

Las mediaciones tecnológicas en la escuela: una experiencia de construcción de Secuencias Didácticas Digitales en Bogotá, D. C.

RITA FLÓREZ ROMERO¹

DIANA PAOLA GÓMEZ MUÑOZ²

MALORY NATALIA PINZÓN FAJARDO³

LINA MARÍA VALENCIA CORTÉS⁴

LEONARDO ROJAS⁵

Introducción

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDER, y el Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia

¹ Profesora titular del Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina. Coordinadora de la Línea Comunicación y Educación. Maestría en Educación. Líder del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Magíster (msc) en Lingüística y Fonoaudiología (bsc) de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Correo electrónico: rflorezr@unal.edu.co

² Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Magíster (msc) en Educación de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y Fonoaudiología (bsc) de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Correo electrónico: dpgomezr@unal.edu.co

³ Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Magíster (msc) en Tecnología de la Información aplicada a la Educación y Fonoaudiología (bsc) de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: mnpinzonf@unal.edu.co

⁴ Magíster (msc) en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: wayralilu@gmail.com

⁵ Asistente de investigación del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Psicólogo (bsc) de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Correo electrónico: ramzadkm@hotmail.com

de la Universidad Nacional de Colombia, desarrollaron el estudio «Mediaciones educativas y didácticas en el ámbito de saberes: aprendizaje y familia»⁶. Este se interesó por las mediaciones educativas y didácticas para abordar, desde la escuela, las diferentes maneras en que se construyen los aprendizajes, así como las formas de vinculación escuela-familia, con el fin de aportar elementos conceptuales y metodológicos en el ámbito de saberes al componente de «Escuela, currículo y pedagogía», del IDEP

El estudio tuvo como meta la producción de Secuencias Didácticas Digitales (SDD), dando mayor visibilidad a la mediación tecnológica como mediación para el aprendizaje, en la que el docente debe reflexionar sobre el uso pedagógico del lenguaje, los objetivos de aprendizaje y la precisión de lo pedagógico y didáctico para facilitar el aprendizaje. Se optó por una perspectiva de investigación acción pedagógica, pues promovió la participación activa y el trabajo colaborativo de los docentes para que, a partir de experiencias formativas particulares, se construyera saber pedagógico y disciplinar, que culminó con el diseño y pilotaje de SDD construidas colectivamente.

Tras diseñar una ruta metodológica para la elaboración de material educativo y didáctico digital, y realizar un proceso de cualificación y acompañamiento para construir la fundamentación conceptual y metodológica del material educativo de cada uno de los tres ejes temáticos propuestos, se logró la meta de construir tres SDD –i) «La aventura de la lectura», ii) «El cumpleaños de la abuela» y iii) «Divercomprometidos»– relacionadas con la comprensión de lectura, las relaciones familiares y el reconocimiento de dos grupos poblacionales importantes para el país.

En este capítulo se presentan los elementos conceptuales, metodológicos y resultados del proceso. Está organizado en tres apartados, en el primero se presenta brevemente la propuesta conceptual para la elaboración

⁶ Por parte del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, idep, participaron Luisa Fernanda Acuña Beltrán, supervisora del contrato e investigadora principal, y Liced Angélica Zea, experta en didáctica y pedagogía. De lado del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, participaron Rita Flórez Romero, como investigadora principal, Diana Paola Gómez Muñoz, Malory Pinzón Fajardo, Lina María Valencia Cortés, Leonardo Rojas Benavides, con el apoyo de John Pablo Cruz Bastidas y Blas Alonso Castro en la asesoría en tic y diseño del material educativo digital.

de mediaciones educativas y didácticas en el ámbito de aprendizaje y familia. El segundo apartado describe la metodología que se diseñó para el trabajo cooperativo con los docentes, la cualificación y el acompañamiento para la producción y diseño didáctico y conceptual de las Secuencias Didácticas Digitales, SDD. En el tercero se presenta la fundamentación conceptual del material educativo y la descripción de las tres SDD construidas a partir del trabajo colaborativo de los docentes y tutores que conformaron cada uno de los ejes temáticos.

Elementos conceptuales

Partimos de lo expuesto en el capítulo dos de este libro para mencionar que los escenarios educativos no están exentos del impacto de las TIC, lo que se demuestra en las múltiples acciones emprendidas por distintas organizaciones y estados que fomentan el uso y apropiación de ellas como herramientas que posibilitan el rediseño de ambientes, métodos y materiales didácticos. Esto ha generado nuevos enfoques pedagógicos que apoyan de diversas formas el funcionamiento de la escuela, los contenidos del currículo, el rol del docente y los entornos de aprendizaje que se ofrecen al estudiante.

Colombia ha logrado avances en torno a la inclusión de la tecnología de la información dentro de los ámbitos educativos. Por ejemplo, dentro del plan sectorial 2008-2012 se plantea incluir el acceso a la información, el conocimiento y la cultura proporcionada por el acceso a internet y al dominio de las TIC, iniciando con fuentes de conectividad de internet en distintas instituciones del Distrito, así como con capacitación a docentes en el uso de estas herramientas. Es claro que las aulas cobran un sentido distinto al incluir dentro de ellas herramientas tecnológicas, pues hay muchas más características que pueden facilitar los procesos de aprendizaje, convirtiéndose en aliada en la posibilidad de mediar los procesos de los estudiantes, en los que el docente requiere asumir otras competencias y otros roles de acuerdo a las acciones y objetivos planteados.

La mediación pedagógica y tecnológica

Como se mencionó antes, la mediación pedagógica es el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Córica, n. d.). También se define la mediación como «la interacción, experiencia de aprendizaje y de transmisión cultural [...] (que) potencia las capacidades del sujeto, despierta su competencia, regula la conducta, busca significados, transforma los estímulos, provoca análisis metacognitivos de todo proceso formativo para crear la autonomía del aprendizaje» (Zubiría, 2003, p. 125).

Dentro del proceso de la mediación existen características significativas para ser efectivos a la hora de valorar los procesos de avance de aprendizaje; por ejemplo, ser específico con el logro o meta que se quiere alcanzar, buscar la manera de facilitar la interacción entre los estudiantes, tener en cuenta la estructura y concepciones de un enfoque pedagógico, proveer los contenidos necesarios para alcanzar los logros, incluir recursos tecnológicos, tener en cuenta elementos propios del contexto y de la cultura y no dejar de lado las experiencias, las prácticas cotidianas, profesionales y disciplinares. De esta forma, la mediación va a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las interacciones que se llevan a cabo entre los actores, el conocimiento y la cultura en un entorno específico (García, 2012).

De acuerdo con Prieto (2004), debido a que el diseño de mediaciones pedagógicas tiene muy en cuenta el lenguaje y la comunicación, las TIC juegan un gran papel a la hora de transformar el uso de símbolos, lenguajes y materiales que integran al máximo las posibilidades comunicativas del lenguaje digital –escrito, visual, sonoro– y del medio a través del cual se presenta –audio, video, texto, multimedia–.

Se busca entonces que el docente haga uso de esta diversidad de herramientas, apoyando la construcción de conocimiento, el desarrollo de autorregulación y la eficacia en los estudiantes a través de la mediación con artefactos tecnológicos. Sin embargo, la sola presencia del «artefacto» tecnológico no produce de por sí tal conocimiento; la construcción del mismo se realiza a través de las interacciones lingüísticas producidas en el espacio curricular, donde el lenguaje es «la principal herramienta con que cuentan los estudiantes y los maestros para llevar adelante la construcción del conocimiento» (Mercer & Estepa, 2000, p. 35).

Para generar un proceso de mediación tecnológica hay unos claros protagonistas más allá del artefacto usado y son los docentes, los estudiantes y las familias, quienes son partícipes de la generación de saberes, de la construcción de conocimiento, razón por la cual destacamos su papel dentro de este proceso de aprendizaje.

Metodología

El estudio «Mediaciones educativas y didácticas en el ámbito de saberes: aprendizaje y familia» está en sintonía con la fundamentación epistemológica de la investigación acción pedagógica, teniendo como antecedentes dos investigaciones⁷ –en las que se exploraron las concepciones de los maestros sobre del aprendizaje, las mediaciones que se dan en la práctica pedagógica para lograr aprendizajes esperados y las formas de relaciones entre la escuela y la familia–, y da un paso más y busca la participación activa y el trabajo colaborativo de los docentes para que, a partir de experiencias pedagógicas particulares, se construya saber pedagógico y disciplinar que culmine con el diseño y pilotaje de SDD, construidas colectivamente.

El trabajo a partir de experiencias pedagógicas, que venían siendo desarrolladas por los docentes participantes, fue el punto de partida para

⁷ En el año 2014 el idep llevó a cabo los estudios: «Los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital» y «Saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia». En el primero se abordó la pregunta sobre la construcción de saberes en la escuela desde la perspectiva del sujeto que aprende. Para el logro de este propósito, se identificaron y caracterizaron experiencias pedagógicas que proponen formas alternativas de abordar y comprender la pregunta por el sujeto que aprende. Así mismo, como resultado del estudio se formularon recomendaciones de carácter pedagógico que le aportan a la política educativa de la ciudad en relación con la comprensión del aprendizaje para disponer las condiciones de enseñanza. El segundo estudio tuvo como propósito indagar por los saberes y mediaciones que se construyen en experiencias pedagógicas de colegios oficiales del Distrito Capital, cuyo punto de reflexión pedagógica fue la relación entre escuela y familia, en tanto ambos son agentes de formación de los y las estudiantes con múltiples formas de vinculación entre ellos, con las comunidades y con la ciudad. En esa dirección, el estudio permitió construir conocimiento pedagógico con respecto a esta relación, así como presentar recomendaciones para la política educativa pública sobre el rol de la familia y sus formas de participación en los procesos educativos, partiendo de referentes afectivos y del reconocimiento de las potencialidades de niños, niñas y jóvenes.

promover la práctica pedagógica colectiva y la interlocución, pues fueron la base para la conformación de grupos temáticos afines destinados a la consolidación de material educativo digital, que reveló sus intereses de enseñanza y en los que se desplegaron diversas estrategias de aprendizaje con el uso de herramientas digitales.

Fue justamente el uso de herramientas digitales para la consolidación de material educativo digital lo que proporcionó el componente de la innovación a este estudio. Se propuso a los docentes el reto de crear innovaciones para la práctica docente, partiendo de los logros y avances obtenidos en el desarrollo de sus experiencias pedagógicas y transformándolas para incorporar las tecnologías, de manera que se generaran nuevas formas de enseñar, reconociendo las diversas formas de aprender y vinculando a las familias en los procesos educativos, sociales y culturales que ofrece la escuela.

Participantes

Los participantes fueron docentes líderes y/o equipos de docentes que desarrollan experiencias pedagógicas de aula o institucionales. Se vincularon 14 instituciones educativas interesadas en crear, a partir de intereses comunes de las experiencias pedagógicas que venían liderando en sus instituciones, tres secuencias didácticas digitales que recogieran la esencia del trabajo de cada proyecto pedagógico y se transformaran en una SDD que contempló objetivos de aprendizaje entorno a tres temáticas grupales:

- Desarrollo emocional, afectividad y familia.
- Lenguaje, comunicación y representaciones.
- Inclusión y diversidad.

Tabla 1. Ejes temáticos, proyectos, instituciones y docentes participantes

EJE TEMÁTICO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	PROYECTO PEDAGÓGICO	DOCENTES PARTICIPANTES
Desarrollo emocional, afectividad y familia.	San Bernardino	«Formación del ser para la afectividad y la vida»	Marcela Salcedo García
	Manuel Cepeda Vargas	«Estrategias de fortalecimiento de un estilo de vida armónico y saludable que permita la formación e integración en la institución escolar de padres e hijos a través de actividades en valores y en artes»	Arsenio Enrique Robayo Acero
	Rodolfo Llinás	«Cartas para crecer con amor»	Ruth Stella Chacón Pinilla Ana Mercedes Guío Vergara Luz Stella Leal Acevedo
	Técnico Benjamín Herrera	«Jugando y leyendo mi mundo voy descubriendo»	Claudia Janeth Roa Angarita
	Cedit	«Fantástico. Ambientes de aprendizaje»	Janet Cordero González
Lenguaje, comunicación y representaciones	Kimy Pernía Domicó	«Jugando y leyendo mi mundo voy descubriendo»	Nancy Edith Pulido Guevara Liceth Jimena Arcos Montenegro
	Entre nubes	«Zoología fantástica»	Óscar Leonardo Cárdenas Forero
	Técnico Industrial Piloto	«Zoología fantástica»	María Liliana Benítez Agudelo

EJE TEMÁTICO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	PROYECTO PEDAGÓGICO	DOCENTES PARTICIPANTES
Lenguaje, comunicación y representaciones	José Martí	«Una apuesta a la representación del conocimiento: la elaboración de mapas conceptuales por niños de tercero y cuarto grado de educación básica primaria sobre el concepto ser vivo»	Martha Betancourt Rocío Robayo
	Simón Rodríguez	«Ires y venires: formas y alternativas de vivir y sentir la escuela»	James Frank Becerra Martínez Ana Celi- na Cerón Rodríguez
	Colegio Santa Marta	«Ludoestaciones»	Carlos Alberto Garzón Luz Dary Sarria Chávez Edith Villamizar Capacho Diana Constanza Torres Ortega Sara Lucía Muñoz Barón Asceneth Torres Charry
Inclusión y diversidad	Colegio Marco Fidel Suárez	«Almafro, Cuerpos en Movimiento»	Stefany García Deluque
	Colegio Sierra Morena	«La familia: vínculo contextual con el saber y la conformación de ciudadanía en Sierra Morena IED»	Luis Fernando Morales Suárez
	Colegio Bolívar Argentina	«La familia: vínculo contextual con el saber y la conformación de ciudadanía en Sierra Morena IED»	Marybel Sandoval Valencia

La fase de producción y diseño de las secuencias didácticas digitales se desarrolló a través de un proceso de cualificación y acompañamiento en tres componentes: presencial, virtual y trabajo independiente.

Ilustración 1. Componentes del proceso de cualificación y acompañamiento

Componente presencial	Componente virtual	Trabajo independiente en los grupos temáticos
<ul style="list-style-type: none">• Encuentros generales sobre las diferentes temáticas] (cualificación)• Encuentros por grupo temático (Acompañamiento)• Orientaciones conceptuales y metodológicas	<ul style="list-style-type: none">• Uso de la plataforma virtual• Interacción constante con los participantes• Tutorías y acompañamiento a través de la plataforma	<ul style="list-style-type: none">• Pilotaje de los materiales educativos digitales• Conformación de semilleros y redes de docentes

El primer componente, denominado presencial, constó de: a) encuentros con todo el grupo de docentes participantes para discutir sobre las diferentes temáticas que contempla el proyecto, b) encuentros por grupo temático para la consolidación de las SDD que fueron diseñadas y de los fundamentos conceptuales y metodológicos de cada una. El segundo componente es el virtual, que se desarrolló con el propósito de mantener interacción constante con los participantes a partir de lecturas, videos y foros de discusión que permitieran la reflexión frente a cada una de las temáticas trabajadas en el componente presencial, y avanzar en el diseño conceptual y metodológico de las SDD de cada grupo temático. Por último, el componente de trabajo independiente en los grupos temáticos buscó estimular la autonomía de estos grupos para lograr la consolidación y desarrollo de los materiales educativos y didácticos digitales; este componente tuvo una estrecha relación con la tutoría de los miembros del equipo académico de la Universidad.

En el proceso de cualificación se trataron temas como las mediaciones, la cognición, el aprendizaje, la didáctica y la pedagogía, la incorporación de las TIC a la educación, secuencias didácticas y modelos conceptuales de construcción de una SD. Para el proceso de acompañamiento se elaboraron cinco guías de trabajo que se constituyeron en la orientación paso a paso para la reflexión que conllevó al diseño conceptual, pedagógico, didáctico y gráfico de las SDD. Con el acompañamiento de los tutores y las diversas estrategias de encuentro y trabajo colectivo que se pusieron en marcha, cada eje temático dio cuenta de niveles de avance.

Las guías de trabajo contemplaron los siguientes propósitos:

Guía de trabajo No 1. *Contextualización inicial*. Se discutió sobre los aspectos en común de las experiencias pedagógicas y se definió el eje de trabajo sobre el cual se diseñará la SDD.

Guía de trabajo No 2. *Cuestionamientos preliminares al diseño de la SDD* (Anexo 8 de trabajo). Tiene el propósito de establecer los objetivos de aprendizaje, temáticas y estrategias pedagógicas de las SDD.

Guía de trabajo No 3. *Guion narrativo de la SDD*. Contiene el objetivo de aprendizaje concertado en el grupo, la población a la que va dirigida la SDD, la descripción y caracterización de los personajes y los aspectos que deben describirse para cada una de las escenas que se determinen en el grupo y con las convenciones que deben usarse.

Guía de trabajo No 4. *Modelo de Story Board de la SDD*. Esta guía orienta la forma de presentación digital del guion narrativo a través de los recursos multimediales –audio, video, animación– y los niveles de participación e interactividad del material. Además de esto se define la estructura digital de la propuesta. La guía contiene las convenciones y un ejemplo de cómo debe presentarse la información relacionada con el diseño gráfico que se desea en la SDD, e incluye especificaciones para la propuesta gráfica que son imprescindibles para el diseño posterior.

Guía de trabajo No 5. *Check list para guion narrativo de la SDD*. Esta guía está diseñada para que el tutor de cada eje temático y los docentes realicen un ejercicio reflexivo y de evaluación del guion narrativo, previo al diseño del *story board*.

En el proceso de validación pedagógica, didáctica y técnica de las SDD se realizó un pilotaje de las tres herramientas, apoyado por un grupo de «maestros y maestras amigos» que estuvieron interesados en conocer e implementar la SD con sus estudiantes y familias. Para esta fase se diseñaron diversos instrumentos de observación y evaluación de niños y niñas, de docentes, de familias y de calidad técnica. Con los resultados del pilotaje –en términos de percepciones y recomendaciones sobre los contenidos y actividades, estructura y diseño del material y validación técnica– se realizó el ajuste final de las secuencias para afianzar su pertinencia en relación con la intención pedagógica y expectativas de aprendizaje de

cada una. Con posterioridad, y con el propósito de hacer una entrega final del material elaborado colectivamente con los respectivos ajustes, se realizó una sesión final de socialización de resultados.

Secuencias Didácticas Digitales

Como se mencionó anteriormente, en el marco del estudio «Mediaciones educativas y didácticas en el ámbito de saberes: aprendizaje y familia», se tuvo como propósito diseñar, en tres grupos temáticos, un ejemplo de Secuencia Didáctica Digital, SDD, a través de un proceso de formación y construcción conjunta que brindará lineamientos y orientaciones conceptuales, didácticas y metodológicas para su elaboración. En este apartado se presenta la fundamentación conceptual de cada uno de los ejes temáticos, investigaciones relacionadas con los temas de interés y una descripción general de cada SDD.

Enlace web: <http://masdigitalmedia.com.co/clientes/idep/main.swf>

Eje temático: Inclusión y Diversidad

El Grupo Inclusión y Diversidad estuvo conformado por tres colegios y tres maestros:

Tabla 2. Instituciones, proyectos pedagógicos y docentes del eje temático Inclusión y Diversidad

Inclusión y Diversidad	Colegio Marco Fidel Suárez	«Almafro, Cuerpos en Movimiento»	Stefany García Deluque
	Colegio Sierra Morena	«La familia: vínculo contextual con el saber y la conformación de ciudadanía en Sierra Morena IED»	Luis Fernando Morales Suárez
	Colegio Bolívar Argentina	«La familia: vínculo contextual con el saber y la conformación de ciudadanía en Sierra Morena IED»	Marybel Sandoval Valencia

Fundamentación conceptual

Cada sujeto posee unas características intrasferibles y reconocibles frente a la comunidad, y estas le permiten distinguirse a partir de unos atributos relacionales y de su propia historia de vida, que considera como su identidad (Giménez, 1997). Las distintas comunidades y colectivos han definido particularidades que los representan como sujetos de derechos; sin embargo, la sociedad concibe en muchos casos la identidad de manera simplificada, lo que conlleva a dificultades en las prácticas sociales para comunicarnos, interactuar y comprender la gran diversidad que somos los seres humanos en el espacio sociopolítico y cultural en el que convivimos (Roger & Regalado, 2011).

Es recurrente que se mantengan algunas concepciones e imaginarios generados en torno a una sociedad homogénea, lo que ha ocasionado distintos tipos de discriminación, por ejemplo, a partir de la desigualdad y la inequidad entre hombres y mujeres, entre las diferentes etnias o entre las distintas edades. Montealegre (s. f.) considera que estas diferencias significan específicamente asimetrías en las relaciones de poder entre sujetos y colectivos que permiten la exclusión para unos y la dominación para otros.

Roger & Regalado (2011) consideran que tal parece «que acoger un patrón diferente es romper con nuestro patrón de identidad» (p. 99), pues es la estructura cultural que conocemos, con la que hemos crecido y con la que hay cierta comodidad. Pero resulta que la identidad no excluye la diversidad. Entendemos que cada una de las personas es diferente y que requerimos que un entorno social y cultural más allá de lo cercano para construir sociedad.

En este sentido, ha sido necesario legitimar los derechos y el reconocimiento de la identidad como sujetos en un país multiétnico y multicultural, a través en muchos casos de la creación de organizaciones y el desarrollo de distintas herramientas legislativas, como La Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (Organización de las Naciones Unidas, 2007), la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Mujeres (Organización de las Naciones Unidas, 1979), la Convención para la Prevención, Sanción y Eliminación de la Violencia Contra la Mujer (Organización de Estados

Americanos, 1994), la Declaración sobre Orientación Sexual e Identidad de Género (Organización de las Naciones Unidas, 2008), entre otras leyes que han permitido avanzar en el reconocimiento de la identidad étnica y de género.

A pesar de estos esfuerzos se requiere seguir generando acciones que permitan el reconocimiento de 4.311.757 afrodescendientes (DANE, 2005) y de un 51.2% del total de las mujeres colombianas que según este mismo censo corresponde a 21.422.345, a partir de un trabajo colectivo, un trabajo mediado por el diálogo, por el respeto por el otro, a través de cuestionamientos y análisis que conduzcan a cambiar los imaginarios e ideas que den lugar a un país más equitativo e incluyente.

Uno de las primeras acciones es definir un modelo de trabajo a seguir, partiendo de los diferentes estudios y proyectos en torno a la temática. Se menciona algunas acciones generadas desde la concepción del enfoque diferencial.

Enfoque diferencial

El enfoque de género y etnia es el resultado de reflexiones teóricas, prácticas y políticas sobre todo en los últimos veinte años, y de movimientos sociales de distintas organizaciones y colectivos en el país, los cuales se generaron para visibilizar las características propias de los sujetos y para reivindicar la diversidad cultural y social, con gran énfasis en las relaciones de género y etnicidad.

Dicho enfoque «analiza la actuación social y política que identifica y reconoce las diferencias de género, identidad sexual, etnia, edad, entre otras categorías; y sus implicaciones en términos de poder, de condiciones de vida y de formas de ver el mundo» (Montealegre, s. f., p.11), donde se busca la transformación o supresión de las inequidades, de la subordinación, de la discriminación y la exclusión social, política y económica.

El enfoque diferencial debe ser tenido en cuenta desde todos los sectores, dando prioridad al sector educativo, en el que a diario se construye mediante el lenguaje, «puesto que todo lo que atañe al lenguaje, a la ciencia y al pensamiento, remite a la persona en cuanto a subjetividad [...] en el nivel del lenguaje/acción, que transforma y hace historia» (Witting,

1992, p. 26). Precisamente, esa historia se empieza a cambiar a través de políticas inclusivas y sociales que posicionan a la persona en medio de un proceso de desarrollo humano sostenible que, reconoce y reivindica la multiculturalidad de nuestro país, valorando y respetando la diversidad del pueblo y optando por construir una sociedad más justa.

Consideramos que es necesario hacer un acercamiento a las temáticas abordadas. A continuación se hace una aproximación general en torno a la identidad individual y colectiva de hombres, mujeres y comunidades étnicas afrocolombianas, que buscan seguir adelantando acciones para su reconocimiento.

Afrocolombianos

Cuando se habla de afrocolombianos se reconoce su origen africano, el cual fue insertado al territorio colombiano. Aquí se reconocen tres grupos muy bien diferenciados territorialmente: los raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; las comunidades negras del Pacífico colombiano, y el pueblo de San Basilio de Palenque, en el departamento de Bolívar. Sin embargo, debido a las distintas dificultades generadas por el conflicto armado y altos niveles de pobreza, muchos de ellos se encuentran ubicados en distintas ciudades del país, donde los niños y niñas afrocolombianos/as descendientes «se desarrollan y socializan en medio de ciudades y lugares distintos a los de sus padres y abuelos, por lo que se enfrentan a una invisibilización de su cultura y procedencia, incluso por los demás miembros de la comunidad» (García, S., 2014, p. 6).

El enfoque diferencial étnico hace énfasis en las dimensiones de visibilización, autonomía y libre determinación de los distintos pueblos indígenas, raizales, rom y afrodescendientes. Con él se busca comprender que existe una relación étnica variada, amplia y compleja, y que su incorporación es un requisito necesario para la construcción de la identidad colombiana y étnica del país.

Para ello se considera necesario que dicha construcción, socialización y cambio de percepción se dé desde los ámbitos educativos, y que este reconocimiento y apropiación de la identidad se visualice a partir de una reflexión constante, en la que todos los miembros de la comunidad

determinen un rol de conocimiento de nuestro medio cultural y diverso para poder ajustar las concepciones discriminatorias en torno a la población afrocolombiana.

Género

Según Joan Scott (1996), el género es concebido como «un elemento constitutivo de las relaciones sociales, basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género como una forma primaria de relaciones significantes de poder» (p. 2), en el que hay un interés por la integralidad de los derechos humanos de hombres y mujeres –teniendo en cuenta que estos son indivisibles, universales e interdependientes– y se busca la visibilización e intervención de las diferentes formas de desigualdad que enfrentan hombres y mujeres y que buscan, precisamente, construcciones sociales en torno a relaciones de poder y de subordinación.

Se enfatiza la necesidad de visibilizar, participar y empoderar a las mujeres y organizaciones de mujeres para que exista una incorporación de la perspectiva de género y permita así la identidad de género, reconociendo al hombre y a la mujer con sus características propias. Aquí, la identidad de género puede ser el resultado de lo que desde fuera se le impone o designa al individuo, puede ser una construcción desde adentro, un proceso de autonombramiento, pero también puede ser el resultado de la combinación o tensión entre lo que desde fuera se asigna y lo interno que construye. Debido a esto, la escuela es un escenario óptimo para facilitar dicho empoderamiento y comprensión de los distintos roles de hombres y mujeres, desvirtuando el determinismo biológico desde el cual se ha intentado argumentar las características y acciones de unos y otras.

El reconocimiento de la identidad individual y colectiva de hombres y mujeres, de los distintos pueblos, con costumbres y acciones diversas, favorece el pleno desarrollo de los niños, niñas, jóvenes y adultos. A su vez, puede garantizar mayores niveles de inclusión a través de la reflexión, el cambio de concepciones y mediante la responsabilidad de todos. Es necesario implementar políticas encaminadas a prevenir, sancionar y eliminar las prácticas discriminatorias. Por lo tanto, se trata de medidas de carácter jurídico, educativo, psicosocial, cultural y de opinión pública, entre otras, en las que se comprometan los distintos actores con el

propósito de realizar diferentes acciones para emprender una sociedad más justa y comprensiva.

En torno a las temáticas revisadas, se presentan algunas investigaciones relacionadas con el ámbito educativo.

Algunas investigaciones

En relación con etnia, específicamente con afrocolombianidad, Puertas (2010) considera que la valoración negativa que se da sobre un grupo racial no es siempre por los meros estereotipos; depende también de la inserción que se haga de estos en sistemas de desigualdad de la sociedad. Además, existe una consideración generalizada sobre los afrodescendientes: se asume que por provenir de unas regiones determinadas, a partir de una geografía racial, se encuentran en posiciones inferiores de la jerarquía. Que conformen un porcentaje menor dentro de una Bogotá de «blancos», como lo presenta la autora, hace que se realicen este tipo de diferenciaciones. Finalmente, el color de piel sí es una característica diferencial, e incluso, una de las posibles causas de discriminación, pero docentes y estudiantes consideraron que el racismo no está presente.

Por su parte, Vásquez (2005) investigó sobre las distintas manifestaciones de la discriminación racial en dos escuelas de Soacha. A través de entrevistas a estudiantes y docentes, indagó sobre la configuración de las relaciones interétnicas de afrodescendientes y no afrodescendientes. Las entrevistas evidencian aportes significativos en torno a las concepciones de la ideología del mestizaje y la manera en la que se han transformado en la actualidad dichas ideas. Así mismo, algunos autores han investigado en torno a la negación generada por las personas en Colombia en torno al racismo (Viveros, 2007; Vásquez, 2005; Gil, 2010). En América Latina y en Colombia existen factores históricos que favorecen este hecho, como es la democracia racial, en la que se presentan algunas naciones exentas de conflictos y tensiones raciales.

En cuanto a *género*, Amigot & Pujal (2006) han cuestionado los *modos de subjetivación*, en los que Foucault plantea elementos para pensar, no sólo la operatividad del saber/poder, sino la relación entre el individuo al reconocerse como sujeto, por ejemplo hombre o mujer, generado como una regla. En este sentido, Ortega, Rubio, y Torres (2005) quisieron conocer las concepciones y estereotipos de los niños y niñas

entre los diez y doce años frente al género. Ambos grupos relacionan al hombre como el responsable de las actividades de la vida laboral y a la mujer con las del hogar; además, ellos y ellas, al hablar sobre las peculiaridades de cada uno, definen desde muy pequeños los perfiles con características opuestas. Inicialmente ese «hombre» y esa «mujer» son conceptos políticos de oposición, y esa diferencia entre los sexos afecta incluso distintos conceptos (Witting, 1992).

En torno a dichas ideas arraigadas, Roger & Regalado (2011) consideran que una parte importante del problema es que no nos miramos como personas. Es decir, aprendemos desde que nacemos distintas formas de reconocernos, miramos a otros a partir de unos patrones culturales, y alcanzar una visión distinta, generada a partir de lo que hemos considerado común, puede resultar difícil. Se genera un miedo a dialogar con el otro porque creemos que corremos el riesgo de perdersnos a nosotros mismos.

Rodríguez & Peña (2005) hacen un análisis conceptual sobre el género y la escuela, con el que explican la aparición y el desarrollo de un marco conceptual. Consideran que no todas las masculinidades y las feminidades gozan del mismo valor en el contexto social, lo que permite reconocer la existencia de las categorías de género. La asunción teórica de que la identidad de género se constituye y reconstituye a través de las prácticas discursivas. De igual forma, los autores reconocen que las personas preferimos determinados discursos que están marcados por el régimen de género existente en la sociedad.

Secuencia Didáctica Digital *Divercomprometidos*



Autores

Stefany García Deluque	Colegio Marco Fidel Suárez
Luis Fernando Morales Suárez	Colegio Sierra Morena
Marybel Sandoval Valencia	Colegio Bolívar Argentina
Malory Pinzón Fajardo	Universidad Nacional de Colombia

Enlace web: <http://masdigitalmedia.com.co/clientes/unal/main1.swf>

Descripción del eje

El eje de diversidad e inclusión buscó resaltar las características de los distintos estudiantes, reconociendo sus derechos humanos, y tuvo como norte para construir la SDD el enfoque diferencial, ya que es una manera de reivindicar la diversidad cultural y social.

A partir de los intereses específicos de los tres docentes, se realizó la construcción de la SDD «Divercomprometidos». Este espacio interactivo

busca acercar a la cultura escolar los temas del enfoque diferencial y la educación inclusiva, contribuyendo al reconocimiento de los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos de derechos. Específicamente se promueve el reconocimiento del papel de la mujer dentro de algunos contextos de dominio por parte de los hombres y la identidad de la población afrocolombiana como grupo étnico multicultural, exaltando ideologías, cultura, historia y reflexiones que los estudiantes revisan a través de la presentación de este material para favorecer un mundo más equitativo e igualitario, donde ellos y ellas sean partícipes de esta transformación. Este material fue diseñado para niños y niñas entre los nueve y los catorce años.

Intención pedagógica

Este eje se construyó a partir de la socialización de las experiencias y de las posibles formas de unir las temáticas que se querían abordar. Se definió entonces que el enlace conceptual estaría dado desde el enfoque diferencial, el cual busca visibilizar las características propias de los sujetos para reivindicar la diversidad cultural y social, con gran énfasis en las relaciones de género y etnicidad.

Dicho enfoque «analiza la actuación social y política que identifica y reconoce las diferencias de género, identidad sexual, etnia, edad, entre otras categorías; y sus implicaciones en términos de poder, de condiciones de vida y de formas de ver el mundo» (Montealegre, s. f., p. 8). De esta manera, el enfoque diferencial se tuvo en cuenta desde todos los sectores, dando prioridad al sector educativo, donde a diario se construye mediante el lenguaje, «puesto que todo lo que atañe al lenguaje, a la ciencia y al pensamiento, remite a la persona en cuanto a subjetividad» (Witting, M., 1992, p. 7).

A partir de lo anterior, se consideró necesario entender que cada sujeto posee unas características intransferibles y reconocibles frente a la comunidad, las cuales le permiten distinguirse a partir de unos atributos relacionales y de su propia historia de vida, considerándolo como su identidad. Para los docentes participantes de este eje resultó imprescindible que sus estudiantes reconocieran la diferencia como un proceso normal, en el que se respete al otro y se comprenda que de todo este proceso sólo puede existir enriquecimiento para todas las partes.

Objetivos de aprendizaje

Reconocer el papel de poblaciones diversas desde un enfoque diferencial, en un ambiente educativo inclusivo, contribuyendo al reconocimiento de los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos de derechos.

- i) Destacar el papel de la mujer a lo largo de la historia y los aportes que ha brindado a la sociedad colombiana.
- ii) Reflexionar sobre los aportes culturales, políticos y sociales de la comunidad afrocolombiana al país.
- iii) Comprender la diferencia en términos positivos por parte de toda la comunidad educativa.

Contenidos temáticos

Los contenidos de la SDD desarrollada están planteados bajo dos temáticas específicas: el papel de la mujer en un mundo patriarcal –dominio de hombres– y el papel de los afrocolombianos frente al desarrollo del país.

La SDD está dividida en tres partes: un inicio, en el que se realiza la introducción a través de un diálogo de bienvenida y una reflexión acerca de los derechos de niños y niñas, de la diversidad y de lo que se encontrará en el material. Una segunda y tercera partes divididas en mundos, uno llamado «mujeres maravilla» y otro «Afrocolombia», en los cuales se desarrollan distintas formas de abordar este tema, entre otras: conversaciones cotidianas sobre temáticas de género y de afrocolombianidad, juegos como sopas de letras, rompecabezas, hacer parejas de objetos, recoger instrumentos, responder a preguntas. Además, se presenta la historia de estas poblaciones, personajes destacados, reflexiones y presentación de información audiovisual en un rincón cultural, donde se destaca música, videos y literatura.

Estructura

A continuación se realizará un breve recorrido por las actividades propuestas en esta secuencia didáctica:

Nivel inicial

Se realiza una bienvenida y se hace una aproximación a distintas poblaciones inmersas en ámbitos educativos. Por ejemplo: población indígena, afrocolombiana o con discapacidad.

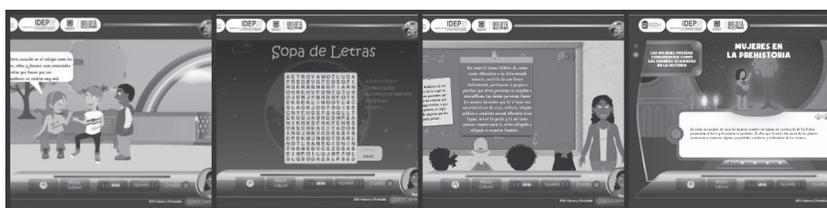


Tras esta bienvenida, se realizan tres actividades que incluyen una sección inicial. La primera es una actividad en la que los y las estudiantes observan un video y realizan una reflexión en torno a las diverdiferencias.



Acto seguido, se presentan los dos mundos a los estudiantes. Ellos pueden iniciar su navegación por cualquiera de los dos, pero siempre teniendo en cuenta indagar sobre ambos. Finalmente, se encuentra un rincón de arte el cual tiene contenido multimedia de ambos mundos.

Mundo «Mujer maravilla»



En este mundo se presentan conversaciones sobre el tema del empoderamiento de la mujer, información histórica y realidades en torno a su papel, al igual que actividades como sopas de letras y rompecabezas, que permiten la reflexión en torno al tema.

Mundo «Afrocolombia»



En este caso se presenta una conversación en torno a las características de los afrocolombianos, información sobre la cultura y sobre los personajes afro que han marcado la historia colombiana, así como historias y juegos que pueden reforzar la temática, los cuales permiten la reflexión sobre la diferencia y el papel de esta población.

Eje temático: Lenguaje, Comunicación y Representaciones

El Grupo de Lenguaje, Comunicación y Representaciones estuvo conformado por siete colegios y quince maestros:

Tabla 3. Instituciones, proyectos pedagógicos y docentes del eje temático lenguaje, comunicación y representaciones

Lenguaje, comunicación y representaciones	Kimy Pernía Domicó	«Jugando y leyendo mi mundo voy descubriendo»	Nancy Edith Pulido Guevara Liceth Jimena Arcos Montenegro
	Entre nubes	«Zoología fantástica»	Oscar Leonardo Cárdenas Forero
	Técnico Industrial Piloto	«Zoología fantástica»	María Liliana Benítez Agudelo
	José Martí	«Una apuesta a la representación del conocimiento: la elaboración de mapas conceptuales por niños de tercero y cuarto grado de educación básica primaria sobre el concepto ser vivo»	Martha Betancourt Rocío Robayo
	Simón Rodríguez	«Ires y venires: formas y alternativas de vivir y sentir la escuela»	James Frank Becerra Martínez Ana Celi- na Cerón Rodríguez
	Colegio Santa Marta	«Ludoestaciones»	Carlos Alberto Garzón Luz Dary Sarria Chávez Edith Villamizar Capacho Diana Constanza Torres Ortega Sara Lucía Muñoz Barón Asceneth Torres Charry
	Jorge Soto del Corral	«Primaria: historias D. C.»	Efraín Monroy

Fundamentación conceptual

La comprensión lectora se ha hecho fundamental en los diversos aspectos de la escuela, aún más en estos momentos en los que las evaluaciones internacionales han mostrado lo lejos que nos encontramos de una comprensión profunda de lo que se nos propone para leer y analizar. Es así como en el grupo se evidencia también la necesidad de dar una mirada sobre esta problemática que nos atañe a todos como maestros.

Cada uno de los proyectos individuales posee particularidades y rasgos que dan cuenta del trabajo alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad, y en cada uno de ellos es posible visibilizar cómo las diversas representaciones –mapas conceptuales, trabajo con las TIC, arte y tipologías textuales– llevan a objetivos fundamentales tales como desarrollar, mejorar y fortalecer habilidades en cada uno de estos aspectos: lectura, escritura y oralidad.

Es importante resaltar que cada grupo se encuentra trabajando en un grado de la primaria diferente, por esta razón la secuencia busca poder implementarse en todos estos grados, con distintos niveles de dificultad, de tal manera que sea posible su aplicación para cualquier público desde primero hasta quinto de primaria.

Para alcanzar la construcción de una Secuencia Digital Didáctica, SDD, relacionada con la comprensión lectora es preciso repasar autores que nos den luces al respecto de este aspecto fundamental para los estudiantes y maestros en los distintos niveles de formación, y que nos sirvan como pilares para la construcción conceptual de esta secuencia.

Comprensión lectora

Una gran cantidad de autores han manifestado sus posturas en relación a lo que es la comprensión lectora. Para Isabel Solé (2000) la comprensión lectora es el proceso en el que la lectura es significativa para las personas, lo cual implica a su vez que las personas sepan evaluar su propio rendimiento.

Solé amplía el concepto de comprensión lectora teniendo en cuenta que leer:

[...] es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda (1992, p. 19).

Según Cooper (1990), la interacción lector y texto es el fundamento de la comprensión, ya que a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información que él ya posee en su mente. Es así como la comprensión es entonces un proceso en que se elabora un significado retomando las ideas relevantes del texto y relacionándolas con las ideas propias del lector, algo así como relacionar información nueva con información antigua.

Para Sánchez (1995), la comprensión lectora es un proceso de apropiación del significado del texto, mediante el cual el lector logra ir descubriendo una serie de niveles de significado como la literalidad y la retención, la organización y la inferencia, la interpretación, creación y valoración. Este significado nos lleva a evidenciar cómo la decodificación eficiente no puede equipararse con la comprensión lectora y desde ese parámetro cambiar la comprensión que se tiene de lectura como decodificación fluida para llegar a la construcción de significados.

Niveles de comprensión lectora

La taxonomía de Barret (citado por Clymer, 1968) define una categorización de manera jerárquica en relación a la comprensión lectora, y se inclina por las formas en las que puede ser evaluada esta comprensión. Si bien esta taxonomía ha sido implementada en textos narrativos, es posible aplicarla en diversas tipologías textuales.

Para Barret, la comprensión lectora se divide en tres momentos fundamentales: uno inicial, llamado comprensión literal: el lector recopila la información explícita del texto y es capaz de reorganizarla por medio de clasificaciones o resúmenes y síntesis. El segundo momento es el inferencial: el lector buscan relaciones que van un poco más allá de lo expuesto en el texto y es capaz de relacionar lo leído con saberes previos, formulando hipótesis y generando nuevas ideas y posibilidades. El tercer momento es el de la comprensión crítica: el lector es capaz de emitir un juicio sobre lo leído y argumentar sobre ello en relación a su criterio personal.

En estos niveles de comprensión se encuentran tipos de preguntas, los cuales dan cuenta de cada uno de ellos y de los avances que el lector tiene en cuanto a comprensión real de los textos que lee. Es así como al profundizar en los postulados de esta taxonomía será posible construir preguntas que permitan que nuestra SDD esté bien desarrollada.

Algunas investigaciones

Con relación a la comprensión lectora se han desarrollado un gran número de investigaciones. A continuación se comentarán algunas de ellas que podrán apoyar la construcción de la SDD.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México realizó una investigación llamada «Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria» (2007), en la que recopila el proceso investigativo desarrollado en torno a la comprensión del problema de la baja comprensión lectora entre los estudiantes y cómo las prácticas docentes influyen en esta problemática. A lo largo del texto es posible visibilizar cómo los investigadores resaltan el trabajo del docente y desde una perspectiva ecológica abordan cómo afectan a los estudiantes los distintos niveles en los que se desarrollan. También hacen una interesante relación en cuanto a cómo se relacionan los perfiles de los docentes y las condiciones escolares y sociales con las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora.

En los resultados de este estudio los autores resaltan que los estudiantes desarrollan las habilidades de comprensión lectora que los docentes

fomentan, aunque las prácticas docentes parecen promover competencias lectoras mínimas y estas no ayudan a desarrollar comprensiones e interpretaciones complejas de los textos. También comentan que las actividades que plantean los maestros, si bien tienen una intención formativa, esta no es suficiente para llegar a los estándares de comprensión lectora requerida por niños y niñas.

En una investigación similar, la maestra Juana Arriaga Méndez, de México, realiza el estudio «El desarrollo de la comprensión lectora a través de Nuevos entornos de Lectura» (s. f.). Este aborda el desarrollo de la comprensión lectora como un proceso natural del niño y resalta la necesidad de incluir nuevos entornos de lectura como las páginas web y los ambientes multimedia, tal y como pretendemos hacerlo en este proyecto de SDD. En el texto es posible encontrar cómo la lectura es un proceso de construcción de significado y cómo la interacción con textos vía web es una experiencia alfabetizadora y de enseñanza que posibilita el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas en un medio conocido por ellos, el cual en ocasiones es desaprovechado por la escuela, desconociendo el gran potencial que tiene el internet y las redes virtuales.

En cuanto a la forma de evaluar la comprensión lectora, la autora resalta que esta evaluación debe hacerse de manera cualitativa, y retoma a Gómez Palacios (1996, pp. 49-57), quienes establecen que los momentos de la evaluación pueden ser:

- a) Indagación del conocimiento previo de los alumnos.
- b) Lectura de los textos por parte de los alumnos.
- c) Aplicación de las preguntas y respuesta por parte de los alumnos.
- d) Análisis e interpretación de las respuestas.

Una investigación colombiana, «Estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria», elaborado por Latorre & Ramírez (2008), tuvo como objetivo construir y validar una prueba para medir los niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial, crítico-intertextual) en niños(as) de grado tercero de básica primaria. A lo largo de la investigación es posible observar cómo los estudiantes utilizan la lectura para la adquisición del conocimiento pero no como una

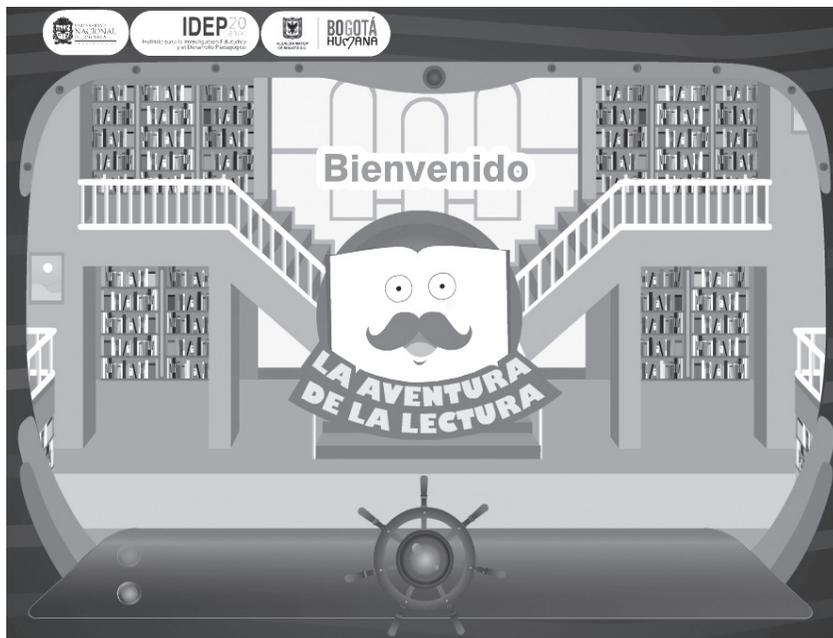
práctica placentera, aunque sí necesaria. También comentan que la evaluación de los niveles de comprensión lectora requiere un conocimiento del grupo de lectores y de la complejidad de los textos que se utilicen.

En relación a los niveles de comprensión, en el nivel literal se plantean aspectos relacionados con lo que se encuentra directamente en el texto: nombres, lugares y situaciones puntuales; en el nivel inferencial el uso de preguntas tales como ¿qué pasaría? o ¿qué sucedería si...? Y, finalmente, en el nivel crítico-intertextual, el establecimiento de relaciones entre las ideas del texto y situaciones particulares, reales y cotidianas, que involucran juicios de valor.

Otra investigación, «Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información» (2011), realizada en Barranquilla, Colombia, por un grupo de maestros de diversas instituciones educativas, apunta sustancialmente a reconocer a la lectura como un proceso interactivo de comunicación, en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. Con el uso de las TIC, este proceso de formación continua conlleva a mejorar la comprensión lectora.

Utilizaron dos grupos, y en uno de ellos implementaron herramientas de las TIC para el trabajo de la comprensión lectora, fue evidente la mejoría de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental en las categorías de literal, inferencial y crítico, al hacer uso de las estrategias de comprensión lectora planteadas por Solé (2006), llevando a los estudiantes a la construcción de significados propios mediante la activación de los conocimientos previos.

SDD «La aventura de la lectura»



Enlace web: <http://masdigitalmedia.com.co/clientes/sddlina/sddlenguaje/main1.swf>

Autores

Nancy Edith Pulido Guevara Liceth Jimena Arcos Montenegro	Colegio Kimy Pernía Domicó IED
Oscar Leonardo Cárdenas Forero	Colegio Entre Nubes Sur oriental IED
María Liliana Benítez Agudelo	Colegio Técnico Industrial Piloto IED
Martha Betancourt Rocío Robayo	Colegio José Martí IED
James Frank Becerra Martínez Ana Celina Cerón Rodríguez	Colegio Simón Rodríguez IED
Carlos Alberto Garzón Luz Dary Sarria Chávez Edith Villamizar Capacho Diana Constanza Torres Ortega Sara Lucía Muñoz Barón Asceneth Torres Charry	Colegio Santa Marta IED
Lina María Valencia Cortés	Universidad Nacional de Colombia

Descripción del eje

El eje de Lenguaje, Comunicación y Representaciones tuvo como norte de trabajo la relación entre el lenguaje, los procesos de comunicación y las formas en las que los y las profesoras dinamizan estos en sus aulas de clases, por medio de los proyectos institucionales que lideran.

Cada uno de los proyectos posee particularidades y rasgos que dan cuenta del trabajo alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad, y en cada uno de ellos es posible visibilizar cómo las diversas representaciones –mapas conceptuales, trabajo con las TIC, arte y tipologías textuales– llevan a objetivos fundamentales tales como desarrollar, mejorar y fortalecer habilidades en cada una de estas habilidades: lectura, escritura y oralidad.

En la primera reunión de aproximación a la temática para la SDD, se discutió acerca de los puntos en común existentes entre los proyectos, y se decidió que el norte al cual se apuntaría con la SDD sería la comprensión lectora. Es importante resaltar que cada grupo se encuentra trabajando en un grado de la primaria diferente; por esta razón la secuencia busca implementarse desde primero hasta quinto de básica primaria, con distintos niveles de dificultad, de tal manera que sea posible su aplicación para cualquier público.

Intención pedagógica

La comprensión lectora se ha hecho fundamental en los diversos aspectos de la escuela, más en estos momentos en los que evaluaciones internacionales, como la Prueba Pisa, han mostrado lo lejos que nos encontramos de una comprensión profunda de lo que se nos propone para leer y analizar. En este sentido, en el grupo se evidencia también la necesidad de dar una mirada sobre esta problemática que nos atañe a todos como maestros.

Objetivos de aprendizaje

La SDD «La aventura de la lectura» se planteó con el propósito de aportar de manera lúdica a los procesos de comprensión lectora que se

llevan a cabo en el aula de clases en los ciclos 1, 2, 3, estudiantes entre los seis y doce años.

Contenidos temáticos

Los contenidos temáticos de la SDD «La aventura de la lectura» están enmarcados en la taxonomía de Barret (1968), la cual define una categorización a manera jerárquica en relación a la comprensión lectora, y se inclina por las formas en las que puede ser evaluada esta comprensión. Si bien esta taxonomía ha sido implementada en textos narrativos, es posible aplicarla con diversas tipologías textuales.

Como se mencionó antes, para Barret, la comprensión lectora se divide en tres momentos fundamentales. Un momento inicial llamado comprensión literal, un segundo momento, el inferencial y un tercer momento, la comprensión crítica. En cada uno de los ciclos trabajados en la SDD es posible evidenciar estos momentos de la comprensión lectora por medio de juegos tales como sopas de letras, adivinanzas y organización de textos.

Estructura

A continuación se realiza un breve recorrido por las actividades propuestas en esta secuencia didáctica.

Se realizó el diseño de la secuencia didáctica teniendo en cuenta la diversidad de los niños y niñas de los diferentes ciclos, así que se propone un texto para cada ciclo: ciclo 1: «La selva loca»; ciclo 2: «La vaca blanca de botas negras»; ciclo 3: «La isla encantada».



Dentro de cada una de las carátulas se encuentra el cuento –narrado o escrito– y una serie de actividades encaminadas a la comprensión lectora de los niños y niñas.

«La selva loca»

Se inicia con la narración del texto de «La selva loca», la cual contiene audio y texto escrito.

Toda esta secuencia contiene audio, puesto que algunos niños y niñas no tienen aún la competencia lectora desarrollada. La audición les servirá de apoyo para la comprensión del texto.

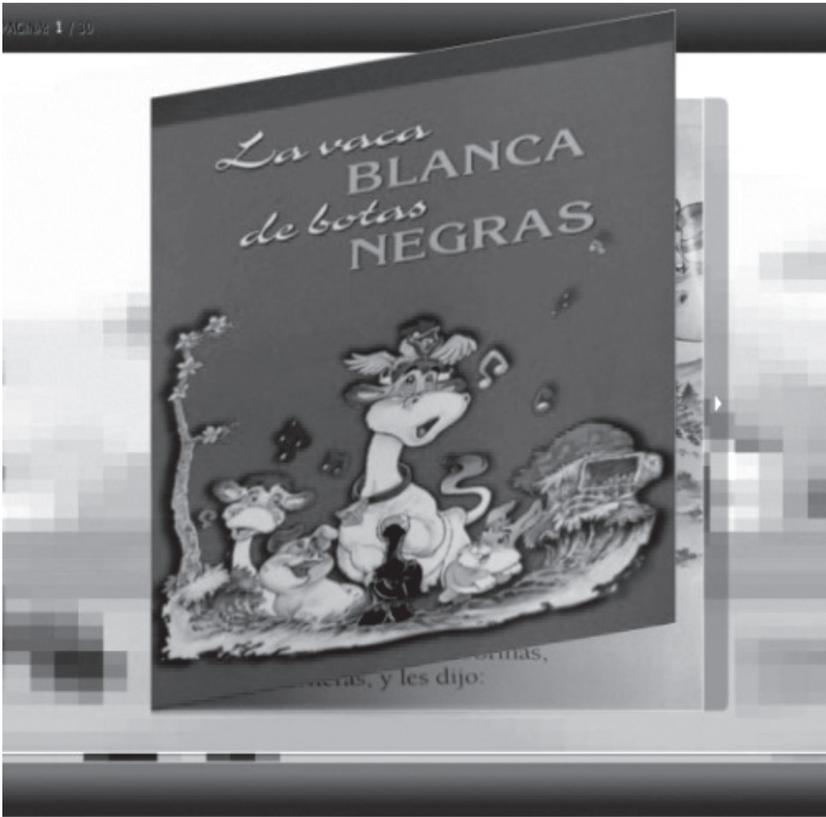
Luego de la lectura se encuentran cinco actividades, las cuales están encaminadas a revisar la comprensión que los niños y niñas tuvieron del texto.

Cada una de estas actividades se planeó con un nivel de dificultad y de diversidad para que fuera llamativa para los niños y niñas.

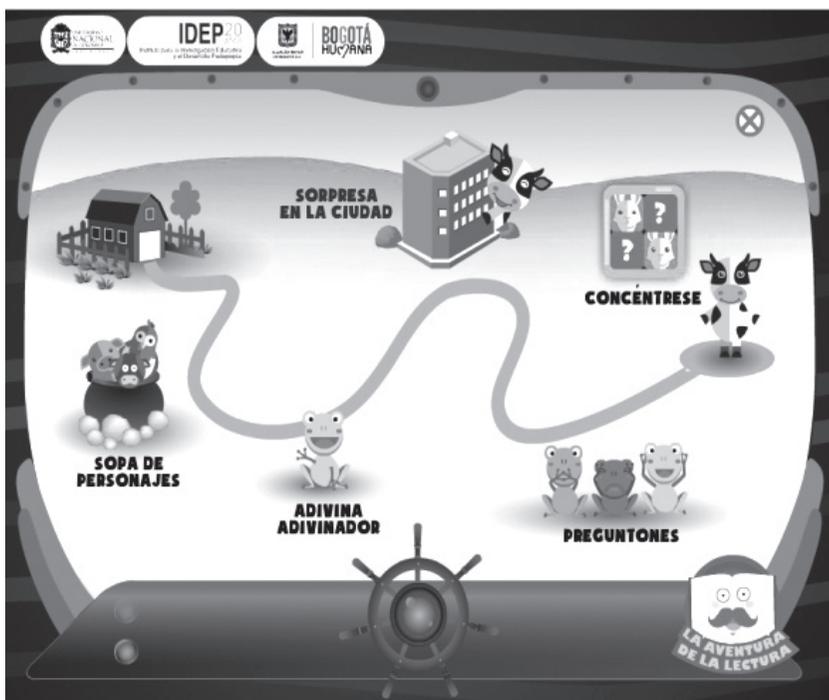


«*La vaca blanca de botas negras*»

El texto se encuentra en un formato de lectura agradable para los niños y las niñas, en el cual pueden leer a su ritmo, pasando las hojas al poner el *mouse* sobre la esquina del libro.



La secuencia contiene cinco actividades, que con sus distintos niveles de dificultad buscan interactuar con la comprensión que los niños y niñas lograron tener del texto leído, por medio de crucigramas, adivinanzas y preguntas en diferentes niveles. Los niños y niñas se pueden divertir mientras interactúan con la herramienta.



«La isla encantada»



El texto «La isla encantada» se presenta a manera de video, proponiendo al niño un ritmo de lectura, teniendo en cuenta su edad y las competencias lectoras que ha desarrollado. Contiene un tema de ficción y aventura, con el fin de atraparlo.

Dentro de las actividades, se encuentran cinco posibilidades de interacción para los niños y niñas. Estas están relacionadas con la comprensión del texto y diversos niveles, literal e inferencial. Por medio de reorganizaciones de información, preguntas y adivinanzas, entre otras actividades, los estudiantes pueden divertirse mientras relacionan el contenido del texto con cada uno de los juegos.

Eje temático: Desarrollo Emocional, Afectividad y Familia

El Grupo Desarrollo Emocional, Afectividad y Familia estuvo conformado por cinco colegios y siete maestros:

Tabla 4. Instituciones, proyectos pedagógicos y docentes del eje temático Desarrollo Emocional, Afectividad y Familia

Desarrollo emocional, afectividad y familia	San Bernardino	«Formación del ser para la afectividad y la vida»	Marcela Salcedo García
	Manuel Cepeda Vargas	«Estrategias de fortalecimiento de un estilo de vida armónico y saludable que permita la formación e integración en la institución escolar de padres e hijos a través de actividades en valores y en artes»	Arsenio Enrique Robayo Acero
	Rodolfo Llinás	«Cartas para crecer con amor»	Ruth Stella Chacón Pinilla Ana Mercedes Guío Vergara Luz Stella Leal Acevedo
	Técnico Benjamín Herrera	«Jugando y leyendo mi mundo voy descubriendo»	Claudia Janeth Roa Angarita
	cedit	«Fantástico. Ambientes de aprendizaje»	Janet Cordero González

Fundamentación conceptual

Prácticas de crianza

Una práctica de crianza es un comportamiento específico que un padre usa para criar a un niño (Spera, 2005). Por ejemplo, una práctica común para promover el desempeño académico es leer libros a los niños o contarles historias. Las prácticas de crianza reflejan la comprensión cultural e individual acerca de los niños. Existe cierta noción cultural de que para ser buen padre es suficiente con el instinto y la intención; sin embargo, se requieren algunas habilidades específicas y comportamientos asociados que faciliten que el niño desarrolle habilidades necesarias para su vida individual y social (Satir, 1972). Existe evidencia de que los niños obtienen un mayor beneficio en este desarrollo cuando sus padres:

- Se comunican de forma honesta acerca de eventos o discusiones que han sucedido, y cuando explican de forma

clara a los niños qué fue lo que sucedió y de qué forma estuvieron involucrados.

- Son consistentes, dado que los niños necesitan estructura: padres con rutinas regulares benefician increíblemente a sus hijos.
- Se preocupan más por las necesidades educativas y de desarrollo del niño.
- Mantienen una comunicación abierta y se mantienen educados acerca de qué es lo que su hijo está aprendiendo y cómo se ven afectados.

Comunicación entre padres e hijos y su relación con la escuela

La comunicación entre padres e hijos se ha evaluado principalmente en torno a los estilos de crianza de los padres, pudiendo estos ser de tipo autoritario, propagativo, permisivo o negligente (Baumrind, 1967). Estos estilos de crianza hacen referencia a distintos niveles de control y responsividad de los padres frente a los hijos, y afectan el desempeño de los últimos. En general, se considera que la comunicación entre padres e hijos influye tanto en el nivel de control –explicar al niño los motivos por los que se permite o no llevar a cabo una acción–, como en el nivel de responsividad –escucharlo cuando necesita atención o estar dispuesto a resolver sus dudas–. Se sugiere que la comunicación clara con el niño, que le facilite comprender lo que se espera de él o las razones por las que toma lugar una situación, le ayudan al niño a tener mayor claridad acerca de lo que sucede a su alrededor y de este modo desarrollar comportamientos más adaptativos.

Vínculo afectivo

El vínculo afectivo es una teoría psicológica que busca explicar las formas de relacionarse de los niños con sus padres, y la posible influencia que estos modelos de relación puedan tener en el futuro para estos niños. Esencialmente, el vínculo afectivo depende de la capacidad del niño de confiar en sus cuidadores y en sí mismo (Levy & Orlans, 2014). En los niños más pequeños, el vínculo afectivo los conduce a buscar a sus cuidadores en situaciones de incertidumbre o en las que se alarmen, con la esperanza de que el cuidador les brindará protección. Es muy importante notar que si el niño no recibe una respuesta o no existe consistencia

en esta, se dificultará en el futuro su posibilidad de desarrollar esa confianza básica hacia el cuidador u otras personas. Algo clave en esta teoría es que el niño desarrolla un vínculo afectivo principal con un cuidador primario, a partir del cual desarrollará su estructura social y emocional, y la regulación de sus emociones.

Algunas investigaciones

En el campo de las prácticas de crianza, Li *et al.* (2013) probaron un programa de entrenamiento en torno a prácticas de crianza para facilitar la adaptación de padres e hijos en la transición a la escuela primaria en Hong Kong. La investigación tenía como objetivo observar si el programa ayudaba a la reducción del estrés de los padres y a mejores relaciones entre estos y sus hijos. Para esta observación se realizó una selección aleatoria de participantes, los cuales se dividieron en un grupo experimental y otro de control. El grupo de control recibió sólo información básica de las rutinas y propósitos de la escuela primaria, mientras que el grupo experimental recibió un entrenamiento que consistió en cuatro sesiones grupales de cerca de dos horas. El entrenamiento se mostró efectivo en lograr un menor número de prácticas de crianza rudas en el grupo experimental. Estas prácticas son aquellas con alto nivel de demanda y baja responsividad, y suelen estar caracterizadas por castigo físico u hostilidad verbal para transmitir expectativas sin dar explicaciones al respecto. Con respecto al nivel de estrés, no se observaron diferencias significativas entre los dos grupos.

En torno al estrés parental, Vite & Vásquez (2014) realizaron un estudio para evaluar como este se relaciona con los estilos de crianza y la frecuencia de los problemas de comportamiento infantil. El estudio fue realizado con madres de estrato socioeconómico bajo. Se encontró que el factor de que el niño sea considerado «difícil» o problemático incrementa las respuestas y percepciones negativas de la madre hacia él, generando actitudes de rechazo o indulgencia. Bajo este esquema, hay una mayor dificultad para los niños de iniciar o mantener interacciones, y para las madres de demostrar afecto positivo. Lo anterior puede generar que la relación madre-hijo gire en torno a corregir al niño por actividades o problemas que suscite; esto hace que el padre no desempeñe

de forma efectiva su labor parental, mostrando poca consistencia frente a las acciones y poca discriminación frente a las necesidades del niño.

En otro estudio, Brotman *et al.* (2011) evaluaron la eficacia de un programa llamado ParentCorps, en Estados Unidos. En este programa se invitaba a varias sesiones, tanto a padres como a niños en programas de Jardín Infantil. En estos encuentros se fomentaban prácticas parentales efectivas. El nivel de mejoría en estas prácticas se relacionó con el número de sesiones a las que los padres asistieron; además de esto, sus hijos mostraron menores problemas de disciplina. Estos resultados se mantuvieron a través de familias con distinto nivel de riesgo, y también diversas etnias: latinos y negros.

Kamal Udin (2011) realizó un estudio acerca de la aceptación parental y el logro académico en adolescentes. Encontró que tanto el calor maternal como paternal están relacionados positivamente con el desempeño académico. De acuerdo con el autor, esto se relaciona con un estilo particular de crianza, de tipo autoritario, en la cual los padres mantienen mayor vigilancia sobre las actividades de sus hijos y tienen una mayor motivación sobre el logro de estos. Por el contrario, señala el autor, estilos de crianza más «fríos» o que prestan menor atención a las actividades del niño, favorecen conductas como la evasión de clase, o la no preparación de actividades y lecturas escolares, lo cual afecta el rendimiento.

En torno a la comunicación entre padres e hijos, Axford (2007) realizó una investigación en la que se evaluó un programa de alfabetización que enseñaba a padres y cuidadores, junto con sus niños, prácticas relacionadas con la lectura y escritura. Se realizaron varias sesiones en las que cada pareja de padre/cuidador-niño tenía un tutor que le enseñaba estas estrategias. La investigadora encontró que esta clase de sesiones son útiles sólo cuando proveen tanto al adulto como al niño una serie de nuevas prácticas que enfatizan el propósito e intención de las relaciones en torno a lo literario, y así mismo, le dan al adulto y al niño nuevos modos de realizar tareas de lectura y escritura juntos.

Hugher & Greenhough (2006) reportaron una serie de actividades de compartir conocimiento entre padres y escuela. De acuerdo con los autores, usualmente –en el Reino Unido– la comunicación entre la escuela y la familia suele ser unidireccional, de modo que desde la

escuela se envía información a las familias sin mayor interés por descubrir cuáles son las vidas de los niños por fuera de la institución. En las actividades mencionadas, a través de cajas, bolsas y videograbaciones, se realizó una comunicación entre la escuela y las familias. En este caso la comunicación no debe entenderse como algo limitado a la simple transmisión de información despersonalizada de unos a otros. Por el contrario, debe verse como actividades comunicativas complejas en las que los participantes representan sus prácticas e intereses, e interpretan esas representaciones de acuerdo con sus propios propósitos y agendas.

Con respecto al vínculo afectivo, Meites *et al.* (2012) realizaron una investigación acerca del vínculo parental y ciertos aspectos específicos de la depresión y la ansiedad. Encontraron que menores niveles de cuidado maternal estaban asociados con creencias negativas acerca de sí mismo, interacciones negativas con otros y fatiga; bajos niveles de cuidado tanto maternal como paternal se asociaban con miedo generalizado. La sobreprotección maternal, por otra parte, estuvo asociada con síntomas físicos de ansiedad y miedo a la muerte, mientras que la sobreprotección paternal fue un predictor significativo de creencias negativas acerca de sí mismo y de dificultades para mantenerse firme al estar ansioso. Los resultados resaltan la importancia de los vínculos parentales y cómo pueden influir en el desarrollo afectivo de las personas.

Por otra parte, Bahreini *et al.* (2011) encontraron que conductas de alta protección y bajo cuidado –control sin afecto– incrementaban altamente el riesgo de depresión y baja autoestima en mujeres adolescentes. El tipo de cuidado se mostró como un mayor predictor de depresión y baja autoestima que el grado de protección. Los investigadores señalan que el comportamiento parental óptimo está caracterizado por ser aquel en que los adolescentes tienen sentimientos de libertad, amor y protección.

En otro estudio, Daire *et al.* (2013) encontraron que el cuidado parental era significativamente mayor en hogares con dos padres en donde está la madre biológica, u hogares sólo con madre soltera, que en aquellos con ambos padres biológicos, entendiendo el cuidado parental como calor, cercanía y empatía entre los padres y sus hijos. Esto podría deberse, sin embargo, a que las madres solteras tienden a ser más permisivas y menos controladoras. Además de esto, se sugiere que la

separación tiende a generar una sobre permisividad en las madres. Se encontró también que esta permisividad en esta clase de hogares favorece la aparición de conductas de riesgo como consumo de alcohol o iniciación sexual temprana.

SDD «El cumpleaños de la abuela»



Enlace web: <http://masdigitalmedia.com.co/clientes/sddleo/sddfamilia/main1.swf>

Autores

Ruth Stella Chacón Pinilla Ana Mercedes Guío Vergara Luz Stella Leal Acevedo	Colegio Rodolfo Llinás IED
Arsenio Enrique Robayo Acero	Colegio Manuel Cepeda Vargas IED
Claudia Janneth Roa Angarita	Colegio Técnico Benjamín Herrera IED
Jeanet Cordero González	Colegio Instituto Técnico Industrial IED
Marcela Salcedo García	Colegio San Bernardino IED
Leonardo Rojas Benavides	Universidad Nacional de Colombia

Descripción del eje

El eje de desarrollo emocional, afectividad y familia tuvo como norte de trabajo generar un espacio virtual que ayudará a fortalecer prácticas de crianza, para la vida familiar y escolar, así como la comunicación entre padres e hijos y con la escuela. También se buscó que padres e hijos fortalecieran sus vínculos afectivos por medio de actividades y reflexiones conjuntas.

En la primera reunión de aproximación a la temática básica para la SDD que se realiza con los maestros del grupo se discutió acerca de los puntos en común entre los proyectos. Durante esta reunión se encontró que existían muchos, entre los maestros y los distintos proyectos llevados a cabo en cada una de las instituciones, por lo que se buscó delimitar el campo de la secuencia a realizar, tomando en cuenta las limitaciones de recursos y tiempo existentes en el desarrollo del proyecto. Los distintos proyectos de los docentes participantes tienen diversos niveles, tanto de desarrollo como de afianzamiento en la institución y con las familias de los estudiantes, que son el objetivo primario de intervención. Esto permitió que al interior mismo del grupo se generaran procesos de aprendizaje conjunto y compañerismo entre todos los integrantes, los cuales favorecieron el trabajo en equipo necesario para el desarrollo de la SDD.

Es importante resaltar que cada grupo trabaja con poblaciones muy disímiles, tanto de niños y niñas como de familias, existiendo diferencias de edad, estrato socioeconómico y formas culturales entre los distintos colegios y sus integrantes. Por esta razón la secuencia busca, a través de situaciones cotidianas, apelar a un lenguaje que los padres y madres de familia comprendan y con el cual se identifiquen, para, a través de esto, ayudar a generar la reflexión buscada en torno a las prácticas parentales que se tocan durante el desarrollo de la secuencia.

Intención pedagógica

La relación entre escuela y familia, así como la reflexión en torno a las prácticas de crianza y las prácticas comunicativas existentes entre padres e hijos, son factores importantes que inciden no sólo en el desempeño académico de los y las estudiantes, sino en su vida en general. Fortalecer

la comunicación entre padres y madres de familia con la escuela permite realizar un mejor seguimiento al proceso que lleva a cabo el o la menor. Sin embargo, también es importante generar reflexión en esos espacios familiares, en los que no necesariamente se encuentra el docente acompañando o guiando una actividad de este tipo.

Objetivos de aprendizaje

La SDD «El Cumpleaños de la Abuela» se planteó con el propósito de que los distintos miembros de la familia reflexionen acerca de la forma de resolver situaciones cotidianas en torno a la afectividad, la disciplina y el rol de padre y madre. La población objetivo fueron familias de niños de ciclos 1, 2, y 3.

Contenidos temáticos

Las distintas escenas buscaron abordar de forma muy breve, y a partir de sucesos cotidianos, los siguientes temas:

- Cómo manejar una pataleta de un niño pequeño.
- Cómo fomentar la convivencia entre hermanos.
- Cómo llegar a consensos en los padres en torno a la forma en que se manejan las situaciones.
- Cómo disciplinar.
- Cómo hablar con los niños de sexualidad.
- Cómo fomentar responsabilidad con las mascotas.
- Cuáles son los tipos más comunes de familias existentes.
- Qué personalidades pueden tener.

Cada una de estas situaciones y actividades reflexivas correspondió a una escena. Dentro de las escenas se trabajó la aproximación hacia los fundamentos del eje, que son: i) las prácticas de crianza, entendidas como los comportamientos específicos que padres y madres usan para criar a sus hijos (Spera, 2005); ii) los estilos de crianza, que corresponden a los distintos niveles de control y responsividad que presentan los padres frente a los hijos (Baumrind, 1967), y iii) el vínculo afectivo, el cual se relaciona con la capacidad del niño de confiar en

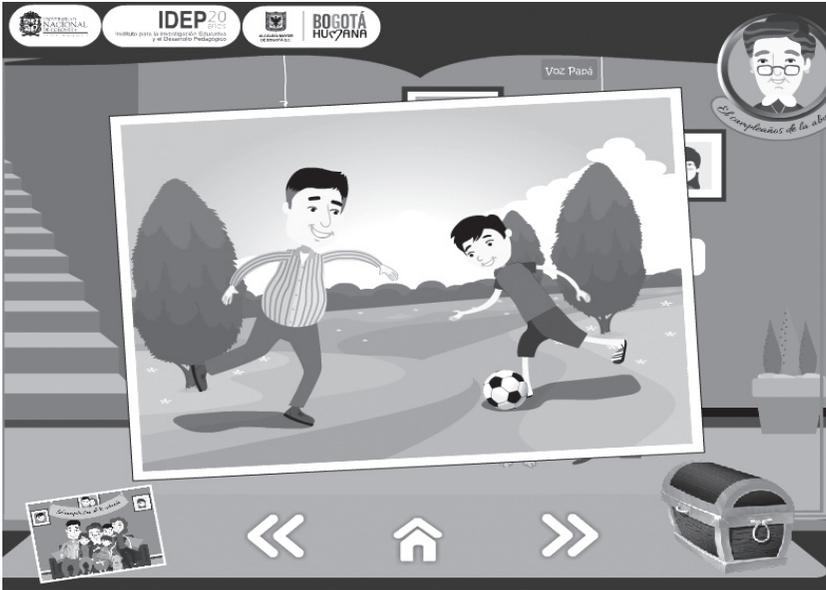
sus cuidadores y en sí mismo, de acuerdo a factores como la responsividad que estos presenten frente a las necesidades del menor (Levy & Orlans, 2014).

Estructura

A continuación se realiza un breve recorrido por las escenas de las que se compone la SD.

Se realizó el diseño de tal modo que se contara una historia cotidiana para fomentar la identificación de los participantes. En la escena inicial, se ve a la familia reunida para tomarse una fotografía en el cumpleaños de la abuela. En esta escena podemos ver una breve descripción de los niños o, haciendo click en alguno de los adultos, ver y escuchar una narración acerca de lo que ha significado para cada uno de ellos haber cumplido con ese rol de madre, padre y abuela.





Cada una de las grabaciones va acompañada de imágenes de distintas actividades que los adultos realizan con niños y niñas.





Luego de esto, comienzan las escenas. En la primera escena, Valentin, la niña menor, hace una pataleta porque quiere pastel y no se lo dan de inmediato.



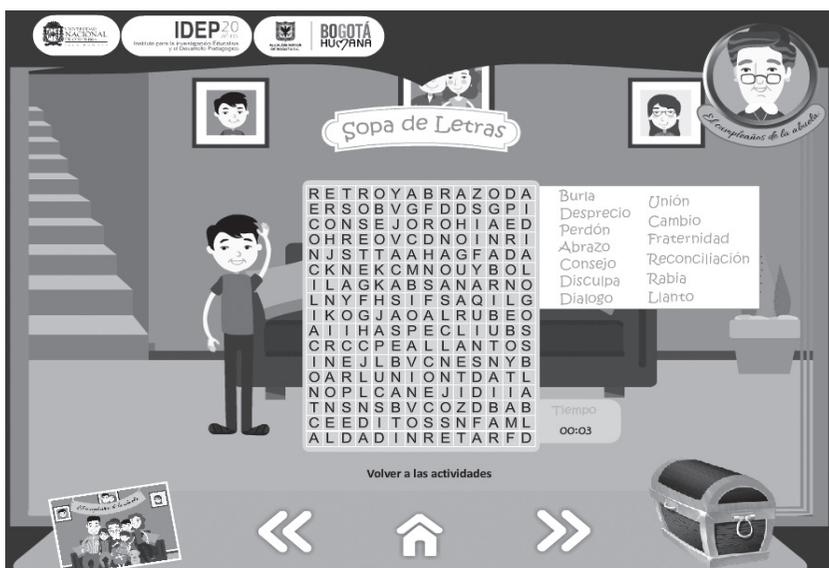
Luego de este episodio, se pueden ver actividades de reflexión para que los miembros de la familia hablen y decidan cómo responderían a cada situación.

The screenshot shows an interactive educational interface. At the top, there are logos for the Instituto Nacional de Estudios de Historia Social y del Desarrollo Psicológico (INDES), IDEP 20 años, and the Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. The main content area is titled "Actividades" and contains the following text: "¿Te identificas con algún personaje de la escena? ¿De ser así con cuál te identificas y por qué? Escríbelo en tu cuaderno para que después puedas reflexionar sobre ello." Below this text are two interactive buttons: "Jugar" with a crossword puzzle icon and "Sopa de letras", and "Ver video" with a YouTube icon and "Reflexión Arena y piedra". At the bottom of the main area is a button with a double left arrow and the text "Volver al inicio de la escena". The interface is decorated with a cartoon character on the right, a treasure chest at the bottom right, and a small photo of a family on the bottom left. Navigation arrows (left, home, right) are at the very bottom.

En la segunda escena, Ana María, la hija del medio, está haciendo figuras en origami para decorar la sala para la fiesta de la abuela; su hermano, Daniel, tumba las figuras y no se disculpa por ello. Debido a esto los niños pelean y debe entrar la abuela a intervenir.



Hay un total de ocho escenas, las cuales se desarrollan en distintas partes de la casa e involucran a todos los miembros de la familia, incluyendo a Motas, el perro. Además de las actividades reflexivas, existen otras más lúdicas, de tipo sopa de letras y crucigrama.



Finalmente, hay videos relacionados con la temática de la escena, a partir de los cuales se busca brindar otro apoyo al proceso de los padres. La totalidad de los recursos disponibles se alberga en el baúl, que se trata como un centro de recursos.

The screenshot shows an interactive educational interface. At the top left, there are logos for 'INSTITUTO NACIONAL', 'IDEP 20 años', and 'BOGOTÁ HUGO BOYER'. The main content area is titled 'Actividades' and contains the following text: '¿En tu casa hablan de sexualidad? ¿Si lo hacen, cómo lo hacen? ¿En caso de que no, por qué no? ¿Qué crees que deberían hacer Santiago y Sara? Escribelo en tu cuaderno para que después puedas reflexionar sobre ello.' Below this text is a 'Ver video' button with a YouTube icon and the text '¿Cómo hablar con tus hijos sobre sexualidad?'. At the bottom center, there is a button that says 'Volver al inicio de la escena'. The interface also features a navigation bar at the bottom with left and right arrows, a home icon, and a treasure chest icon on the right. A small circular portrait of a man with glasses is in the top right corner, with the text 'El compañero de la escena' below it. A small image of a book or document is visible in the bottom left corner.