*, *Word* u otro, pistas musicales (*YouTube*).

Recursos físicos: cuadernos, hojas y esferos.

Evaluación

Heteroevaluación

Se valora en lectura: el desempeño individual que muestre el estudiante en la lectura en clase y en el discurso oral resultado de la comprensión o reflexión de las letras de las canciones. Se evalúa también, en el caso de los estudiantes que no participan de la lectura en clase, la lectura en el video grabado enviado al docente.

Se valora en escritura: el texto individual escrito y enviado a los docentes durante el desarrollo de la clase, y el texto escrito del equipo que es resultado de la sistematización. Por último, se evalúa también la actitud de los estudiantes frente al proceso.

Las actividades serán evaluadas por el docente de acuerdo con los criterios de la rúbrica de evaluación de actividades creada para tal efecto.

Autoevaluación (lectura)

Se ha considerado en este ciclo la autoevaluación como una herramienta que permita al estudiante tener conciencia de sus habilidades en el proceso lector. Ahora bien, se ha elaborado una rúbrica de autoevaluación en la que se han formulado preguntas que guían al estudiante a la reflexión tanto sobre sus habilidades como sobre el texto leído. En razón de esto, la autoevaluación responde a una evaluación cualitativa que se espera permita ayudar al niño a redirigir sus acciones y fortalecer su aprendizaje.

A la realización de la autoevaluación individual se le asignará un valor de 0,5 puntos que se sumará al puntaje obtenido por el estudiante evaluador en la heteroevaluación docente en este ciclo, motivo por el cual la autoevaluación debe enviarse al docente.

Tabla 14. *Autoevaluación*

Autoevaluación (lectura)	
Estudiante:	
Fecha:	
Guía de preguntas	Autorreflexión
1. ¿Qué comprendí de la lectura?	
2. ¿Qué opino de lo que se dijo en la lectura?	
3. ¿Qué dificultades tuve en la lectura?	
4. ¿Qué puedo hacer para mejorar mis habilidades de lectura?	

Fuente: elaboración propia

FASE DE ACCIÓN

Este ciclo de trabajo se orienta a que los estudiantes conozcan, reflexionen y emitan opiniones sobre la letra de las canciones y sus mensajes, y sobre la importancia que tienen los distintos géneros musicales y la música ecuatoriana en general. Se pretende que manifiesten esas reflexiones a través de textos escritos, comentarios y en discursos orales. En la búsqueda de este objetivo es importante que los estudiantes autorregulen la comprensión de textos y mejoren y ejerciten sus habilidades en escritura y lectura.

En este ciclo se involucra a la participación activa que debe tener el estudiante, protagonista de la construcción su propio aprendizaje, en el que se pretende que aprenda en constante interacción con las temáticas, con sus compañeros, con el docente y con las TIC, que aprenda desde la individualidad hacia el trabajo colaborativo y viceversa, que indague, seleccione información y sistematice el conocimiento, y que trabaje desde la motivación y el interés.

FASE DE OBSERVACIÓN

Se registrarán los acontecimientos en el desarrollo de las actividades, tomando en cuenta aspectos como: la predisposición para la hacer los trabajos, la actitud e interés de los alumnos, y el desenvolvimiento en el trabajo y ejercitación de las macrodestrezas lingüísticas. Así pues, se consideran las fortalezas y dificultades que resulten del proceso de implementación.

FASE DE REFLEXIÓN

El primer objetivo que persigue este ciclo es que los estudiantes conozcan y valoren a la canción ecuatoriana como una forma de expresión cultural que hace parte de nuestra identidad. Como segundo objetivo se busca que los estudiantes ejerciten y mejoren en sus macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura a través de procesos que involucran directamente su accionar.

Luego de la implementación, observación y reflexión de la práctica, es imperante que se autorregule la práctica docente, es decir se haga un proceso de autorreflexión y correflexión, de manera que se consideren las estrategias, actividades y recursos más adecuados para potenciar y atender tanto a fortalezas como a las necesidades que se hayan identificado a través de este proceso.

6.1.5.6 Ciclo 6

FASE DE PLANEACIÓN

LEES: lo que somos – nuestra identidad

Destrezas con criterio de desempeño

LL.3.2.1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.

- a. Bienvenida al ciclo seis (6) y socialización breve de consideraciones para las presentaciones: indicadores de evaluación (5 min).** Es necesario que en el ciclo cinco, el docente ponga en conocimiento de los grupos los indicadores de evaluación, el qué y cómo se evalúa, y de igual forma los acuerdos en cuanto a forma y dinámica de la presentación.
- b. Presentación del producto final: blogs de equipo (70 min)** El tiempo de presentación asignado para cada equipo es de ocho (8) minutos, y de dos (2) para preguntas o dudas provenientes de los docentes o de los otros equipos. El tiempo total para los siete equipos es de setenta minutos, que equivale a dos sesiones en la plataforma *Zoom*, con diez minutos para la bienvenida y el cierre.
- c. Cierre de la propuesta y agradecimiento (5 min).** Finalmente, los docentes y estudiantes darán el cierre al desarrollo de sus proyectos.

FASE DE ACCIÓN

En esta fase se prevé que las distintas presentaciones respeten y se adecuen al tiempo de presentación asignados, por lo que es importante la organización de cada uno de los grupos previo a este ciclo y la que lleve el docente, asignando horarios de presentación, por ejemplo.

Es importante que, tanto en el desarrollo de los ciclos, como en esta fase última del proyecto, las cámaras de los estudiantes se encuentren encendidas, siendo de esta forma como el docente tiene mejor visión sobre el desenvolvimiento del estudiantado y el interés y atención que muestran por la realización de las actividades. En este ciclo de presentación es importante este aspecto pues permite mirar al estudiante presentador u oyente, la forma en cómo expresa sus ideas, las expresiones físicas, el interés por determinado tema (en caso del oyente) y el control que pudiera tener y demostrar en una presentación virtual.

FASE DE OBSERVACIÓN

En este ciclo se observará todo el proceso que se ha dado en la ejecución de las presentaciones del estudiantado, de tal manera que se reconozca si se alcanzaron los objetivos planteados en cuanto al desarrollo del producto final y al conocimiento en cuanto a las temáticas trabajadas en este proyecto. Mediante las presentaciones orales de cada equipo, es importante observar y detectar las dificultades o fortalezas que surgieron durante el proceso de las actividades, de tal forma que no ayude a dimensionar las acciones a reestructurar, fortalecer o potenciar.

Es importante la sistematización de la información de la que tenemos y hemos obtenido en cuanto a la observación sobre el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas, es decir, el análisis detenido del proceso desde el inicio del proyecto hasta esta parte final, caracterizando y analizando las mejoras y las dificultades que han ido surgiendo. En este punto, son las evaluaciones las que nos permiten mirar si las habilidades lingüísticas han ido mejorando y cómo se han ido presentando.

Sin duda son las evaluaciones las que nos permiten valorar el proceso y la mejora de las habilidades, sin embargo, es igual de importante observar más allá de los resultados y fijar la atención hacia el proceso mismo. Finalmente, al igual que en los ciclos anteriores es esta fase la que nos permite reflexionar y orientar nuestra práctica hacia la consecución de los objetivos.

FASE DE REFLEXIÓN

En este ciclo último del proyecto, los estudiantes participarán con discursos orales, organizados, sustentados y presentados con el apoyo de recursos tecnológicos que les permita desempeñarse efectivamente en diversas situaciones comunicativas y en el contexto particular de este ciclo. Así pues, se busca que cada intervención oral esté fundamentada en el respeto a la opinión del otro, a la argumentación y expresión correcta de las ideas.

Como fase de reflexión final del proyecto, se busca que todo lo trabajado en cada uno de los ciclos permita a los estudiantes ejercitar las macrodestrezas de lectura y escritura, mejorando sus habilidades para leer correctamente y comprender con eficacia textos escritos. En escritura, para mejorar sus habilidades en cuanto a redactar textos que gocen de buena ortografía y gramática para que los mensajes que por este medio se emitan puedan ser comprendidos por el lector. Es así que, este proyecto y todas sus actividades están orientadas hacia la ejercitación, mejora, uso y dominio de estas dos macrodestrezas en las diversas situaciones comunicativas en las que el estudiante se encuentre.

Para contribuir al desarrollo de las macrodestrezas a lo largo de este proyecto se han planificado estrategias, actividades y recursos que posibiliten la interacción responsable y adecuada con las TIC, la investigación y sistematización de la información, la comunicación y el trabajo colaborativo, la ejercitación y evaluación continua, la motivación y el interés, el aprendizaje a través de las experiencias, por descubrimiento y trabajo autónomo del estudiante.

Por otra parte, través de la temática del proyecto “la canción ecuatoriana” se pretende como uno de los objetivos del proyecto que el estudiante reconozca, valore y respete la diversidad de expresiones culturales del país, promoviendo con esto el desarrollo de la identidad y la convivencia armónica de una sociedad intercultural y pluricultural.

Por último, luego del cumplimiento de las respectivas fases tanto de este ciclo como las de los otros anteriores, es fundamental que en principio se realice una retrospectiva de la labor docente, es decir una autorreflexión y correflexión,, que permita considerar el cumplimiento de los objetivos planteados en este ciclo y en todo el proyecto, de forma que esta acción permita autorregular el quehacer docente en cuanto a la planificación e implementación de metodologías, estrategias, actividades y recursos más pertinentes que permitan la mejora de procesos posteriores.

Recursos

Humanos: estudiantes practicantes, estudiantes del aula y docente de aula.

Recursos tecnológicos: *blog*-producto final, plataforma *Zoom*, diapositivas *Power Point*, *Prezi* u otro.

Evaluación

La evaluación final será hará tanto de la presentación del producto final (el blog de equipo) como del desempeño grupal en dicha presentación, esto de acuerdo a los indicadores de evaluación descritos en la rúbrica creada para este efecto y adjunta a continuación.

El evaluador es el docente, otros grupos y el estudiante hacia su persona, resultando de esta forma una heteroevaluación, del docente hacia la presentación y entrega final del blog grupal; una coevaluación entre integrantes del equipo y; una autoevaluación del desempeño propio de cada estudiante para el desarrollo del proyecto.

Heteroevaluación

El docente evaluará de acuerdo con la rúbrica que se adjunta posteriormente, la cual tiene un valor total de 50 puntos otorgados al diseño del blog, a las habilidades comunicativas del grupo y a la exposición en cuanto a manejo de tiempo y recursos. Los 50 puntos serán divididos por 10, que resultará en un puntaje sobre cinco respectivamente, que es el puntaje final otorgado por el docente a este ciclo seis.

La evaluación en el ciclo seis para el trabajo del estudiante será sobre diez puntos, de la cual el 50% (5 puntos) del puntaje total es otorgado por el docente, el 25 % (2,5 puntos) por la coevaluación de los integrantes del grupo y el otro 25% (2.5 puntos) por la autoevaluación.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

“El aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”

Objetivo: Valorar el diseño del blog y el desempeño grupal de los equipos en la presentación del producto final correspondiente al proyecto LEES: la música ecuatoriana a través del blog.

Orientada por: Edison Cajilima y Alex Landi

Elaborada por: Edison Cajilima y Alex Landi

Fecha:

Tabla 15. *Rúbrica de evaluación del producto final*

Rúbrica (Evaluación del producto final)						
Criterios de evaluación	Rango					Observaciones
	Poco (1)	Regular (2)	Bien (3)	Muy bien(4)	Excelente (5)	
a. Diseño del blog						



1. Portada: título, integrantes, introducción a la temática del blog.						
2. Contenido del blog está organizado y consecuente a la estructura principal						
3. El blog cuenta con materiales visuales (videos, imágenes, etc.)						
4. Se responde a los comentarios en el blog						
b. Escritura en el blog						
5. <i>Gramática</i> : Los textos en el blog tienen organización lógica de ideas (cohesión y secuencia gramatical)						
6. <i>Ortografía</i> : Los textos en el blog tienen buena ortografía, puntuación y acentuación (mayúsculas, letras, puntos, comas, tildes, signos de exclamación e interrogación)						
b. Habilidades comunicativas						
7. El equipo comunica la información de manera clara, precisa y coherente.						
8. El equipo responde con respeto y eficazmente a las preguntas de los docentes y estudiantes.						
c. Exposición						
9. Manejo adecuado del tiempo						
10. Uso adecuado del recurso tecnológico visual (blog)						
Total						

Fuente: Elaboración propia

Nota: no se evalúa lectura en esta rúbrica sino únicamente la escritura en los textos del blog. Es importante mencionar que se propone que la escritura de los textos en cada uno de los blogs se retroalimente en cada ciclo por el docente, y que no tengan un valor cuantificable sino hasta este punto.

Coevaluación

Se propone que, para la coevaluación, esta se realice dentro de cada grupo, de forma que cada integrante valore y asigne una nota sobre cinco puntos al trabajo realizado por su compañero o compañeros durante el desarrollo del proyecto. En ese sentido, se pedirá que el estudiante en un texto escrito a mano o a computadora, refleje o explique las razones por las que asigna una determinada nota a sus compañeros.

Posteriormente, al puntaje asignado se aplicará una regla de tres simple, para resultar finalmente una nota sobre 2,5 puntos que se sumará al puntaje asignado por el docente.

Autoevaluación

Finalmente se propone también una autoevaluación, en la que sea el estudiante el que se asigne una nota al trabajo personal realizado durante el desarrollo del proyecto. Se pretende con esto que el estudiante tenga la capacidad de describir sus logros, la forma en cómo los consiguió, el aporte que hizo al grupo para la consecución de objetivos y la toma de conciencia del trabajo propio y de su progreso.

El puntaje que el estudiante asigne a su autoevaluación será sobre cinco puntos, puntaje al que posteriormente se aplicará una regla de tres simple, para resultar finalmente una nota sobre 2,5 puntos que se sumará al puntaje asignado por el docente y al de la coevaluación, sumando de esta forma un total de diez puntos.

De la evaluación final del proyecto

La evaluación final del proyecto para cada estudiante, resultará de la suma de los seis ciclos en un total de 60 puntos, que posteriormente se aplica una regla de tres para obtener un puntaje sobre diez puntos que sería la calificación final del proyecto.

ESTRUCTURA DEL BLOG

La plataforma que se utilizará para el trabajo con los blogs educativos será *Google Sites*, a través de la cual se desarrollará el proyecto de cada una de las triadas o parejas. Se detalla a continuación la estructura general y la estructura principal de cada uno de los blogs de los equipos.



Estructura del blog en general

a. Portada

El blog contendrá en su página principal o de inicio:

1. El título del proyecto de titulación
2. El título de la propuesta didáctica/nombre del proyecto
3. Nombre de la unidad educativa
4. Nombres de los docentes
5. Año o grado educativo que cursan los estudiantes
6. Nombres de los estudiantes organizados por equipos
7. Objetivos de la propuesta
8. Introducción a la temática general del blog
9. Recurso audiovisual o imagen sobre la temática general del proyecto
10. Frase o pensamiento

b. Subpágina de recursos bibliográficos de los docentes

Se creará un apartado en el que los docentes cuelguen recursos bibliográficos y material necesario para el trabajo de cada uno de los equipos. Esa información estará organizada por temáticas de los diferentes grupos, los cuales al acceder a su respectivo apartado encontrarán recursos de soporte sobre los cuales trabajar en sus proyectos. La estructura de esta subpágina será:

1. Nombre de la subpágina
2. Introducción o indicaciones
3. Grupo 1 (nombre)
4. Grupo 2 (nombre)
5. Grupo 3 (nombre)
6. Grupo 4 (nombre)
7. Grupo 5 (nombre)
8. Grupo 6 (nombre)
9. Grupo 7 (nombre)



c. Estructura de los blogs por equipos

Se crearán siete blogs, uno para cada equipo por sus respectivas temáticas, en los cuales se colgarán la información, tareas y actividades resultantes del proyecto. El blog de equipo será presentado en el ciclo seis de la propuesta y deberá tener una estructura u organización básica que se detalla más adelante.

La estructura base de los blogs de los equipos será:

1. Título general del proyecto. LEES: la música ecuatoriana a través del blog
2. Título del proyecto de equipo
3. Nombres de los integrantes del equipo
4. La canción ecuatoriana
5. El pasillo (definición - varía según el género musical del equipo)
6. Representante del pasillo
- 7.1. Biografía de Julio Jaramillo (por ejemplo) - imagen del artista o grupo musical
 7. Instrumentos musicales en el Pasillo (por ejemplo) - imágenes de los instrumentos musicales
 8. La canción
- 9.1. Reminiscencias (por ejemplo)
- 9.2. El nombre del intérprete
- 9.3. Letra de la canción
- 9.4. Video musical de la canción
- 9.5. Video: canción interpretada por los estudiantes
 9. Importancia de la música ecuatoriana
 10. Glosario: palabras que aprendimos
 11. Bibliografía
 12. Comentarios: respuestas

Del texto en el blog:

- Justificado
- Títulos con negrita

- Subtítulos con negrita y cursiva
- Color: preferiblemente negro (u otro legible, evitar tonos altos o muy bajos)
- Letra: Times New Roman – Arial
- Tamaño: 12

Enlace del blog

Enlace del blog creado para la propuesta didáctica y trabajado durante la prueba piloto:
<https://sites.google.com/view/abpmusicaecuador/p%C3%A1gina-principal>

Procesos ejes del blog

El blog general estará compuesto de nueve entradas, la primera: portada del blog general, la segunda: repositorio de recursos bibliográficos, de acceso para los docentes y, de la tercera a la novena entrada, las respectivas para cada uno de los equipos.

Las entradas serán editadas y diseñadas por los docentes o por los estudiantes. Las de los equipos de estudiantes estarán organizadas según la estructura de los blogs de equipos precisada anteriormente. Todas las entradas estarán compuestas por recursos hipermedia según quienes las diseñan creen conveniente, es decir, existirán videos, imágenes, audios, presentaciones o diapositivas, etc., que enriquezcan y contribuyan a profundizar el conocimiento sobre determinado tema. Asimismo, las entradas estarán constituidas también por recursos hipertextuales, dígame de enlaces a otras páginas, blogs, sitios *web*, documentos en líneas, etc., que al igual que los recursos hipermedia permitan la interactividad y el aprendizaje.

6.2 Validación de la propuesta didáctica

6.2.1 Objetivo

La validación de la propuesta didáctica “LEES: la música ecuatoriana a través del *blog*”, tuvo por objetivo considerar su pertinencia a través de la valoración de jueces ciegos, expertos en la didáctica de la Lengua y Literatura, las TIC e interculturalidad.

6.2.2 Procedimiento

De los jueces

Los jueces que validaron la propuesta didáctica fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: docente con segundo, tercer o cuarto nivel de formación, en ejercicio en los niveles educativos de

Educación General Básica o Educación Superior, y con conocimientos en la didáctica de la Lengua y Literatura, las TIC e interculturalidad.

El número de jueces que participó de la validación de la propuesta didáctica fue un total de tres (3), a los cuales se contactó previamente, y a quienes luego de la aceptación de este proceso, se les remitió la propuesta didáctica con su respectiva rúbrica de validación, acompañando a esta, una carta de presentación del proyecto de titulación. Posteriormente, luego de un tiempo determinado, la validación correspondiente fue reenviada a los investigadores para, finalmente, iniciar un proceso de sistematización y ajuste de la propuesta.

6.2.3 Rúbrica de validación

En la rúbrica de validación consta de varios indicadores que guiarían al juez en la validación de la propuesta. De igual forma, se estableció una escala de valoración con cuatro (4) rangos o niveles de cumplimiento según el indicador. Los niveles que se establecieron fueron: muy suficiente, suficiente, mediadamente suficiente e insuficiente.

En la rúbrica de validación el juez debía marcar con una X el rango de pertinencia en el que según su perspectiva consideraba que se encontraban los diferentes indicadores. Se incluyó también en la rúbrica de validación un espacio en el que el juez podría anotar las observaciones que consideraba necesarias en cada indicador.

Los criterios para considerar si cada indicador fue validado o invalidado fueron los mismos que se utilizó para la validación de instrumentos. (Ver tabla 1).

6.2.4 Sistematización de las valoraciones de expertos ciegos

El proceso de sistematización de las valoraciones de los expertos ciegos se realizó en una tabla que organiza esta información (Ver anexo 9). La sistematización recoge por indicador las valoraciones realizadas por los tres (3) jueces.

Tabla N.16 *Indicadores de validación de la propuesta didáctica*

Indicadores de validación de la propuesta didáctica (ciclos 1, 2, 3, 4 y 5)
Destrezas con criterio de desempeño
1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.



2. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.

3. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.

Momentos de la clase. Las actividades planteadas son pertinentes en:

4. La anticipación

5. La construcción

6. La consolidación

Los recursos didácticos digitales y físicos:

7. Son pertinentes y promueven el aprendizaje.

8. Están al alcance del estudiantado.

La evaluación:

9. Las actividades para la evaluación de las macrodestrezas son pertinentes.

10. La rúbrica de evaluación permite al docente valorar eficientemente la actitud del estudiante y su desempeño en lectura y escritura en el desarrollo del ciclo.

Fases de la Investigación Acción. Son comprensibles y viables en:

11. Fase de planeación

12. Fase de acción

13. Fase de observación

14. Fase de reflexión

Fuente: elaboración propia

Los indicadores de validación que se presentan en la tabla anterior se utilizaron en los primeros cinco (5) ciclos de la propuesta. Para la validación del ciclo seis (6) se utilizaron los indicadores que se presentan en la tabla siguiente.

Tabla N.17 Indicadores de validación de la propuesta didáctica (ciclo seis)

Indicadores de validación de la propuesta didáctica

(ciclo 6)

Destrezas con criterio de desempeño



1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.

Evaluación

2. La rúbrica de evaluación en la heteroevaluación es pertinente para la valoración de la presentación del equipo y el producto final.

3. La coevaluación y autoevaluación son pertinentes para la valoración del desempeño del estudiante durante el desarrollo del proyecto.

OTROS

4. Fundamentación teórica de la propuesta

5. La propuesta didáctica aborda los ejes transversales de interculturalidad y ciudadana democrática

6. La propuesta didáctica cumple con los objetivos del área de Lengua y Literatura señalados.

7. La propuesta aborda de forma organizada las temáticas a trabajar.

8. La estructura del producto final (blog) es pertinente y adecuada tanto al desarrollo del proyecto como a la estructura de un blog educativo.

Fuente: elaboración personal

6.2.5 Resultados de la validación de la propuesta didáctica

Luego de someter la propuesta didáctica a la observación y análisis de los tres (3) jueces, se obtuvo como resultado la validez suficiente en cada uno de los indicadores, de forma que no hubo necesidad de realizar ajustes a la propuesta. Es así que la propuesta didáctica “LEES: la música ecuatoriana a través del *blog*” fue validada y por lo tanto es pertinente.

PRUEBA PILOTO

6.3 Prueba piloto de la propuesta didáctica

La prueba piloto de la propuesta didáctica diseñada en esta investigación fue implementada en dos (2) semanas posteriores, luego de culminadas las prácticas preprofesionales, en los días 08, 10 y 12 de febrero del 2021 en horarios de 11:00 am a 11:40. Se implementaron en esta prueba piloto los tres (3) primeros ciclos de la propuesta y participaron en ella la docente titular y una muestra de seis (6) estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel. Los estudiantes que participaron contaban con buena conexión a *internet* y con la aprobación de los padres de familia.



6.3.1 Ciclo 1

LEES: el blog y otras TIC como mediación en el aprendizaje sobre la música ecuatoriana

Fase de planeación (Ver propuesta didáctica)

Fase de implementación

Anticipación (15 min)

- a. **Realización de una lluvia de ideas:** luego de la bienvenida de los docentes a los estudiantes que participaron de la prueba piloto, se preguntó a los discentes sobre sus conocimientos, ideas y experiencias relacionadas con la música ecuatoriana: artistas, géneros musicales, instrumentos, etc. La mayoría de los estudiantes interviene con respuestas desde lo que conocen.
- b. **Desarrollo de una lluvia de ideas:** se realizó preguntas sobre la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, esto a fin de conocer si los estudiantes tienen algunas experiencias de aprendizaje mediante esta metodología.

Construcción (30 min)

- a. **Presentación de la propuesta y/o de la metodología ABP:** a través de diapositivas y la explicación de los docentes, se dio a conocer a los estudiantes cómo, cuándo y sobre qué iba a tratar la prueba piloto de la propuesta. Los estudiantes hicieron varias preguntas a las que se dieron respuestas oportunas.
- b. **Conformación de equipos:** posteriormente se conformaron los equipos de trabajo. Es así que se formaron dos grupos con tres integrantes cada uno, que a libre albedrío escogieron trabajar con otros compañeros con los cuales tenían mayor afinidad.
- c. **Elección de los temas:** luego de conformados los grupos, cada equipo, de acuerdo con su interés escogió una temática entre siete (7) que se propusieron. Las temáticas se dividían por géneros de la música ecuatoriana, de las cuales un grupo escogió el yumbo y el otro el pasillo.
- d. **Introducción a la temática: la canción ecuatoriana (video introductorio) – conversatorio:** a continuación, a modo de introducción a la temática de la canción ecuatoriana, se visualizó un video tomado de *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=-Bli6oTohLY>. Finalizado el video se realizó un conversatorio en el que participaron los estudiantes con sus observaciones y aportes.

Consolidación (15 min)

- a. Selección y comunicación del título del proyecto:** se comunicó a cada uno de los equipos que para la próxima clase deberían crear un nombre en el que se incluya el nombre del género musical que se eligió.
- b. Investigación previa acerca de los temas elegidos:** se indicó además que para la próxima clase cada estudiante de forma individual debía realizar una investigación previa acerca del género musical que su grupo eligió, luego escribir un texto corto en el que se sistematice la información investigada, para después fotografiarlo y enviarlo a los docentes vía *WhatsApp* para su evaluación respectiva. Finalmente se pidió también que, mediante una grabación en video, los estudiantes leyeran el texto que escribieron y lo envíen al docente por el mismo medio.

Evaluación (heteroevaluación)

Tabla 18. *Heteroevaluación (ciclo 1 - prueba piloto)*

Heteroevaluación (ciclo 1)	
Criterios de evaluación	Evaluaciones generales
a. Actitud	
1. Muestra actitud de trabajo colaborativo.	26
2. Muestra interés por las tareas asignadas.	23
b. Dimensión de lectura	
b1. Lectura oral	
3. El estudiante lee con ritmo, fluidez y claridad pronunciando bien las palabras (buena dicción).	20
4. El estudiante lee prestando atención a los signos de puntuación, acentuación y pausas.	18
5. El estudiante lee con adecuado cambio de entonación y expresividad, le da a su voz un volumen adecuado, constante y modulado.	21
b2. Comprensión lectora en el texto escrito	
6. Reconoce y explica en el texto escrito las ideas principales de lectura.	19
7. Reflexiona en el texto escrito sobre la información que en la lectura se presenta.	15
c. Dimensión de escritura	
8. El documento escrito tiene organización lógica de ideas (cohesión gramatical).	23
9. El documento escrito tiene buena ortografía (mayúsculas, letras y usos)	18
10. El documento escrito tiene buena puntuación y acentuación (puntos, comas, tildes, signos de exclamación e interrogación)	11

Fuente: elaboración personal

Con la finalidad de conocer y observar cual fue el desempeño de los estudiantes en cada uno de los criterios de evaluación de la rúbrica de heteroevaluación, se sumó los valores obtenidos por los seis estudiantes, de forma que con este procedimiento resulte una nota general sobre 30 puntos. Así se estableció los siguientes rangos: **poco:** 1-6; **regular:** 7-12; **bien:** 13-18; **muy bien:** 19-24 y **excelente:** 25-30. Este procedimiento se realiza en todos los ciclos de la prueba piloto.

Fase de observación

El desarrollo de este primer ciclo permitió integrar en una participación activa a todos los estudiantes, es así que intervinieron oralmente con conocimientos y experiencias sobre la música ecuatoriana y el ABP en la lluvia de ideas y el conversatorio. De la misma forma, los estudiantes se encontraban motivados tanto por la temática que eligieron como por los compañeros con los cuales trabajarían durante tres (3) periodos. En este sentido, se puede decir que el trabajo en grupos pequeños resulta oportuno por la comunicación virtual que tienen que establecer los estudiantes para realizar actividades conjuntas.

De la misma forma, a través de los textos escritos enviados por los estudiantes a los docentes, se pudo observar la investigación que los estudiantes realizaron en casa sobre la temática. Asimismo, esto permitió que los docentes oportunamente puedan enviar retroalimentaciones sobre los textos y sobre las lecturas a través del mismo medio por el cual se pidió enviarse estas actividades.

Fase de reflexión

Uno de los primeros puntos sobre el cual reflexionamos y se busca mejorar sobre el siguiente ciclo es el tiempo, el cual se ve muy limitado por las exigencias de los padres y madres de familia y por las mismas condiciones físicas en las que podrían encontrarse los estudiantes. En este ciclo se hizo uso de (dos) sesiones *Zoom*, la primera de 40 min y la otra de 20 min, razón por la cual se recibió observaciones de la docente titular por razones que giraban en torno a que los estudiantes venían de otras clases anteriores y añadirles más tiempo de trabajo de alguna forma pudiera resultar cansado para ellos, y otras razones apegadas a las actividades de los estudiantes dentro de la familia. Es de recordar que la plataforma *Zoom* permite únicamente 40 min de clase, por lo que para la realización de las actividades programadas en este ciclo fue necesario utilizar la mitad de otra sesión. Es así que, para la siguiente clase se buscará priorizar los elementos principales de la misma, con ejercicios y recursos dinámicos que motiven a la acción del estudiante, que puedan acoplarse al tiempo dentro de una sola sesión.

A pesar de las observaciones en cuanto al tiempo, los estudiantes tuvieron predisponibilidad durante toda la clase, participaron activamente con sus ideas, comentarios, conocimientos y experiencias, estaban interesados en la temática que atraía su atención. Por otra parte, el haber conformado equipos de trabajo de acuerdo con sus afinidades y el elegir a libertad suya el tema sobre el cual iban a trabajar, les atrajo y motivó a comunicarse entre sí y a establecer acuerdos para la elección consensuada del tema y la formulación del nombre de proyecto.

En cuanto a la ejercitación de las macrodestrezas lingüísticas, los resultados de las actividades en casa son muy buenas en lo que respecta a escritura, sin embargo, en lectura denotamos un problema: los estudiantes al leer el texto escrito por ellos mismos, y al no utilizarse en estos, signos de puntuación y a veces de acentuación, leen de forma apresurada y con pausas incorrectas. Esto nos motiva a buscar para el siguiente ciclo otra alternativa o solución a esta particular situación.

Es así como, se concluye que las estrategias y recursos didácticos que en este ciclo se adoptaron fueron eficientes, y que para el desarrollo del ciclo dos es necesario sistematizar y priorizar las más adecuadas, que puedan adaptarse dentro de un tiempo establecido.

6.3.2 Ciclo 2

LEES: el blog como mediación para el aprendizaje de la canción ecuatoriana

Fase de planeación (Ver propuesta didáctica)

Fase de implementación

Anticipación (10 min)

- a. **Realización de lluvia de ideas:** se preguntó a los estudiantes sobre lo que es blog. La mayoría de ellos tiene ideas cercanas a lo que es esta herramienta y las exponen a la clase.
- b. **Visualización de un video introductorio: ¿qué es un *blog*?:** con las ideas que los estudiantes dieron en la actividad anterior, se procede a visualizar un video en el que se explica de forma sintética lo que es un blog y para qué sirve.

Construcción (30 min)



- a. Realización de lectura general:** se compartió con los estudiantes un texto corto y sintético sobre lo que es un blog. Se pidió a varios estudiantes que lean en voz alta y luego se realizó preguntas a los demás con la finalidad de conocer qué entendieron, además de retroalimentar y solventar dudas. De esta forma, con el video, con las preguntas exploratorias del inicio y el texto leído, se realizó posteriormente un conversatorio.
- b. Explicación y conversatorio docente – estudiantes:** con las ideas de los tres (3) procesos anteriores se dio paso a un conversatorio en el que los estudiantes expusieron sus puntos de vista, comentarios e ideas más importantes. Este proceso fue mediado por los docentes.
- c. Creación, configuración y diseño del blog:** un punto último en la construcción responde a la creación y edición del blog. Así es que los docentes comparten con los estudiantes el blog general creado en *Google Sites* y diseñado anticipadamente a esta clase. Se permite a los estudiantes el ingreso y edición del blog, esto a través de los correos electrónicos con los cuales pueden acceder. De la misma forma se explica detalladamente la estructura, cada una de las entradas y la forma en cómo se tienen que editar los blogs de los dos (2) grupos.

Construcción (10 min)

- a. Creación y edición del blog y, b) presentación del deber:** luego de solventar dudas de los estudiantes sobre la edición del blog, se envía como actividad en casa a que cada uno de los grupos haga constar en sus respectivos blogs el nombre del proyecto que se pidió crear en el ciclo uno, así como también los nombres de los integrantes del equipo.

Para la lectura y escritura en casa, se envió a los estudiantes que de forma individual realicen la lectura de un texto corto que los docentes colgaron en el blog (entrada docente, de recursos bibliográficos), del cual debían sistematizar e interpretar las ideas principales, para posteriormente con cada una de las producciones individuales, realizar una sistematización de la información en un texto grupal, el cual se colgaría al blog de cada grupo bajo el título de: la canción ecuatoriana.

Bajo la misma dinámica del ciclo uno, los textos individuales fueron fotografiados y enviados a los docentes, al igual que las grabaciones en video de cada una de las lecturas para las respectivas evaluaciones y retroalimentación. Aquí es importante resaltar que se pidió a los alumnos leer el texto que fue sustento bibliográfico y no los textos escritos individualmente.

Evaluación (heteroevaluación)

Rangos establecidos para observar el desempeño de todos los estudiantes por criterio de evaluación.

Poco: 1-6; **regular:** 7-12; **bien:** 13-18; **muy bien:** 19-24 y **excelente:** 25-30.

Tabla 19. *Heteroevaluación (ciclo 2 – prueba piloto)*

Heteroevaluación (ciclo 2)	
Criterios de evaluación	Evaluaciones generales
a. Actitud	
1. Muestra actitud de trabajo colaborativo.	26
2. Muestra interés por las tareas asignadas.	23
b. Dimensión de lectura	
b1. Lectura oral	
3. El estudiante lee con ritmo, fluidez y claridad pronunciando bien las palabras (buena dicción).	21
4. El estudiante lee prestando atención a los signos de puntuación, acentuación y pausas.	20
5. El estudiante lee con adecuado cambio de entonación y expresividad, le da a su voz un volumen adecuado, constante y modulado.	23
b2. Comprensión lectora en el texto escrito	
6. Reconoce y explica en el texto escrito las ideas principales de lectura.	20
7. Reflexiona en el texto escrito sobre la información que en la lectura se presenta.	17
c. Dimensión de escritura	
8. El documento escrito tiene organización lógica de ideas (cohesión gramatical).	22
9. El documento escrito tiene buena ortografía (mayúsculas, letras y usos)	17
10. El documento escrito tiene buena puntuación y acentuación (puntos, comas, tildes, signos de exclamación e interrogación)	16

Fuente: elaboración personal

Coevaluación

La coevaluación no se realizó por razones apegadas a la cantidad de actividades con las que los estudiantes debían cumplir en casa, tanto con las tareas y deberes asignados por la docente de aula en el proceso educativo normal, como con las actividades que tenían que cumplir dentro de la prueba piloto, sin embargo, es importante este proceso pues le permite al estudiante evaluar responsablemente el desempeño de sus compañeros y compañeras.

Fase de observación

La observación se enfocó en el desempeño actitudinal de los estudiantes en clase, así es que en ese aspecto la mayoría de los estudiantes tomó con actitud positiva las estrategias y recursos que se utilizaron, puesto que estos permitieron la participación continua de los discentes en las actividades como la lluvia de ideas y el conversatorio. Hay que mencionar aquí que los estudiantes no han escuchado hablar de la metodología de ABP, sin embargo, se aproximan a mencionar los proyectos de aula como actividades relacionadas con la metodología.

Por otra parte, los estudiantes tienen ideas muy apegadas de lo que es un blog y su finalidad, lo que permite que se parta desde estos conceptos para articular a algunos que ellos desconocen. Es importante decir en esta parte que los estudiantes dominan muy bien los recursos digitales, lo que les permitió acceder sin mayores dificultades al blog. Así pues, hubo la necesidad de explicar la estructura del blog y su funcionamiento, así como también cada espacio asignado para una mejor orientación del proceso, presentándose de esta forma, algunas dificultades leves que se retroalimentaron en clase o posteriormente.

En cuanto a la producción de textos escritos, estos fueron realizados en el tiempo otorgado para la actividad, tanto los individuales como los grupales. Es de decir aquí que los textos grupales presentan mayor organización que los individuales, permitiendo observar así que el trabajo en grupo resulta ser más efectivo para actividades como esta. Los textos individuales en cambio presentan algunas faltas de ortografía, buena organización de ideas y muy poco uso de signos de puntuación.

La lectura de los estudiantes es muy buena y excelente de acuerdo con los parámetros de la rúbrica de evaluación. La mayoría lee con expresividad y entonación, respetando las pausas de los signos de puntuación y acentuación, sin embargo, en la comprensión lectora reflejada en los textos escritos, los estudiantes siguen apegándose a ideas o conceptos literales del texto de lectura, por lo que se ve la necesidad de buscar otras alternativas o de insistir en la interpretación del texto.

Fase de reflexión

Una de las dificultades o problemas que surgió en el primer ciclo fue el tiempo que, para este ciclo dos, se adecuó al establecido, con las estrategias, recursos y contenidos más adecuados y sistematizados. El desempeño de los estudiantes en la utilización de herramientas digitales y el conocimiento sobre ellas, hizo posible estructurar sobre estos, un proceso más dinámico y motivacional que no presentó mayores dificultades para los discentes, esto en referencia al uso y edición del blog.

En cuanto al trabajo sobre las macrodestrezas lingüísticas, es importante profundizar aún más en la utilización de los signos de puntuación, esto en lo que concierne a escritura. A pesar de esto, consideramos que con la retroalimentación que los estudiantes reciben de los docentes la lectura ha ido mejorando, se han dado cambios en cuanto a lo que es expresividad y entonación y de igual forma en la lectura de los signos de puntuación que son muy importantes para entender y hacer entender el texto que leemos. Esto último se debió al cambio que se realizó en la lectura, pues se optó por que los estudiantes leyeran un extracto del texto que los docentes subieron al blog como recurso bibliográfico.

De lo anterior, es importante señalar que en la retroalimentación docente sobre la lectura y escritura de los estudiantes se hizo hincapié en la mejora, sobre todo en el uso de los signos de puntuación y en la comprensión lectora. Consideramos en este punto la importancia de aprender desde el error, visto desde el lado y aprendizaje del mismo estudiante con la guía del docente. De la misma manera, es importante la implementación de estrategias más personalizadas para cada una de las dificultades presentadas tanto en lectura como en escritura.

6.3.3 Ciclo 3

LEES: la historia de la canción ecuatoriana

Fase de planeación (Ver propuesta didáctica)

Fase de implementación

Anticipación (10 min)

- a. Implementación de Juego Kahoot:** como primera actividad de esta sesión se realizó un juego en la plataforma *Kahoot* en la que los estudiantes debían elegir, conforme se presentaban videos musicales, a qué género de la música ecuatoriana pertenecía la canción. Se proyectaron seis (6) videos en total. Los estudiantes participaron de esta actividad de manera individual y con dos (2) recursos tecnológicos que anteriormente se había pedido obtener, uno que les serviría para observar la pregunta en la pantalla compartida por el docente y el otro para seleccionar la respuesta correcta en dicha plataforma digital.

Construcción (30 min)

- a. Realización de un conversatorio sobre los videos musicales en Kahoot:** luego de realizado el juego con *Kahoot*, se realizó un conversatorio breve con los estudiantes sobre las canciones y los

géneros musicales a los cuales representaban. En esta actividad los estudiantes que ya conocían sobre determinado género musical compartían sus conocimientos con los otros, y de igual forma lo hacía el docente.

b. Realización de una lectura individual sobre las temáticas y producción textual

(individual - grupal): posteriormente se realizó una lectura individual de textos relacionados con la temática de cada grupo que los docentes previamente habían colgado en el blog (entrada docentes-recursos bibliográficos) al cual se tenía que acceder. El tiempo de lectura fue de diez (10) minutos y, una vez culminado el tiempo, los estudiantes escribieron un texto corto en el que se sistematizó su comprensión lectora sobre lo leído. El texto lo fotografiaron y lo enviaron a los docentes durante la clase para su evaluación respectiva.

Consolidación (10 min)

a. Grabación de lectura: como en los otros ciclos anteriores, en este, para la evaluación de lectura, se pidió a los estudiantes grabarse en video leyendo un extracto del texto que los docentes colgaron para la lectura durante la clase. Este video que debía ser corto se envió a los docentes luego de culminada la sesión.

b. Realización de textos grupales: finalmente, con los textos individuales que los estudiantes habían elaborado en clase, cada grupo debía sistematizarlos en un texto grupal, el cual debían subir a sus respectivos blogs bajo el título de: el pasillo (o el yumbo, independientemente del género musical). En esta parte se dio orientaciones a los estudiantes para que pudieran diseñar sus blogs de acuerdo con su creatividad, esto, es decir: adjuntar imágenes, videos y otros para hacerlos más llamativos e interesantes. Asimismo, se pidió realizar comentarios de forma individual en el blog del otro grupo.

Evaluación (heteroevaluación)

Rangos establecidos para observar el desempeño de todos los estudiantes por criterio de evaluación.

Poco: 1-6; **regular:** 7-12; **bien:** 13-18; **muy bien:** 19-24 y **excelente:** 25-30.

Tabla 20. *Heteroevaluación (clase 3 – prueba piloto)*

Heteroevaluación (ciclo 3)	
Criterios de evaluación	Evaluaciones generales
a. Actitud	



1. Muestra actitud de trabajo colaborativo.	25
2. Muestra interés por las tareas asignadas.	26
b. Dimensión de lectura	
b1. Lectura oral	
3. El estudiante lee con ritmo, fluidez y claridad pronunciando bien las palabras (buena dicción).	23
4. El estudiante lee prestando atención a los signos de puntuación, acentuación y pausas.	20
5. El estudiante lee con adecuado cambio de entonación y expresividad, le da a su voz un volumen adecuado, constante y modulado.	24
b2. Comprensión lectora en el texto escrito	
6. Reconoce y explica en el texto escrito las ideas principales de lectura.	22
7. Reflexiona en el texto escrito sobre la información que en la lectura se presenta.	16
c. Dimensión de escritura	
8. El documento escrito tiene organización lógica de ideas (cohesión gramatical).	23
9. El documento escrito tiene buena ortografía (mayúsculas, letras y usos)	19
10. El documento escrito tiene buena puntuación y acentuación (puntos, comas, tildes, signos de exclamación e interrogación)	18

Fuente: elaboración personal

Autoevaluación

La autoevaluación no se realizó por razones apegadas a la cantidad de actividades con las que los estudiantes debían cumplir en casa, tanto con las tareas y deberes asignados por la docente de aula en el proceso educativo normal, como con las actividades que tenían que cumplir dentro de la prueba piloto, sin embargo, es importante este proceso pues permitiría al estudiante reflexionar sobre su desempeño y tomar conciencia sobre él.

Fase de observación

A modo general, en las tres (3) sesiones los estudiantes se mostraron interesados por las temáticas que escogieron, y en esta no fue la excepción. El conversatorio permitió que los discentes participen activamente con sus inquietudes y aportes sobre la música ecuatoriana en los dos géneros musicales, sobre los cuales tenían conocimiento desde lo que se había tratado anteriormente y sobre lo que habían investigado.

En el juego de *Kahoot* se observó que mientras se proyectaban los videos musicales los estudiantes mostraban gusto por cada una de las canciones, hacían gestos y bailaban. Es de decir aquí, que se incluyeron otros géneros musicales además de los que habían sido elegidos por los grupos, por lo que pudieron escuchar

y ver una variedad de ritmos y representaciones artísticas en bailes y danzas. De esta forma, se acaparó el interés de los estudiantes mediante el ritmo y el juego, para luego articular el conversatorio sobre los videos musicales en los que se habló de las características de los distintos géneros.

En cuanto a la lectura y escritura individual que los estudiantes realizaron en clase, esta fue realizada en el tiempo requerido sin mayor novedad. Los escritos presentados por los estudiantes habían tomado en cuenta la retroalimentación sobre el uso de los signos de puntuación, sin embargo, en algunos casos, como es entendible, se exageraban en el uso y en otros aún hacía falta, aunque de forma global había mejora en este aspecto y había la inclinación de los discentes por hacer de sus producciones escritas mejores, sin embargo, es aún una dificultad en la que es necesario trabajar conjuntamente.

En el uso del blog cada uno de los grupos, luego de sistematizar sus textos individuales en uno por el equipo, estos fueron colgados bajo las indicaciones que se dieron, convirtiéndose así en una experiencia satisfactoria tanto para los estudiantes como para los docentes, y siendo el blog una herramienta fácil de usar y diseñar, mediadora de la comunicación y el aprendizaje.

Fase de reflexión

Una parte importante del proceso fue la adecuación de la planificación de actividades al tiempo de clase establecido, problemática que se solucionó en este ciclo y en el segundo de forma satisfactoria. A pesar de ello, existen muchas actividades que pudieran realizarse y que podrían verse limitadas por el tiempo, actividades que, por ejemplo, podrían responder a tutorías personalizadas o actividades generales en las que pudieran darse procesos de revisión y corrección de textos en escritura, y ejemplificación o corrección de aspectos en la forma de leer. Es en este sentido una limitación la modalidad virtual pues no permite profundizar o atender más allá de las oportunidades que esta nos ofrece, además de las condiciones mismas, adversas a veces, que los estudiantes y sus familias podrían presentar.

Las evaluaciones y su respectiva retroalimentación a las actividades de lectura y escritura mediante las tareas que los estudiantes enviaban se realizaron en gran mayoría de forma excelente, sin embargo, a veces este proceso se veía afectado nuevamente por las condiciones virtuales y otras exclusivas del estudiante que hacían que la entrega de deberes se retrasara.

Las estrategias que pudieron implementarse resultaron efectivas pues permitieron que la participación sea frecuente, que los estudiantes se diviertan, jueguen y aprendan. El trabajo en grupos pequeños fue interesante y a la vez motivador para los niños, sobre todo porque trabajaron con los



compañeros con los cuales tenían afinidad y porque pudieron escoger un tema que a consenso del grupo llamó la atención o sobre el cual querían conocer más.

La temática fue llamativa, interesó y motivó a los estudiantes a investigar, a ver videos, a buscar incluso más allá de los recursos que como docentes proporcionamos. De la misma forma, el blog como herramienta digital mediadora permitió evaluar y retroalimentar de forma directa el desempeño del grupo, integrar una diversidad de recursos disponibles y de fácil acceso para el estudiante. Permitted además desarrollar o contribuir a las habilidades tecnológicas de los discentes, y establecer un puente de comunicación, de apropiación y de difusión y del aprendizaje.

De la evaluación (a manera general)

Las evaluaciones dejan ver un progreso en ciertos aspectos de las macrodestrezas lingüísticas, uno de ellos es en escritura, en donde se puede apreciar mejora en cuanto al uso de signos de puntuación. Inicialmente habíamos observado, incluso desde la evaluación diagnóstica y sin ser excepción en los escritos que en la prueba piloto se presentaron, que había una tendencia crítica hacia el desuso de signos en la escritura. Luego de retroalimentar los textos y ser constantes en esto, la mayoría de los estudiantes optó por utilizar más signos de puntuación de los que acostumbraba, dígame así de comas y puntos que de alguna manera permitían comprender mejor el texto y organizar las ideas. Asimismo, esto involucró que en ciertos casos se dé un aspecto contrario, una mala utilización de los signos, por lo que, aunque en esta prueba piloto no hubo oportunidad de profundizar más en este aspecto, sería relevante atender a estas necesidades desde procesos de revisión y corrección en los que se incluya necesariamente al estudiante y sus productos escritos desde los cuales se pueda aprender y mejorar.

Por lo que se refiere a comprensión lectora, es un aspecto positivo que los estudiantes puedan identificar los datos e ideas principales de los textos que leen, sin embargo, es importante insistir hacia procesos más complejos. El nivel de comprensión en el que se encuentran los estudiantes permite apuntalar sobre él, la construcción hacia una comprensión interpretativa y crítica necesaria para lograr una competencia lectora y comunicativa. Estos aspectos que hemos descrito brevemente, y todos los que hemos tomado en cuenta para la evaluación y muchos otros más, son fundamentales y requieren de la misma importancia y de variadas formas de atenderlas.

Finalmente, la experiencia y los resultados de la prueba piloto fueron positivos, pues el conjunto de recursos y estrategias didácticas implementadas en estos tres (3) primeros ciclos de la propuesta didáctica

diseñada en esta investigación resultaron efectivos, pertinentes y consecuentes con los objetivos a los cuales se apuntaba dentro de este proceso orientado al fortalecimiento de las macrodestrezas de lectura y escritura en 6 grado de EGB.

7 CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1 Conclusiones

El diagnóstico del estado de las macrodestrezas lingüísticas en los estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel responde a los siguientes resultados: En lectura: a) el 43% de estudiantes, que se ubicó en un rango regular, presenta de forma considerable saltos, reemplazos y omisión de letras o palabras, lo que representa una velocidad lectora lenta y una comprensión lectora deficiente y literal en quienes presentan esta dificultad; b) la pronunciación y expresividad del 50% de estudiantes es regular; c) el 57% de estudiantes respeta de forma regular (poco o muy poco) las pausas y el tildado de los signos de puntuación y; d) la comprensión lectora (literal y fragmentaria) del 72% es excelente y del 28% entre buena y muy buena.

En escritura: a) el 64% de estudiantes tiene buena y muy buena ortografía, y el 36% (entre regular y poco) tiene considerables y abundantes dificultades relacionadas al uso de reglas ortográficas de las letras z, s, c, v, y b; b) el 86% organiza bien y muy bien sus textos escritos con una secuencia lógica y coherente de ideas y; c) el 71% hace poco uso o no usa signos de puntuación y acentuación en sus textos escritos.

Se identificaron estrategias didácticas que se emplean para la enseñanza de la Lengua y Literatura, y en ella, para el desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas son: a) estrategias didácticas centradas en la individualización de la enseñanza y; b) estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración. Las técnicas que se utilizan en estas estrategias se deben a: técnicas que promueven el pensamiento crítico (reflexiones y lluvia de ideas), técnicas centradas en la indagación y en la recuperación de la información (investigación en la red, libros, etc.), técnicas (individuales) con material multimedia (videos e imágenes), técnicas centradas en la exposición docente (al grupo de estudiantes), en la creatividad (curiosidad e imaginación), en técnicas como la discusión y preguntas al grupo, y el aprendizaje por proyectos (individuales).

Las actividades predominantes en la asignatura son: la lectura de textos (de diversos tipos) presentados en diapositivas *Power Point*; la copia o el dictado de textos (conceptos) de las diapositivas al

cuaderno del estudiante; la reflexión guiada (rápida y con escasa participación estudiantil) del o de la docente luego de la lectura de textos o visualización de videos educativos.

La fundamentación teórica sobre macrodestrezas lingüísticas, lectura, escritura, metodologías activas y aprendizaje basado en proyectos, permitió tener una base conceptual sólida sobre la cual se diseñó una propuesta didáctica basada en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Se diseñó una propuesta didáctica fundamentada en la metodología de ABP con el objetivo de contribuir al fortalecimiento y desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura de los estudiantes del sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Particular Corel.

Tras ser sometida a validación por expertos ciegos en las áreas de Lengua y Literatura, TIC e interculturalidad, la propuesta didáctica diseñada y fundamentada en la metodología de ABP alcanzó el grado de validez necesario, por lo cual es pertinente para el fortalecimiento y desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en el contexto educativo de este y otros estudios.

La pertinencia de la propuesta didáctica es consecuente con los resultados positivos que se obtuvieron a través de la prueba piloto en la que se implementaron los tres (3) primeros ciclos de la propuesta. La interacción con las TIC, el trabajo colaborativo, la comunicación, la investigación, la participación activa del estudiantado, el interés y la motivación, la práctica continua de la lectura y escritura, y la guía y acompañamiento docente, permitieron observar en primer lugar, la aceptación del estudiantado hacia los recursos y estrategias didácticas planteadas en la propuesta. En segundo lugar, permitieron observar las leves mejoras en varios aspectos de las macrodestrezas lingüísticas y, en tercer lugar, permitieron generar experiencias positivas que como docentes obtuvimos.

7.2 Recomendaciones

- Atendiendo al enfoque comunicativo desde el cual el currículo nacional propone la enseñanza de la Lengua y Literatura, es importante que el docente posibilite la práctica continua de las macrodestrezas lingüísticas a través de la elección, planificación e implementación de recursos y estrategias didácticas diversificadas, potencialmente atractivas e interactivas y adecuadas a las características del estudiantado y el contexto educativo.
- La lectura y escritura no se aprenden y no se desarrollan sino a través de la práctica y el error. En este sentido, es fundamental el acompañamiento y retroalimentación continua del docente, el involucrar al



estudiante en procesos de evaluación, autoevaluación, revisión y corrección para la generación de experiencias y en consecuencia del progreso.

- Es importante considerar que el proceso educativo en la modalidad virtual no supone el traspaso de recursos y estrategias de la presencialidad a la virtualidad, ni tampoco supone el uso de herramientas tecnológicas o digitales para el almacenamiento o presentación de la información. Las TIC representan verdadero valor cuando son utilizadas como herramientas mediadoras de procesos interactivos docentes y estudiantes, y entre estos con la información. En consecuencia, se recomienda el uso diversificado de recursos hipertextuales, hipermedia y de plataformas digitales; de técnicas que motiven el pensamiento crítico (chats, discusión en grupos, foros, debates, etc.), la creatividad, el interés y la indagación; y de estrategias centradas en el trabajo individual y en grupos.
- El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología activa, debe ser considerada como una alternativa pertinente para la enseñanza y aprendizaje de la Lengua y Literatura, de otras asignaturas, e incluso de su interdisciplinariedad.
- La propuesta didáctica de esta investigación es adaptable y adecuada para su implementación a otros contextos educativos físicos y virtuales, siempre y cuando se considere las características de estos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, D. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9. <https://n9.cl/qtqz>
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Andrade, J. (2019). *La incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos (ABP) aplicado a la producción de textos escritos en el área de Lengua y Literatura en los estudiantes de décimo EGB de la Unidad Educativa PCEI Salamanca 2019-2019* (Tesis de Grado). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/19934/1/T-UCE-0010-FIL-602.pdf>
- Angulo, J. (1990). Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 11, 39-49.



<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59260/Investigaci%3%b3n-acci%3%b3n%20y%20currículum.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ayala, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. *Literatura y lingüística*, (30), 284-301. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n30/art15.pdf>
- Barreno, C. (2019). *Estrategias didácticas de lengua y literatura para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de sexto grado, escuela básica Patate* (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica).
<http://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1101/1/Proyecto%20Final%20Cristina%20Barreno%20PDF.pdf>
- Bernabeu, J. (2003). La lectura: ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*, (14), 151-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918588>
- Bernal, M. y Martínez, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista panamericana de pedagogía*, (14), 101-106. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1790/1527>
- Calderín, Y., y Batista, R. (2015). Propuesta de instrumentos para la evaluación del aprendizaje en la asignatura Metodología de la Investigación Científica. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 9, 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3783/378343680003.pdf>
- Campos, J. (2012). Aprendizaje Basado en Proyectos para propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas (Tesis de Maestría). Tecnológico de Monterrey – Escuela de Graduados en Educación, Xalapa, Veracruz, México.
https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571192/DocsTec_12172.pdf?sequence=1
- Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje.
<https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/estrategias-E-A.pdf>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/37376/rev192COL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardona, B., y Gutiérrez, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/crea-ruta-tic-aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>



- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 1999; 36-37: 1-19. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chávez, D. (2008). Conceptos y técnicas de recolección de datos en la investigación jurídico social. <http://www.geocities.ws/jusbaniz/faseI/tesis/tecnicas1.pdf>
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Uocpapers*, 1, 1-10. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16542/1/533068spa.pdf>
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1538/estrategias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, (6), 99-134. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118110006.pdf>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 221-236. <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/175/3/Orientaciones%20b%c3%a1icas%20para%20el%20dise%c3%b1o%20de%20estrategias%20did%c3%a1cticas.pdf>
- Galera, F. (1998). Lectura expresiva y comunicación oral. *Lenguaje y textos*, (11) 113-128. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT_11-12_1998_art_9.pdf
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>

- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en movimiento*, 462, 1-20. https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1317332248.RFLACSO_2011_Gudynas.pdf
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Monsalve Moreno. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior_nov_2018.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_201901091.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Resultados de PISA para el desarrollo*. <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/educacion-en-ecuador-resultados-de-pisa-para-el-desarrollo/>
- Jiménez, A. y Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Educateconciencia*, 9(10), 106-113. <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/218/341>
- León, S., y Vega, M. (2015). *Incidencia de las macrodestrezas lingüísticas en el proceso de la escritura* (Tesis de Grado). Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador. <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/2364>
- Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar (se) en las aulas. *Ágora digital*, 5(1). <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2478/3458>
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743/655>



- Martínez, J., y Curbeira, E. (2014). El blog, una herramienta de la web para potenciar el proceso docente educativo en las carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 36(3), 381-387.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242014000300014
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80. <https://www.ugelo1.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
<https://docentia.webnode.es/files/200000031-e2181e310b/ia.pdf>
- Martínez, V. (2013). Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Lima, Perú. <https://n9.cl/q2af>
- Medina, M., y Tapia, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Revista científica Olimpia*, 14(46), 236-246.
<https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/202/297>
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Quito, Ecuador.
- Ministerio de educación, (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica. Quito, Ecuador.
- Núñez, G. (2014). *El Desarrollo de las Macrodestrezas Lingüísticas y su influencia en la Comunicación Eficiente de los estudiantes del sexto grado de la Escuela de Educación Básica Manuela Espejo, Ambato, Provincia de Tungurahua* (Tesis de Grado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador. <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/8917/1/FCHE-EBS-1347.pdf>
- Paredes, P. (2016). *Estrategias didácticas para acrecentar la aprehensión de textos en el área de lengua y literatura de los estudiantes de tercer año de educación general básica de la Unidad Educativa "José Joaquín Olmedo" de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua* (Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato). <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/23030>
- Parra, C. (2009). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, 113-125.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515/1602>
- Pérez, G., y Nieto, S. (1992). La investigación-acción en la educación formal y no formal, *Enseñanza and teaching*, 1992-1993, 10-11(20) 177-198.



[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69433/La_investigacion-
accion_en_la_educacion_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69433/La_investigacion_accion_en_la_educacion_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pita, S., y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78. http://www.fisterra.com/gestor/upload/guias/cuanti_cuali2.pdf
- Pompa, Y., y Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 160-167. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es/competencia?m=form>
- Reina, C. (2006). Propositiones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en educación básica. *Ágora*, 17, 45-83. <http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/agora/v9n17/articulo4.pdf>
- Rekalde, I., y García, J. (2015). El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25), 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação, Educação. Revista do Centro de Educação* 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rodríguez, E., Vargas, E. y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83416264002.pdf>
- Romero, A., Forero, A., y Rodríguez, A. (2018). Análisis comparación del aprendizaje basado en proyectos de forma tradicional y con mediación de las TIC. *Revista ESPACIOS*, 39(52). <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p28.pdf>
- Rosales, J. (2007). Estrategias didácticas. México. <http://www.formaciondocente.com.mx/PublicacionesPedagogicas/Articulos/Estrategias%20Didacticas.pdf>



- Sabaté, J., y García, M. (2012). Hablando sobre aprendizaje basado en proyectos con Júlia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 125-151.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6017/6082>
- Salmerón, H. S., Rodríguez, S. R., & Gutiérrez, C. G. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (34), 163-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167028>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*.
https://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Sequera, M. (2014). Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *Revista Arjé*, 10(18), 223-229. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj18/art23.pdf>
- Serrano, S., y Peña, J. (2003). La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas. *Educere*, 6(20), 397-408. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662007.pdf>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-26732017000100117
- Tapia, M. (2000). Metodología de la investigación. *Ingeniera en gestión Informática, Santiago*.
https://aulavirtual.fio.unam.edu.ar/pluginfile.php/6545/mod_resource/content/0/Metodologia_de_la_Investigacion_-_Lect._Compl_1.pdf
- Toledo, P. y Sánchez, J. (2018). Aprendizaje basado en Proyectos: una experiencia universitaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 471-491.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XslmCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=aprendizaje+basado+en+proyectos+concepto&ots=pQRtigQwJb&sig=N9k-IXHHu6ArTFAMJfs1JwRT5Fc#v=onepage&q=aprendizaje%20basado%20en%20proyectos%20concepto&f=false>

Valero, A. (2009). *Creación y uso educativo de blogs*.

[https://elearning3.hezkuntza.net/013159/pluginfile.php/2762/mod_resource/content/1/blogs/Creacion_y_uso_educativo BLOGs.pdf](https://elearning3.hezkuntza.net/013159/pluginfile.php/2762/mod_resource/content/1/blogs/Creacion_y_uso_educativo_BLOGs.pdf)

ANEXOS

ANEXO 1. Evaluación diagnóstica (previo a la implementación de la propuesta)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Evaluación diagnóstica
(Previo a la implementación de la propuesta)

“El aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”

Elaborada y orientada por: Edison Cajilima y Alex Landi

Dirigida a: estudiantes del sexto año de EGB de la Unidad Educativa Particular Corel

Fecha: 07 de diciembre del 2020

La presente evaluación diagnóstica tiene como objetivo conocer y valorar las habilidades y conocimientos de los estudiantes del sexto grado en la lectura y escritura. Este instrumento será aplicado de forma virtual mediante el uso de plataformas digitales.

1. Lectura

Los estudiantes leerán el siguiente texto y los docentes valorarán, mediante una rúbrica de evaluación, el desempeño lector de cada uno.

El principito

(Extracto)



Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo. – ¿Por qué habría de asustarme un sombrero? –me respondieron. Mi dibujo no era un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Entonces dibujé el interior de la serpiente boa para que las personas mayores pudieran comprender. Los mayores siempre tienen necesidad de explicaciones. Mi dibujo número 2



era así:

Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera, a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor.

Cuestionario de preguntas de comprensión lectora

1. ¿A qué personas enseñó el principito su obra de arte?

- a. Personas jóvenes
- b. Niños
- c. Personas mayores

2. A quienes el principito enseñó su dibujo, ¿qué pensaron que era?

- a. Un sombrero
- b. Una montaña
- c. Un tronco

3. ¿Qué era en realidad el dibujo del principito?



- a. Una persona debajo de una sábana café-amarillenta.
- b. Una serpiente boa que digiere un elefante
- c. Un sombrero nuevo.

4. ¿Qué le recomendaron las personas al principito?

- a. Que continuara dibujando
- b. Que les enseñe a dibujar
- c. Que abandone el dibujo

5. ¿Cuántos años tenía el principito?

- a. Diez años
- b. Seis años
- c. Ocho años

2. Escritura

Elaborar un texto breve del tamaño no mayor a un párrafo. El texto que se escribirá estará en torno a la comprensión lectora o reflexión del estudiante sobre el texto leído (extracto del Principito). Una vez elaborado, tomarle una fotografía y enviarlo a los docentes para su valoración.

Evaluación:

La evaluación será guiada bajo los criterios de la rúbrica que se expone a continuación. Para el criterio 1.4, correspondiente a la comprensión lectora, esta responderá al puntaje obtenido por el estudiante luego de responder las preguntas del cuestionario de comprensión lectora. Se ha propuesto que: si las cinco preguntas de comprensión son respondidas correctamente, el rango asignado al indicador 1.4 sería el de excelente, disminuyendo el rango si el estudiante se equivoca en más respuestas del cuestionario. Los valores serán: 5 respuestas correctas - excelente, 4-muy bien, 3-bien, 2-regular y 1-poco.

El puntaje máximo es de 35 puntos, de los cuales se establecen los siguientes rangos de evaluación según el puntaje obtenido por el estudiante:



0 - 7 puntos = insuficiente

8 - 14 puntos = regular

15 - 21 puntos = bueno

22 - 28 puntos = satisfactorio

29 - 35 puntos = excelente

RÚBRICA DE EVALUACIÓN					
Evaluación diagnóstica (previo a la implementación de la propuesta)					
Criterios de evaluación	Rango				
	Poco (1)	Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (4)	Excelente (5)
1. Lectura					
1.1. La lectura del estudiante no presenta saltos, reemplazos y omisiones de palabras.					
1.2. Pronunciación y expresividad (de palabras, interrogación y exclamación)					
1.3. Signos de puntuación y acentuación (pausas y tildado)					
1.4. Comprensión lectora (de acuerdo al cuestionario)					
2. Escritura					
2.1. Gramática (las oraciones y el párrafo tienen organización, secuencia lógica de ideas y coherencia)					
2.2. Ortografía (mayúsculas, letras y usos)					
2.3. Puntuación y acentuación (puntos, tildes, comas, etc.)					
Total					

Observaciones:

ANEXO 2. Entrevista docente 1 (macrodestrezas lingüísticas)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Entrevista docente 1

Guía de preguntas

“El aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”

Nota: Las interrogantes que constan en esta guía de preguntas para la entrevista a la docente de aula, todas están dirigidas al proceso educativo desde una modalidad virtual, por tanto, se preguntará y se responderá con fundamento en las experiencias educativas del docente durante este proceso virtual.

Objetivo: Conocer desde la experticia docente las dificultades y fortalezas en las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura de los estudiantes del sexto año de EGB.

Entrevistada: Lcda. Águeda Zaldívar

Entrevistadores: Edison Cajilima y Alex Landi

Fecha: por definir

A. Dimensión de Lectura

1. ¿Los estudiantes en la lectura presentan saltos, remplazos y omisión de letras o palabras?
2. ¿Los estudiantes son capaces de identificar y explicar las ideas centrales del texto?
3. ¿Los estudiantes leen con expresividad y buena pronunciación?
4. ¿Los estudiantes al leer respetan las pausas y el tildado de los signos de puntuación y acentuación?

B. Dimensión de Escritura

5. ¿Los estudiantes tienen dificultades en el uso de mayúsculas?
6. ¿Los estudiantes tienen problemas con los usos de las letras? ¿Con cuáles?
7. ¿Los textos escritos de los estudiantes tienen buena organización, secuencia lógica de ideas y coherencia?
8. ¿Los textos de los estudiantes tienen buena puntuación y acentuación?

ANEXO 3. Entrevista docente 2 (estrategias didácticas)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Entrevista docente 2

Guía de preguntas

“El aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”

Nota: Las interrogantes que constan en esta guía de preguntas para la entrevista a la docente de aula, todas están dirigidas al proceso educativo desde una modalidad virtual, por tanto, se preguntará y se responderá con fundamento en las experiencias educativas del docente durante este proceso virtual.

Objetivo: Conocer las estrategias, recursos y actividades que la docente de aula utiliza en el desarrollo y fortalecimiento de las macrodestrezas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto año de EGB. Así también, se pretende obtener información acerca de la experiencia educativa y opinión de la docente en cuanto a las potencialidades y dificultades que se han identificado en las dos (2) macrodestrezas lingüísticas durante el proceso educativo en modalidad virtual.

Entrevistada: Lcda. Águeda Zaldívar

Entrevistadores: Edison Cajilima y Alex Landi

Fecha: por definir

A. Dimensión proceso de lectura

1. ¿Por qué es importante para usted la lectura?



2. ¿Qué estrategias didácticas aplicadas desde la modalidad virtual utiliza para promover la lectura en sus estudiantes?
3. ¿Qué actividades de aprendizaje diseña usted para el desarrollo de los procesos de lectura por parte de los estudiantes?
4. ¿Qué estrategias de evaluación implementa con los estudiantes para promover la lectura?
5. ¿Qué recursos didácticos utiliza para promover la lectura en sus estudiantes?
6. ¿Considera usted que sus estudiantes leen por placer, para aprender o por obligación?
7. ¿Cuáles han sido los inconvenientes que usted como docente ha tenido para promover la lectura desde la modalidad virtual?
8. ¿Qué tipo de textos de lectura selecciona para trabajar con los estudiantes y por qué?
9. ¿En qué autores se basa para trabajar la lectura?

B. Dimensión escritura

10. ¿Por qué es importante para usted la lectura?
11. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para promover la escritura en sus estudiantes?
12. ¿Qué actividades de aprendizaje diseña usted para el desarrollo de los procesos de escritura por parte de los estudiantes?
13. ¿Qué estrategias de evaluación implementa con los estudiantes para promover la escritura?
14. ¿Qué recursos didácticos utiliza para la escritura con sus estudiantes?
15. ¿¿Cuáles han sido los inconvenientes que usted como docente ha tenido para promover la escritura desde la modalidad virtual?
16. ¿Qué tipo de textos selecciona para que sean escritos por los estudiantes y por qué?
17. ¿En qué autores se basa para trabajar la escritura?

ANEXO 4. Diarios de campo

Diario de campo Unidad Educativa Particular Corel

DATOS INFORMATIVOS:

Practicante: Alex Landi y Edisson Cajilima

Grado: sexto año

Paralelo/Grado: 6to año

Tutor Profesional: Mg. Águeda Zaldívar

Fecha de Práctica: 11 al 15 de enero del 2020

Nro. De Práctica: semana siete

DESARROLLO DE LAS CLASES:

COMPONENTE CURRICULAR	¿QUÉ HIZO EL DOCENTE? Incluya aquellas que garantizan o no la atención a la diversidad, a la interculturalidad, la inclusión.	¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZÓ EL ESTUDIANTE?
OBJETIVO		
<p align="center">CONTENIDO</p> <p>Destreza con Criterio de Desempeño</p>	<p>Temas:</p> <p>Refuerzo de los refranes</p> <p>Refuerzo del relato histórico</p> <p>Las normas APA</p>	



METODOLOGÍA		
<p>1. Recursos</p> <p>2. Estrategias</p>	<p>Lunes: Docente de remplazo El profesor presenta diapositivas acerca del concepto del refrán. Luego pide a los estudiantes que lean el concepto. A continuación, pide que mencionen es sus propias palabras lo que entienden sobre el concepto. Además, el docente pide que mencionen los refranes que saben y su significado. Finalmente, pide copiar en los cuadernos el concepto y los refranes que están en la diapositiva. Martes: no hay clase L y L Miércoles: Tema: Repaso del relato histórico. El docente de remplazo proyecta diapositivas sobre el concepto del relato histórico, en la cual hace leer y pide dar su opinión sobre el tema. Asimismo, en una dispositiva presenta 4 preguntas sobre la estructura del relato histórico, y va preguntando al azar a los estudiantes para que den las respuestas respectivas. También, presenta un video sobre el relato histórico y al final, hace preguntas a los estudiantes y hace copiar el concepto en los cuadernos. Jueves: Tema: La discusión El docente hace uso de diapositivas para explicar acerca de la Discusión, como es el concepto y en que consiste. Asimismo, mediante preguntas dirigidas a los estudiantes razonan y ejemplifica sobre temas que promueven la discusión y que se debe respetar las intervenciones de Viernes:</p>	<p>Lunes: Los estudiantes leen el concepto del refrán en la diapositiva y reflexionan sobre los ejemplos, además, aportan refranes que conocen y dan su opinión. Participan con comentarios entre los compañeros y preguntan los significados que no conocen de los refranes.</p> <p>Martes: no hay clase de L y L. Miércoles: Los estudiantes leen el concepto del relato histórico y comentan otorgando su opinión, además, responden a las preguntas que el docente proyecta en la diapositiva. Además, de en ese espacio de preguntas solventan dudas e interaccionan entre pares y con el docente. Al final del video los estudiantes comentan acerca de la definición del relato histórico entre compañeros. Al final copian en sus cuadernos las preguntas de la diapositiva y la definición. Jueves: Los estudiantes intervienen con opiniones y aprenden a respetar cuando un compañero habla. Asimismo, copian en sus cuadernos el concepto de discusión grupal.</p> <p>Viernes: Los estudiantes responden de acuerdo a la estructura del relato histórico, como ejemplo: que</p>



	<p>Refuerzo del relato histórico, fuentes primarias, secundarias y normas APA. El docente proyecta diapositivas con el contenido de la estructura del relato histórico: Título, introducción, desarrollo y conclusión. También, sobre las fuentes del relato histórico: las fuentes primarias y fuentes secundarias. Y finalmente sobre las Normas APA. El docente hace preguntas para promover la participación.</p> <p>Recursos: uso de tic: videos, diapositivas, pizarra, <i>Zoom</i>, cuadernos.</p>	<p>nos dice el título, la introducción, desarrollo y conclusión. Asimismo, mencionan ejemplos sobre las fuentes primarias como noticias y secundarias como libros, artículos, ensayos. Además, sobre los lineamientos de las fuentes en normas APA.</p>
<p>EVALUACIÓN</p> <p>1. Continua</p> <p>2. Final</p>	<p>Continua: participación</p>	<p>Continua: participación</p>

ANEXO 5. Test hábito lector y escritura



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Test hábito lector y escritura

“El aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”

Elaborada y orientada por: Edison Cajilima y Alex Landi

Dirigida a: estudiantes del sexto año de EGB de la Unidad Educativa Particular Corel

Fecha: por definir

El presente test tiene por objetivo conocer el hábito de los estudiantes del sexto grado en cuanto a la lectura y escritura tanto en la institución educativa como en el hogar. Será realizado a través de una plataforma digital.

1. ¿Te gusta leer?

1.1. Sí

1.2. No

1.3. ¿Por qué?

2. De los siguientes tipos de textos, ¿cuáles te gustan leer? Selecciona tus respuestas.

2.1. Cuentos

2.2. Novelas

2.3. Noticias

2.4. Leyendas



2.5. Mitos

2.6. Cómic

2.7. Poemas

2.8. Adivinanzas

2.9. Acertijos

2.10. Otros:

3. ¿Lees en casa?

3.1. Sí

3.2. No

4. ¿Leíste algo durante la cuarentena?

4.1. Sí

4.2. No

4.3. ¿Qué?

5. ¿Por qué lees?

5.1. Porque me obligan mis padres

5.2. Porque me obligan los profesores

5.3. Porque deseo conocer cosas nuevas

5.4. Porque la lectura es divertida

6. ¿Cuántos días a la semana lees?

6.1. 0 días

6.2. 1-2 días



6.3. 3-4 días

6.4. 5-6 días

7. ¿Consideras que leer es importante?

7.1. Sí

7.2. No

7.3. ¿Por qué?

8. Al momento de leer, ¿tienes dificultades?

8.1. Sí

8.2. No

8.3. ¿Cuáles?

9. ¿Te gusta escribir?

9.1. ¿Sí?

9.2. ¿No?

9.3. ¿Por qué?

10. ¿Qué te gusta escribir? Selecciona tus respuestas

10.1. Poemas

10.2. Cuentos

10.3. Cómic

10.4. Historias

10.5. Adivinanzas

10.6. Leyendas



10.7. Acertijos

10.8. Pensamientos

10.9. Noticias

10.10 Otros (especifique cuál):

11. ¿Has escrito algo en esta cuarentena?

**12. ¿Cuáles de los siguientes temas te generan mayores dificultades al momento de escribir?
Selecciona todos aquellos que te representan dificultad.**

13.1. Uso de tildes

13.2. Signos de puntuación (coma, punto, punto seguido, dos puntos, punto y coma, etc.)

13.3. Signos de exclamación e interrogación

13.4. Usos de letras (v, b, c, s, z, h.)

13.5. Uso de mayúsculas y minúsculas

13.6. Otros (especifique cuál):

ANEXO 6. Evaluación diagnóstica (posterior a la implementación de la propuesta)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Evaluación diagnóstica

(Posterior a la implementación de la propuesta)

“El aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”

Elaborada y orientada por: Edison Cajilima y Alex Landi

Dirigida a: estudiantes del sexto año de EGB de la Unidad Educativa Particular Corel

Fecha: por definir

La presente evaluación diagnóstica tiene como objetivo conocer y valorar los conocimientos y habilidades de los estudiantes del sexto grado en la lectura y escritura. Este instrumento será aplicado de forma virtual mediante el uso de plataformas digitales.

1. Lectura

Los estudiantes leerán el siguiente texto y los docentes valorarán, mediante una rúbrica de evaluación, el desempeño lector de cada uno.

El principito

(Extracto)

El segundo planeta estaba habitado por un vanidoso:

– ¡Ah! ¡Ah! ¡He aquí la visita de un admirador! –exclamó el vanidoso en cuanto distinguió al principito. Para los vanidosos todos los otros hombres son admiradores.



– ¡Buenos días! –Dijo el principito–. ¡Qué sombrero tan raro tiene!

– ¡Es para corresponder a la aclamación de los demás!, –respondió el vanidoso. Por desgracia nadie pasa por aquí.

– ¿Cómo? –dijo el principito sin comprender.

–Golpea tus manos una contra otra –le aconsejó el vanidoso.

El principito aplaudió y el vanidoso saludó levantando su sombrero.

Cuestionario de preguntas de comprensión lectora

1. ¿Por quién estaba habitado el segundo planeta?

- a. Un envidioso
- b. Un vanidoso
- c. Un mentiroso

2. ¿Qué era el principito en este planeta?

- a. Un admirador
- b. Otro vanidoso
- c. Un amigo

3. ¿Para qué le pidió al principito que golpeará sus manos?

- a. Para saludar
- b. Para darle las gracias
- c. Para que lo aplauda

4. ¿Cuántas personas visitaban el planeta?

- a. Muchas personas



- b. Pocas personas
- c. Nadie

5. ¿Qué hizo el vanidoso cuando el principito aplaudió?

- a. Saludó levantando su sombrero
- b. Le dio mucha gracia
- c. También aplaudió

2. Escritura

Elaborar un texto breve del tamaño no mayor a un párrafo. El texto que se escribirá estará en torno a la comprensión lectora o reflexión del estudiante sobre el texto leído (extracto del Principito). Una vez elaborado, tomarle una fotografía y enviarlo a los docentes para su valoración.

Evaluación:

La evaluación será guiada bajo los criterios de la rúbrica que se expone a continuación. Para el criterio 1.4, correspondiente a la comprensión lectora, esta responderá al puntaje obtenido por el estudiante luego de responder las preguntas del cuestionario de comprensión lectora. Se ha propuesto que: si las cinco preguntas de comprensión son respondidas correctamente, el rango asignado al indicador 1.4 sería el de excelente, disminuyendo el rango si el estudiante se equivoca en más respuestas del cuestionario. Los valores serán: 5 respuestas correctas - excelente, 4-muy bien, 3-bien, 2-regular y 1-poco.

El puntaje máximo es de 35 puntos, de los cuales se establecen los siguientes rangos de evaluación según el puntaje obtenido por el estudiante:

7 puntos = insuficiente

14 puntos = regular

21 puntos = bueno

28 puntos = satisfactorio

35 puntos = excelente



RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Evaluación diagnóstica (posterior a la implementación de la propuesta)

Criterios de evaluación	Rango				
	Poco (1)	Regular (2)	Bien (3)	Muy bien (4)	Excelente (5)
1. Lectura					
1.5. La lectura del estudiante no presenta saltos, reemplazos y omisiones de palabras.					
1.6. Pronunciación y expresividad (de palabras, interrogación y exclamación)					
1.7. Signos de puntuación y acentuación (pausas y tildado)					
1.8. Comprensión lectora (de acuerdo al cuestionario)					
2. Escritura					
2.1. Gramática (las oraciones y el párrafo tienen organización, secuencia lógica de ideas y coherencia)					
2.4. Ortografía (mayúsculas, letras y usos)					
2.5. Puntuación y acentuación (puntos, tildes, comas, etc.)					
Total					

ANEXO 7. Entrevista a equipos de estudiantes



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Entrevista a equipos de estudiantes (posterior a la implementación de la propuesta didáctica

“El aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”

Elaborada y orientada por: Edison Cajilima y Alex Landi

Dirigida a: estudiantes del sexto año de EGB de la Unidad Educativa Particular Corel

Fecha: por definir

Objetivo: Conocer la experiencia y opinión que los estudiantes del sexto año de EGB tienen sobre los recursos, actividades y estrategias de la propuesta didáctica al término de su aplicación.

1. ¿Qué lecturas realizaste durante el desarrollo del proyecto?
2. ¿Qué textos escribiste durante el desarrollo del proyecto?
3. ¿Qué fue lo que más te gustó del proyecto?
4. ¿Cómo te sentías al realizar las diferentes tareas? Explique.
5. ¿Qué dificultades se te presentaron al momento de realizar las actividades en el proyecto?
6. ¿Te gustó trabajar con tus compañeros? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
7. ¿Te ayudó el proyecto a mejorar en tu hábito lector? ¿En qué?
8. ¿Te ayudó el proyecto a mejorar en la escritura? ¿En qué?

ANEXO 8. Sistematización de validación de instrumentos



Evaluación diagnóstica (previo a la implementación de la propuesta)

Indicadores	Jueces												Resultado
	J 1 A. Z				J2 M.L				J3 T.V				
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	
a. Lectura. La lectura en el instrumento:													
1. Es adecuada para el nivel educativo (6to año) en el que se encuentran los estudiantes.	X				X				X				Validado
2. Permite evaluar la velocidad lectora (salto, reemplazo u omisión de palabras).	X							X			X		Invalido
3. Posibilita valorar la pronunciación (de palabras) y expresividad (interrogación y exclamación).	X				X				X				Validado
4. Favorece el reconocimiento y valoración de lectura de signos de puntuación y acentuación (pausas y tildado).	X				X				X				Validado
5. Faculta apreciar la comprensión lectora del estudiante (identificación y declaración de las ideas centrales del texto).		X						X				X	Invalido
b. Escritura La actividad propuesta:													
6. Es adecuada para el nivel educativo (6to año) en el que se encuentran los estudiantes.	X				X				X				Validado
7. Permite evaluar la gramática (si las oraciones y el párrafo tienen organización y secuencia lógica)	X				X				X				Validado
8. Posibilita valorar la ortografía del texto escrito.	X				X				X				Validado
9. Favorece la valorización de la puntuación y acentuación (puntos, tildes, comas, etc.) del texto.	X				X				X				Validado
10. Faculta la apreciación de la idea central en el texto.	X				X				X				Validado Previo ajuste



Sistematización de validación del instrumento													
Evaluación diagnóstica (posterior a la implementación de la propuesta)													
Indicadores	Jueces												Resultado
	J 1 A. Z				J2 M.L				J3 T. V				
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	
a. Lectura La lectura en el instrumento:													
1. Es adecuada para el nivel educativo (6to año) en el que se encuentran los estudiantes.	X				X				X				Validado
2. Permite evaluar la velocidad lectora (salto, reemplazo u omisión de palabras).		X						X			X		Invalidado
3. Posibilita valorar la pronunciación (de palabras) y expresividad (interrogación y exclamación).	X				X				X				Validado
4. Favorece el reconocimiento y valoración de lectura de signos de puntuación y acentuación (pausas y tildado).	X				X				X				Validado
5. Faculta apreciar la comprensión lectora del estudiante (identificación y declaración de las ideas centrales del texto).	X							X				X	Invalidado
b. Escritura La actividad propuesta:													
6. Es adecuada para el nivel educativo (6to año) en el que se encuentran los estudiantes.	X				X				X				Validado
7. Permite evaluar la gramática (si las oraciones y el párrafo tienen organización y secuencia lógica)	X				X				X				Validado
8. Posibilita valorar la ortografía del texto escrito.	X				X				X				Validado
9. Favorece la valorización de la puntuación y acentuación (puntos, tildes, comas, etc.) del texto.	X				X				X				Validado
10. Faculta la apreciación de la idea central en el texto.		X						X				X	Invalidado

Sistematización de validación del instrumento

Test hábito lector y escritura

Indicadores	Jueces												Resultado
	J 1 A. Z				J2 M.L				J3 T. V				
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	
1. Son comprensibles para el nivel educativo de los estudiantes.	X				X					X			Validado
2. Exponen el gusto del estudiante por la lectura y por los tipos de textos.	X					X				X			Validado
3. Permiten conocer si el estudiante lee en casa y si ha leído o no durante la cuarentena.	X					X						X	Validado previo-ajuste
4. Conceden saber la importancia y el porqué de la lectura para el alumno.	X					X					X		Validado previo-ajuste
5. Definen la cantidad de días que el discente lee.	X					X						X	Validado previo-ajuste
6. Ayudan a conocer si el estudiante comprende un texto luego de su lectura.	X							X			X		Invalidado
7. Posibilitan identificar las dificultades que el estudiante tiene en lectura.	X					X					X		Validado previo-ajuste
8. Exponen el gusto del estudiante por la escritura y qué tipo de textos escribe.	X					X						X	Validado previo-ajuste
9. Favorecen estar al tanto de si el estudiante ha escrito o no durante la cuarentena.	X					X						X	Validado previo-ajuste
10. Permiten identificar las dificultades que el estudiante tiene al escribir.	X					X				X			Validado



Sistematización de validación del instrumento

Entrevista docente 2 (estrategias didácticas)

Indicadores	Jueces												Resultado
	J 1 A. Z				J2 M.L				J3 T. V				
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	
a. Lectura													
1. El instrumento permite conocer la importancia que la docente otorga a la lectura.	X						X			X			Validado previo-ajuste
2. Ayuda a apreciar las estrategias y recursos didácticos que la docente utiliza para promover la lectura.	X					X				X			Validado
3. Favorece el reconocimiento de la opinión y experiencia docente sobre la lectura de los estudiantes (fortalezas y dificultades).	X					X				X			Validado
4. Posibilita identificar los obstáculos de la modalidad virtual en la lectura.	X					X				X			Validado
5. Contribuye a considerar las actividades de aprendizaje que la docente desarrolla para los procesos de lectura.	X					X				X			Validado
6. Estima las estrategias de evaluación que la docente implementa para promover la lectura.	X					X				X			Validado
7. Aporta detalles sobre el tipo de textos de lectura que la docente selecciona para trabajar con los estudiantes.	X					X				X			Validado
8. Facilita reseñar los autores en los que la docente se fundamenta para trabajar la lectura.	X					X				X			Validado
b. Escritura													
9. El instrumento permite conocer la importancia que la docente otorga a la escritura.	X						X			X			Validado previo-ajuste



10. Ayuda a determinar las estrategias y recursos didácticos que la docente utiliza para promover la escritura.	x					X				X			Validado
11. Contribuye apreciar la opinión y experiencia docente sobre la escritura de los estudiantes (fortalezas y dificultades).	X					X				X			Validado
12. Puntualiza los obstáculos de la modalidad virtual en la escritura.	X					X				X			Validado
13. Considera las actividades de aprendizaje que la docente desarrolla para los procesos de escritura.	X					X				X			Validado
14. Favorece a estimar las estrategias de evaluación que la docente implementa para promover la escritura	X					X				X			Validado
15. Facilita detallar el tipo de textos que la docente selecciona para que sean escritos por los estudiantes.	X					X				X			Validado
16. Posibilita reseñar los autores en los que la docente se fundamenta para trabajar la escritura.	X					X				X			Validado



Sistematización de validación del instrumento													
Entrevista docente 1 (macrodestrezas lingüísticas)													
Indicadores	Jueces												Resultado
	J 1 A. Z				J2 M.L				J3 T. V				
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	
a. Lectura													
1. Conocer si estudiantes cuando leen presentan saltos, remplazos y omisión de letras o palabras.	X					X				X			Validado
2. Aprender si los estudiantes son capaces de identificar las ideas centrales de un texto	X					X				X			Validado
3. Considerar si el estudiante cuando lee un texto demuestra expresividad y una adecuada pronunciación.	X					X				X			Validado
4. Establecer si el discente cuando lee respeta los signos de puntuación y acentuación.	X					X				X			Validado
5. Contribuye a considerar las actividades de aprendizaje que la docente desarrolla para los procesos de lectura.	X					X				X			Validado
b. Escritura													
El instrumento permite:													
6. Conocer si los estudiantes aplican adecuadamente el uso de las mayúsculas.	X					X				X			Validado
7. Conocer si los estudiantes cuando escriben un texto escrito, tienen buena organización, secuencia lógica de ideas y coherencia.	X					X				X			Validado
8. Valorar si los estudiantes cuando escriben un texto, aplican las reglas de puntuación y acentuación adecuadamente.	X					X				X			Validado



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Sistematización de validación del instrumento															
Entrevista a equipos de estudiantes (posterior a la implementación de la propuesta didáctica)															
Indicadores	Jueces												Resultado		
	J 1 A. Z				J2 M.L				J3 T. V						
	MS	S	Me	S	I	MS	S	Me	S	I	MS	S		Me	S
La entrevista permite:															
1. Conocer la experiencia y opinión del estudiante sobre sus gustos necesidades e intereses luego de aplicada la propuesta didáctica	X						X					X			Validado
2. Apreciar la experiencia y opinión del estudiante sobre el trabajo colaborativo.	X						X					X			Validado
3. Considerar la reflexión del estudiante sobre su mejora o no en la lectura luego de aplicada la propuesta	X						X					X			Validado
4. Obtener una reflexión del estudiante sobre su mejora o no en la escritura luego de aplicada la propuesta	X						X					X			Validado
5. Reconocer las dificultades del estudiante en el desarrollo de las actividades.	X						X					X			Validado
6. Visibilizar las lecturas y textos que leyó y escribió el estudiante.	X						X					X			Validado

ANEXO 9. Sistematización de validación de la propuesta didáctica

Sistematización de validación de la propuesta didáctica													
CICLO 1													
Indicadores	Jueces												Resultados
	J1 J.U				J2 J.A				J3 D.F				
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	
Destrezas con criterio de desempeño													
1. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.		X			X					X			Validado
2. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.		X			X				X				Validado
3. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.	X				X				X				Validado
Momentos de la clase. Las actividades planteadas son pertinentes en:													
4. La anticipación	X				X				X				Validado
5. La construcción	X				X				X				Validado
6. La consolidación	X				X				X				Validado
Los recursos didácticos digitales y físicos:													
7. Son pertinentes y promueven el aprendizaje.	X				X					X			Validado
8. Están al alcance del estudiantado.	X				X					X			Validado
La evaluación:													
9. Las actividades para la evaluación de las macrodestrezas son pertinentes.	X				X				X				Validado
10. La rúbrica de evaluación permite al docente valorar eficientemente la actitud del estudiante y su desempeño en lectura y escritura en el desarrollo del ciclo.		X			X				X				Validado



Fases de la Investigación Acción. Son comprensibles y viables en:												
11. Fase de planeación	X				X				X			Validado
12. Fase de acción	X				X				X			Validado
13. Fase de observación	X				X				X			Validado
14. Fase de reflexión	X				X				X			Validado
CICLO 2												
Indicadores	Jueces											Resultados
	J1 J. U				J2 J. A				J3 D.F			
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	
Destrezas con criterio de desempeño												
15. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.		X			X				X			Validado
16. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.		X			X				X			Validado
17. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.		X			X				X			Validado
Momentos de la clase. Las actividades planteadas son pertinentes en:												
18. La anticipación	X				X				X			Validado
19. La construcción	X				X				X			Validado
20. La consolidación	X				X				X			Validado
Los recursos didácticos digitales y físicos:												
21. Son pertinentes y promueven el aprendizaje.	X				X					X		Validado
22. Están al alcance del estudiantado.	X				X					X		Validado
La evaluación:												
23. Las actividades para la evaluación de las macrodestrezas son pertinentes.	X				X				X			Validado

24. La rúbrica de evaluación permite al docente valorar eficientemente la actitud del estudiante y su desempeño en lectura y escritura en el desarrollo del ciclo.	X				X				X				Validado
Fases de la Investigación Acción. Son comprensibles y viables en:													
25. Fase de planeación	X				X				X				Validado
26. Fase de acción	X				X				X				Validado
27. Fase de observación	X				X				X				Validado
28. Fase de reflexión	X				X				X				Validado
CICLO 3													
Indicadores	Jueces												Resultados
	J1 J. U				J2 J. A				J3 D.F				
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	
Destrezas con criterio de desempeño													
29. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.		X			X				X				Validado
30. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.		X			X				X				Validado
31. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.		X			X				X				Validado
Momentos de la clase. Las actividades planteadas son pertinentes en:													
32. La anticipación	X				X				X				Validado
33. La construcción	X				X				X				Validado
34. La consolidación	X				X				X				Validado
Los recursos didácticos digitales y físicos:													
35. Son pertinentes y promueven el aprendizaje.	X				X					X			Validado
36. Están al alcance del estudiantado.	X				X					X			Validado



La evaluación:													
37. Las actividades para la evaluación de las macrodestrezas son pertinentes.	X				X				X				Validado
38. La rúbrica de evaluación permite al docente valorar eficientemente la actitud del estudiante y su desempeño en lectura y escritura en el desarrollo del ciclo.	X				X				X				Validado
Fases de la Investigación Acción. Son comprensibles y viables en:													
39. Fase de planeación	X				X				X				Validado
40. Fase de acción	X				X				X				Validado
41. Fase de observación	X				X				X				Validado
42. Fase de reflexión	X				X				X				Validado
CICLO 4													
Indicadores	Jueces												Resultados
	J1 J. U				J2 J. A				J3 D.F				
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	
Destrezas con criterio de desempeño													
43. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.		X			X				X				Validado
44. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.		X			X				X				Validado
45. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.		X			X				X				Validado
Momentos de la clase. Las actividades planteadas son pertinentes en:													
46. La anticipación	X				X				X				Validado
47. La construcción	X				X				X				Validado
48. La consolidación	X				X				X				Validado
Los recursos didácticos digitales y físicos:													



49. Son pertinentes y promueven el aprendizaje.	X				X					X			Validado
50. Están al alcance del estudiantado.	X				X					X			Validado
La evaluación:													
51. Las actividades para la evaluación de las macrodestrezas son pertinentes.	X				X					X			Validado
52. La rúbrica de evaluación permite al docente valorar eficientemente la actitud del estudiante y su desempeño en lectura y escritura en el desarrollo del ciclo.	X				X					X			Validado
Fases de la Investigación Acción. Son comprensibles y viables en:													
53. Fase de planeación	X				X					X			Validado
54. Fase de acción	X				X					X			Validado
55. Fase de observación	X				X					X			Validado
56. Fase de reflexión	X				X					X			Validado

CICLO 5

Indicadores	Jueces												Resultados
	J1 J. U				J2 J. A				J3 D.F				
	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	MS	S	Me S	I	
Destrezas con criterio de desempeño													
57. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.		X			X					X			Validado
58. Autorregular la comprensión de textos mediante el uso de estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, releer, formular preguntas, leer selectivamente, consultar fuentes adicionales.		X			X					X			Validado
59. Producir escritos de acuerdo con la situación comunicativa, mediante el empleo de diversos formatos, recursos y materiales.		X			X					X			Validado
Momentos de la clase. Las actividades planteadas son pertinentes en:													
60. La anticipación	X				X					X			Validado
61. La construcción	X				X					X			Validado



62. La consolidación	X				X				X				Validado
Los recursos didácticos digitales y físicos:													
63. Son pertinentes y promueven el aprendizaje.	X				X					X			Validado
64. Están al alcance del estudiantado.	X				X					X			Validado
La evaluación:													
65. Las actividades para la evaluación de las macrodestrezas son pertinentes.	X				X					X			Validado
66. La rúbrica de evaluación permite al docente valorar eficientemente la actitud del estudiante y su desempeño en lectura y escritura en el desarrollo del ciclo.	X				X				X				Validado
Fases de la Investigación Acción. Son comprensibles y viables en:													
67. Fase de planeación	X				X				X				Validado
68. Fase de acción	X				X				X				Validado
69. Fase de observación	X				X				X				Validado
70. Fase de reflexión	X				X				X				Validado

CICLO 6

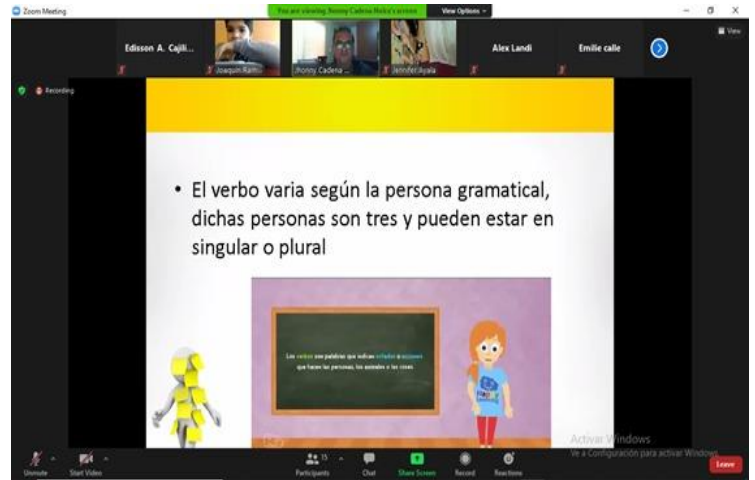
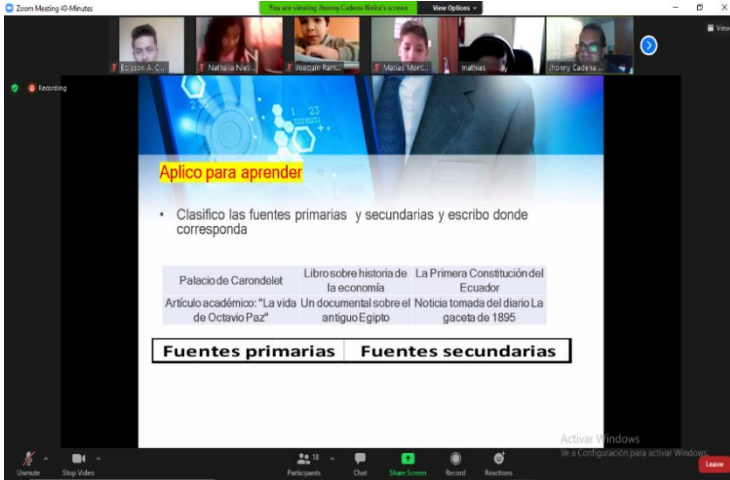
Indicadores	Jueces												Resultados
	J1 J. U				J2 J. A				J3 D.F				
	M S	S	M e S	I	MS	S	Me S	I	M S	S	Me S	I	
Destrezas con criterio de desempeño													
71. Escuchar discursos orales y formular juicios de valor con respecto a su contenido y forma, y participar de manera respetuosa frente a las intervenciones de los demás.		X			X				X				Validado
Evaluación													
72. La rúbrica de evaluación en la heteroevaluación es pertinente para la valoración de la presentación del equipo y el producto final.		X			X				X				Validado
73. La coevaluación y autoevaluación son pertinentes para la valoración del desempeño del estudiante durante el desarrollo del proyecto.	X				X				X				Validado
OTROS													
74. Fundamentación teórica de la propuesta		X			X					X			Validado



75. La propuesta didáctica aborda los ejes transversales de interculturalidad y ciudadana democrática		X			X					X			Validado
76. La propuesta didáctica cumple con los objetivos del área de Lengua y Literatura señalados.		X			X				X				Validado
77. La propuesta aborda de forma organizada las temáticas a trabajar.	X				X				X				Validado
78. La estructura del producto final (blog) es pertinente y adecuada tanto al desarrollo del proyecto como a la estructura de un blog educativo.	X				X				X				Validado



ANEXO 10. Capturas de pantalla: prácticas preprofesionales



Edisson Cajilima y Alex Landi, 16-12-2020

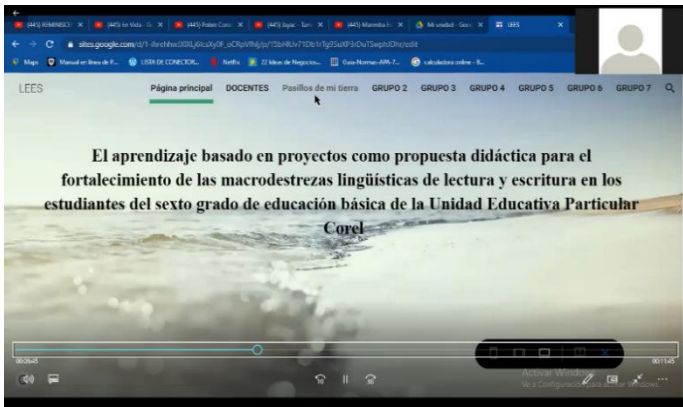
Edisson Cajilima y Alex Landi, 18-12-2020



Edisson Cajilima y Alex Landi, 04-01-2021

Edisson Cajilima y Alex Landi, 11-01-2021

ANEXO 11. Propuesta didáctica: blog educativo



Edisson Cajilima y Alex Landi, 15-02-2020



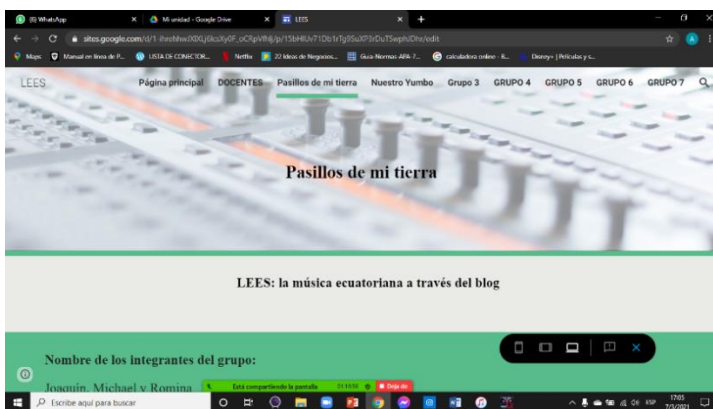
Edisson Cajilima y Alex Landi, 15-02-2021



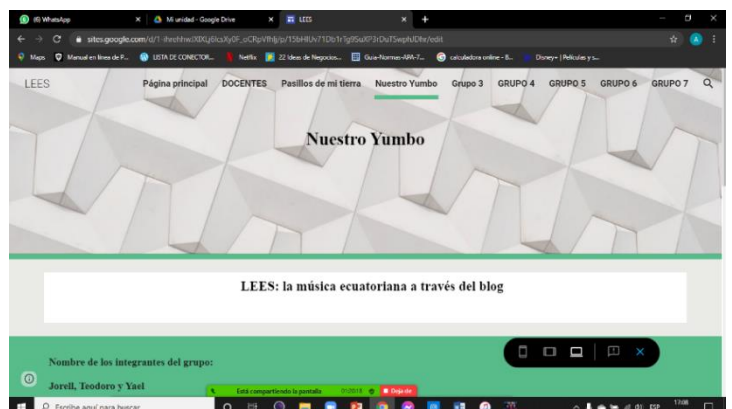
Edisson Cajilima y Alex Landi, 15-02-2021



Edisson Cajilima y Alex Landi, 15-02-2021



Edisson Cajilima y Alex Landi, 15-02-2021



Edisson Cajilima y Alex Landi, 15-02-2021



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial


Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Edison Andrés Cajilima Márquez, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “el aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 23 de marzo del 2021



Edison Andrés Cajilima Márquez

C.I: 0106114507



Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Edison Andrés Cajilima Márquez, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “el aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 23 de marzo del 2021

Edison Andrés Cajilima Márquez

C.I: 0106114507



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Alex Ismael Landi Rocano, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “el aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 23 de marzo del 2021

Alex Ismael Landi Rocano

C.I: 0105131049



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



Cláusula de Propiedad Intelectual
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Alex Ismael Landi Rocano, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “el aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 23 de marzo del 2021

Alex Ismael Landi Rocano

C.I: 0105131049



Certificado del Tutor

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, María Eugenia Salinas Muñoz, tutora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “el aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica para el fortalecimiento de las macrodestrezas lingüísticas de lectura y escritura en los estudiantes del sexto grado de educación básica de la Unidad Educativa Particular Corel” perteneciente a los estudiantes: (Edisson Andrés Cajilima Márquez con C.I. 0106114507, y Landi Rocano Alex Ismael con C.I: 0105131049). Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 5 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 23 de marzo de 2021

María Eugenia Salinas Muñoz

C.I: 0151616463