

**LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
PARA FORTALECER PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INDÍGENA N° 8 SEDE RIRITANA DEL MUNICIPIO DE MAICAO, LA GUAJIRA**

JESÚS DAVID RIVERA SABALA

**UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO DE PROCESOS COMUNICATIVOS EN
EDUCACIÓN: LECTO-ESCRITURA
RIOHACHA, LA GUAJIRA
2022**

**LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
PARA FORTALECER PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
INDÍGENA No 8 SEDE RIRRITANA DEL MUNICIPIO DE MAICAO, LA GUAJIRA**

JESÚS DAVID RIVERA SABALA

Código: 1611920150

Director

ALBA RUTH PINTO SANTOS

**Proyecto de Profundización y Desarrollo para optar el título de Magister en:
Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura**

**UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO DE PROCESOS COMUNICATIVOS EN
EDUCACIÓN: LECTO-ESCRITURA
RIOHACHA, LA GUAJIRA**

2022

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por llenarme de sabiduría y entendimiento durante la implementación de cada una de las etapas de este proyecto.

A mi directora de tesis Alba Ruth Pinto Santos por ser mi orientadora y guía permanente en cada uno de los procesos de este proyecto de profundización.

A mi madre, por estar siempre presente en esos momentos de dificultad y cuyo apoyo incondicional me permitió continuar en este arduo camino como maestrante.

A mis compañeros de clases, que a pesar de la distancia siempre me apoyaron e impulsaron a no desistir de mis estudios de maestría.

A la Institución Educativa Indígena No 8, especialmente a la sede principal Rirritana por confiar en mí y haberme brindado la oportunidad de iniciar mis primeros pasos en la docencia en tan maravillosa comunidad; y por permitirme realizar esta investigación que apunta a fortalecer la calidad educativa de los miembros que la conforman.

A la universidad de La Guajira por brindar oportunidades de formación y capacitación en estudios de nivel superior con el propósito de apoyar al mejoramiento de los procesos educativos del departamento.

DEDICATORIA

Dedico enteramente este gran triunfo a Dios todopoderoso puesto que estuvo siempre presente en los momentos más desalentadores y críticos tanto en mi vida académica, profesional y personal durante mi etapa como maestrante.

A mi progenitora Nohora Zabala por su apoyo constante, por aconsejarme que cada día puedo seguir superándome.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue implementar una estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) para fortalecer procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Indígena Número ocho, sede Rirritana del Municipio de Maicao – La Guajira (Colombia). Esta investigación de corte cualitativo consistió en un diseño de investigación acción. Se trabajó con una muestra de quince estudiantes, siete docentes, y un coordinador. Los instrumentos de recolección de datos fueron el diagnóstico, la observación, la entrevista, el diario de campo y el focus group. Los resultados de la investigación que se presentan después del desarrollo de la estrategia pedagógica denominada *uso de REA en la construcción de textos narrativos*, describe y analiza la incidencia y la utilidad de los materiales didácticos que brindan los REA en el fortalecimiento de las competencias de comprensión lectora de los estudiantes. Además, se expone los beneficios de estos recursos dentro de la praxis pedagógica del educador. Entre los principales hallazgos se resalta 1) el diagnóstico de la competencia en comprensión lectora evidencia bajos desempeños en los niveles literal, inferencial y crítico, 2) existe compromiso y disposición por parte de los docentes y estudiantes de participar en el uso, creación y reutilización de REA, 3) por medio de actividades pedagógicas centradas en los REA se promueve el mejoramiento progresivo en los diferentes niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Finalmente, se considera que los docentes deben actualizar sus procesos pedagógicos-didácticos y desarrollar sus competencias digitales para potenciar su quehacer profesional y en el aula con relación a las competencias lectoras y el uso de los REA.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, Recursos Educativos Abiertos, estrategia pedagógica.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
1. CONTEXTO ABORDADO	16
2. PROBLEMA DE ORIGEN DEL PROYECTO	18
3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	29
4. INTENCIONALIDADES DEL PROYECTO	33
4.1. OBJETIVO GENERAL:	33
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	33
5. REFERENTES TEÓRICOS DEL PROYECTO	34
5.1. COMPETENCIA LECTORA	35
5.1.1. COMPRENSIÓN LECTORA	38
5.1.2. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	43
5.1.3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	46
5.1.4. PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS IMPLÍCITOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	48
5.2. RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS	50
5.2.1. PRÁCTICAS EDUCATIVAS ABIERTAS	57
5.2.2. ACCESO ABIERTO Y LICENCIAS ABIERTAS	61
5.2.3. COMPETENCIA DIGITAL	65
5.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA	69
5.3.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	72
5.3.2. EDUCACIÓN MULTICULTURAL	75
6. TRAYECTOS METODOLÓGICOS DEL PROYECTO	79
6.1. DISEÑO METODOLÓGICO	79
6.2. ENFOQUE INVESTIGATIVO	81
6.3. MOMENTOS DEL DISEÑO METODOLÓGICO	84
6.3.1. CICLO I: DETECTAR EL PROBLEMA	85
6.3.2. CICLO II: FORMULAR EL PLAN O PROGRAMA	85
6.3.3. CICLO III: IMPLEMENTAR Y EVALUAR EL PLAN O PROGRAMA DE TRABAJO	86
6.3.4. CICLO IV: RETROALIMENTACIÓN	86
6.4. UNIDAD COMPRESIVA	87
6.5. ACTORES SOCIALES INTERVINIENTES EN EL PROCESO INVESTIGATIVO	87
6.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	88
6.6.1. CUESTIONARIO	90

6.6.2.	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	91
6.6.3.	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	91
6.6.4.	DIARIO DE CAMPO	92
6.6.5.	FOCUS GROUP	93
6.7.	CRITERIOS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	94
7.	RESULTADOS ALCANZADOS DEL PROYECTO	96
7.1.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO	96
7.2.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	102
7.3.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	105
7.4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL DIARIO DE CAMPO	113
7.5.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL FOCUS GROUP	128
7.5.1.	<i>Resultados de la primera actividad (Interrogantes)</i>	129
7.5.2.	<i>Resultados de la segunda actividad (Matriz FODA)</i>	131
7.5.3.	<i>Resultados de la tercera actividad (Representación gráfica)</i>	133
8.	IMPACTO ESPERADO Y PROYECCIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO	139
8.1.	PROYECCIÓN DE RESULTADOS A CORTO PLAZO	139
8.2.	PROYECCIÓN DE RESULTADOS A MEDIANO PLAZO	140
8.3.	PROYECCIÓN DE RESULTADOS A LARGO PLAZO	140
9.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DERIVADAS DEL PROYECTO	141
	REFERENCIAS	145
	ANEXOS	168
	ANEXO 1. FORMATO OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA	169
	ANEXO 2. FORMATO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	170
	ANEXO 3. FORMATO DE NOTAS DE CAMPO	171
	ANEXO 4. FORMATO FOCUS GROUP	172
	ANEXO 5. OFICIOS DE CONSENTIMIENTO A PARTICIPANTES	174
	ANEXO 6. PROYECTO DE AULA	180
	ANEXO 7. PROTOCOLO VALIDACIÓN POR EXPERTOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	189
	ANEXO 8. CUESTIONARIO PRUEBA SABER LENGUAJE GRADO NOVENO 2017 (DIAGNÓSTICO)	193
	ANEXO 9. FOTOGRAFÍAS	204

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1.	Configuración de los Instrumentos de Recolección de datos.	89
Tabla 2.	Análisis de resultados con preguntas relacionadas con el nivel literal.	98
Tabla 3.	Análisis de resultados con preguntas relacionadas con el nivel inferencial.	99
Tabla 4.	Análisis de resultados con preguntas relacionadas con el nivel crítico.	100
Tabla 5.	Matriz de observación de clases.	102
Tabla 6.	Rúbrica para evaluar REA.	125
Tabla 7.	Resultados REA construido por docentes.	126

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Categorías que conforman el objeto de estudio.....	35
Figura 2. Espiral cíclica en la investigación acción.	85

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Desempeño del cuatrienio. Puntaje promedio de las pruebas saber 3°	21
Gráfico 2. Desempeño del cuatrienio. Aprendizajes de la competencia comunicativa (lectora). Saber 3°	22
Gráfico 3. Desempeño del cuatrienio. Puntaje promedio de las pruebas saber 5°	23
Gráfico 4. Desempeño del cuatrienio. Aprendizajes de la competencia comunicativa (lectora). Saber 5°	23
Gráfico 5. Desempeño del cuatrienio. Puntaje promedio de las pruebas saber 9°	24
Gráfico 6. Desempeño del cuatrienio. Aprendizajes de la competencia comunicativa (lectora). Saber 9°	25
Gráfico 7. Resultados generales del diagnóstico.	97

LISTADO DE IMÁGENES

Imagen 1.	Representación gráfica estudiantes	134
Imagen 2.	Representación gráfica estudiantes	134
Imagen 3.	Representación gráfica docente de matemáticas.....	135
Imagen 4.	Representación gráfica docente de lenguaje.....	136
Imagen 5.	Representación gráfica docente de ciencias naturales.....	137
Imagen 6.	Representación gráfica docente de ciencias sociales.....	137

LISTADO DE EVIDENCIAS

Evidencia 1. Consentimiento padres de familia.....	204
Evidencia 2. Consentimiento padres de familia.....	204
Evidencia 3. Diagnostico estudiantes.	205
Evidencia 4. Diagnostico estudiantes.	205
Evidencia 5. Entrevista docente.....	206
Evidencia 6. Entrevista docente.....	206
Evidencia 7. Proyecto de aula semana 1. Recolectar información	207
Evidencia 8. Proyecto de aula semana 2. Organizar información.	207
Evidencia 9. Proyecto de aula semana 2. Organizar información.	208
Evidencia 10. Proyecto de aula semana 3. Crear tu propia narración.....	208
Evidencia 11. Proyecto de aula semana 3. Crear tu propia narración.....	209
Evidencia 12. Proyecto de aula semana 4. Exponer la información recolectada.	209
Evidencia 13. Proyecto de aula semana 4. Exponer la información recolectada.	210
Evidencia 14. Proyecto de aula semana 5. Uso y creación de un entorno virtual.....	210
Evidencia 15. Proyecto de aula semana 5. Uso y creación de un entorno virtual.....	211
Evidencia 16. Proyecto de aula semana 5. Focus group estudiantes.....	211
Evidencia 17. Proyecto de aula semana 5. Focus group docentes.	212
Evidencia 18. Docente investigador y estudiantes de noveno.	212
Evidencia 19. Docente investigador y maestros participantes.	213
Evidencia 20. Repositorio institucional del IEI No 8.....	213

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se origina al observar los niveles inferiores que vienen presentando los discentes de noveno grado de la básica secundaria que hacen parte de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana en lo que respecta a su rendimiento académico, en las áreas fundamentales y obligatorias del conocimiento de acuerdo con lo establecido en el currículo y el Proyecto Educativo Comunitario (P.E.C.), los cuales comprenden el 80% mínimo del plan de estudios (lengua castellana, matemáticas, sociales, ciencias naturales, entre otros). Debido a que los educandos poseen dificultades en sus competencias de comprensión lectora.

Además, al ser una escuela poblada en su totalidad por indígenas wayuü su lengua materna es el Wayuunaiky, de modo que, el español es considerado como la segunda y este se enseña a través del área de Alijunaki, siempre y cuando no interfiera con los usos y costumbres de la etnia, como está establecido en el proyecto etnoeducativo de esta gran nación el “Anaa Akua’ipa” (2008), donde los niños partirán desde la práctica oral hasta llegar a la comprensión y redactar textos de distintos niveles de complejidad. Cabe resaltar, que los procesos educativos llevados a cabo en este entorno se asemejan un poco a la educación impartida tradicionalmente por las escuelas del orden territorial, puesto que, el Ministerio de Educación Nacional (de ahora en adelante MEN) por medio de las pruebas estandarizadas del ICFES verifica el grado de apropiación de conocimiento, competencias y resultados de aprendizaje de los estudiantes (Matriz de referencia, 2018) en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias; sin tener en cuenta el enfoque, contexto y cosmovisión característicos de los pueblos étnicos. Es por ello, que los docentes etnoeducadores han optado por planificar sus clases tomando como referentes modelos pedagógicos occidentales, antes que implementar a cabalidad lo que se encuentra plasmado en el Anaa Akua’ipa, ya que, a estos se les exige resultados satisfactorios en dicho examen.

Por otra parte, los procesos pedagógicos han ido evolucionando con el pasar del tiempo, dejando atrás viejas prácticas pedagógicas dando lugar a una nueva era de desafíos en el campo de la educación, por esa razón, la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) se ha transformado en una herramienta esencial en la vida del ser humano. Al utilizarlo en ambientes escolares, se busca mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula de clases. Por ello, en este trabajo de grado de profundización se ha optado por implementar Recursos Educativos Abiertos (conocido mejor por sus siglas como *REA*) en la práctica docente, partiendo

de las necesidades, debilidades e intereses que los estudiantes reflejan y que guardan relación con sus competencias de comprensión lectora, permitiendo de esta manera, potenciar su rendimiento académico y a su vez estar a la vanguardia educativa. No obstante, Bermúdez y Ochoa (2013) aclaran que “no solamente basta con tener acceso a estas herramientas, sino adquirir las habilidades para utilizar dichas tecnologías y luego convertirlas en fuentes generadoras de conocimiento” (p. 72).

Es necesario tener en cuenta que la maestría en desarrollo de procesos comunicativos en educación: lecto-escritura, brinda a sus maestrantes los instrumentos necesarios para afrontar diferentes problemáticas presentadas en la adquisición y fortalecimiento de las competencias lingüísticas en los distintos ciclos de escolaridad obligatorios por las que atraviesan los estudiantes, esto incluye también su formación académica en los niveles de pregrado y postgrado. Al mismo tiempo, permite la participación en los procesos investigativos a los miembros de la comunidad educativa puesto que, gracias a las voces de estos actores sociales se puede asimilar una mejor comprensión del problema a abordar.

Aunado a ello, el presente proyecto de profundización se encuentra inscrito en la línea de investigación: Tecnologías de la Información y la Comunicación en Procesos Educativos, puesto que aborda, estudia y profundiza la apropiación de la tecnología digital en el ámbito escolar desde la discusión permanente de la comunidad académica sobre las posibilidades que genera la creación, uso y reutilización de los recursos educativos de forma libre y gratuita. Esto con el propósito de mejorar la calidad educativa en los distintos escenarios de formación pedagógica y, a su vez, generar herramientas didácticas que contribuyan a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases.

Por ende, el presente estudio después de haber realizado un análisis profundo del problema, diseñó e implementó una propuesta educativa para cambiar los métodos tradicionales en la enseñanza para el fortalecimiento de la comprensión lectora en una escuela indígena, aprovechando al máximo las herramientas tecnológicas que facilita el MEN, a través de su programa Computadores Para Educar. Además, se busca formar a los maestros en el uso e implementación de las TIC con el propósito de enriquecer y mejorar sus secuencias didácticas y, a su vez, su quehacer pedagógico dentro del aula. Cabe resaltar, que esto último es todo un reto

para ellos, (principalmente los indígenas) ya que la incorporación de la tecnología digital en sus procesos pedagógicos puede resultar complejo, al no poseer las competencias digitales adecuadas.

Por esta razón, este trabajo primeramente evidencia las principales debilidades en lo que respecta a las competencias de comprensión lectora de los educandos de noveno grado, después observa los procesos de enseñanza implementados por los maestros en el aula, luego realiza un seguimiento a los resultados de aprendizaje en los jóvenes. A partir de esto, se ejecutó un plan de acción entre el investigador y los miembros de la comunidad educativa para detectar las causas que afectan el pleno desarrollo en sus habilidades de lectura análisis e interpretación de textos en los estudiantes. Finalmente, se aplicó una serie de estrategias didácticas utilizando como herramienta principal los Recursos Educativos Abiertos con el objetivo de ir mejorando progresivamente las falencias antes mencionadas. Para lograr tal propósito, el presente proyecto se configura en diez (10) secciones que se describen a continuación:

El primero denominado contexto abordado, describe detalladamente la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana, el segundo corresponde al problema en las debilidades de comprensión lectora que dio origen a este proyecto, el tercero la justificación del proceso de fortalecimiento de dicha competencia, el cuarto a las intencionalidades del proyectos de los cuales hacen parte el objetivo general y específicos, el quinto abarca todo lo relacionado con los referentes y postulados teóricos que guían la investigación, allí están inmersos los antecedentes, los enfoques y sus respectivas teorías, configuradas categóricamente.

Consecutivamente, se realiza una sexta parte referida a los trayectos metodológicos de la investigación donde se configuran los puntos de planificación metodológica, el enfoque investigativo, el diseño metodológico, la descripción de la metodología, unidad comprensiva, actores sociales involucrados en el proyecto, técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados, validez, fiabilidad y el criterio de procesamiento de la información del presente estudio. Luego, en el apartado séptimo se encuentran las derivaciones obtenidas del proyecto, mientras que, en la octava sección, se halla el impacto esperado y proyección de resultados del proyecto. Finalmente, el noveno inciso hace alusión de las conclusiones y recomendaciones derivadas del proyecto, referencias bibliográficas y anexos que dan soporte a este trabajo de grado.

1. CONTEXTO ABORDADO

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Indígena No 8 conformada por 13 sedes educativas, de las cuales 12 solo ofrecen servicios educativos hasta el grado quinto de básica primaria, mientras que la sede principal actualmente es la única que cuenta con los ciclos escolares completos de la básica secundaria, es decir, noveno grado; además, gracias a la resolución 1733 del 20 de diciembre del 2020 emanada por la secretaria de educación del municipio de Maicao, se ha aprobado la media académica de forma progresiva, en otras palabras, para el año 2021 se dio la apertura del grado décimo y para el 2022 se contará con el último curso del ciclo escolar obligatorio, en este caso, el grado undécimo. Esto se logró gracias a la gestión del cuerpo directivo, docentes, administrativos y miembros de la comunidad indígena en conjunto con la administración municipal con el objetivo de darle continuidad a los procesos formativos de los niños y jóvenes pertenecientes a la etnia wayuü que no podían terminar sus estudios y, a su vez, no poseían los requisitos y las competencias necesarias para acceder a la educación superior.

Esta escuela que lleva por nombre, al igual que la comunidad donde se encuentra asentada, *Rirritana*, es donde se desarrolló este estudio. Ubicada geográficamente en la media-alta Guajira, específicamente en el kilómetro 52 vía nueva que conduce al municipio de Uribia margen derecho, dicho asentamiento está 5 kilómetros después de la línea férrea, y cuya jurisdicción pertenece al municipio de Maicao, departamento de La Guajira. Fue fundada por la autoridad tradicional y actual rector de la institución en el año de 1995 junto con los padres de familia que hacían parte esta colectividad, en ese entonces solo se atendían niños en los ciclos de preescolar y primer grado. Para el año 2003 se oficializó como Centro Educativo Indígena No 1, siendo escogida por las demás autoridades tradicionales indígenas que hacen parte del núcleo educativo, como sede principal.

En la actualidad, la institución cuenta con 1.298 estudiantes compuesta en su totalidad por niños, niñas y jóvenes de la etnia wayuü. Además, posee un total 47 docentes de los cuales (41) son de planta y (6) cuentan con un contrato a término y están distribuidos de la siguiente manera: (1) Rector, (1) Coordinador Académico, (1) Coordinador de Convivencia y (45) maestros de aula. La planta administrativa es conformada por (1) digitador y (1) secretario que son los encargados de velar por la sistematización y caracterización de todos los procesos educativos llevados a cabo en la institución. Por último, al ser una escuela indígena con enfoque diferencial y educación

propia, existen dos personas encargadas de fortalecer los usos, costumbres y tradiciones del pueblo wayuü a través de estrategias pedagógico-didácticas, ellos son los sabedores culturales, siempre conformados por (1) hombre Wayuü (1) una mujer Wayuü que poseen basto conocimiento sobre la cultura.

Esta comunidad está conformada en su totalidad por indígenas wayuü, los cuales aún conservan sus usos y costumbres al poner en práctica su economía basada en la venta de animales (chivos), tejidos (mochilas, mantas, guaireñas) y gastronomía típica (chicha, frichi, entre otros). Además, su organización política es liderada por la autoridad tradicional, quien es el que toma las decisiones más importantes dentro de este grupo después de recibir el visto bueno de los integrantes de la comunidad, en ese mismo orden le sigue el palabrero, el individuo más sabio de esta colectividad, encargado de solucionar los conflictos que se presenten, sea de menor o mayor profundidad.

Actualmente, la comunidad no cuenta con fluido eléctrico, abastecimiento de agua potable, conexión a Internet y medios de transporte terrestre, por otra parte, posee un total de 15 aulas de las cuales 5 son en material concreto y 10 son artesanales, una biblioteca y una sala de informática que funciona con una planta eléctrica de gasolina. Por ende, es todo un desafío tanto para estudiantes, miembros de la comunidad como para los docentes, ejecutar plenamente un momento pedagógico puesto que se carece de estas necesidades básicas.

2. PROBLEMA DE ORIGEN DEL PROYECTO

Los procesos de comprensión lectora son un desafío al cual deben enfrentarse los discentes en el transcurso de su formación académica, desde su paso por los diferentes ciclos de escolaridad en las instituciones educativas hasta finalizar sus estudios superiores en la universidad, ya sean de pregrado o posgrado. Por ende, es necesario que los maestros configuren desde su quehacer pedagógico estrategias que conlleven a adquirir y fortalecer de forma paulatina la habilidad de comprender textos en los educandos, principalmente en su educación inicial, con el propósito de generar y promover lectores competentes en cualquier rama del saber. Además, al no desarrollar correctamente sus competencias lectoras no serán capaces de llevar a cabo una buena interpretación de un texto, su redacción será deficiente, y no podrá expresar con claridad sus ideas, conllevando a un bajo rendimiento escolar repercutiendo, a su vez, en las otras áreas del conocimiento; así como lo han manifestado los padres de familia que hacen parte de este espacio académico al observar dificultades en las competencias lingüísticas de sus hijos.

Según la UNESCO (2017) los estudiantes culminan sus ciclos escolares obligatorios sin saber leer bien, es decir, terminan sus estudios académicos con bajos niveles de comprensión lectora, tienen repercusiones en sus capacidades para redactar escritos de manera inferencial o crítica. Así mismo, Montoya (2018) afirma que los jóvenes al no poseer las competencias básicas de lectura y escritura tendrán dificultades al momento de integrarse a la sociedad, ya que no interpretarán de forma adecuada sus derechos y deberes como ciudadano o poseer un pensamiento crítico en las noticias que se divulgan.

Lo expuesto anteriormente se refleja en los resultados de las pruebas Pisa realizadas por la (OCDE. 2019, p. 3) donde “cerca de 50% de los estudiantes alcanzaron por lo menos el nivel 2 de competencia en lectura...y un 1% se ubicaron como lo mejor en rendimiento de lectura”, en otras palabras, la capacidad de interpretación, análisis y criticidad de los jóvenes escolarizados en la básica secundaria y media académica siguen estando por debajo del promedio requerido por esta organización.

Por otro lado, los niños, niñas y jóvenes no poseen buenas prácticas de lectura, es decir, se sienten obligados en la escuela a leer textos extensos y complejos como requisito para sacar una buena nota, a su vez, el maestro no desarrolla de manera adecuada el contenido de estos libros abarcando solamente la parte literal. Asimismo, sucede con la expresión escrita, reflejando errores

ortográficos, mala redacción, escritos sin cohesión y coherencia; por ello Mac (1999) sugiere, que es un deber prioritario de los educadores proporcionar y adecuar materiales pedagógico-didácticos pertinentes para formar lectores autónomos, críticos e inteligentes con el objetivo de fomentar y fortalecer los hábitos de lectura en los estudiantes y, a su vez, ellos puedan mejorar su producción textual.

Por lo anteriormente planteado, se puede inferir que las instituciones educativas junto con su equipo de trabajo deben brindar los instrumentos pedagógicos pertinentes que conlleven a los educandos a mejorar sus competencias lecto-escritoras y que estos, a su vez, lo pongan en práctica no solamente en la escuela, sino en su quehacer cotidiano con el objetivo de generar en niños, niñas y jóvenes pensamiento crítico. Según, (UNESCO, 1993) las principales dificultades halladas en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, es que consideran la lectura y la escritura como una asignatura o eje curricular “sin una función comunicativa real” (p.2), es decir, una competencia esencial que todo estudiante debe adquirir antes de culminar sus procesos académicos y que esta no se desarrolla en total plenitud durante los ciclos escolares. En consecuencia, el desarrollo de las habilidades comunicativas llevadas a cabo en las escuelas no es satisfactoria, puesto que no se utiliza las estrategias pedagógico-didácticas adecuadas para su correcta enseñanza, reflejándose en las constantes repeticiones de grado, generando de esta manera desmotivación y deserción escolar.

El MEN como ente encargado de velar por la calidad educativa en todos los niveles de escolaridad y formación profesional, ha desarrollado e implementado una serie de referentes conceptuales y teóricos que permiten subsanar las debilidades presentadas en los procesos de formación en los distintos campos del saber académico abordados en estas instituciones. Por ende, todo momento de enseñanza-aprendizaje planificado por un docente debe estar direccionado y sustentado por un conjunto de reglas que rigen su quehacer pedagógico, en este caso, los Estándares básicos de competencia (2006); herramientas que enriquecen los procesos educativos efectuados en el aula enfocándose en la promoción de estudios literarios, gramaticales, pensamiento crítico, producción textual y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de principio a fin en su gestación académica. Sin embargo, los estándares de lenguaje no trabajan solos, estos están entrelazados en conjunta armonía con los lineamientos curriculares (1998) encargados de proponer diferentes ejes formadores que encaminan la enseñanza y preparación de los discentes en esta área.

Por otra parte, el MEN al observar los bajos resultados en el componente de lectura en las pruebas (PISA, 2012) “donde el 51% de los estudiantes no alcanzó el nivel básico de competencia y el 31% se ubicó en el nivel 2, es decir, son capaces de detectar uno o más fragmentos de información de un texto” (p.9). Asimismo, las derivaciones de las pruebas ICFES de 3°, 5° y 9° en el área de lenguaje (2014), donde el grado de satisfacción se encuentra entre el nivel bajo y mínimo; decidió crear el Programa Todos a Aprender mejor conocida por sus siglas P.T.A. (2015) cuyo propósito es mejorar la calidad educativa de Colombia.

Lo anterior se debe a que un alto porcentaje de los estudiantes colombianos se hallan en un nivel de desempeño insuficiente o bajo en las Pruebas de estado, por esta razón, dicho programa trae consigo nuevos referentes de calidad que se articularan con los Estándares Básicos de Competencia (2006) y los lineamientos curriculares (1996); estos son los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), las Mallas curriculares (2016) y la Matriz de Referencia (2016). Documentos suministrados por el M.E.N. para fortalecer los currículos de las instituciones educativas y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes a través de la innovación.

Por ende, los maestros que enseñan lenguaje tienen la obligación y el deber ser de apropiarse de estas herramientas si quiere obtener resultados significados en sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases y en su quehacer pedagógico, así como lo plantea (Lomas, 1999), “el objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas en los diferentes ciclos escolares es la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas” (p. 123), por ello, el propósito del plan de estudios de esta área fundamental está enfocado en la configuración de las habilidades lingüísticas de los estudiantes a lo largo de su escolaridad.

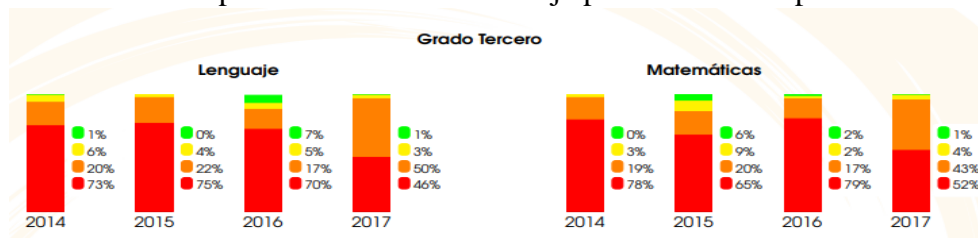
El problema presentado en esta investigación se viene generando en los discentes de noveno grado de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana, donde los jóvenes han ido presentando dificultades en su rendimiento académico en lo que concierne a las áreas fundamentales y obligatorias exigidas por el MEN debido a las debilidades presentadas en sus competencias de comprensión lectora, ya que esta se trabaja de forma transversal en dichos campos del conocimiento y, a su vez, otro factor que limita el buen desarrollo de esta habilidad es que al ser una población perteneciente a la etnia wayuu, su dominio de la segunda lengua (español) no es muy satisfactorio. Puesto que, los educandos durante su formación en la básica primaria sus clases son orientadas por docentes bilingües, donde la mayor parte del tiempo utilizan su lengua materna

(Wayuunaiky) y la lengua castellana se profundiza más en los ciclos de la básica y media secundaria, así como lo establece los lineamientos del Anaa Akua'ipa. (2008).

En este sentido, la UNESCO (1999, p.3) infiere que los pueblos indígenas al momento de adquirir un segundo idioma “los educandos necesitan tiempo y oportunidades para aprenderlo, tanto en forma oral como escrita”, es decir, los maestros deben mantener presente los ritmos de aprendizaje, dedicación y esfuerzo de cada estudiante a su cargo si quiere lograr resultados significativos en el desarrollo de otra lengua. Además, la organización anteriormente mencionada por medio de diversas investigaciones en la enseñanza y apropiación de la lectoescritura en pueblos étnicos de América Latina afirma que “la adquisición de la lectura y escritura de un segundo idioma es un proceso rápido porque se trata de transferir las habilidades de leer y escribir con comprensión de un idioma a otro” (UNESCO, 1999, p.4). Por ende, es necesario y “recomendable” que los estudiantes desarrollen inicialmente sus competencias lingüísticas en su primera lengua, es decir, la materna antes de abordar una distintita a la suya, con el propósito de obtener un mejor aprendizaje y dominio del otro dialecto.

También, las falencias presentadas en los procesos de comprensión lectoras en los estudiantes se ven reflejadas en los resultados de las pruebas saber estandarizadas por el MEN al evaluar los niveles de competencia en las áreas de lenguaje y matemáticas con el objetivo de observar el desempeño académico tanto de los niños, niñas y jóvenes como el quehacer pedagógico del maestro. A continuación, se vislumbran las derivaciones de dichas pruebas en los grados tercero, quinto y noveno respectivamente del año 2017 a través del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE y socializado durante el reporte del último cuatrienio histórico en el Día de la Excelencia educativa llevada a cabo en el 2018. Escalas de valoración, **Rojo:** insuficiente, **naranja:** mínimo, **amarillo:** satisfactorio, **verde:** avanzado.

Gráfico 1. Desempeño del cuatrienio. Puntaje promedio de las pruebas saber 3°



Fuente: Reporte de la Excelencia 2018. C.E.I. No 1

En el gráfico anterior se puede observar cómo entre los años 2014 y 2016 el más del 70% de los educandos se hallan en la escala de insuficiencia en las áreas de lenguaje y matemáticas, mientras que, en el 2017 se observa una disminución de este índice hasta llegar a un 46%. Sin embargo, el jefe encargado de supervisar el rendimiento académico en el área de lenguaje mencionó que dicho porcentaje disminuyó debido a que la población estudiantil era más baja que en años anteriores, es decir, las clases eran casi personalizadas con cada uno de los estudiantes y, por ende, se observó una mejoría.

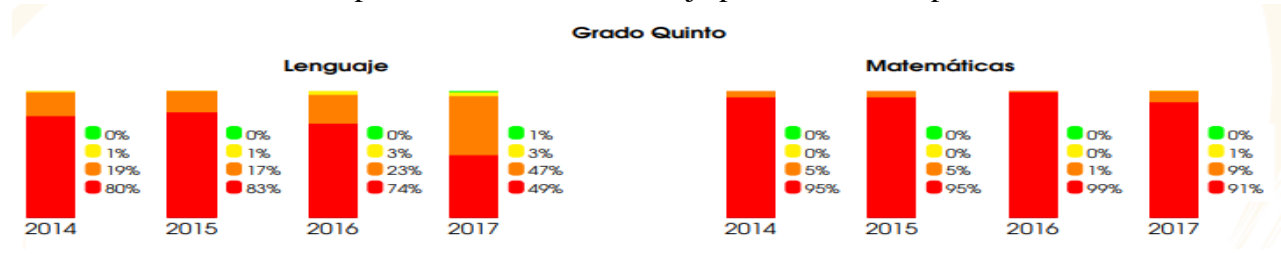
Gráfico 2. Desempeño del cuatrienio. Aprendizajes de la competencia comunicativa (lectora).
 Saber 3°

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas			
	2014	2015	2016	2017
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	64.1	65.9	66.7	85.5
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	71.8	78.4	57.5	74.2
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	70.0	73.9	57.5	72.1
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	63.7	66.3	63.6	72.5
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	74.4	75.0	71.7	70.9
Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (Semántico).	76.9	61.4	63.3	71.6
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	79.5	58.0	64.2	72.8
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	60.3	62.9	66.1	65.1

Fuente: Reporte de la Excelencia 2018. C.E.I. No 1

Además, según las estadísticas suministradas por el ISCE (2018) se puede observar las falencias presentadas por los estudiantes del grado 3° en lo que se refiere a sus procesos de lectura, al no alcanzar de forma satisfactoria los aprendizajes evaluados por el ICFES. Por ende, en la gráfica anterior se puede observar solamente los niveles mínimos y e insuficiente desde el año 2014 hasta el año 2017 en las habilidades de comprensión lectora en cada uno de los ítems exigidos por el MEN. Por otra parte, los resultados obtenidos en las pruebas de interpretación y análisis de textos que llevaron a cabo los estudiantes del grado 5° no son nada alentadores ya que, obtuvieron puntajes mucho más bajos que sus homólogos del curso 3°, como muestra el siguiente esquema:

Gráfico 3. Desempeño del cuatrienio. Puntaje promedio de las pruebas saber 5°



Fuente: Reporte de la Excelencia 2018. C.E.I. No 1

En conversación con los maestros de la básica primaria y los jefes de núcleo de las áreas de español y matemáticas durante la socialización de estos resultados, expresaron su preocupación por los niveles tan bajos presentados por los estudiantes en las competencias antes mencionadas y, por ende, describieron tres posibles causas que pudieron conllevar a esos grados de insuficiencia en las habilidades de comprensión lectora y pensamiento numérico: 1. El mal manejo del cuadernillo y las hojas de respuesta por parte de los niños al realizar el examen, 2. La mayoría de estudiantes proviene de otras escuelas donde no alcanzaron ni desarrollaron las habilidades mínimas para ser promovidos a otros cursos, es decir, son repitentes y 3. Los estudiantes pertenecen a una población indígena y su manejo de la lengua castellana es mínimo, además, las pruebas son en su totalidad en español y no contextualizadas. Por esta razón, se presentan deficiencias en los siguientes aprendizajes:

Gráfico 4. Desempeño del cuatrienio. Aprendizajes de la competencia comunicativa (lectora). Saber 5°

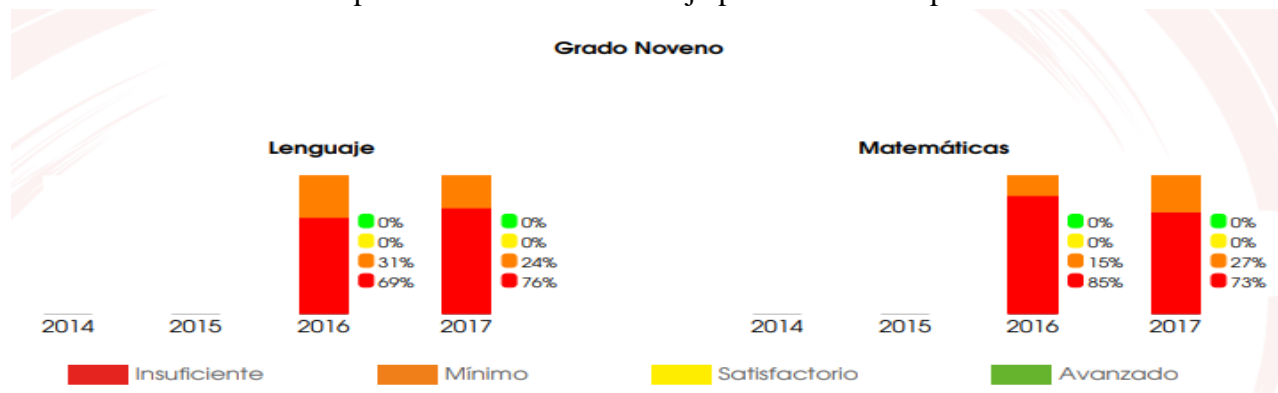
Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas			
	2014	2015	2016	2017
Recupera información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).		83.9	64.7	71.2
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	70.7	70.5	73.5	76.8
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).		84.8	69.1	71.2
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	74.7	79.0	64.0	70.3
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		65.2	67.7	68.8
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).		79.8	72.1	73.0
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).		58.9	68.4	72.2
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).		72.3	69.8	67.6
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).		78.6	79.4	73.9

Fuente: Reporte de la Excelencia 2018. C.E.I. No 1

Como se puede observar en el gráfico anterior, los estudiantes presentan niveles insuficientes y mínimos en aprendizajes que examinan lo pragmático, semántico y sintáctico al momento de realizar la respectiva interpretación y análisis de un texto en lengua castellana según el ciclo escolar, en este caso el grado 5°. No obstante, según el Anaa Akua ípa. (2008) la población infantil y juvenil pertenecientes a la comunidad indígena wayuüi, deben ser capaces de escribir, leer, escuchar y hablar en su segunda lengua (español). Por ello, son evaluados según las exigencias del MEN ya que esta entidad “supone” que están preparados para afrontar dicho examen.

Aunado a la situación, los estudiantes del grado 9° también presentaron dificultades al momento de poner a prueba sus capacidades de comprensión lectora durante el examen de estado, puesto que, el nivel análisis e interpretación era mucho más avanzado que cuando realizaron las pruebas de 3° y 5°; dichos resultados se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Gráfico 5. Desempeño del cuatrienio. Puntaje promedio de las pruebas saber 9°



Fuente: Reporte de la Excelencia 2018. C.E.I. No 1

Se puede vislumbrar en este gráfico que los estudiantes bajaron de nivel en la prueba de lenguaje pasando de un 69% en el grado insuficiente en el 2016 hasta llegar a un 76% en el 2017, en otras palabras, sus habilidades de comprensión lectora no están bien desarrolladas, afectando a su vez, su desempeño en otras áreas académicas como lo son las matemáticas cuyos resultados sobrepasan más del 75% de insuficiencia en ambos años. Por ende, el Ministerio de educación Nacional sugiere profundizar y fortalecer los siguientes aprendizajes en la asignatura de español:

Gráfico 6. Desempeño del cuatrienio. Aprendizajes de la competencia comunicativa (lectora).
 Saber 9°

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas			
	2014	2015	2016	2017
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).			66.7	81.3
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).			63.5	71.4
Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto (Semántico).			71.2	75.8
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).			51.9	71.4
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).			61.5	58.6
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).			73.1	75.2
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).			61.5	70.6
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).			46.1	61.2
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).			30.8	68.6

Fuente: Reporte de la Excelencia 2018. C.E.I. No 1

Por esta razón, los padres de familia como miembros activos en esta comunidad educativa y veedores de la educación de sus hijos, han manifestado su preocupación por las debilidades que vienen presentando sus hijos en el desarrollo de su segunda lengua (español), puesto que al momento de llevar lo aprendido en la escuela a problemas cotidianos donde se hace necesario el uso del otro idioma no observan ningún avance, más bien, no tienen la confianza suficiente para entablar una conversación en esta lengua por el temor a cometer un error de pronunciación. Cabe resaltar, que los progenitores inscriben a los niños en la institución educativa con el objetivo de que estos aprendan y dominen el español porque este es el idioma que predomina en el departamento, y a través de este desarrollarán las habilidades requeridas para competir en el mercado laboral, estando al mismo nivel que las demás escuelas del municipio.

Otro elemento que influye en las debilidades de comprensión lectora en los educandos es la formación académica que poseen algunos docentes de la básica primaria, ya que una parte están conformados bachilleres académicos los cuales se les presenta en diversas ocasiones dificultades para estructurar adecuadamente su planificación curricular. Mientras que la otra, se encuentran constituidos por maestros cuyo perfil es de normalista superior y estos siguen enfocados en los modelos pedagógicos de la educación tradicional, donde el niño solamente se limita a recibir y

transcribir al pie de la letra textos que se encuentran en la biblioteca, a su vez, no forman en proceso de lectura que implique leer e interpretar de forma inferencial, crítica y literal.

Por otro lado, las aulas en el que se ejecutan los procesos pedagógicos de la básica primaria son de carácter seccional multigrado, es decir, un docente atiende dos o más grupos de diferentes ciclos educativos (preescolar, primero y segundo), (tercero, cuarto y quinto), simultáneamente, Fonseca et al (2018). Cabe aclarar, que en este caso se pueden compartir la carga con un homologado y este tenga su propio espacio de trabajo. No obstante, existen ocasiones particulares dentro del centro educativo donde se aplica el multigrado unitario, en otras palabras, el maestro tiene a su disposición los cursos anteriormente mencionados dentro de una sola aula.

Además, Zamora y Mendoza (2018) consideran que el rol de los maestros encargados de aulas multigrado representa todo un desafío en su quehacer profesional, puesto que las universidades y las Escuelas Normales Superiores no profundizan lo suficiente en métodos, didácticas y procesos pedagógicos en este tipo de espacios académicos, conllevando a estos profesionales a explotar su creatividad al momento de diseñar sus secuencias didácticas empleando materiales del contexto que le rodea.

Esta situación presentada en la básica primaria se ve reflejada cuando los niños inician su formación en la secundaria donde se logran evidenciar dificultades como timidez y miedo al intentar expresar sus ideas en su segunda lengua, puesto que anteriormente no se le exigía utilizarla en todo momento. Por esta razón, los docentes que conforman el bachillerato realizan un diagnóstico sobre las debilidades que encuentran en cada uno de los estudiantes, con el objetivo de adecuar sus planes de aula a las problemáticas educativas que se les presenta. Anexo a esto, factores como la extra edad, ubicación geográfica, y poco acompañamiento de los padres de familia en la formación académica de los niños, también influyen en el desarrollo de una buena comprensión lectora en la escuela.

En lo que respecta a las Tecnologías de la Información y la Comunicación más conocidas por sus siglas (TIC) han hecho revolucionar el mundo académico y científico en todos sus aspectos, al brindar una gran gama de herramientas que contribuyen al buen desarrollo de diversas investigaciones en los distintos campos del saber. Las ciencias de la educación no son ajenas a ellas puesto que, la metodología, las estrategias pedagógico-didácticas y el quehacer formativo del maestro evolucionan en conjunto con las exigencias de la era moderna. Por ende, es necesario

vincular los métodos de enseñanza-aprendizaje que se efectúan en las escuelas e institutos de formación superior con los avances tecnológicos, con el objetivo de estar a la vanguardia obteniendo, a su vez, aprendizajes significativos en cada una de las áreas del conocimiento plasmadas en los ejes curriculares.

Por esta razón, es necesario implementar recursos tecnológicos en la configuración de tareas académicas efectuadas en el salón de clases, especialmente en el área de lenguaje, puesto que, en esta asignatura se fortalecen las competencias de comprensión lectora y los resultados de ésta se reflejan en los aprendizajes adquiridos en las demás áreas del conocimiento. Cabe aclarar que, en la actualidad el desarrollo de las habilidades de interpretación de textos no solamente recae sobre el docente de lengua castellana, todo educador sin importar la formación académica que imparta en la escuela debe ser capaz de fomentar hábitos de lectura y estrategias para interpretar y analizar cualquier tipo de documento.

Sin embargo, para que se pueda lograr lo anteriormente expresado tanto la escuela como los docentes tienen el compromiso de transformar y renovar sus esquemas curriculares de enseñanza, pero este último es todo un reto puesto que estos espacios de formación académica fueron diseñados para resguardar y transmitir usos, costumbres, conocimientos, habilidades y valores ya establecidos (UNESCO, 2013). En otras palabras, dichas características no se adaptarían correctamente a las exigencias que trae consigo las TIC en el sistema educativo tradicional.

Por otra parte, Orozco et al (2020) infiere que todo maestro con relación a su quehacer pedagógico tiene el deber de adquirir las habilidades necesarias para integrar herramientas tecnológicas en sus métodos de enseñanza en el aula de clases y, a su vez, promover el uso de estos instrumentos a sus estudiantes con el propósito de que lo puedan aplicar tanto en su vida académica como en la cotidianidad. Incluir las TIC en cada uno de los momentos que conforman una clase implica replantear las metodologías de trabajo y estas, a su vez, son un medio que invitan a pensar y repensar la práctica pedagógica (Villarruel, 2012). Asimismo, la (UNESCO, 2013) expone, que la incorporación de recursos tecnológicos en las escuelas es una necesidad latente que le permitirá a los educadores a cambiar sus estilos y forma de enseñar, y al educando a tener un mayor control y responsabilidad de los conocimientos que va a obtener en su formación escolar.

Por ello, los docentes deben cambiar sus viejas prácticas metodológicas por una más innovadora acorde al contexto, y la realidad vivida por los estudiantes, ya que, de esta forma

despertará el interés y la motivación en ellos durante los distintos momentos que conforman la clase. Por ende, las TIC brindan numerosos utillajes que se acoplan fácilmente a las diferentes fases pedagógicas que componen una clase. Una de ellas son los Recursos Educativos Abiertos conocido por sus siglas *REA*, que ofrecen un conjunto de herramientas tecnológico-pedagógico de libre acceso diseñadas para fomentar aprendizajes significativos, disponibles para educadores y educandos, además, su contenido se puede descargar, modificar y compartir con otros grupos académicos en la internet siempre y cuando se respete los derechos de autor (Butcher et al, 2015).

Dicho esto, se busca mejorar las competencias de comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la básica secundaria implementando Recursos Educativos Abiertos como estrategia pedagógica para fortalecer dichas habilidades, con el propósito de que obtengan una mayor aprehensión del conocimiento dado por los maestros, mejoren su desempeño académico en todas las áreas académicas estipuladas en el currículo escolar y alcancen niveles satisfactorios y/o avanzados en las futuras pruebas saber que les esperan en los cursos superiores. De acuerdo con, el problema planteado anteriormente surge el siguiente interrogante:

¿Cómo incide el uso Recursos Educativos Abiertos al implementarlos como estrategia pedagógica para fortalecer procesos de comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana?

3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Las competencias de comprensión lectora a pesar de no ser un tema de investigación nuevo aún sigue vigente como uno de los problemas que más aqueja a la comunidad académica, desde su paso por la escuela hasta llegar al contexto de formación universitaria. Las investigaciones que giran en torno a esta competencia han generado diversas posturas teóricas, estrategias e instrumentos pedagógicos-didácticos encaminados a disminuir los bajos índices de interpretación, análisis y decodificación que presentan los estudiantes al momento de abordar un texto. No obstante, “ubicar los elementos de relación entre los avances teóricos y su posible aplicación continúan en el orden del día” (Acevedo y Cañón, 2012, p. 27); esto es debido a que no existe una teoría que explique un modelo único de como enseñar a comprender una lectura, sino, que cada investigador aborda esta situación desde su propia metodología y concepción, conllevándolo a configurar posibles soluciones.

Por esta razón, el presente proyecto está encaminado a potenciar y mejorar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado utilizando los REA como estrategia pedagógica en sus procesos pedagógicos, puesto que, se han evidenciado falencias en su rendimiento académico en todas las asignaturas que conforman el currículo escolar a raíz del problema en mención. Para ello, es fundamental que los maestros adquieran la praxis en el uso e implementación de los REA en su quehacer pedagógico.

En palabras de Bautista (2015) los REA promueven calidad y excelencia en una institución educativa cuando estos diseñan sus propios materiales didácticos y los comparten de forma abierta, siendo lo suficientemente innovadores y creativos como para reforzar y fortalecer cualquier tipo de debilidad académica que se pueda presentar en las distintas áreas del saber disciplinar. Pinos et al. (2020) explica que los recursos tecnológicos son un atractivo tanto para niños como jóvenes, puesto que estas son dinámicas, recreativas y contribuyen a potenciar los procesos pedagógicos en el aula, además, las actividades académicas ejecutadas durante las sesiones de clase rompen los esquemas tradicionales de la típica lectura plasmada en una hoja o la utilización de lápiz, borrador y papel para escribir apuntes. Por su parte, Cassany (2016) afirma que los recursos y herramientas tecnológicas inmersas en la red no son utilizadas en su máximo potencial por maestros y estudiantes ya sea por desconocimiento de la existencia de sitios webs de calidad educativa o

simplemente, no poseen los conocimientos necesarios para realizar búsquedas exhaustivas del material educativo que se adecue a sus necesidades.

Asimismo, se pretende promover el uso de recursos tecnológicos en las escuelas de zona rural, especialmente donde están asentados pueblos indígenas ya que estos últimos no cuentan con las competencias digitales necesarias; estas últimas son un conjunto de habilidades que permiten utilizar la tecnología de forma segura y crítica en diversos campos laborales (UNIR, 2020), por ende, antes de que un estudiante haga uso de dichas herramientas es necesario que los docentes obtengan las destrezas mínimas requeridas en el manejo de las TIC con el propósito de implementarlas en sus planeaciones pedagógicas. Los REA ofrecen instrumentos variados, innovadores y educativos que pueden ser utilizados en variados escenarios pedagógicos y en cualquier área del conocimiento, en este caso, mejorar los procesos de comprensión lectora al diseñar, crear, usar y reutilizar material didáctico con licencia de Acceso Abierto.

En palabras de la coordinadora académica de la Institución Educativa No 8 “los estudiantes de los diferentes niveles educativos vienen presentando bajo rendimiento académico en las áreas fundamentales y optativas del plan de estudio estipulado en el Proyecto Educativo Comunitario y resultados insuficientes en las pruebas de estado, debido a las debilidades que poseen en sus competencias de comprensión lectora. Por consiguiente, es necesario plantear y desarrollar una serie de actividades pedagógicas que apunten al mejoramiento de esta destreza y sean capaces de alcanzar resultados de aprendizajes óptimos” (Castro. Comunicación Personal, 13 de abril de 2020).

Por medio de este proyecto de profundización se espera generar nuevas estrategias didácticas y/o pedagógicas que conlleven al mejoramiento de la calidad educativa en la institución y desarrolle en los estudiantes, las competencias necesarias para optimizar sus procesos de comprensión lectora en todos sus niveles. La metodología implementada por los docentes en las sesiones de clases tendrá mayor innovación al salir de la monotonía y explorar nuevos escenarios pedagógicos que estén a la vanguardia, cumpliendo con los requerimientos que la sociedad actual, compleja y cambiante demanda cada día más en los educandos y en el sistema educativo (Martin, 2010).

Es por ello, que la Universidad de La Guajira como Institución de Educación Superior del departamento por medio de la maestría Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación:

Lecto-Escritura les brinda a sus maestrantes las herramientas teóricas y pedagógicas para que estos puedan configurar desde su quehacer profesional rutas que conlleven a optimizar las habilidades comunicativas durante la formación académica de los educandos en todos los ciclos educativos, entre ellas, la comprensión lectora.

Aunado a esto, se espera que los resultados del presente proyecto de profundización a nivel social generen un nuevo conocimiento práctico para mejorar las competencias de comprensión lectora en estudiantes indígenas utilizando los REA como una estrategia pedagógica. Además, los instrumentos de recolección de datos desarrollados en este trabajo y sus derivaciones puedan ser tomados como referencia para futuras investigaciones que continúen y aborden la problemática descrita a lo largo de este documento.

En cuanto a los aportes teóricos, este trabajo profundiza en las reflexiones de Solé (2012) y Cassany (2021) con relación al desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora de forma didáctica. Asimismo, analiza los estatutos del MEN (1996; 2006; 2015) en lo que respecta a los referentes de calidad de lenguaje, sus Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje. Finalmente, se incorpora todos los procesos de innovación educativa que generan Butcher et al (2015), los cuales ofrecen una guía de trabajo detallada sobre cómo implementar los REA en la educación. Siendo un gran aporte para esta investigación porque brindan herramientas teóricas para abordar la problemática presentada en la institución y permite llevar a la práctica.

Además, se espera que los resultados teóricos arrojados por esta investigación estén encaminados a reestructurar la metodología y planificación de secuencias didácticas implementadas por los docentes en su praxis dentro y fuera del aula, al transformar viejas prácticas pedagógicas en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento en habilidades de comprensión lectora por unas más innovadoras al integrar recursos tecnológicos con unos propósitos de enseñanza y aprendizaje más claros.

Por otra parte, la perspectiva metodológica desde la cual se aborda el problema está enmarcada en la Investigación Acción, puesto que, dicho estudio permite integrar a los actores sociales, comunidad en general, contexto e investigador en los procesos de transformación y reflexión de las problemáticas formativas que están afectando los niveles de desempeño académico de los discentes, por medio de estrategias pedagógicas que apunten a mejorar la calidad educativa

de estos (Elliot, 2005). También, se busca que el presente estudio sea articulado a las planificaciones de desarrollo y mejoramiento institucional y, a su vez, en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) con el objetivo de que este sea institucionalizado y la comunidad educativa que conforma la Institución Educativa Indígena No 8 pueda implementar los futuros resultados arrojados por esta investigación como una estrategia pedagógica innovadora para la escuela y disminuir los bajos desempeños académicos de los estudiantes.

Con respecto a la opinión de los docentes, se menciona “que los estudiantes no alcanzan a desarrollar en su totalidad las competencias mínimas de comprensión lectora durante su paso por la básica primaria, debido a las pocas estrategias pedagógicas y didácticas implementadas en su proceso de formación. Otro factor para destacar es la interferencia de dos lenguas como es el caso del Wayuunaiky y el español, puesto que, los maestros aparte de enseñar unos contenidos programados deben fortalecer el idioma dominante por exigencias del Ministerio de Educación Nacional, ya que, estos evalúan las habilidades adquiridas por los educandos en la escuela. Además, se le añade el elemento de la poca formación y capacitación que algunos educadores poseen para llevar a cabo un buen acto pedagógico en el aula de clases, por esta razón, aún persisten falencias en las habilidades de interpretación y análisis de textos por parte de los niños y jóvenes” (Ortega. Comunicación Personal, 15 de mayo de 2020).

Por ende, este estudio además de abordar una problemática común como son las debilidades en las competencias de comprensión lectora durante la escolaridad de los jóvenes, también busca cambiar la realidad educativa que están viviendo las instituciones educativas de pueblos indígenas en cuanto a las estrategias pedagógicas implementadas por los maestros e incursión de la tecnología digital como herramienta de apoyo a los procesos pedagógicos, porque mientras exista una actitud de conformismo por parte de los docentes y apatía por mejorar su formación profesional, no mejorará la calidad educativa en estos escenarios.

4. INTENCIONALIDADES DEL PROYECTO

En el siguiente apartado se exponen y argumentan las finalidades del presente proyecto en términos de resultados e impacto social esperados al llevar a cabo esta investigación. Sus categorías reflejan el propósito y la intencionalidad de la temática a abordar con el fin de darle una posible solución (Herrera, 2018). Además, son guías de estudio que se deben tomar en consideración durante todo el desarrollo de la pesquisa (Hernández y Mendoza, 2018). En este caso y teniendo en cuenta que el trabajo de grado de profundización parte de una problemática de una Institución Educativa, se establecieron las siguientes intencionalidades procedimentales.

4.1. OBJETIVO GENERAL:

Implementar una estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos para fortalecer procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana del municipio de Maicao.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Diagnosticar el estado actual de las competencias de comprensión lectora en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.
- Describir las debilidades y fortalezas de los procesos de enseñanza aprendizaje que inciden en las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.
- Diseñar una estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos para desarrollar procesos de comprensión lectora en los estudiantes del grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.
- Evaluar la implementación piloto de la estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

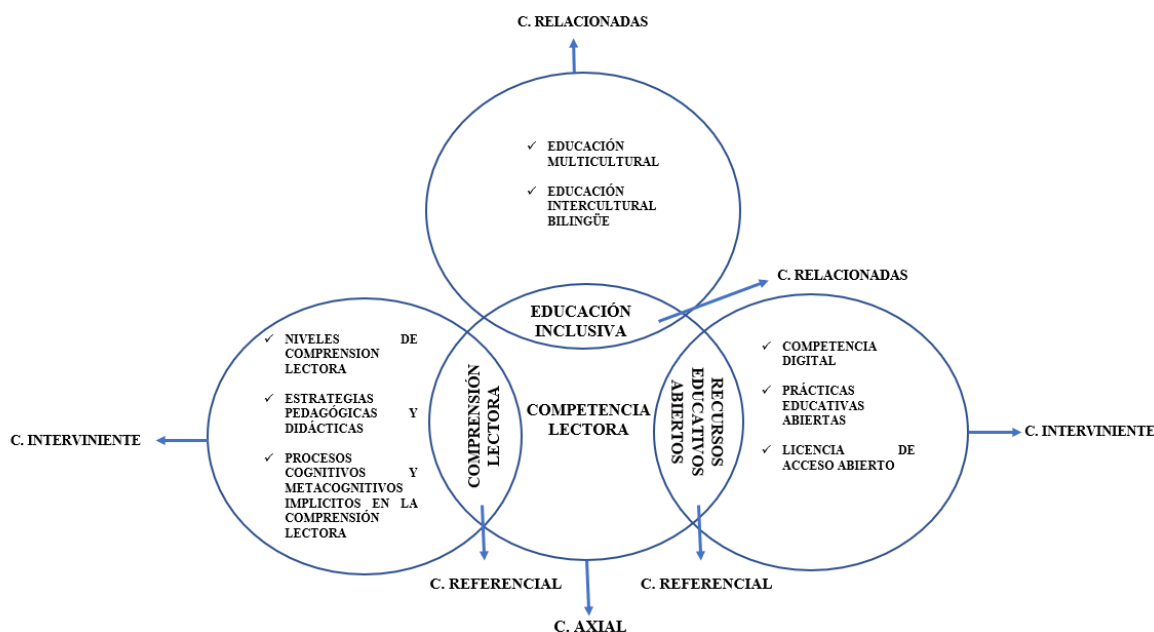
5. REFERENTES TEÓRICOS DEL PROYECTO

En el siguiente apartado se expone los referentes teóricos que fundamentan y guían el presente proyecto. Sampieri (2008) manifiesta que es una de las fases más importantes del trabajo investigativo puesto que, le agrega un valor científico, académico y literario de las teorías existentes. Asimismo, Valenzuela y Flores (2012) exponen que la información suministrada en este marco debe ser válida, fiable y estar concatenada con el planteamiento del problema. Para ello se analizan y explican las teorías que abarquen estudios concernientes a la categoría axial: Competencia Lectora, de la cual se deriva dos categorías referenciales como son: Comprensión Lectora, de las cuales se derivan las categorías intervinientes: Niveles de comprensión lectora, procesos cognitivos y metacognitivos en la comprensión lectora y Estrategias Pedagógico-Didácticas.

Después, se continua con la segunda categoría referencial: Recursos Educativos Abiertos y sus categorías intervinientes: Prácticas Educativas Abiertas, Acceso Abierto y Licencias Abiertas y Competencia Digital. Por último, tres categorías relacionadas: Educación Inclusiva, Educación Multicultural y Educación Intercultural Bilingüe. Estas últimas categorías son necesarias abordarlas puesto que, dicha investigación se llevó a cabo con una población que está conformada en su totalidad por un grupo indígena, en este caso, la etnia wayuü y existen características particulares que deben tenerse en cuenta al momento de interferir en su sistema educativo.

Cabe aclarar que se escogió como categoría axial la competencia lectora y no la comprensión lectora en el presente estudio debido a que, esta última es un “concepto abarcado por otro más amplio, que es la lectura” (Jiménez, 2014, p.71), por esta razón, cuando se va a abordar el tema de comprensión “se debe hablar en primer lugar de la lectura pues no se debe desligar la una de la otra” (Castrillón et al, 2014, p.212). En el grafico que se presenta a continuación se expone de manera más específica la organización de estas categorías.

Figura 1. Categorías que conforman el objeto de estudio.



Fuente: Elaboración Propia.

5.1. COMPETENCIA LECTORA

La competencia lectora es una de las habilidades que todo individuo debe desarrollar durante su vida y, de acuerdo con las exigencias de la sociedad donde se encuentra inmerso puesto que, esta le permitirá interactuar, analizar y describir los sucesos que allí se presentan. Por ende, las escuelas como entes pedagógicos asumen la responsabilidad de potenciar los procesos de lectura desde los primeros ciclos de la educación básica hasta finalizar con la media académica, inclusive, profundizan dicha pericia de manera exhaustiva cuando realizan sus estudios superiores.

Solé (2012) infiere que la enseñanza de dicha competencia debe partir de las experiencias cotidianas del niño con su entorno, su familia y la escuela con el propósito de crear un lazo fuerte entre el lector y la lectura. En otras palabras, los estudiantes durante los primeros ciclos de escolaridad pueden despertar y desarrollar su interés por la lectura en cualquier tipo de contexto, siempre y cuando las estrategias utilizadas para efectuar este cometido sean pertinentes; cabe resaltar que el núcleo familiar y la institución educativa deben trabajar de manera mancomunada con los discentes en la configuración de estos procesos de aprendizaje.

Asimismo, Solé (2004) plantea tres ejes imprescindibles para el buen desarrollo de las habilidades de lectura en el infante, los cuales son, “aprender a leer, leer para aprender en cualquier

ámbito académico o cotidiano, a lo largo de nuestra vida y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta, agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona” (p.9). Por ende, la lectura no debe ser una camisa de fuerza durante el transcurso de la formación pedagógica de los infantes, más bien, se debe procurar animar e incentivar a estos individuos a adquirir el hábito lector por medio sucesos que ocurren en su contexto, experiencias vividas, anécdotas, entre otros.

Por otra parte, Colomer (1997) “define la lectura como la interacción entre un lector, un texto y un contexto” (Lomas, 1999, p. 327). Es decir, que para desarrollar una muy buena competencia lectora en los estudiantes es de vital importancia tener en cuenta estos tres factores puesto que, influyen de forma significativa en los procesos de comprensión y abordaje de cualquier tipo de textos (Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, 1998). Mientras que Casanny et al, (2003) manifiestan que la lectura es un vehículo que conlleva a la interpretación y análisis de cualquier texto y cada persona lo hace a su propio ritmo, es decir, no importa qué estrategia se utilice para abordar una lectura lo esencial es comprender lo allí plasmado.

Por esta razón, Mendoza (2004) expone que durante el desarrollo de las competencias de competencia lectora las personas son capaces de dirigir y controlar su propio proceso lector, en otras palabras, la adquisición de los hábitos de lectura depende del interés de la persona por aprender e incursionar en el mundo de los textos. En la mayoría de los casos, los estudiantes despiertan su interés por la lectura en las escuelas gracias al acompañamiento de los docentes durante su formación académica o, en su defecto, lo aprenden desde casa con sus familiares; sea cual fuere la forma en que se obtuvo dicha destreza lo importante es inculcarla desde las primeras etapas de vida de los niños con el objetivo de ir fortaleciéndola de forma paulatina durante su recorrido por los distintos ciclos escolares.

En la actualidad, existen organizaciones tanto nacionales como internacionales que evalúan el grado de adquisición y desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes básica primaria y secundaria, y, por ende, cada una define a su criterio el significado de lectura como por ejemplo las pruebas PISA configuradas por la OCDE (2009) expone que la lectura es la capacidad que posee una persona para reflexionar, interpretar y analizar textos escritos con el objetivo de fortalecer sus conocimientos, crecer de forma íntegra como sujeto y tener participación en un colectivo social. Por su parte, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora,

conocida mejor por sus siglas como (PIRLS), define la competencia lectora como la habilidad de “comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo” (PIRLS, 2006, p.3).

Como se ha podido evidenciar en el apartado anterior, la lectura promueve el crecimiento personal e íntegro del ser humano con el fin de poder contribuir y aportar sus conocimientos a la sociedad, es por ello, que en las escuelas enfocan sus esfuerzos en el buen desarrollo de esta. Sin embargo, aún se observan falencias palpables de los pocos hábitos de lectura que poseen los niños y jóvenes hoy en día al no ser capaces de decodificar o interpretar lo que están leyendo, inclusive, en una era donde el texto escrito impreso paso a ser digital, los estudiantes no se sienten atraídos por mejorar sus procesos lectores.

Es por ello, que Lomas (2003) hace énfasis en los cambios socioculturales que ha venido sufriendo la sociedad al incorporar las TIC en la vida del hombre, principalmente en los distintos campos disciplinarios, por ende, infiere que los procesos lectores se han sido afectados por la inclusión de estas herramientas en su diario vivir puesto que niños y jóvenes ya no se interesan por leer textos académicos, literarios o narrativos, debido a que hoy en día gran parte de esas lecturas las resumen o sintetizan en videos, imágenes o audios llamativos para un público joven. Pero, este autor también expone la parte positiva de las nuevas tecnologías, ya que, le sugiere a los maestros concatenar sus estrategias pedagógicas y didácticas con estas e innovar en el desarrollo y fomento de esta habilidad contextualizándolo a los intereses y necesidades actuales de los discentes. Coiro y Dobler (2007) enfatizan que la lectura en formato digital está ganando terreno cada día más en los campos académicos, literarios y científicos y, por ende, es necesario que los estudiantes pongan en juego mayor variedad de destrezas para interpretar, criticar y reflexionar sobre lo que lee.

En lo que concierne a la definición de competencia lectora, Lomas (2003) determina que la lectura es un dialogo que se realiza entre el contexto, texto y lector, no obstante, si no existe una armonía entre estas condiciones no se podrá llegar a la comprensión y decodificación de las ideas planteadas en un texto ni interpretar las emociones que transmiten los autores en sus escritos. Arteaga et al (2017) plantean que leer conlleva a un total acceso del significado de las palabras con el objetivo de asimilar su función dentro de un escrito, es decir, que los estudiantes deben poseer conocimientos previos de la lectura que van a abordar puesto que, si desconocen el contexto y el contenido de esta, se les dificultara procesarla.

La lectura no debe ser una obligación o una imposición por agentes externos, más bien, debe ser placentera, sentir gusto por ella y verla como un pasatiempo o hábito agradable para la vida (Rodríguez, 2007). Además, Inchausti y Serb (2009) definen que la lectura no es solamente una actividad de decodificar grafema/morfema de forma mecánica, es analizar cada aspecto de un texto de forma detallada desde su estructura hasta la inmersión de los pensamientos que un escritor desea transmitir por medio de su escrito. De manera similar, Fons (2006) afirma que “leer es un proceso activo en el que el lector crea el significado, que leer es un objetivo, y que siempre se lee con alguna finalidad” (Jiménez, 2014, p.68), es decir, el hábito lector se adquiere y fortalece a medida que las personas lo consideren pertinente o necesario para su crecimiento personal, integral, profesional o solamente para cumplir una meta en la vida.

5.1.1. COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora es la habilidad que permite entender, interpretar y analizar cualquier tipo de lectura, no obstante, esto se ha convertido en todo un reto para los estudiantes durante su larga formación académico-profesional y, a su vez, para los docentes que están en la obligación de diseñar rigurosamente estrategias que permitan fortalecer dicha competencia. El desarrollo de esta pericia influye de manera transversal en todas las áreas del conocimiento ya sea positiva o negativamente (Gutiérrez y Pérez, 2012). Es decir, que esta herramienta psicológica determina el rendimiento académico de los educandos para afrontar problemáticas expuestas en cada una de las ramas del saber humano.

Asimismo, Gutiérrez y Pérez (2012) exponen que la comprensión lectora, además de decodificar y definir palabras complejas, esta debe estar concatenada con estrategias pedagógicas y didácticas que permitan desarrollar y autorregular su ritmo de aprendizaje al momento de abordar un texto. Por ende, los maestros como guías principales en los procesos de fortalecimiento y adquisición de esta pericia deben inculcar en las estudiantes habilidades de aprendizaje autónomo para que estos lleven registros de sus propios avances en la obtención de sus competencias de lectura.

Por otra parte, (Santiesteban y Velázquez, 2011) manifiestan que la comprensión lectora es una habilidad que le permite a los estudiantes asemejar los conocimientos acumulados de la humanidad, además, el desarrollo de esta competencia influye tanto en su intelecto como en sus emociones, facilitando de esta forma el análisis e interpretación de saberes científicos-culturales

del contexto propio y el extranjero. El fortalecimiento de esta pericia es primordial no solamente en el área de lenguaje, sino, en todas las áreas que conforman el currículo escolar puesto que, en ellas se deben resolver situaciones problemáticas que están más allá de lo evidente y, por ende, se pone a prueba la capacidad de perspicacia del educando al momento de abordar dicho reto.

Es por ello que, “comprender es un proceso psicológico complejo e incluye factores no solo lingüísticos...sino además motivacionales y cognitivos” (Santiesteban y Velázquez, 2011, p. 109), dicho de otra forma, las estrategias diseñadas por los maestros deben estar encaminadas en la obtención y fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes, teniendo en cuenta ritmos de aprendizaje, interés particulares, contexto en que se encuentran inmersos, técnicas de codificación y/o decodificación, significado de palabras desconocidas para este, ampliación de su vocabulario y desarrollar actividades que estén acordes a su nivel.

Gran parte de los objetivos o resultados de aprendizajes divisados en los contenidos de los diferentes campos disciplinares contemplados en los planes de estudios inmersos en el currículo escolar, apuntan al buen desarrollo y a la mejora de las competencias de comprensión lectora de los educandos, con el propósito de que estos últimos puedan interpretar, argumentar y criticar adecuadamente cualquier tipo de texto escrito (Berko y Bernstein, 2010). Por ello, al ser una destreza compleja, se debe partir por dejar en claro la clases de lecturas a abordar, interpretación de significados, propósitos y situaciones específicas a analizar (National Center for Educational Statistics, NAEP, 2009).

Sin embargo, no es suficiente con decodificar, extraer significados y poseer una buena fluidez verbal al momento de abordar un texto, también es necesario vincular aspectos socioculturales, lingüísticos y psicolingüísticos en los procesos de comprensión lectora que efectúan los estudiantes en el aula de clases (Núñez, 2015). Por esta razón, es preciso configurar una serie de criterios evaluativos que midan la calidad y pertinencia de las estrategias que se le van a aplicar al lector, con el fin de corroborar su aplicabilidad y, a su vez, diseñar de forma más rigurosa las actividades a implementar con su respectiva retroalimentación.

Aunado a esto, la comprensión lectora es “la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del lenguaje escrito con el objetivo de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio” (Martínez y Núñez, 2011, p.7). Por ende, como se ha venido planteando en los apartados anteriores, el fortalecimiento de esta pericia no solamente se enfoca

en la decodificación y análisis de un texto escrito, también abarca el crecimiento integral y emocional de los estudiantes al momento en que estos interactúan y confrontan las ideas del autor que están leyendo.

Además, autores como Cassany et al (2003) y Holmes (2009) infieren que el desarrollo de las competencias de comprensión lectora debe partir de un buen lector y su interacción sociocultural con el contexto que le rodea, a su vez, dicha destreza la irá fortaleciendo a medida en que este vaya ganando y adquiriendo experiencia en el campo de la lectura y su capacidad para comprender conlleva a descifrar y decodificar las ideas planteadas por un autor (Pérez y Castejón, 2006). Asimismo, Jiménez (2014) manifiesta que cada sujeto abstrae de forma objetiva, hasta donde le es posible, los criterios de un escritor transmitidas por medio de un texto escrito, es decir, se pone a prueba las capacidades cognitivas y metacognitivas del individuo para procesar y confrontar lo que está plasmado en la lectura.

Es valioso destacar que las habilidades de comprensión lectora se adquieren en los primeros ciclos educativos de los estudiantes, es decir, durante su paso por la básica primaria mediante estrategias pedagógicas y didácticas que le permitan identificar elementos de decodificación, definición de palabras desconocidas, análisis de textos sencillos y mediana complejidad, con el objetivo de desarrollar de forma progresiva la interpretación adecuada de las lecturas que aborda. Además, despierta el interés y la curiosidad tanto en niños como en jóvenes cuando estos descubren por sí mismos el sentido del texto, sintiendo gozo, a su vez, por ese gran logro (Flores, 2020). No obstante, los docentes antes de efectuar los diferentes momentos de aprendizaje para el fortalecimiento de esta pericia deben tener en cuenta los conocimientos previos, ritmos de aprendizajes e intereses particulares de los educandos que le ayuden a configurar de manera clara y precisa los objetivos que quiere alcanzar en la clase y reforzar las debilidades diagnosticadas con anterioridad.

Otro rasgo significativo en la adquisición de esta habilidad como lo manifiesta Abril (2004) es que se debe desarrollar en conjunto con la expresión escrita, debido a que, las dos son caras de una misma moneda y se complementan mutuamente, es decir, son códigos de comunicación que no pueden trabajar desligados el uno del otro. Aunado a esta idea, Snow (2001) infiere que el lenguaje oral y escrito interactúan entre sí para construir y extraer los significados de una idea plasmada en un texto. En otras palabras, la producción y comprensión de textos deben trabajarse

de forma articulada para fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes y mejorar sus destrezas en los procesos lecto-escriturales no solamente en el área de lengua castellana, sino, en todos los campos disciplinares, brindando la oportunidad de acceder a toda una agrupación de conocimientos y estudios tanto académicos como científicos (Castrillón et al, 2020).

Al mismo tiempo, (Castrillón et al, 2020) exponen que la comprensión lectora es un proceso que le permite a los educandos sustraer información relevante de cualquier tipo de texto con el propósito de analizar, criticar e interpretar las ideas allí presentes creando un dialogo entre lector, lectura y autor. Dicha habilidad conlleva a apreciar más allá de lo que se encuentra plasmado a simple vista en un escrito, por ende, es fundamental que los estudiantes se imbuyan en los más profundos pensamientos, opiniones, sentimientos e ideales de los escritos que abordan, puesto que, ahí se halla la esencia y el ser de los autores.

De forma similar, Heit (2012) considera que el estudiante debe poseer habilidades para buscar información, adquirir y aplicar esquemas mentales con el objetivo de poder comprender cualquier tipo de texto. Por esta razón, los docentes están en la tarea de configurar diversas estrategias que conlleven a la buena decodificación de un texto y a la estimulación de los hábitos de lectura en los educandos, siempre y cuando apunten a la adquisición de un aprendizaje significativo y de calidad, puesto que, no todas las metodologías son eficientes o, en su defecto, no se encuentran enfocadas a la realidad académica abordada.

Por su parte, Snow (2017) explica que la comprensión lectora como proceso simultaneo implica una serie de tareas que promueve la práctica de repetir constantemente significados de palabras y la activación de saberes previos, asimismo, considera que es interactiva puesto que se instaure una relación estrecha entre el contexto, texto y lector. Por último, infiere que el lenguaje escrito es de suma importancia al momento de abordar una lectura, ya que, las personas deben tener dominio total de la lengua en el que está redactado dicho pasaje. Es por ello, que para desarrollar la habilidad de comprender es necesario haber cumplido a cabalidad con este conjunto de requisitos, que se obtienen mayormente en todos los ciclos escolares e incluso en las instituciones de educación superior.

Por esta razón, autores como Martínez (2021) y Plaza-Plaza (2021) exponen su desasosiego por los niveles insuficientes en las competencias de comprensión lectora que poseen los estudiantes en la actualidad, principalmente los que pertenecen a la educación inicial, es decir, puesto que no

están desarrollando como es debido esta habilidad. Sus hallazgos apuntan a la poca innovación que los maestros implementan en sus estrategias pedagógico-didácticas y a los métodos tradicionales que aun utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el análisis de textos y la escasa fomentación en los hábitos de lectura de los niños. Por ende, infieren que dicha destreza debe ser un proceso que involucre habilidades de pensamiento de orden superior, fluidez verbal, dominio de lenguaje escrito y fortalecimientos de sus esquemas cognitivos para su correcta adquisición.

Según, Pretel (2021) existen dos inconvenientes importantes que deben ser superados a la hora de comprender un texto, “el grado de generalización elevado del contenido... y el tiempo largo que ocupan al lector hacia su lectura...” (p.13). En otras palabras, gran parte de las dificultades presentadas por los estudiantes al momento de abordar un texto es que la información allí plasmada muchas veces no corresponde a su realidad, trayendo consigo confusión, problemas de análisis e interpretación de lo leído. Por ello, Valdez (2021) enfatiza que para efectuar un adecuado proceso de comprensión es preciso que los educandos complementen la información abordada del texto con sus saberes previos con el objetivo de realizar un mejor estudio de la temática; por esta razón, el buen desarrollo de esta habilidad genera un buen rendimiento académico en todas las áreas del campo disciplinario y fomenta una postura crítica en las problemáticas que aquejan su contexto. Aunado a este planteamiento, Lomas (1999) manifiesta que para adquirir las competencias de comprensión lectora es fundamental que el individuo tenga en cuenta la complejidad del texto con el que va a enfrentarse, el propósito principal de la lectura y la capacidad para reconstruir las ideas ahí descritas.

Como se ha podido evidenciar hasta este punto, la comprensión lectora es una habilidad fundamental y de vital importancia que debe desarrollarse en los estudiantes durante todo su ciclo de formación, puesto que, le permitirá observar su entorno y realidad desde una postura más crítica, sin embargo, cabe resaltar que dicha destreza hace parte de una macroestructura mucho más amplia como es la competencia lectora (Jiménez, 2014). Es decir, cuando se va a hablar del concepto de comprensión lectora hay que tener bien claro el concepto de lectura, debido a que, ambas están ligadas (Castrillón, 2020). Por esta razón, no se debe dejar a un lado las distintas estrategias pedológicas y didácticas implementadas que fomentan tanto los hábitos de lectura como las diferentes formas de abarcarlas, ya que, sin estas el proceso de comprender estaría a medias.

Las teorías abordadas hasta este punto dan cuenta de las diferentes definiciones que cada postulado ha contribuido en el tema de la comprensión lectora, es decir, cada uno le atribuye un significado dependiendo de la orientación metodológica desarrollada desde su campo de estudio (Vallés, 2009). Por ende, el sustento teórico planteado en los apartados anteriores permite abarcar desde una mirada más amplia y epistemológica los procesos, desarrollo y adquisición de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.

5.1.2. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Como se ha venido planteando en apartados anteriores, la comprensión lectora es una competencia que los educandos deben desarrollar durante su vida académica y profesional, puesto que, de ella depende su percepción, análisis y reflexión tanto de la realidad que le rodea como de las ideas plasmadas en cualquier tipo de texto. De acuerdo con diversos estudios efectuados por autores que han incursionado en el campo de la lectura, existen tres niveles esenciales que conllevan a adquirir y fortalecer de forma progresiva la habilidad de “comprender” en los estudiantes desde las etapas iniciales de su escolaridad hasta llegar a su educación superior.

El ICFES (2003) como ente encargado de examinar los saberes adquiridos por los estudiantes en la escuela, expone que los niveles de comprensión lectora están conformados por tres categorías: Lectura de clase comprensión/literal localizada del texto, considerada como la entrada y parte superficial de un texto cuyo propósito es el reconocimiento de significados e identificar componentes de una frase. Lectura del tipo Inferencial/comprensión Global del texto abarca una interpretación general del texto cuyas ideas y/o conclusiones no están a simple vista o de manera explícita, por ende, es necesario que el lector cuente con saberes previos para facilitar un poco la extracción de los datos inferenciales de un escrito; y la Lectura Crítico-Intertextual/Lectura Global del texto indaga sobre las posibilidades en que lector tome una postura crítica y reflexiva del texto abordado y, a su vez, como concatena su contexto con el contenido allí plasmado.

Por otro lado, Cassany (2021) dentro del proceso de la comprensión de textos distingue tres planos esenciales que conforman dicha destreza, entre las cuales se encuentra el plano que denomina *las líneas*, el cual abarca la comprensión literal del texto; el segundo plano se encarga de comprender lo que está implícito en la lectura, llamado *entre líneas*; y por último, el tercer plano que nombra *detrás de las líneas*, le permite al lector interactuar con las ideas que subyace

en un texto, el propósito del autor, sus acuerdos y desacuerdos, su relación con otros discursos, entre otros. Este última postura referenciada por el autor también recibe el nombre de *Literacidad Crítica*, por ello, en las escuelas se debe desarrollar y fomentar cada uno de estos niveles de comprensión de manera progresiva y según los ritmos de aprendizaje de los educandos puesto que, cada uno de estos tópicos posee su propio grado de dificultad y están concatenados entre sí, es decir, no se pueden trabajar por separado.

Asimismo, postulados como Strang (1965), Jenkinson (1976), Smith (1989), Pérez (2003) y Niño (2007) exponen en sus investigaciones que los tres niveles de comprensión lectora poseen características distintivas que resaltan las funciones de cada una y su finalidad es el desarrollo y fortalecimiento de esta competencia a lo largo de la formación académica y científica de un individuo.

Nivel de Comprensión Literal

En este plano la información está localizada de manera superficial y el lector es capaz de reconocer las palabras clave y frases del texto, además, no profundiza mucho en las ideas que están allí planteadas (Pérez, 2003), ni realiza inferencias puesto que es una comprensión explícita, elemental o básica (Niño, 2007). Sánchez (2018) infiere que a través de la comprensión literal se puede acceder a los saberes preliminares que trae consigo el lector para contrastarlos con el texto que está abordando. Este nivel de comprensión es adquirido en su gran mayoría por los estudiantes en los primeros ciclos escolares y lo van fortaleciendo a medida en que avanzan en sus estudios, para ello, los maestros deben crear estrategias que apunten al fortalecimiento de esta habilidad como, por ejemplo, configurar preguntas que respondan al ¿Qué...?, ¿Para qué...?, ¿Con quién...?, ¿Quién es...?, ¿Dónde...?, ¿Cuándo...? (Atoc, 2012) y dichas respuestas se identifican fácilmente en el texto, (Castrillón et al, 2020).

- **Nivel de Comprensión Inferencial**

El plano inferencial consiste en interpretar el significado o propósito de las ideas que el escritor quiere transmitir y reconocer de forma implícita lo escrito por él en la lectura, Pérez (2003). Además, Castrillón et al (2020) mencionan que en esta competencia se establecen relaciones entre los saberes previos del lector y la información del texto con el propósito de ejecutar actividades de análisis e interpretaciones. El propósito de este nivel es la configuración y recapitulación de conclusiones (Gordillo, 2009). Cabe destacar que para adquirir y desarrollar esta habilidad se

necesita tener experiencia en el nivel de comprensión literal y ser capaz de sustraer datos relevantes de un enunciado. Por esta razón, “inferir no es un aspecto sencillo, es un proceso mental de la inteligencia para comprender un texto, darle unidad y sentido al mismo” (Nunura, 2018, p. 35).

Atoc (2012) realiza las siguientes sugerencias para desarrollar actividades que estimulen y fortalezcan el nivel de comprensión inferencial en los educandos:

- Proponer títulos para un texto.
- Interpretar lenguaje figurativo.
- Deducir el tema de un texto.
- Inferir el significado de las palabras.
- Prever un final diferente.
- Reconstruir un texto variando hechos, lugares, entre otros componentes.

Este nivel es uno de los grandes retos que todo estudiante debe superar durante su formación académica puesto que, implica poner a prueba sus procesos cognitivos y metacognitivos en la abstracción y búsqueda de información implícita dentro un texto, por ello, los docentes deben diseñar estrategias pedagógicas que permitan despertar esta competencia en los educandos teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje, intereses colectivos y el contexto donde se encuentran inmersos.

- **Nivel de Comprensión Crítico o Intertextual**

Es en este plano donde se efectúa una comprensión global y total del texto y es la suma de los niveles anteriores, es decir, el literal y el inferencial. Aquí, el lector confronta el texto con sus saberes previos y lo contextualiza a su realidad con el propósito de plantear hipótesis, tomar decisiones, juzgar y valorar lo leído con argumentos veraces (Niño, 2007). Este es el reto máximo que afrontan los estudiantes desde su paso por la escuela hasta culminar sus estudios universitarios, ya que, este tópico es considerado como el ideal en el proceso de comprensión lectora; sin embargo, aún persisten falencias en el desarrollo de esta y en su correcta fomentación. Por ende, Atoc (2012) recomienda configurar preguntas que den respuesta al ¿Qué crees...?, ¿Qué piensas de...?, ¿Qué opinas...?, ¿Qué te parece...?, ¿Crees que es...?, ¿Cómo debería ser...?, entre otros, con el objetivo de estimular de manera progresiva esta habilidad.

5.1.3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Los maestros como orientadores, veedores y guías de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus discentes tienen el deber de configurar estrategias que conlleven a desarrollar y fortalecer los conocimientos teóricos-prácticos que estos van a recibir durante su formación académica y disciplinar. Para ello, es necesario que cuenten con fundamentos epistemológicos como su carta de navegación, puesto que, la teoría conduce a infinitas posibilidades en la creación y diseños de actividades pedagógicas y didácticas que pueden ser puestas en práctica en el aula de clases; por ende, en el siguiente apartado se presentaran algunos postulados que hacen referencia a la presente categoría.

En primera instancia, las estrategias pedagógicas son una herramienta que conllevan a cumplir y verificar un resultado de aprendizaje identificando, a su vez, las habilidades que posee el docente para transmitir el conocimiento y observar las necesidades particulares de cada estudiante (Pérez y Salamanca, 2013). Chaux et al (2012) determinan que dichas estrategias son asertivas mientras sean utilizadas adecuadamente por los maestros en el aula de clases y estén diseñadas según la ocasión o el momento pedagógico; para ello, es fundamental contar con bases teóricas que orienten y fortalezcan la construcción de estas.

Además, las estrategias pedagógicas evalúan los procesos de aprendizaje de los educandos y los objetivos diseñados por los maestros al momento de configurar una planeación, sin embargo, muchas veces por desconocimiento o poca fundamentación epistemológica tienden a caer un ciclo monótono que perjudica directamente la transmisión de saberes en las diferentes áreas del conocimiento disciplinar. Bravo (2008) explica que estos son escenarios curriculares donde interactúan la organización curricular, la adquisición y fortalecimiento de valores, la práctica educativa, los problemas propios del campo de formación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otro elemento para destacar es, que las estrategias son “personales cuando el docente tiene la libertad de escoger la forma, el cómo y el cuándo; e institucionales cuando el establecimiento da unas pautas especiales para ello” (Pérez y Salamanca, 2013, p. 117). En otras palabras, no están en la obligación de seguir esquemas pedagógicos establecidos por terceros, pero, si es necesario que tengan en cuenta referencias de experiencias significativas de otros académicos para fortalecer su propio trabajo.

En segunda instancia, la didáctica es una disciplina de carácter teórico-práctico que engloba todos los campos del conocimiento y/o planes de estudio en la formación académica del ser humano, por ende, no posee un contenido específico o particular debido que esta se puede moldear según la situación, el contexto y área del saber a trabajar. Cabe destacar que, dichos temas didácticos deben apuntar a desarrollar en los educandos habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas y competencias que lo formen como una persona íntegra. Así, se utilizan y diseñan recursos e instrumentos que conlleven a desarrollar en los educandos saberes generales o específicos en las diferentes disciplinas del saber, apuntando siempre a un aprendizaje significativo, analítico y crítico (Hernández, 2010). Además, siempre se plantea asimismo preguntas e hipótesis sobre sus propios procesos con el propósito de validarlos.

La finalidad de la didáctica a través su postura teórica busca generar nuevos conocimientos a partir de los interrogantes y conjeturas que se plantea en los procesos de enseñanza-aprendizaje efectuados por los maestros en el contexto escolar y, desde su disciplina practica interviene en el desarrollo educativo del estudiantado, evalúa los instrumentos y recursos utilizados en la formación de este, buscando de esta forma fortalecer su crecimiento integral e intelectual (Flores et al, 2017). Es fundamental en quehacer pedagógico del docente puesto que sin ella su labor solo sería transmitir saberes sin explicación alguna y el educando actuaría simplemente como un receptor de dicha información. Diaz (2009), explica que su función consiste en instaurar y promover elementos que conlleven a confrontar los supuestos implícitos en los métodos de formación del sistema educativo.

Por ende, una estrategia didáctica es un proceso en el cual los maestros seleccionan técnicas, métodos y actividades para cumplir un objetivo de aprendizaje (Ávila, 2018), es decir, un “conjunto de acciones que se proyectan y ponen en marcha de forma ordenada...” (Tobón, 2010, p. 246). Estas permiten desarrollar y fomentar diferentes tipos de aprendizaje en los estudiantes siempre y cuando se diseñen de acuerdo con su propósito y la enseñanza que le desean transmitir, no obstante, como se ha venido planteando en apartados anteriores, si los docentes configuran de manera errónea su estrategia, no podrán obtener resultados de aprendizaje satisfactorios.

Feo (2010) plantea una clasificación de estas estrategias según el agente que lo efectúe como por ejemplo estrategias de enseñanza; estrategia instruccional, estrategias de aprendizaje; y

estrategias de evaluación. Su objetivo está encaminado a mejorar la práctica educativa, promover la adquisición y comprensión del conocimiento utilizando como elemento principal la reflexión, característica propia de la labor docente (Jiménez y Robles, 2016). De acuerdo con Monereo (1997) citado por (Flores et al, 2017) las estrategias a nivel macro comparten rasgos, aspectos o elementos en común como son los saberes preliminares de los discentes, la actitud del educando respecto a su propio aprendizaje, el tiempo de trabajo para el desarrollo de las actividades curriculares, el contexto en el que se encuentra inmerso, los contenidos a orientar en la clase y las técnicas de evaluación.

Como se ha podido observar a lo largo de esta categoría, las estrategias pedagógicas y didácticas hacen parte del quehacer profesional docente y son esenciales para el desarrollo, fomentación y potenciación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los discentes en el aula de clases, además, están deben estar soportadas con bases teóricas y experiencias significativas de trabajos académicos de expertos con el objetivo de optimizar su propia labor. Por ende, Betancourt et al (2020) infieren que ambas estrategias están articuladas entre si puesto que, la pedagogía es la base para construir la didáctica.

5.1.4. PROCESOS COGNITIVOS Y METACOGNITIVOS IMPLÍCITOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Dentro del presente estudio es necesario abordar la categoría en mención puesto que el desarrollo de la comprensión lectora involucra procesos mentales, memorísticos y de inteligencia en los seres humanos y que además dicha capacidad la va fortaleciendo de forma progresiva desde sus primeras etapas de vida y de escolaridad hasta llegar a la adultez. Por esta razón, se presentarán en los siguientes apartados algunos postulados que han abordado temas relacionados con los procesos cognitivos y metacognitivos implícitos en esta competencia.

En primer lugar, Feldman (2001) citado por (Archila y Bermejo, 2017) define la cognición como los procesos mentales que le permiten al ser humano describir, comprender y analizar el mundo que le rodea, realizar juicios, tomar decisiones y procesar información que le permitan vislumbrar a profundidad su propio conocimiento. Por ello, es de vital importancia desarrollar y fortalecer dicha habilidad a medida que el individuo va progresando en su formación académica puesto que esta le permitirá potenciar su raciocinio, adquirir una madurez en sus esquemas

mentales y crear conocimientos nuevos a partir de los datos que obtiene de su contexto junto con la que ya posee.

Los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora incluyen la relación entre lo que se sabe y lo que se lee; asocia sus conocimientos previos almacenados en la memoria con el reconocimiento de palabras nuevas y desarrolla ideas significativas (Vallés, 2005). Adquirir esta capacidad requiere de esfuerzo, dedicación y practica los cuales el estudiante debe desarrollar durante su formación académica con la debida orientación del maestro. Vega (1984) citado por Bustos y Parra (2018) menciona que, dentro de la capacidad cognitiva, el pensamiento es una actividad global y mental que permite buscar siempre una solución o una respuesta a cualquier tipo de problemas o tareas que desean comprender.

Por otra parte, Pérez (2015) infiere que las estrategias cognitivas conllevan a la construcción de un aprendizaje significativo cuando se integra nueva información con los saberes previos que posee un individuo, es decir, el lector al momento de abordar e interactuar con un texto debe poner a prueba su capacidad de asimilar y establecer una relación de lo que está plasmado allí con su contexto y los datos que ha ido almacenando en su memoria a largo de los años. No obstante, la facultad del ser humano para procesar datos es limitada ya que esta depende de su experiencia como lector, y si no cumple con las demandas de la comprensión se le presentara dificultades para interpretar o analizar un escrito (Vallés, 2005).

En segundo lugar, la metacognición es el control, supervisión y regulación que posee un sujeto de sus propios procesos cognitivos (Cabero et al, 2018), es decir, tiene la capacidad de adecuar y diseñar su propio estilo de aprendizaje, siempre y cuando posea destrezas para adquirir y memorizar cualquier tipo de información. Su concepto es muy variable puesto que, se ha aplicado en campos de estudios que trabajan el aprendizaje, la memoria, comprensión del lenguaje, solución de problemas, atención, entre otros (Jiménez, 2004). Es por ello, que existen distintas estrategias para abordar casos que impliquen el desarrollo de la competencia lectora y la respectiva habilidad para comprender, interpretar y analizar textos, por ende “la competencia metacognitiva es la base del aprender a aprender, y este debería ser el objetivo de la educación: crear personas que sean capaces de aprender por sí mismas...” (Calero, 2020, p.82).

Además, Acevedo y Cañón (2012) infieren que en la comprensión de textos el lector debe esbozar una planificación flexible como procesos estratégicos que se ajuste a los objetivos,

instancias de las actividades y propósitos de la lectura a abordar; es aquí donde la metacognición desempeña un rol fundamental. Asimismo, López (2015) determina que lo metacognitivo se basa en utilizar y reconocer las operaciones mentales al momento de leer un texto, con el propósito de darle sentido a este y poder retener de forma consciente la información que está allí plasmada. Como se expuso en el apartado anterior, el individuo tiene completo control sobre sus procesos cognitivos y, por ende, solo él tiene la capacidad de autorregular su aprendizaje.

Con respecto a las estrategias metacognitivas, Pérez (2015) explica que estas ayudan a la obtención de una meta, es decir, acumular información en la memoria a largo plazo con mayor eficacia del texto leído y poder utilizarla cuando se requiera. Para ello, Cerchairo et al (2011) plantea cuatro variables para facilitar el proceso de comprensión: el texto, las tareas, la estrategia y las características del lector. Estas deben trabajar de manera mancomunada si se desea adquirir la competencia de comprender lo plasmado en una lectura; por su parte, Brown (1987) citado por Medel et al (2017) identifica tres estrategias que utiliza el buen lector cuando este posee control de sus actividades cognitivas y metacognitivas mientras está inmerso en la lectura, estas son: establecer un propósito para el texto, seleccionar destrezas apropiadas de lectura y controlar su proceso de comprensión lectora.

Por último, cabe resaltar que los procesos cognitivos y metacognitivos interactúan entre sí, mientras el primero se relaciona con el conocimiento y se centra en los procesos mentales como la comprensión, el segundo hace referencia al hecho de tener conciencia de dichos saberes, como se obtienen y se ocupa de las estrategias encaminadas a la adquisición de la habilidad para comprender (Acevedo y Cañón, 2012). Por esta razón, es fundamental tener en cuenta estos esquemas mentales al momento de configurar y planificar secuencias didácticas que promuevan y desarrollen la comprensión lectora en los educandos en cada uno de los ciclos educativos, puesto que, se tienen en cuenta la capacidad memorística a corto, mediano y largo plazo, de análisis, interpretación y reflexión individual al momento de confrontar un texto.

5.2.RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

Para nadie es un secreto que las nuevas tecnologías han causado un gran impacto en todos los escenarios académicos y científicos al brindar herramientas innovadoras que facilitan e impulsan cada día más, investigaciones y proyectos que tienen por objetivo generar nuevos conocimientos, dar respuestas a dudas e inquietudes sobre una temática o problemas en específico

y, principalmente, contribuir a la mejora de la calidad de vida de los individuos que forman parte de una sociedad. Por ello, en la actualidad las instituciones educativas en la totalidad de sus ciclos escolares poseen la misión de estructurar ambientes donde se involucre, diseñe e implemente medios tecnológicos con los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de estar a la vanguardia exigidas por el contexto mismo. A continuación, se presentarán referentes teóricos de postulados que han realizado estudios en el cual analizan las ventajas, contenidos y objetivos de los REA ya sea en las escuelas o en los establecimientos de educación superior.

La integración de los REA en las practicas docente y en los ambientes de aprendizaje ha sido considerado como fuente de innovación pedagógica, al ofrecer espacios diversos, metodológicos y didácticos en el aula de clases que apuntan a la formación académica de calidad (Suárez et al, 2015). Para lograr dicho cometido, es necesario que los maestros estén comprometidos y capacitados en el uso de las nuevas tecnologías con el objetivo de conocer sus propias limitaciones y alcances al momento de integrar las TIC en su quehacer profesional (Castro y Duran, 2017).

De acuerdo con Butcher et al (2015) y Canchola (2020) los Recursos Educativos Abiertos hacen referencia al diseño de todo material educativo en formato físico y/o digital que apunten a la enseñanza, aprendizaje, capacitación e investigación formativa tanto en maestros como en estudiantes, además, se caracterizan por tener licencias abiertas, es decir, la información suministrada en blogs, bibliotecas, repositorios y plataformas digitales se pueden utilizar, reutilizar, adaptar y transformar según las necesidades del usuario sin ningún tipo de restricción, no obstante, siempre se le debe dar el respectivo crédito al autor original de dicho recurso para no caer en el delito del plagio. Asimismo, su principal propósito consiste en compartir materiales pedagógicos, formativos y didácticos en línea de forma gratuita y con acceso abierto a nivel mundial sin limitación alguna (Colome, 2019).

Además, Guacaneme et al (2016) señala que los REA al poseer una funcionalidad de acceso abierto han transformado el ámbito educativo y generado un gran impacto en la sociedad moderna, al implementar recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje con un propósito formativo y vivencial según los estándares exigidos por el contexto; es decir, estar a la vanguardia de un mundo que está en constante cambio. Dichos recursos pueden ser construidos, elaborados o diseñados de forma colectiva, en otras palabras, se busca crear grandes redes colaborativas donde

individuos de alrededor del globo cooperen entre sí para intercambiar ideas, proyectos, materiales didácticos y pedagógicos que contribuyan a la mejora de la calidad educativa.

Con respecto al diseño de estos recursos, Wiley (2010) menciona que estos deben incluir tres elementos cruciales para ser considerados como REA: 1) debe poseer los cuatro permisos R (remix, redistribuir, reutilizar, revisar); 2) debe ser “libre”; y 3) opciones de medios y tecnología que no interfiera. Desde otra perspectiva, Canchola (2020) infiere que deben existir tres condiciones esenciales para la creación de un REA: a) este debe ser un recurso educativo (ya sea en formato digital o físico) cuyo propósito este encaminado a la investigación, enseñanza y aprendizaje; b) tener un modelo de licenciamiento que le permita compartir de forma abierta y libre su contenido, como es el caso del Creative Commons; c) debe pertenecer o estar vinculada a un repositorio digital.

Por otra parte, Stagg (2014) propone un continuo compuesto por cinco etapas en el proceso de integración de REA en la práctica del maestro y los requisitos necesarios para la construcción de estos. Dichos continuos están establecidos en el siguiente orden:

1. Adquirir conciencia de los REA y el acceso a estos.
2. Compartir material educativo de su propia autoría con el fin de no optar siempre por utilizar recursos de otros individuos.
3. Reutilizar, transformar o modificar el material educativo de otros de acuerdo al contexto en el que está inmerso, con el objetivo de suplir una necesidad. Esta etapa se le conoce como combinación pasiva.
4. Utilizar diversos recursos educativos para crear uno nuevo, siempre y cuando sus licencias de acceso abierto sean compatibles. Esta etapa se le conoce como combinación activa.
5. Crear, utilizar y reutilizar REA involucrando a los estudiantes potenciando, a su vez, las técnicas de enseñanza y aprendizaje (p.157-160).

De las concepciones anteriormente planteadas, se puede inferir que diseñar, utilizar y reutilizar un Recursos Educativo Abierto es un trabajo riguroso cuyos contenidos deben apuntar a un aprendizaje significativo y de calidad, por ende, los maestros que deseen incursionar en el uso de los REA tienen el compromiso de adquirir los conocimientos mínimos necesarios para realizar una búsqueda exhaustiva de materiales pedagógicos que cumplan con los requerimientos expuestos en los párrafos mencionados con anterioridad, ya que no todas las actividades o recursos

didácticos inmersos en la web cuentan con un propósito o finalidad concreta, es decir, carecen de relación entre sus objetivos, la temática abordada y la evaluación de la misma trayendo como consecuencia resultados de aprendizajes no óptimos.

No obstante, Celaya et al (2009) aluden que los maestros están en la capacidad de utilizar e implementar los REA en su práctica pedagógica aun sin poseer alguna clase de preparación o saber previo sobre el uso de estos, cuya experiencia en el campo educativo le permite introducir este tipo de materiales didácticos en su quehacer profesional por sí solo. Otro factor a destacar es que los educadores, como protagonistas de los avances en materia educativa, tienen la facultad de adaptarse a las transformaciones persistentes que sufre la sociedad del conocimiento y aunque en ocasiones no deseen emplear las herramientas tecnológicas teniéndolas aún a su alcance, su contexto le exige concatenarlas en su profesión y diario vivir (Cedillo et al, 2010). Sin embargo, existen situaciones en la que muchos profesores caen en el llamado *tecnocentrismo* que según Cabrero (2006) citado por Contreras y Gómez (2017) es una situación en la cual la tecnología está ubicada por encima de la didáctica y la pedagogía, en otras palabras, no se proponen ni visualizan objetivos de formación académica en las actividades mediadas por TIC.

La utilización de los REA no solamente se limita a entornos educativos con modalidad a distancia o espacios de eLearning, igualmente puede ser usados en contextos de aprendizaje flexibles o combinados, online e inclusive en aulas tradicionales (McGreal et al, 2013). De acuerdo con esta afirmación, las escuelas ubicadas en zona rural también pueden beneficiarse de estos recursos puesto que, se ajustan según las necesidades del ambiente escolar allí enfatizándose principalmente en los contenidos curriculares de las distintas áreas del saber, ritmos de aprendizajes de los educandos, material pedagógico-didáctico y estrategias metodológicas que impulsen el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos de estos.

Asimismo, Lizarazo et al (2015) afirman que los ambientes educativos ubicados en contextos rurales tienen la necesidad de apoyarse en los REA, puesto que en ellos existen escasez de material académico y poca interacción con la tecnología por parte de los estudiantes, siendo esta última primordial para el buen desarrollo de sus competencias. Es por ello, que los docentes, en su calidad de pedagogos y evaluadores de los procesos formativos en la escuela, están comprometidos a estar siempre a la vanguardia, adquirir aptitudes y conocimientos que vinculen las TIC con sus prácticas pedagógicas y las necesidades de su entorno con el objetivo de fomentar

aprendizaje significativo en sus educandos, transformando su praxis tradicional a una más contemporánea.

Los recursos educativos abiertos son una apuesta innovadora en los diversos campos del saber disciplinar e investigativo, que apuntan hacia la obtención de un aprendizaje significativo en los educandos, construir redes de conocimiento a nivel global y la posibilidad de compartir material pedagógico-didáctico e información con la comunidad académica. Estudios realizados por Hylen et al (2012) describen los diferentes beneficios que traen consigo los REA, de los cuales se pueden destacar la prolongación del ciclo de vida de los contenidos académicos, la formación flexible, abierta, independiente y activa, oportunidades de visibilizar actividades de enseñanza con homólogos y al público en general, entre otros.

Aunado a esto, Jaramillo et al (2009) consideran como mayor ventaja al momento de incorporar los REA en la práctica formativa es que estos sean capaces de traspasar las barreras del aula física y el tiempo en el que se desarrollan las clases, ofreciendo nuevas experiencias de aprendizaje, disyuntivas pedagógicas y oportunidades de mejorar la praxis educativa. Otros, beneficios como el diseño, desarrollo de programas, materiales de calidad y organización de sesiones interactivas donde se favorezcan espacios de interacción entre el estudiante y los maestros son resultados que se pueden obtener al integrar los Recursos Educativos Abiertos en la planificación pedagógico-didáctico del quehacer profesional docente, siempre y cuando estén supervisados bajo estándares que evalúen la pertinencia de los mismos (Bautista, 2015).

Sin embargo, también existen desafíos y barreras que obstaculizan la integración y buen desarrollo de los REA en escuelas e instituciones de educación superior. Tal es el caso de la existencia nula de mecanismos que certifiquen el material original, la protección intelectual, efectividad, pertinencia y calidad de los contenidos digitales publicados en la web (Burgos y Ramírez, 2011). Además, la falta de capacidad técnica y financiera para sostener las iniciativas REA a largo plazo han frenado un poco su incorporación en el sistema educativo de varios países, puesto que no lo consideran muy rentable (Larson y Murray, 2008). Sumado a esto, limitaciones como los problemas de derechos de autor, conectividad eficiente, la diversidad lingüística y cultural son considerados obstáculos relevantes, que con el pasar del tiempo se pueden ir superando (Hylen, 2008; Hylen et al, 2012).

Por esta razón, la UNESCO (2019) por medio de su proyecto, Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos plantea una serie de disposiciones donde se fortalece, desarrolla e impulsa el intercambio de materiales didácticos y de enseñanza con licencia abierta, que favorece a investigadores, docentes y estudiantes de todo el mundo. Ventajas como la colaboración a nivel internacional en la creación de material académico, innovación educativa a través de metodologías combinadas y la participación activa de los actores implicados en los procesos de aprendizaje son algunos de los puntos descritos en dicho documento. Por otra parte, la (UNESCO, 2019) esboza cinco ámbitos de acción que apuntan a fortalecer los objetivos y beneficios de los REA establecidos de la siguiente manera: a) estructuración de políticas de apoyo; b) facilitación y promoción para la cooperación internacional; c) acceso equitativo, inclusivo y afectivo a REA de excelente calidad; d) desarrollo de capacidades y; e) promoción y creación de modelos que puedan sostener los REA.

El desarrollo, diseño, utilización e implementación de los REA en las instituciones educativas deben tener en cuenta estas ventajas y desventajas aquí descritas a la hora de concatenarla con el quehacer pedagógico del maestro, puesto que es necesario conocer de antemano la eficacia de los materiales formativos y tecnológicos, sus objetivos de aprendizaje, su adaptabilidad, metodología, los pros y los contras al usarlos en el aula de clase. Los obstáculos que traen consigo los REA se irán reduciendo a medida que los docentes estén a la vanguardia y en constante capacitación del buen uso de la tecnología, lo que permitirá disminuir cada día más la brecha digital existente en el sistema educativo colombiano. Por otro lado, es conveniente señalar que el MEN y el MINTIC como entes gubernamentales encargados de la calidad educativa, son responsables de suministrar equipos, herramientas informáticas y conectividad en óptimas condiciones a las escuelas, si se quiere alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes al momento de vincular los REA con la planificación curricular del pedagogo.

En la actualidad, Colombia integra los REA en la práctica docente a través de su plataforma virtual “*Aprender digital contenidos para todos*” donde se recopilan materiales educativos de las principales áreas que conforman el componente curricular de los ciclos escolares; adicional a esto, cuenta con una selección de cursos virtuales abiertos, videojuegos pedagógicos y apps de software libre al que pueden acceder poblaciones mayoritarias y minoritarias, discentes y padres de familia de forma gratuita (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Esta estrategia interinstitucional

como la ha denominado el MEN, busca llevar la escuela a cada uno de los hogares del país sin que los niños y jóvenes tengan que desplazarse hasta ella, para ello las actividades pedagógicas que se encuentran en dicha página web son flexibles y fáciles de entender. Además, posee una oferta de programas televisivos y radiales en el cual se transmiten cómo utilizar de manera correcta los contenidos allí presentes, el trabajo con guías didácticas y los pasos para descargar todos los elementos formativos para desarrollarlo de modo offline en caso de no contar con una buena conexión a internet.

Esta demostración del uso de REA en el sistema educativo de Colombia tomó más fuerza durante los sucesos ocasionados por la epidemia originada por el Covid-19, donde se tuvo que suspender de forma inmediata las clases presenciales y toda interacción física con otras personas, por ende, el MEN en busca de no retrasar la educación de millones de niños y jóvenes puso en marcha el diseño de diversas estrategias que permitieran darle continuidad a la formación académica de estos desde casa. Asimismo, gran parte de los contenidos plasmados en dicha plataforma están pensados más que todo a la población ubicada en asentamientos rurales, donde la conexión a la internet y el fluido eléctrico son escasos o nulos.

Como se aludió anteriormente, el uso de REA comenzó a agarrar fuerza en el país a causa de la crisis sanitaria producida por el Covid-19, sin embargo, la implementación de estos recursos ya se venía dando en universidades y centros de estudios superiores al estructurar, configurar y recopilar repositorios digitales donde se almacenan grandes cantidades de información científica y académica de numerosos institutos de educación superior a nivel nacional e internacional; revistas de gran reconocimiento indexadas de alto nivel y documentos para el crecimiento profesional. Por otra parte, algunas academias ofrecen formación técnica, tecnológica, pregrado y postgrado en modalidad a distancia o virtual conllevando a la creación de plataformas en la cual se acopian todas las actividades pedagógicas, materiales educativos y evaluaciones que apunten a la obtención de un aprendizaje óptimo y significativo en los educandos.

Por último, es conveniente recalcar que las tesis y concepciones de los postulados plasmadas a lo largo de esta categoría, son de vital importancia para el presente proyecto puesto que en ellas se esclarece y profundiza sobre lo que son realmente los Recursos Educativos Abiertos, sus ventajas, desventajas, obstáculos y desafíos que traen consigo. Por ende, son una apuesta innovadora, pedagógica y didáctica en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-

aprendizaje en escuelas que están ubicadas en el área rural como lo es en este caso; pues por medio de los REA se pueden diseñar, utilizar y reutilizar materiales formativos que conlleven al buen desarrollo de las competencias de comprensión lectora en los educandos de noveno grado.

5.2.1. PRÁCTICAS EDUCATIVAS ABIERTAS

La presente categoría interviniente derivada de la referencial detallará las teorías y concepciones de diversos autores que han trabajado e investigado a profundidad sobre el impacto que han generado las Prácticas Educativas Abiertas, mejor conocido por sus en inglés OEP (*Open Education Practice*) en el sistema educativo escolar y universitario a nivel regional, nacional e internacional. Al emplear los REA como una estrategia innovadora que apunta a mejorar la formación académica, profesional, científica e investigativa al diseñar, utilizar, reutilizar, adaptar y compartir material pedagógico-didáctico con la comunidad en general, cuyos actores principales son los docentes que actúan como mediadores o guías de los modelos de enseñanza en el aula y los estudiantes que son considerados por algunos postulados como los coproductores de su propio aprendizaje (Ehlers, 2011).

De acuerdo con las investigaciones realizadas por (OPAL, 2011) las Prácticas Educativas Abiertas (de ahora en adelante PEA) giran en torno a la gestión, uso y diseño de los REA en contextos de aprendizaje abierto con el objetivo de mejorar la praxis profesional e innovar en la calidad educativa. Es decir, se encarga de velar por la pertinencia, profundidad, condición e idoneidad de los recursos pedagógicos que van a ser implementados en el quehacer pedagógico del maestro y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje del educando; además, se asegura de que dichos materiales puedan ser compartidos sin ningún tipo de limitantes o restricciones, en otras palabras, de acceso abierto que estén a disposición del público en la web.

Por otra parte, Beetham et al (2012) consideran que las PEA son todas aquellas actividades, contenidos y servicios en línea disponibles de forma gratuita, ofreciendo oportunidades educativas de calidad a la comunidad en general, un ejemplo de ello es el uso, producción y gestión de licencias que concedan el acceso abierto a conferencias grabadas o materiales agrupados para compartirlo a nivel global. Las PEA están limitadas por dos dimensiones: apertura en los modelos pedagógicos versus apertura en el uso y creación de recursos, permitiendo a organizaciones y personas posicionarse en su respectivo contexto y autoevaluar la trayectoria de los elementos que conforman los OEP al momento de crear REA (Ehlers, 2011).

No obstante, Chiappe y Martínez (2016) catalogan como inaceptable que la definición de PEA esté ligada a las funciones de los Recursos Educativos Abiertos, puesto que existen un conjunto de prácticas como la gestión educativa y planeación didáctica abierta, la evaluación o el diseño curricular abierto que no están relacionadas directamente con la conceptualización de REA. Esta postura permite entrever la necesidad urgente de delimitar cada vez más el concepto de OEP e ir adaptándolo de forma progresiva a un enfoque más contemporáneo, cuya función principal sea la de estudiar todo lo concerniente a la educación abierta, sus modelos pedagógicos, su praxis y su influencia en el quehacer profesional del maestro moderno.

Para diseñar una buena PEA es imprescindible que el docente sea capaz de crear ambientes educativos innovadores donde su práctica educativa conlleve a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases. Para ello, deberá contar con elementos como el entorno donde se lleva a cabo las orientaciones formativas, evidencias de apropiación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sus destrezas, características personales, formas de participación e identidades que puedan ser utilizados como punto de partida para estructurar un nuevo enfoque pedagógico orientado a fortalecer el desarrollo de destrezas para difundir, transformar y acceder a la información inmersa en la web (García y Báez, 2016).

Autores como (Bailón y Rabajoli, 2014) y (Acuña y García, 2019) consideran como elemento primordial para la configuración de una buena PEA la coproducción y co-diseños de materiales, estrategias y metodologías educativas entre pares, es decir, tanto maestro como estudiante deben permanecer en constante colaboración donde contribuyan a mejorar y flexibilizar los métodos de enseñanza-aprendizaje, en función de las necesidades de su entorno, intereses particulares, suscitar el trabajo en equipo e impulsar modelos pedagógicos innovadores apoyados en las TIC. Además, los educandos pueden llegar a reflexionar, analizar y criticar por sí mismos los conocimientos que adquieren durante su formación, dotándolo de experiencias significativas que puede compartir y difundir en comunidades académicas.

Aunado a esto, Temesio (2019) destaca tres actores principales a tener en cuenta durante la estructuración e implementación de las PEA en ambientes educativos: docentes, instituciones educativas y repositorios; el primero debe poseer la capacidad de transversalizar los conocimientos de su asignatura con prácticas inclusivas; la segunda tiene la tarea de certificar y estructurar políticas de Prácticas Educativas Abiertas; la tercera consiste en recopilar un sistema de metadatos

acordes a los objetivos de la institución. Estos tres componentes al trabajar de forma mancomunada pueden crear entornos de aprendizajes significativos, configuración de materiales académicos, generación de nuevas estrategias pedagógico-didácticas que fomenten la investigación y el libre acceso a la información.

Estudios realizados por Cronin (2017) evidencian que se desarrollan cuatro dimensiones de tipo práctico, estratégico y valorativo al momento de usar las PEA por parte de los maestros, enfocados principalmente en, 1) el equilibrio entre privacidad y apertura; 2) desarrollo en las alfabetizaciones digitales; 3) valor del aprendizaje social y; 4) desafío en las expectativas del rol tradicional docente. Estos elementos vislumbrados por el autor le permitieron analizar los obstáculos y los beneficios que traen consigo la educación abierta durante su aplicación en los procesos pedagógicos efectuados en el aula de clase de forma presencial, a distancia o virtual; concluyendo que las OEP aun necesitan ser investigadas con mayor rigurosidad y explorar su uso en entornos más específicos.

En palabras de Acuña y García (2021) el uso de PEA “potencia la accesibilidad y el intercambio de resultados de aprendizaje, recursos, actividades y diseños de evaluación entre los profesores, aspecto importante que abre oportunidades para mejorar colectivamente la práctica educativa...” (p.20). De acuerdo con esta afirmación, las PEA buscan pulir la praxis del docente a través de la retroalimentación recíproca con el fin de fortalecer procesos pedagógicos e investigativos en cuanto a calidad formativa se refiere. Con respecto a la parte evaluativa, García y Báez (2016) infieren que es la más significativa de las OEP puesto que allí se analiza la metodología trabajada en las sesiones de clases, su impacto en el educando, el uso, reutilización y pertinencia de los REA durante la práctica.

Estudios realizados por Kumar et al. (2021) evidenciaron que las PEA son un sistema educativo sostenible y de fácil acceso que permitió mantener en contacto a miles de estudiantes y maestros de la India durante la emergencia sanitaria causada por el Covid-19, conllevando a la creación de actividades, estrategias, recursos, metodologías e investigaciones científicas de forma remota asistida por la tecnología. Los REA utilizados en las prácticas educativas fueron diseñados a través del trabajo en equipo, es decir, docentes y educandos unificaron criterios para coproducir materiales pedagógico-didácticos que apuntaran a la obtención de aprendizajes significativos y poder compartir dichos conocimientos con el público en general.

Asimismo, Masterman (2016) considera como gran beneficio de las PEA el reforzamiento de la relación entre docentes y discentes, puesto que ambos actores se complementan entre sí conllevando a la transformación y/o modificación de los roles que están acostumbrados a desempeñar tradicionalmente en el aula de clases, entre ellos se destacan:

1. El rol del profesor pasa de “fuente de conocimiento” a “asesor del aprendizaje”; mientras que el estudiante asume la responsabilidad de lo que aprende.
2. El conocimiento se construye de forma cooperativa por medio de la interacción y reflexión mutua entre educandos y educadores.
3. El fortalecimiento de los saberes y destrezas, necesarias para abordar y resolver problemas poseen más prioridad que la transferencia directa de saberes específicos de la asignatura orientada.
4. Los estudiantes aprenden unos de otros, como si se tratase de una comunidad. (p.37).

De la misma manera, Beetham et al. (2012) basados en su experiencia en el uso de PEA en los institutos académicos de educación superior, explican los beneficios potenciales de estos al momento de ser implementados como estrategia para mejorar la calidad educativa, clasificados de la siguiente forma:

- a) Beneficios institucionales: Las universidades comparten sus producciones científicas a través de repositorios y, a su vez, pueden acceder y recopilar información de otras bases de datos.
- b) Beneficios personales: Compartir trabajos e investigaciones de forma abierta con una comunidad científica, con el objetivo de promocionar sus estudios, recibir retroalimentación de terceros y contactar con homólogos que compartan sus mismas ideas.
- c) Beneficios personales (estudiantes): Tienen la libertad de autorregular su aprendizaje y poder acceder a una cantidad ilimitada de información, materiales educativos y actividades que conlleven a su crecimiento como profesional e investigador.
- d) Beneficios comunitarios: ampliación de las comunidades científicas y académicas por medio de la divulgación de trabajos e investigaciones en repositorios institucionales. (p.3-5).

En cuanto a los desafíos que deben enfrentar las PEA, Tlili et al. (2019) hallaron durante sus investigaciones sobre la implementación de prácticas y REA en diversas universidades de

China, nueve factores que obstaculizan el uso correcto de estas: a) infraestructura tecnológica; b) derechos de autor; dificultad para encontrar REA; c) no se les reconoce su trabajo; d) calidad en los contenidos; e) miedo a las críticas; f) falta de conocimientos y/o habilidades en el uso de REA; g) poco presupuesto; y h) el aprendizaje no es personalizado. Estos hallazgos son un claro ejemplo de las dificultades que aun presenta la educación abierta a nivel global puesto que, si el gigante asiático siendo un país desarrollado enfrenta dichos problemas, lo más probable es que en los demás continentes se presenten los mismos retos.

El uso de las Prácticas Educativas Abiertas y su dominio en los métodos de enseñanza-aprendizaje en los educandos aún son materia de estudio, ya que las derivaciones arrojadas por la ejecución e implementación de los PEA varían de acuerdo con los contextos, la metodología, los materiales educativos y las competencias digitales previas que tanto maestros como estudiantes deben poseer al momento de adentrarse en la educación abierta. Las tesis, investigaciones y demás fundamentos teóricos abordados a lo largo de esta categoría brindan una mirada más amplia sobre como las OEP son una estrategia innovadora que ofrecen instrumentos y saberes necesarios para crear estrategias pedagógico-didácticas que apunten a fortalecer las competencias de comprensión lectora mediante recursos tecnológicos y sus derivados.

5.2.2. ACCESO ABIERTO Y LICENCIAS ABIERTAS

Desde la llegada de la internet los seres humanos han logrado traspasar fronteras y romper brechas comunicativas que separaban a millones de personas a nivel global en tan solo un instante. Gracias a esta gran herramienta tecnológica, pueden compartir y acceder a enormes cantidades de información en la web con el propósito de utilizarlo o reutilizarlo para sus propios beneficios o simplemente divulgar su conocimiento para ser reconocidos y criticados por otros individuos que apoyen sus mismos ideales. No obstante, al usar material o reproducir los trabajos de terceros sin su debido consentimiento, se estaría incurriendo al plagio y a la violación de derechos de autor; por ende, antes de utilizar las publicaciones de otros autores primero se debe consultar si este ha concedido su acceso libre y hasta qué punto se puede beneficiar de su trabajo. Es por ello, que, en este apartado, se desplegará una serie de postulados teóricos que profundizan la categoría mencionada en el epígrafe, su relación con los REA y PEA y principalmente con el presente proyecto de profundización.

Según, Suber (2015) el termino Open Access (OA) o Acceso Abierto (AA) se conceptualizó en unas declaraciones públicas de gran influencia que se llevaron a cabo durante los años 2002 y 2003, donde lo definen como esa posibilidad de acceder, descargar, enlazar, distribuir, copiar, imprimir y utilizar textos completos de literatura científica sin restricciones financieras, siempre y cuando haya un consentimiento por parte de los creadores originales para permitir su uso de forma responsable y que, a su vez, se les otorgue el respectivo crédito. Además, dichas afirmaciones convergen en un punto en común que todo usuario de loa OA debe respetar: “la obligación del reconocimiento de la autoría de la obra” (p.63).

Siendo más breves, el fin del acceso abierto es eliminar los obstáculos económicos y la mayoría de permisos para reutilizar la literatura científica disponible en la internet (Suber, 2015). Esto permitirá a favorecer el aprendizaje académico e investigativo de educandos y profesionales que no cuentan con solvencia financiera para acceder a textos, materiales u obras que les sirven de apoyo para fortalecer y configurar sus propios proyectos. El OA favorece la transferencia directa del conocimiento al contexto económico y social generando grandes beneficios directos sobre la sociedad, como lo es la anulación de las barreras que aíslan a los países pobres de los ricos (Abadal, 2012).

Suber (2012) citado por Sanllorenti (2020) expone la existencia de cuatro vías del Acceso Abierto, cuya misión es la de clasificar las características específicas que cada OA posee al momento de compartir información. La primera de ellas es la *Dorada*, donde las publicaciones en revista OA no cobran suscripción pero pueden cobrar por publicar; en la segunda llamada *Verde*, los autores intelectuales sitúan sus trabajos en un repositorio sin intermediarios; la tercera conocida como *Hibrida*, los editores comerciales habilitan el acceso gratuito de un artículo mediante pago; y la cuarta recibe el nombre de *Diamante* puesto que se publican productos intelectuales en revistas sostenidas por instituciones y, por ende, no se paga por acceder ni por divulgar.

Otro propósito a destacar del Acceso Abierto es su fuerte interés por el reconocimiento que se le debe atribuir a los autores por los trabajos que divulgan en la internet y como estos, a su vez, tienen la responsabilidad de decidir las pautas necesarias para publicar su obra, si desea o no ceder sus derechos y hasta donde pueden beneficiarse de su material científico (Eligio, 2016). Compartir el conocimiento con otros significa aportar al crecimiento y de la sociedad al proponer soluciones que apunten a optimizar la calidad de vida de los individuos, generar hipótesis en cuanto a los

misterios que rondan en el universo, diseñar estrategias que disminuyan la contaminación del medio ambiente y desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas de orden superior en los individuos para que estos sean capaces de tomar decisiones asertivas e interpretar de manera crítica los problemas que aquejan su entorno.

Por esta razón, Martínez et al (2015) infiere que el OA a la información debe empoderar y transformar la vida de las personas con el objetivo de poder ejercer sus derechos culturales, sociales, civiles, políticos y económicos contribuyendo al desarrollo de su comunidad. No obstante, Suber (2015) señala que en ocasiones se presentan malentendidos en cuanto a la definición de Acceso Abierto (AA) como, por ejemplo: a) se cree que el AA es una forma de evadir la revisión por parte de pares científicos y académicos; b) se posee una idea errónea sobre que el AA facilita el acceso a una comunidad universal de lectores; c) el AA no busca disminuir la catedra independiente; d) el AA no pretende disminuir los derechos legales que un autor posee sobre su propiedad intelectual; e) el AA no le quita ni intentará quitar al autor los beneficios económicos que pueden cobrar por su material original; f) el AA no ambiciona a pasar por alto, eliminar o reconstituir los derechos de autor y; g) el AA no tiene el propósito de amenorar el movimiento contra el plagio.

Por ende, Eligio (2016) plantea que no toda la información inmersa en la internet es cien por ciento confiables y se debe tener en cuenta una serie de criterios para que el lector sea capaz de escoger cuidadosamente las fuentes a consultar como, por ejemplo: mejorar su habilidad para buscar y organizar información haciendo hincapié en la atribución de autores, identificar la clase de licencia que posee el material y la calidad de este mismo. Aunque, para ello las personas deben poseer conocimientos previos sobre el manejo de plataformas, repositorios, blogs y páginas multilinguaje, puesto que podría incurrir el típico error del plagio de ideas o adquirir de información falsa.

El acceso abierto trae consigo una serie de ventajas que benefician a los autores y respectivas obras tales como “mayor accesibilidad, uso, anticipación en el tiempo de publicación; preservación a largos plazos; estadísticas de uso e índices de citación; aumento del impacto de los artículos; acelerar el circuito de la producción del conocimiento” (Martínez y Rozemblum, 2018, p. 13). Además, Maradiaga (2021) explica que cualquier tipo de publicación puede difundirse siempre y cuando reúna los siguientes requisitos: su contenido debe ser libre, universal y estar en

formato digital apropiado en al menos un repositorio reconocido internacionalmente; el autor concede a todos los interesados potenciales los derechos de su material intelectual por tiempo ilimitado y tiene que conceder los permisos necesarios para que terceros copien, distribuyan y utilicen su producción intelectual con la condición de atribuirle el respectivo crédito.

Sin embargo, a pesar de contar con numerosas ventajas y beneficios, aún persisten escepticismos o dudas sobre el uso y manejo de la información de forma libre fomentada por el Acceso Abierto. De acuerdo con García-Peñalvo (2017) durante su participación en el cuadragésimo séptimo Congreso de Investigación y Desarrollo del ITESM, se percató que aún existe desconfianza por parte de la comunidad científica internacional con respecto a la implementación del OA y, a raíz de ello, gran parte de las ponencias se enfocaron en los mitos que giran alrededor del acceso abierto, entre los cuales se destacan: 1) las revistas científicas que poseen AA son de menor impacto en comparación con las de acceso privado o premium; 2) la calidad de la información obtenida de manera gratuita es de menor calidad; 3) el material intelectual académico y científico que se publica de forma abierta poseen más citas y; 4) se cree que todo material que se publica en la internet es de Acceso Abierto y, por lo tanto, los derechos de autor se pierden.

Estos mitos son obstáculos que no han permitido progresar el uso de Acceso Abierto en gran parte de la comunidad científica y en instituciones de educación superior, puesto que solo se concentran en los aspectos negativos que estos devengan. Es por ello, que Banerjee et al. (2015) en una de sus tesis sobre “la consolidación del OA como una alternativa de democratización de la ciencia en América Latina, explica que el Acceso Abierto facilita la cooperación y la complementariedad entre comunidades de investigación flexibles e interactivas” (p.25); es decir, que la divulgación de documentos académicos con licencia libre en internet deben apuntar a la unión y conformación de equipos de trabajo cuyo fin sea el de producir nuevos conocimientos y no denegar el acceso a información valiosa que puede contribuir a la edificación de un nuevo saber.

En cuanto a las Licencias Abiertas, estas fueron creadas con el propósito salvaguardar los derechos de autor en contextos donde los contenidos puedan ser compartidos y copiados fácilmente sin autorización (UNESCO, 2015). Por consiguiente, al momento de consultar fuentes de información como revistas indexadas y repositorios institucionales se debe observar

detalladamente si los documentos que allí reposan cuentan con los permisos o el salvoconducto de los autores reflejados a través de una licencia. Estas se clasifican en:

- Licencias de depósitos: donde la persona que posee el copyright le concede a un repositorio todos los derechos para conservar y distribuir su trabajo.
- Licencia de uso/distribución: la persona que posee el copyright establece pautas sobre el uso que puede hacerse del trabajo (Martínez y Rozemblum, 2018).

Actualmente, si una persona desea otorgarle protección a su obra esta debe elegir una licencia que cumpla con sus expectativas. Existen muchas, pero la más utilizada por académicos y científicos hoy en día son las suministradas por el organismo sin fines de lucro Creative Commons, “el cual permite el intercambio y uso de la creatividad y el conocimiento a través de herramientas legales gratuitas” (Williams, 2015). Estas poseen tres capas protectoras compuestas por un código legal, una capa legible para humanos y otra para las máquinas (Sanllorenti, 2020). Por último, su mayor fuerte son los tipos de licencia que ofrece, como son: “De Reconocimiento; Reconocimiento sin obra derivada; Reconocimiento Compartir Igual; Reconocimiento No Comercial; Reconocimiento No Comercial sin Obra Derivada y; Reconocimiento No Comercial Compartir Igual” (Maradiaga, 2021, p. 71).

Los referentes teóricos abordados esta categoría permiten despejar dudas y profundizar en conceptos relacionados con el Acceso Abierto y su repercusión en los REA y PEA. Las licencias abiertas son el complemento principal al momento de diseñar, crear, utilizar y reutilizar recursos pedagógicos en conjunto con las prácticas educativas, puesto que sirven de apoyo a la hora de compartir dichos conocimientos a la comunidad académica o en plataformas digitales con la respectiva autorización, reconocimiento y protección que el autor le atribuye a su obra. Por esta razón, las nociones anteriormente planteadas pueden usarse como guía para explicar las bondades de la educación abierta, su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su componente innovador al emplear herramientas tecnológicas y su implementación en distintos tipo de entornos, en este caso, aplicarlo en la Institución Educativa No 8 como estrategia pedagógica para optimizar las competencias de comprensión lectora en estudiantes de grado noveno.

5.2.3. COMPETENCIA DIGITAL

Como es bien sabido la llegada de las (TIC) ha revolucionado la forma de vivir del hombre en todos sus aspectos, desde herramientas que facilitan su quehacer cotidiano hasta conocimientos

que lo han ayudado a impulsar todo tipo de investigaciones científicas con la intención de mejorar su estilo vida, crear nuevos saberes y desentrañar los misterios que aún no han sido relvados por este. En cuanto a su influencia en el campo educativo, las TIC son vistas como esa apuesta innovadora encargadas de fortalecer los métodos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, cuya meta está centrada en generar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas encaminadas a desarrollar aprendizajes significativos en los discentes. Por esta razón, es fundamental que los docentes posean el intelecto y las destrezas mínimas en el uso adecuado de estos instrumentos con el fin de concatenarlos correctamente con su praxis, por ende, en esta categoría se desglosará una gama de teorías y conceptos que contribuyan a profundizar lo concerniente a la obtención de competencias digitales en los maestros.

De acuerdo con la revisión documental, análisis e interpretaciones realizados por (Cuartero et al, 2016) hallaron que diversos autores definían la competencia digital como un conjunto de alfabetizaciones complejas donde convergen los componentes tecnológicos, informativos, colaborativos, creativos, comunicativos, entre otros., con el quehacer pedagógico-didáctico del maestro en el aula de clases. Esta competencia posee dos declives, la primera apunta a la transferencia de conocimientos indispensables a los estudiantes con el objetivo de que estos sean capaces de adquirir y desarrollar competencias digitales por sí mismo; la segunda infiere sobre las facilidades que brindan dichas habilidades en los métodos de enseñanza y aprendizaje con el uso correcto de las TIC en la labor docente (Fernando-Batanero, 2019).

Por su parte, Ramírez (2015) considera que la competencia digital no se adquiere ni se aprende a través de procesos memorísticos de múltiples teorías, sino más bien es un saber que se obtiene con el uso y la práctica cotidiana. El maestro como veedor de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes debe suministrarles los conocimientos necesarios sobre el buen manejo de las herramientas TIC y como estas facilitan su proceso de formación académica. Es por ello, que la Comisión Europea (2018) en el año 2006 planteó que una de las ocho competencias clave que todo ciudadano joven y moderno debe adquirir es la digital, puesto que esta le ayudará a mantenerse a la vanguardia de las exigencias emanadas por una sociedad que se mantiene en constante cambio y ser hábil en cualquier tipo de trabajo que se le imponga, por ende, las escuelas deben integrarla en sus currículos.

Por ende, es imprescindible formar ciudadanos competentes en lo que respecta a lo digital debido a las grandes bondades e instrumentos que brinda la tecnología, su impacto en la vida del hombre y los desafíos que estas mismas plantean al momento de integrarlas en cualquier campo del saber curricular (Rodríguez et al, 2017). Con el fin de generar un conocimiento actualizado y completo, el aprendizaje y la adquisición de saberes para mejorar la competencia digital se debe dar de forma progresiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en discentes como en maestros (Hsu et al, 2019). Las TIC fomentan la creatividad, la originalidad y la generación de pensamiento críticos en niño, jóvenes y adolescentes, por tanto, concatenar los enfoques y modelos pedagógicos que el docente utiliza en su praxis con recursos tecnológicos, conllevará a la configuración de estrategias y habilidades orientadas a resolver problemas sociales.

En lo que respecta a la conceptualización de competencia digital docente (Esteve et al, 2018) infiere que esta alude al desarrollo de habilidades y profunda comprensión de cómo un pedagogo utiliza las TIC en su quehacer pedagógico y profesional. Además, dicha competencia les permite a los maestros utilizar la tecnología de manera adecuada y eficaz adaptándose a las necesidades del estudiantado; y los aprendizajes que estos deben adquirir en su cotidianidad (Lázaro y Gisbert, 2015). Para fortalecer esta destreza es transcendental su uso constante en todos los momentos pedagógicos que conforman la planeación didáctica del educador, con el fin de que este adquiera de forma progresiva experiencia sobre las debilidades y fortalezas de los recursos tecnológicos en los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, (Castañeda et al, 2018) la definen como “una competencia docente para el mundo digital entendida como holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo” (p.4). De ahí, la indispensable necesidad que el maestro posee de utilizar la tecnología en su praxis para suscitar el aprendizaje de sus educandos (Silva et al, 2018). Como se ha resaltado en apartados anteriores, el uso de las TIC en la formación del educando no es una opción, es una obligación puesto que los conocimientos para usar recursos tecnológicos deberán estar presente antes, durante y después de sus procesos académicos con el propósito de crear un ciudadano competente para la sociedad.

En España, (INTEF, 2017) estandarizó cinco áreas fundamentales que giran alrededor a la competencia digital docente: a) creación de contenidos digitales; b) alfabetización e información

de medios digitales; c) comunicación y cooperación; d) seguridad y; e) solución de problemas. Con el propósito de desarrollar habilidades digitales y tecnológicas en los estudiantes a largo plazo. Por su parte, (Lázaro y Gisbert, 2015) a partir de las múltiples concepciones que han recopilado y estudiado con respecto a la competencia digital docente, diseñaron una rúbrica que permite evaluar la influencia de estas en la labor pedagógico del docente, distribuidas en cuatro dimensiones: “1) curricular, didáctica y metodológica; 2) planificación, organización y gestión de espacios y recursos tecnológicos digitales; 3) aspectos éticos, legales y de seguridad; 4) desarrollo personal y profesional” (p.34).

Aunado a esto, Esteve et al. (2018) configuró un esquema donde se resaltan los elementos principales que desarrollan en el docente un conjunto de competencias para el mundo digital, distribuidos en seis dimensiones: a) utilizar las TIC para extender su relación con el entorno del discente y su núcleo familiar; b) gestionar y crear practicas pedagógicas contemporáneas; c) debe tener sensibilidad y compromiso social al momento de utilizar las TIC; d) poseer experiencia amplia en ambientes de aprendizajes enriquecedores; e) el maestro debe ostentar practicas reflexivas al momento de utilizar la tecnología y; f) poseer basta experticia en creación y diseño de contenidos digitales pedagógico-didácticos.

Esta estructura planteada por el autor antes mencionado gira alrededor del quehacer profesional del docente, su postura reflexiva en cuanto al aprendizaje que debe adquirir el estudiante, su metodología utilizada en sus clases y su deber para con la sociedad al intentar contribuir con el fortalecimiento de la calidad de vida de los individuos que hacen parte de ella; las TIC actúan solamente como un complemento de dichas acciones. Por esta razón, (Pinto et al, 2016) manifiestan que el maestro adquiere las competencias digitales cuando es capaz de determinar cuándo, para qué y cómo utilizar los recursos tecnológicos de manera apropiada.

La competencia digital es un elemento muy transcendental en la configuración del objeto de estudio del presente proyecto de profundización puesto que, al diseñar y utilizar Recursos Educativos como estrategia pedagógica para fortalecer procesos de comprensión lectora en estudiantes de grado noveno, los docentes deben tener saberes preliminares en el uso de las TIC y como pueden concatenar las herramientas tecnológicas brindadas por esta en su praxis. Por ende, fue necesario abordar teorías que sustentaran la importancia de dichas competencias y su impacto en la escuela del siglo XXI.

5.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA

A principios del siglo XX la formación académica se convirtió en un derecho esencial e imprescindible para todos los individuos a escala global. Para ello, se crearon leyes, normativas, estatutos y demás documentos legales encargados de regular y custodiar el estricto cumplimiento de dicha norma puesto que, la UNESCO como órgano protector de establecer la paz y la equidad en los pueblos más vulnerables del mundo, busca configurar e instaurar estrategias que minimicen la extrema pobreza y aumente la calidad de vida del hombre a través del acceso gratuito a la formación académica y científica orientadas tanto en escuelas como en universidades. Además, dentro de este marco se pretende eliminar barreras que disminuyen la desigualdad con respecto a las condiciones socioeconómicas, étnicas, culturales y discapacidades cognitivas o psicomotoras en el sistema educativo a nivel internacional; por ende, a lo largo de esta categoría se describirán teorías y conceptos desarrollados por autores que han trabajado de manera minuciosa lo que se conoce hoy en día como educación inclusiva.

En palabras de Crisol y Romero (2020) para poder hablar de inclusión es necesario que exista un fuerte vínculo entre la escuela y la familia, ya que ambos contribuyen a mejorar y transformar la calidad educativa minimizando, a su vez, la deserción escolar. Por ende, se debe concebir como una forma de construir y reconstruir las prácticas políticas y culturales de cada institución educativa (Moreno y León, 2017). La educación inclusiva debe mirarse como un programa que apunte a eliminar las barreras de la desigualdad en los sistemas educativos a nivel internacional y contribuya a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en los discentes que hacen parte de la minoría social. Por otra parte, Echeita y Ainscow (2011) mencionado por (Crisol, 2019) acentúan cuatro elementos fundamentales que caracterizan la inclusión:

- a. La inclusión debe entenderse como un proceso de cambios que requiere estar en constantes revisiones y mejoras continuas, sin ser reducido a una ley o discurso puntual.
- b. La inclusión busca el éxito, la participación y la presencia de todos los estudiantes y la sociedad en sí.
- c. La inclusión precisa identificar y eliminar barreras.
- d. La inclusión presta especial atención a los educandos que están en peligro de ser excluidos, marginados o, en su defecto, que no alcance a obtener un óptimo rendimiento (p.2)

Asimismo, Cortes et al (2018) enfatizan que gracias a la educación inclusiva el sistema educativo ha evolucionado en cuanto a la implementación de políticas que involucran la diversidad y la naturaleza del ser humano como fuente enriquecedora que impacta en su formación pedagógica durante su etapa escolar, adaptándose a la realidad en la que se encuentra inmerso y a las necesidades particulares que este posee. “El acceso a la educación inclusiva y equitativa puede abastecer a la población local de herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo” (UNESCO, 2015, p.6).

Aunado a esto, una de las diez metas que ha establecido la UNESCO (2015) para alcanzar el objetivo descrito en el párrafo anterior gira en torno a la igualdad entre sexos e inclusión donde priorizan la eliminación de desigualdad causadas por el género y las personas que se hallan en condición de vulnerabilidad pueden obtener acceso a todos los ciclos de formación escolar y profesional. Es decir, fomentar y desarrollar competencias que contribuyan al crecimiento de la sociedad en igualdad de condiciones con individuos que no hacen parte de grupos minoritarios o discapacitados, es por ello, que los sistemas educativos tiene la gran responsabilidad de transformar sus currículos, contenidos, estrategias, estructuras y enfoques que respondan a dichas necesidades, cuya implementación no debe ser percibida como una dificultad sino como un reto y una oportunidad para mejorar la calidad educativa (Crisol, 2019).

De la misma forma, autores como (Arnaiz, 2019; Bautista, 2016; Rivero, 2017) argumentan que la educación inclusiva tiene como fin brindar las estrategias y herramientas necesarias para eliminar las barreras que obstaculizan el buen aprendizaje de los educandos de manera equitativa, siempre apuntando a una formación de calidad. Además, se debe tener especial énfasis en la población vulnerable como son las minorías étnicas, las excluidas o marginadas, las que poseen algún tipo de discapacidad física o cognitiva, entre otros; para ello, es fundamental implementar una estructura organizacional donde se aglutine el núcleo social en conjunto con el sistema educativo para crear una comunidad de aprendizaje, cuyos aportes conlleven a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizajes de cada uno de los estudiantes en igualdad de condiciones (Casanova, 2018).

Por su parte, Dueñas (2010) citado por Azorín (2017) indica que la educación inclusiva se encuentra estructurada por una cadena de valores y creencias que sirven como base para esclarecer las metas de esta, entre ellas se destacan: 1) provisionar oportunidades en igualdad de condiciones

y garantías para todos los estudiantes; 2) aceptar la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad educativa; 3) atención de manera eficaz y diferencial que todo ser humano debe recibir de acuerdo con su diversidad y; 4) cooperación activa de los educandos en todas las tareas escolares y extraescolares dispuestas en el currículo ordinario. Es imprescindible que este andamiaje sea puesto en marcha en las instituciones educativas, si se desea apuntar a desarrollar aprendizajes significativos durante la formación pedagógica de niños y jóvenes a lo largo de su etapa escolar y fomentar las competencias necesarias para laborar en la sociedad.

Es significativo señalar que el sistema educativo debe tener en cuenta al momento de integrar la educación inclusiva dentro su práctica pedagógica, unos principios que giren en torno a la “presencia”, la “participación” y el “progreso” que le permitirán al educando adquirir y desarrollar las competencias necesarias para resolver toda clase de actividades académicas planteadas en el aula de clases (Carrillo et al, 2018). Para ello, es fundamental contar con maestros que sean capaces de articular su praxis con las distintas necesidades que presentan sus estudiantes, trabajar en colectividad con sus homólogos, padres de familia, comunidad educativa y configurar estrategias pedagógico-didácticas que conlleven a la obtención de aprendizajes significativos de manera equitativa (Lozano et al, 2021). No obstante, Niño et al (2018) consideran que los educadores aun no poseen la formación requerida para atender este tipo de población, y, por lo tanto, el enfoque inclusivo no se evidencia en su quehacer profesional.

En Latinoamérica, la educación inclusiva hace un fuerte énfasis en lo que se refiere a la diversidad cultural y al rescate de las tradiciones de las diferentes etnias asentadas en los distintos países de esta región, al integrar e implementar programas que fortalezcan sus tradiciones a través del sistema educativo teniendo en cuenta las capacidades de cada estudiante y la estructuración de currículos que estén enfocados a la atención equitativa e igualitaria d dicha población (Bello y Aguilar, 2019; Tomé y Manzano, 2016). Sin embargo, dentro de las instituciones educativas la realidad dista de lo que se plantea en los proyectos o planes curriculares recomendados por diversas organizaciones gubernamentales, puesto que los niños y jóvenes indígenas están la obligación de acoplarse a la educación tradicional y obedecer el orden jerárquico que allí se predispone, es decir, acatar las reglas de la cultura dominante (Delbury, 2020).

En lo que respecta al estado colombiano, el MEN a través del Decreto 1427 define que la educación inclusiva es:

“Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo” (p.5).

Las instituciones educativas de Colombia tiene el deber de adaptar, modificar e integrar las políticas de educación inclusiva expuestas en el decreto antes mencionado, ya que la UNESCO (2015) exige que se deben ir eliminando de forma progresiva las barreras de la desigualdad socioeconómica, cultural, étnica, cognitiva y física de las escuelas. Brindando a los estudiantes formación de calidad y equitativa según sus necesidades, derechos, usos y costumbres sin sentirse excluidos o discriminados por sus rasgos únicos.

Para concluir, Ocampo (2019) expone que el concepto de educación inclusiva no posee una definición concreta o universal que la caracterice, puesto que al ser un terreno disputado por múltiples disciplinas su postura epistemológica varía dependiendo del objeto de estudio que va a abordar, enfocándose la mayoría de veces en lo concerniente a la educación especial, considerado por el autor en mención como un grave error por parte de diferentes organizaciones y académicos al enfatizar siempre la inclusividad con esta última noción. Por ende, al no existir claridad en dicha teoría los investigadores y profesionales estarán encerrados en este ciclo infinito de concepciones erróneas que giran alrededor de la educación inclusiva, ya que está a la merced de distintas interpretaciones y sujeta a los constantes cambios sociales.

5.3.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Desde hace más de medio siglo las poblaciones indígenas en todo el mundo, principalmente en el continente europeo y americano, han sido cobijadas bajo leyes que les permite conservar, promover y proteger sus usos, costumbres, tradiciones, estilos de vida y particularmente su lengua ya que esta última guarda las riquezas culturales de los grupos étnicos a través de la oralidad y esta, a su vez, es la encargada de que dicho legado trascienda, perdure y se mantenga intacta con el pasar del tiempo. Uno de los estamentos más importantes está enfocado en el derecho a la educación de los pueblos originarios, es decir, recibir los mismos beneficios en materia escolar al igual que la población mayoritaria con la diferencia de que debe estar enfocada en el fortalecimiento y el rescate de la cultura en sí. Debido a que muchos colectivos étnicos han ido

desapareciendo por consecuencias e influencias de las culturas dominantes. En la presente categoría se expondrán teorías y conceptos derivados de investigaciones sobre los retos que aun hoy en día enfrentan las minorías en su sistema educativo intercultural.

Empleando las palabras de Garrote et al, (2018) la interculturalidad hace referencia a la comunicación y el contacto de forma armoniosa entre culturas donde prevalece el respeto, la sana convivencia, el dialogo, el beneficio mutuo, la escucha activa de los miembros que conforman dicho colectivo y el trabajo colaborativo mientras interactúan y conviven en un mismo espacio. Para Walsh (2009) la interculturalidad desde sus inicios ha estado estrechamente ligada con las políticas educativas de los pueblos indígenas y su altercado constante con la nación en cuanto a la creación de espacios educativos donde se fortalezcan las identidades culturales, se construyan y reproduzcan valores, se impulse la lingüística propia y principalmente que prevalezcan los derechos, enfoques diferenciales y autonomías dentro de sus territorios ancestrales.

En lo que respecta a la Educación Intercultural esta tiene por objetivo eliminar de forma progresiva y total la discriminación y el racismo a través de un modelo educativo donde se creen igualdad de oportunidades para todos los sujetos que hacen parte del grupo cultural mientras que, a su vez, se desarrollan competencias interculturales en estudiantes y maestros que les permitan alcanzar la meta en mención (Garrote et al, 2018). Además, su praxis debe estar enfocada en la reflexión e indagación situada en las características diferenciales de los colectivos étnicos, valorando el pluralismo cultural y donde la educación recibida en la escuela garantice buenos procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de experiencias potenciadoras y eficientes (Arroyo, 2013).

Es por ello, que las escuelas hoy en día son consideradas como territorios de paz donde además de adquirir y fortalecer conocimientos en las diversas áreas del saber, se deben suscitar valores que apunten a la resolución de conflictos y la sana convivencia entre sus integrantes, puesto que en dicho establecimiento se reúnen niños, adolescentes y jóvenes de distintas culturas. Cada uno con sus propios usos, costumbres, tradiciones, estilos de vida y lengua propia que los hace únicos, por ende, la institución educativa dentro de sus políticas educativas se debe vislumbrar el derecho al respeto mutuo entre las culturas que allí acoge, el fortalecimiento de las mismas y generar espacios donde rescate las riquezas culturales.

En cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe, de ahora en adelante EIB, tuvo sus inicios en los años setenta en América Latina y su función estaba enfocada en dar respuesta a las demandas de los pueblos minoritarios en lo que respecta a la integración de saberes ancestrales, pertinencias sociales, culturales y conocimientos propios del colectivo en el sistema educativo (Arias et al, 2019). Asimismo, Aldaz (2021) sostiene que la EIB nació a partir de las luchas constantes de los asentamientos indígenas que buscaban desprenderse de la relación dominado – dominador, donde estaban obligados a recibir una educación impuesta por la religión católica siendo forzados a abandonar sus propias creencias, siendo estas impartidas en las escuelas públicas mientras que grupo mayoritario recibía su formación pedagógica desde casa.

Aunado a esto, la EIB como enfoque educativo holístico está encaminado a preservar la lengua maternas declaradas como patrimonio de la humanidad de los distintos pueblos originarios por medio de la configuración de escenarios de formación pedagógica, donde los actores sociales de distintas culturas comparten sus conocimientos, usos, costumbres y tradiciones entre sí de forma simultánea con el objetivo de valorar la diversidad cultural y garantizar la equidad educativa en sus respectivos territorios ancestrales (Barahona y Tomalá, 2018; Da Silva, 2018; Guerra y Guerra, 2017; Rebaza y Seminario, 2018). La Educación Intercultural Bilingüe busca defender los derechos que todo individuo perteneciente a una etnia de poseer, como es el recibir una educación de calidad y adquirir las habilidades mínimas para entrar a competir en el mercado laboral en igualdad de condiciones que la población mayoritaria, siempre y cuando su identidad cultural no se vea afectada.

Por otra parte, Zúñiga (1991) argumenta que la Educación Intercultural Bilingüe es una planificación educativa que debe llevarse a cabo en dos lenguas y dos culturas, cuyo fin es desarrollar en los educandos otras manifestaciones de su cultura de origen por medio de contenidos temáticos provenientes de la misma y la cultura con la que desean tener contacto. El modelo EIB durante muchos años ha intentado contribuir a la configuración de identidades de niños, niñas, jóvenes y adolescentes indígenas y/o inmigrantes resaltando, promoviendo y fortaleciendo su diversidad cultural, étnica y lingüística (Abarca, 2015).

Entre los desafíos que debe enfrentar la EIB se encuentran “el racismo institucionalizado en la educación escolar y la relación educativa en perspectiva intercultural” (Arias y Quintriqueo, 2021, p. 3-4); es decir, aún existen confrontaciones entre la episteme que está plasmada en leyes e

investigaciones que giran en torno a Educación Intercultural Bilingüe y la realidad de lo que se observa en el sistema educativo a nivel continental. Esto se debe a la errónea implementación de la EIB en el aula de clases al limitarse solamente a enseñar características de la cultura, la lengua y el lenguaje es usado escasamente en situaciones específicas durante su formación pedagógica (Griñó, 2019).

Otras limitantes de la Educación Intercultural Bilingüe como lo plantea Diez (2004) citado por Corbetta et al. (2018) tiene que ver con la reducción de proyectos interculturales a espacios rurales, es decir, no urbanos; el predominio de nociones restringidas de cultura; el vacío dejado por el Estado en muchas regiones, ocupado en la gran mayoría de los casos por instituciones religiosas u organizaciones de dudosa procedencia y con objetivos distintos; y la falta de articulación en dimensiones de la vida social y demás proyectos educativos. Es por ello, que hoy en día aún no se puede hablar con propiedad sobre EIB puesto que no se está implementando debidamente, carece de rigor en su praxis y la realidad difiere de la episteme y las concepciones configuradas en investigaciones y documentos redactados por entes gubernamentales.

Las concepciones anteriormente desglosadas dan a entrever los desafíos y las luchas que los pueblos minoritarios han tenido que superar de forma progresiva durante muchos años, para que se le sean reconocidos sus derechos y puedan tener la autonomía necesaria para crear su propio sistema educativo. Donde se tengan en cuenta todo lo relacionado con su cultura, costumbres y tradiciones con el fin de que el educando pueda fortalecer su identidad cultural y esta, a su vez, prevalezca por varios siglos más. Por ende, esta categoría aporta elementos teóricos en cuanto a los contenidos que deben integrar una planificación educativa con enfoque étnico, como es el caso del presente proyecto de profundización cuya población de estudio está conformada por estudiantes indígenas wayuü.

5.3.2. EDUCACIÓN MULTICULTURAL

De acuerdo con Guamán et al (2020) la multiculturalidad es un concepto descriptivo que explica la coexistencia de distintos grupos culturales en un espacio específico y cuyos integrantes deben aprender a reconocerse y aceptarse entre sí sin discriminación alguna. Convivir en un mismo territorio con diferentes individuos que poseen sus propias creencias, estilos de vida, tradiciones y características particulares conlleva un gran esfuerzo, puesto que adaptarse y acoplarse a las costumbres de un extranjero y/o grupo étnico no se da de la noche a la mañana; para ello, las

escuelas como escenarios neutrales están en la obligación de promover estrategias pedagógicas que construyan de forma progresiva una perfecta armonía entre los colectivos culturales involucrados.

Para, Quilaqueo y Torres (2013) el término multicultural hace referencia a los desafíos que deben enfrentar los educandos indígenas y los no indígenas al incorporar, armonizar y concatenar los saberes característicos de cada uno en el aula de clases. Por su parte, Muñoz (s.f.) argumenta que el concepto multicultural nació como un movimiento social y político que protege y defiende los derechos humanos de aquellos colectivos que se sienten excluidos de todo tipo de participación democrática. Esto se logra gracias a las luchas constantes y progresivas de los diversos pueblos minoritarios que decidieron alzar su voz en contra de las políticas que subyugaban su pensar y su sentir.

Por esta razón, la Educación Multicultural es definida como las “prácticas educativas desarrolladas para incluir las experiencias de minorías raciales en el sistema escolar y así compensar las injusticias sociales que tales minorías enfrentaban en contextos escolares” (Griño, 2019, p. 160). Lo que ha conllevado a la creación de normativas que se ajusten a las demandas de dichos grupos culturales y estos puedan ejercer su derecho a obtener una educación de calidad de forma equitativa y en las mismas condiciones que la población mayoritaria. Además, hace especial hincapié en el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico con el fin de que los estudiantes tengan la posibilidad de usar los saberes adquiridos en la escuela para solucionar problemáticas de carácter social y estos, a su vez, sean integrantes productivos de una institución educativa democrática (Montecinos, 2004).

De la misma forma, Castro (2019) sostiene que la Educación Multicultural es una propuesta centrada en modificar y/o transformar el currículo escolar, introduciendo contenidos étnicos y adaptándolos a las exigencias sugeridas por la democracia moral, todo esto agrupado en un modelo crítico o sociopolítico del paradigma intercultural. Este proyecto educativo también busca que los maestros integren y reconozcan en su praxis temas que giren en torno al privilegio y poder en el aula de clases, utilizando la programación curricular, evaluaciones, proyectos y actividades como vehículos para transmitir dichos conocimientos (Jiménez y Montecinos, 2019).

Por otra parte, García (1993) declara que los orígenes de la Educación Multicultural parten de una meditación sobre la presencia de minorías en las escuelas occidentales y el fracaso

académico continuo que estas poseían al no recibir una atención especial dentro de estos escenarios, por ende, se configuraron programas y currículos que apuntaran a mejorar los procesos pedagógicos integrando saberes propios de los colectivos y promoviendo el respeto por las diferencias culturales. Asimismo, pretende darle solución a las exigencias de formación humana en las sociedades donde coexisten diversos tipos de grupos étnicos y/o inmigrantes, teniendo en cuenta sus realidades, su autonomía y el derecho a ser escuchados (Muñoz, 1998).

Según, Bernal (2003) la Educación Multicultural debe procurar que cada individuo posea una formación, crecimiento y fortalecimiento de su identidad dentro de la cultura misma, al mismo tiempo que aprende de otra con el objetivo de que este adquiera un entrenamiento en lo que a convivencia intercultural se refiere. Las técnicas de enseñanza y aprendizaje deben estar inspirados en la diversidad cultural y en la existencia de otros modos de vida diferentes al propio, cuyo fin apunte valorar, respetar y reconocer los pueblos minoritarios que por muchos años han sido opacados y oprimidos por el colectivo mayoritario (Ester, 2017).

La Educación Multicultural es polisémica, es decir, en el marco de la diferenciación cultural y discriminatoria, desigual y social existen variaciones ideológicas-teóricas que van desde una perspectiva teórica hasta una perspectiva crítica, representando un esfuerzo por reconocer las riquezas culturales propias de una etnia o pueblo minoritario (Bueno, 2008; Williamson, 2004). Por ende, Guamán et al (2020) parafraseando a Muñoz (1997) consideran necesario integrar la siguiente programación con enfoque multicultural en el quehacer pedagógico del maestro y en la malla curricular de la escuela, que sirvan como apoyo para impulsar el rescate y fortalecimiento de los pueblos minoritarios:

1. Potenciar la singularidad de cada estudiante.
2. Aumentar el sentimiento y el conocimiento de la propia capacidad o sensación del poder personal del educando.
3. Asimilar pautas que faciliten el comportamiento de los estudiantes.
4. Facilitar un alto grado de vinculación con los grupos en los cuales son participes los estudiantes: núcleo familiar, amigos, escuela, entre otros (p.53).

Por último, es imprescindible señalar algunas características particulares entre Educación Multicultural y Educación Intercultural para esclarecer un poco más sus diferencias y similitudes. Según Bueno (2008) la primera hace mención a “los significados de interrelación entre las culturas

en un plano de igualdad... mientras que la segunda resalta las relaciones, valores individuales o grupales y los símbolos que consciente o inconscientemente acompañan a las personas en su vida cotidiana” (p.24); ambas posturas promueven el rescate cultural, el derecho a una formación académica de calidad en los pueblos minoritarios donde su principal objetivo sea fortalecer los usos y costumbre propios, en conjunto con otros pueblos diferentes al suyo y a tener mayor participación en decisiones políticas y democráticas que conlleven a escuchar sus voces cuando lo amerite la ocasión.

El presente proyecto de profundización se desarrolla en una comunidad que está integrada por una población cien por ciento indígena y, por ende, fue necesario el abordaje de estas categorías puesto que las concepciones anteriormente planteadas permitirán configurar las estrategias pedagógicas necesarias y pertinentes a la realidad que se va a investigar.

6. TRAYECTOS METODOLÓGICOS DEL PROYECTO

El siguiente apartado corresponde a la sistematización en el cual se sustenta la configuración metodológica del proyecto, el diseño y sus momentos, el enfoque investigativo, la unidad comprensiva, los actores sociales intervinientes y los instrumentos de recolección de datos que se adoptan en función de la naturaleza de la problemática central que se pretende profundizar. Según Ballestrini (2006) la intención de este trayecto es reconstruir los datos, describir, narrar, interpretar y analizar los supuestos de estudio a partir de los referentes teóricos planteados, categorizados y definidos en la investigación a desarrollar.

6.1. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente pesquisa está integrada en el método de investigación acción cuyo propósito es transformar y mejorar un problema desde las perspectivas del investigador y los participantes que hacen parte del estudio abordado (Elliott, 2005). Además, dicho procedimiento busca potenciar la práctica, la comprensión de la misma y optimizar la situación en la cual tiene lugar por medio de un proceso cíclico y sistemático conformado por la configuración de un plan, las acciones a realizar, la observación del proceso y por último la reflexión derivada de los resultados de dicho estudio (Valenzuela y Flores, 2012).

Además, las voces de los actores sociales que están involucrados durante las diferentes fases de la investigación acción son una herramienta de gran ayuda para el investigador, puesto que le permite entender con más claridad la problemática abordada y con ello su posible solución. En la Institución Educativa Indígena No. 8 sede Rirritana se cuenta con la participación del colectivo que conforman la comunidad académica, como son padres de familia, discentes, directivos y docentes, que en conjunto con el investigador buscan transformar la realidad académica actual por la que están atravesando los estudiantes de grado noveno en cuanto a las dificultades presentadas en sus competencias de comprensión lectora. De acuerdo con, (Elliott, 2005) la investigación acción:

1. Analiza situaciones sociales y acciones del ser humano experimentadas por los docentes concernientes con desafíos cotidianos prácticos.
2. Ahonda la comprensión del maestro con relación a un problema para determinar las acciones apropiadas.

3. Adopta una postura teórica que le permita al maestro comprender a profundidad un problema práctico determinado para después realizar una acción.
4. Explica lo que sucede a través de un guion donde se describe concretamente una situación de forma narrativa.
5. Interpreta lo que ocurre desde las posturas de los actores sociales que interactúan con la situación problema.
6. Utiliza un lenguaje de sentido común para explicar y describir situaciones sociales de lo que ocurre en el contexto.
7. Usa el diálogo de los participantes implicados en una situación problema es válido en cualquier informe de IA.
8. Tiene libre acceso entre la información recopilada por el investigador y los datos recolectados por los participantes de la investigación de forma recíproca.

De acuerdo con Sandoval (2002) la investigación acción está encaminada a promover procesos sistémicos de desarrollo adoptando estrategias de capacitación encaminadas a posibilitar que los actores sociales involucrados en una investigación educativa o social, sean capaces de analizar información, comprender la realidad en la que están inmersos e intervenir en cualquiera de las etapas del proyecto. Los participantes que fueron escogidos por el investigador para el desarrollo e implementación de la pesquisa en su propio contexto, deberán aportar ideas de rigor y bien planteadas sobre las posibles soluciones que puedan conllevar a fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la IEI No 8 sede Rirritana, con el objetivo de ir mejorando progresivamente su productividad académica en la totalidad de las áreas que comprenden el saber disciplinar y, de esta forma, ir transformando poco a poco su realidad educativa.

La investigación acción permite a los individuos que integran la comunidad educativa colaborar de manera mancomunada, con el propósito de analizar, comprender y explicar desde sus vivencias la problemática que los afecta y, a su vez, reflexionar sobre las posibles causas que dieron inicio a dicha dificultad para luego configurar, desarrollar e implementar una posible solución. Por ende, es imprescindible recopilar la información necesaria de cada uno de los participantes que hacen parte de dicha investigación para luego utilizarla como guía que oriente a tomar decisiones en la ejecución de reformas estructurales, proyectos y procesos que generen un cambio social o educativo profundo (Hernández y Mendoza, 2018).

Por su parte, Valenzuela y Flores (2012) describen que la investigación acción empleada en la educación tiene como objetivo cambiar y mejorar la práctica docente, por medio del análisis y la interpretación de sus vivencias y/o experiencias en su quehacer profesional dentro del aula de clases. Esto le permite auto reflexionar sobre sus propios procesos formativos, comprender a profundidad su entorno e identificar los problemas que yacen en el aula de clases y, a partir de ellos, sea capaz de diseñar e implementar posibles soluciones que conlleven a transformar su realidad actual. Por ello, McKernan (2008) argumenta que:

“La investigación acción pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas. La validez de los conceptos, modelos los resultados que generan dependen no tanto de las pruebas de verdad científica cuanto de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, más capaz e inteligente. Las teorías no se validan con independencia de la práctica y se aplican luego al currículo; por el contrario, se validan mediante la práctica” (p.24).

Por consiguiente, en esta investigación se busca cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los actores sociales que conforman la comunidad educativa, partiendo del análisis, interpretación y comprensión de las condiciones actuales de los jóvenes de noveno grado con respecto a los problemas que vienen presentando en sus procesos de comprensión lectora y, a partir de ello, diseñar una estrategia pedagógico-didáctica que permita fortalecer dicha competencia no solamente en la asignatura de lengua castellana sino en todas las áreas que hacen parte del currículo escolar lo que, a su vez, conllevará a mejorar en un lapso de mediano y largo plazo el rendimiento académico de los educandos.

6.2. ENFOQUE INVESTIGATIVO

Durante el último siglo, diversos teóricos han incursionado en el campo de la investigación para optimizar la parte científica en las ciencias sociales desarrollando, a su vez, paradigmas que permitan transformar y solucionar problemáticas de carácter humanístico y antropológico. Para que un paradigma sea aceptado en una comunidad científica determinada esta debe caracterizarse por definir los problemas a investigar, la metodología a emplear y la manera de explicar los resultados de la investigación (Ortiz, 2013).

Por ende, se es necesario definir un paradigma que esté acorde a la realidad y al escenario que se abordará en dicho proyecto. Entre ellos se destaca el teórico crítico, también conocido como socio-crítico, encargado de transformar contextos sociales por medio de la

participación, colaboración e intervención desde una postura crítica en la acción (Ricoy, 2006). Por esta razón, es necesario que el investigador invite al sujeto a contribuir con sus análisis teniendo en cuenta sus ideas y percepciones de la realidad. Por su parte, (Alvarado y García, 2008) definen elementos fundamentales para la implementación de la teoría sociocrítica en el campo de la educación, tales como:

“La asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica; La visión global y dialéctica de la realidad educativa y; La aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración” (p.4-5).

El paradigma socio-crítico permite ver más allá de la realidad educativa presentada por los sujetos de investigación que la conforma, al suscitar escenarios posibles donde se implementan diversas pericias para enfrentar una problemática, trayendo consigo, cambios relevantes en el aprendizaje de los estudiantes a corto, mediano y largo plazo. Asimismo, Ramos (2015) considera que la teoría crítica se caracteriza principalmente por una acción-reflexión-acción que conlleva al investigador a generar transformaciones en un contexto social determinado. Por esta razón, se escogió el diseño investigativo mencionado en el epígrafe anterior, es decir, la Investigación Acción puesto que este tipo de pesquisa apunta hacia el cambio y la mejora de una realidad (Valenzuela y Flores, 2012).

A partir de lo planteado anteriormente, el enfoque investigativo en el cual se enmarca este proyecto corresponde al enfoque cualitativo, puesto que el focus típico de las investigaciones que se efectúan en el ámbito educativo, ya sea en una escuela o en un aula de clases, poseen características y similitudes propias de dicho método (Valenzuela y Flores, 2012); como sucede en la presente investigación que es llevada a cabo en la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana conformada por actores sociales como docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general. Por ende, los procedimientos, las técnicas de recolección de datos y sus respectivos análisis se efectúan de acuerdo al enfoque en mención.

Además, el enfoque cualitativo explica el “análisis y comprensión de los fenómenos dentro de su contexto usual, basándose en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados...y demás fuentes que persigan el fin de pretender no generalizar los resultados” (Ramos, 2015 citando a Cuenya y

Ruetti, 2010, p.16). En otras palabras, se realiza una observación detallada y precisa de las realidades sociales del colectivo a investigar.

Aunado a esto, el enfoque cualitativo infiere que “la realidad” se determina por medio de las interpretaciones, análisis y comprensiones de los copartícipes que están inmersos en la investigación en lo que respecta a sus propias realidades y los cambios que esta va sufriendo a medida que progresa el estudio, siendo estas la principal fuente de datos del mismo (Hernández y Mendoza, 2018). Lo cualitativo permite interactuar y vivenciar de primera mano con el contexto donde se está presentando la situación problemática y tener apoyo incondicional de los miembros que lo integran, siempre y cuando el objetivo del investigador este en sintonía con el de ellos, es decir, cambiar y/o transformar para bien su realidad. Taylor y Bogdan (2010) señalan las siguientes características principales del enfoque cualitativo:

1. Es inductiva: los investigadores son flexibles en el diseño de sus estudios a partir de los descubrimientos y hallazgos del contexto en el que está inmerso.
2. Es holística: los grupos, personas y escenarios son considerados como un todo para el investigador, es decir, no son vistos como variables.
3. Es sensible: el investigador interactúa de forma natural con los participantes que hacen parte de su estudio.
4. Es comprensiva: el investigador comprende la realidad de las personas que hacen parte de la investigación hasta el punto de llegar a identificarse con ellos.
5. El investigador aborda el estudio sin ideas o conocimientos previos.
6. Es perspectiva: el investigador no solamente se interesa en buscar la verdad absoluta sino comprender detalladamente las perspectivas de otras personas.
7. Es humanista: el investigador es capaz de percibir, analizar y comprender el aspecto humano de la vida social.
8. Es valida: el investigador utiliza las narrativas y las vivencias de las personas con las que ha interactuado y las utiliza como una fuente confiable de información valida.

El enfoque cualitativo brinda al investigador herramientas y métodos viables y confiables que le permitirán tomar decisiones relevantes sobre el estudio que está llevando a cabo y el rumbo que este puede tomar, dependiendo de la información recopilada y/o sobresaliente del contexto específico abordado (Balcázar et al, 2013). De esta forma, se puede comprender a profundidad un fenómeno a partir de las vivencias e interacciones con los

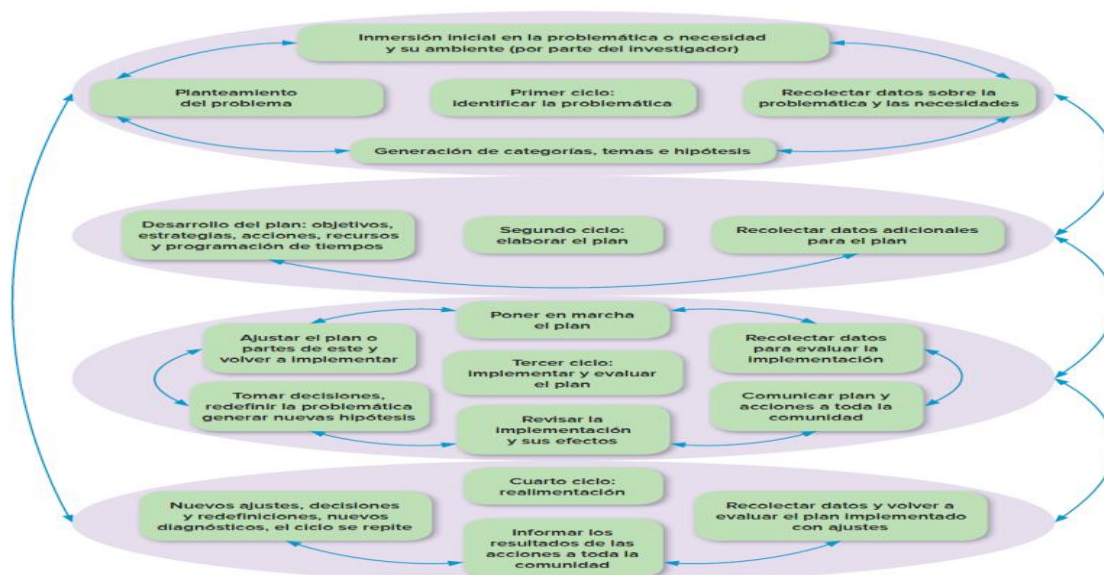
actores sociales que hacen parte de dicho entorno (Cueto, 2020); por ende, es necesaria la contribución activa de la colectividad educativa durante el desarrollo e implementación del presente proyecto, puesto que ellos conocen detalladamente la problemática que están enfrentando los estudiantes de grado noveno, en lo concerniente a sus procesos de comprensión lectora.

Por último, se debe resaltar que la investigación con enfoque cualitativo se encuentra en el contexto real, ya que es allí donde se puede comprender e interpretar los problemas objetos de indagación (Portilla et al, 2014); es decir, el investigador tiene la tarea de interactuar y vivenciar las situaciones problemáticas que aquejan a la comunidad donde se encuentra inmerso su estudio, con el objetivo de configurar una serie de estrategias o posibles soluciones que conlleven a mejorar y cambiar su entorno de forma permanente.

6.3. MOMENTOS DEL DISEÑO METODOLÓGICO

El presente trabajo se encuentra inmerso en la organización cíclica de la Investigación Acción que, el cual está conformado por diferentes fases, donde se desarrollan las acciones necesarias para asegurar la validez y fiabilidad del contenido, procedimientos, recolección de datos, entre otros criterios, detalladamente presentado por medio de un espiral cíclico (Hernández y Mendoza, 2018). De acuerdo con Adams (2010), Mills (2014), Pavlish y Pharris (2011), Sandín (2003), y Somekh, (2008); citados por Hernández y Mendoza (2018) las principales acciones que configuran el modelo espiral de la investigación acción son: identificación del problema, formulación de un plan, implementación del plan y retroalimentación, (véase figura 2).

Figura 2. Espiral cíclica en la investigación acción.



Fuente: Hernández y Mendoza (2018).

Por ende, este proyecto de profundización cuyo estudio se enfocó en los Recursos Educativos Abiertos como estrategia pedagógica para fortalecer procesos de comprensión lectora, estuvo estructurado con los siguientes ciclos:

6.3.1. CICLO I: DETECTAR EL PROBLEMA

Este ciclo abarcó como objetivo conocer la problemática por la cual estaban atravesando los estudiantes de grado noveno con respecto a sus procesos de comprensión lectora, sus principales debilidades y como esto afecta su productividad académica en todas las áreas del conocimiento académico y curricular. Con la información obtenida se realizó un diagnóstico de dicha dificultad el cual fue presentado a los participantes que integran este estudio, para darle mayor validez; por último, se esbozó el problema a profundizar y se procedió con la configuración de los ciclos consecutivos a este.

6.3.2. CICLO II: FORMULAR EL PLAN O PROGRAMA

En esta etapa se configuró un plan para aplicar y dar una posible solución al problema divisado en el ciclo anterior. Este plan dio respuesta a lo planteado por Metler (2017), Stringer (1999), y Zipin y Hattam (2009) citados por Hernández y Mendoza (2018), detallado y descrito de la siguiente manera:

- Prioridades: involucrar la propuesta pedagógico-didáctico con relación al uso de REA para fortalecer competencias de comprensión lectora.
- Metas: objetivo general amplio que pretende alcanzar la propuesta pedagógica.
- Objetivos específicos que sustentan el general.
- Plan de trabajo: detallar y describir la estrategia pedagógica con sus respectivas actividades y las fases que la componen.
- Responsables del plan de trabajo: investigador y participantes que integran el estudio.
- Cronograma de trabajo: descripción de los tiempos en el que se desarrolla el plan de trabajo de forma detallada.
- Recursos y/o materiales para la implementación y desarrollo del plan de trabajo y sus respectivas actividades.

6.3.3. CICLO III: IMPLEMENTAR Y EVALUAR EL PLAN O PROGRAMA DE TRABAJO

Se puso en marcha la planificación configurada en el ciclo anterior a este (Ver anexo 6). En esta fase del proyecto se les dio a conocer a los copartícipes las tareas a desarrollar y se les pidió el favor a estudiantes y maestros ejecutar la programación de intervención de acuerdo los tiempos establecidos por el investigador. Durante la efectuación del plan se observaron avances significativos, se sistematizó el proceso, se identificaron debilidades y fortalezas y, por último, se realizó una retroalimentación de las tareas realizadas por cada uno de los integrantes que hacían parte de la investigación. Finalmente, se evaluó la aplicación de dicho plan de trabajo y de ello se derivará los ajustes pertinentes.

6.3.4. CICLO IV: RETROALIMENTACIÓN

Después de analizar los reportes de la implementación del programa pedagógico, se procedió a evaluar y retroalimentar. A partir de ello, se realizaron los ajustes pertinentes al plan de trabajo, no obstante, por los problemas presentados en los tiempos señalados, no se pudo dar continuidad con los ciclos hasta alcanzar un cambio en las competencias de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana, mediante el uso de REA como estrategia pedagógica. Se reflexiona que se deben seguir desarrollando las diferentes fases de la investigación acción para dar con la solución de la problemática planteada en esta investigación.

Por las particularidades del estudio sobre la incidencia de Recursos Educativos Abiertos como Estrategia Pedagógica para Fortalecer las competencias de Comprensión Lectora en los estudiantes de noveno grado y el uso de licencias Creative Commons para proteger la producción intelectual de los participantes, la recopilación y el análisis de los datos se hizo durante todas las etapas con el objetivo de valorar los progresos y recolectar los criterios objetivos y subjetivos de los que hicieron parte de este proyecto.

6.4. UNIDAD COMPRENSIVA

La unidad comprensiva o de análisis que se planteó en este proyecto de profundización va acorde a lo planteado en el paradigma socio-crítico y la investigación acción, donde los participantes que hacen parte del presente estudio poseen como característica distintiva la autonomía y su inmersión profunda en cada una de las fases de esta investigación y, generalmente, poseen el mismo objetivo que el investigador como es el de cambiar y transformar la realidad educativa o social de un contexto determinado (Valenzuela y flores, 2012).

Asimismo, Martínez (2012) argumenta que “cada unidad o conjunto de unidades es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación” (p.614). Por ende, para la obtención de la información y datos relevantes de la problemática abordada en este proyecto, se tuvo en cuenta las voces de los actores sociales del contexto entre los cuales se destacan estudiantes, docentes, cuerpo directivo, padres de familia y comités académicos. Además, (Hernández y Mendoza, 2018) dicen que la unidad comprensiva tiene como fin seleccionar una muestra, puesto que esta es intencional, se adecua a las características de la investigación y el investigador la utiliza con el fin de recolectar y analizar información valiosa y de calidad para su estudio.

6.5. ACTORES SOCIALES INTERVINIENTES EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

En la investigación acción los participantes que integran el estudio pueden ser determinados por el investigador, hasta el grado de incluir una comunidad educativa completa, ya que estos se van agregando de manera natural; además, estos pueden “objetivar sus propias experiencias...a través de un diario personal en el que registran sus progresos y

reflexiones acerca de las practicas mismas y sobre el proceso de estudio de prácticas” (Valenzuela y Flores, 2012, p.115).

Además, Martínez (2010) sugiere que se debe trabajar con una población pequeña que permita en lo posible, acercarse a la realidad de los participantes del entorno donde se está efectuando la investigación con el fin de que esta última se aborde con mayor facilidad y detalle. Por ende, los integrantes que hicieron parte de este proyecto de profundización fueron seleccionados intencionalmente por el investigador, entre los cuales se destacan: (1) Rector, (1) Coordinador Académico, (4) docentes de la básica secundaria los cuales poseen a su cargo las cuatro áreas fundamentales del currículo escolar, (15) estudiantes del grado noveno y (10) padres de familia que fueron los veedores de la implementación y desarrollo de cada uno de los ciclos expuesto con anterioridad, puesto que fueron ellos lo que dieron su consentimiento y aval para la participación de sus hijos en este estudio durante la epidemia causada por el Covid-19.

Por otra parte, “el investigador selecciona los elementos que a su juicio son representativos, lo cual exige un conocimiento previo de la población sobre las cuales se indaga” (Tamayo y Tamayo, 2010, p.117); por ende, el presente estudio surgió de la inquietud del investigador por darle solución al problema que se evidencia en la escuela donde posee fácil acceso a la información, a sus miembros y a su contexto puesto que él labora allí mismo como docente.

En este sentido, es importante recalcar que la participación activa de los actores sociales escogidos intencionalmente por el investigador, es de suma importancia puesto que son ellos los que dan validez y fiabilidad a la información recolectada y, a su vez, contribuyen a una transformación significativa y veraz en los procesos académicos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos de los individuos que hacen parte de la comunidad educativa, entre los cuales se destacan estudiantes y maestros.

6.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados para el desarrollo e implementación del presente estudio van acordes al diseño y el enfoque escogidos como trayectos metodológicos, en este caso, la investigación acción y enfoque cualitativo. El primero accede al uso de cualquier clase de técnicas e instrumentos propios de la

investigación tradicional (Valenzuela y flores, 2012); y el segundo plantea que dichos instrumentos “no son estandarizados, sino que trabaja con múltiples fuentes de datos” (Hernández y Mendoza, 2018, p.443). Por ende, en el presente proyecto de profundización sobre los Recursos Educativos Abiertos como estrategia pedagógica para fortalecer procesos de comprensión lectora, se manipularon distintas herramientas de recolección de datos de tipo cualitativo para obtener los objetivos planteados en esta pesquisa. Las técnicas de recopilación de datos a las cuales se acudió en este estudio fueron: el cuestionario, la observación estructurada, la entrevista semiestructurada, el diario de campo y el focus group respectivamente. (Tabla 1).

Tabla 1. Configuración de los Instrumentos de Recolección de datos.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES
Implementar una estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos para fortalecer procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana del municipio de Maicao.	Diagnosticar el estado actual de las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.	Cuestionario.	Estudiantes de noveno grado.
	Describir las debilidades y fortalezas de los procesos de enseñanza aprendizaje que inciden en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.	Observación participante.	Docentes.
	Diseñar una estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos para desarrollar procesos de comprensión lectora	Entrevista semiestructurada.	Diario de Campo.

	<p>en los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.</p> <p>Evaluar la incidencia del uso de Recursos Educativos Abiertos en el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.</p>	<p>Focus Group.</p>	<p>Estudiantes de grado noveno. Docentes.</p>
--	---	---------------------	---

Fuente: Propia.

6.6.1. CUESTIONARIO

El cuestionario es un instrumento que mayormente lo relacionan con investigaciones de enfoque cuantitativo, sin embargo, esta herramienta también puede emplearse en diseños de Investigación Acción obteniendo información de manera puntual que le permita tener una mayor exploración del problema, permitiendo al investigador registrarla y analizarla para su estudio (Abarca et al, 2013). Además, su estructura está compuesta y preparada sistemática y cuidadosamente por un conjunto de preguntas de diferentes tipos, en relación al problema o situación de interés para el investigador (García, 2003).

En este sentido, el cuestionario utilizado para diagnosticar el estado actual de las competencias de comprensión lectora en los discentes de grado noveno de la institución educativa, fue un módulo diseñado por el ICFES en el año 2017, cuyo fin era el de evaluar los aprendizajes y conocimientos relacionados con el área de lenguaje del curso en mención. Se optó por utilizar este cuadernillo para medir los niveles de comprensión lectora de los educandos actuales, puesto que desde ese año el ICFES no ha vuelto a aplicar las pruebas saber y no existía un documento oficial donde se detalle las dificultades que los educandos presentan en dicha competencia. Es trascendental aclarar, que las preguntas allí plasmadas fueron diseñadas, revisadas y aprobadas por un equipo de expertos seleccionados por el ICFES y el MEN antes de ser distribuidas a las escuelas en su respectivo momento, por ende,

son fiables, válidos y bien estructurados los ítems descritos en dicho documento (ver anexo 8).

Para el diagnóstico se tomaron las veinticinco primeras preguntas con respuestas de selección múltiple del módulo de las pruebas saber de lenguaje (2017) a los estudiantes de grado noveno, con una duración máxima para responder de cincuenta minutos. La cantidad de interrogantes y el tiempo límite que se les otorgó a los jóvenes fue debido los conductos regulares, en relación con los protocolos sanitarios de bioseguridad a causa del Covid-19; la institución educativa y su cuerpo directivo solo permitían un lapso de interacción máximo de sesenta minutos con los educandos cada dos semanas. Cabe resaltar, que dentro de ese conjunto de preguntas se evaluaban los tres planos de las competencias de comprensión lectora como son el literal, inferencial y crítico.

6.6.2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación en el enfoque cualitativo implica describir, analizar y conocer a profundidad comportamientos, interacciones y sucesos del contexto en el que se encuentra inmerso el investigador y, a su vez, mantener un papel activo y reflexivo en las situaciones sociales que están allí presentes (Hernández y Mendoza, 2018; Valenzuela y flores, 2012). En cuanto a la observación participante, esta puede ser de tipo estructurada, cuando “utiliza categorías previamente codificadas y así poder obtener información controlada, clasificada y sistemática” (Campos y Lule, 2012, p. 54).

Estas observaciones se efectuaron con el fin de analizar las sesiones de clases de los docentes que orientan las cuatro áreas fundamentales del plan curricular, es decir, lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas de noveno grado. La información recolectada estuvo relacionada con las categorías de análisis planteadas en la ficha de observación de la siguiente forma: planeación, estrategias pedagógicas, recursos de apoyo, procesos de interacción y el momento evaluativo y/o de retroalimentación del tema abordado, por cada uno de los maestros (Ver anexo 1).

6.6.3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista es una herramienta de recogida de datos cualitativos flexible y abierto en el que se da una interacción cara a cara entre dos o más personas, con el objetivo de conversar e intercambiar información de forma recíproca (Hernández y Mendoza, 2018). Una

de sus variantes es la entrevista semiestructurada o parcialmente estructurada, en la cual se diseña una guía que incluye preguntas abiertas y flexibles cuyo orden queda al criterio del investigador y este, a su vez, puede anexar o modificar alguna si así lo llegase a considerar (Valenzuela y Flores, 2012). Estas entrevistas fueron suministrada a los docentes que orientas las cuatro áreas fundamentales que integran el currículo escolar de la institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana, con el fin de describir las debilidades y fortalezas de los métodos de enseñanza y aprendizaje que inciden en las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado.

Se analizaron metodologías, estrategias pedagógicas y didácticas, estilos de aprendizaje y dificultades presentadas por los jóvenes en cuanto a sus niveles para interpretar y comprender lo que leen (ver anexo 2). Dicha entrevista constó de diez preguntas que fueron revisadas, analizadas, validadas y aprobadas por dos maestros expertos de nivel doctoral en el campo de las ciencias de la educación. Los docentes entrevistados tuvieron la oportunidad de expresar y argumentar sus experiencias, sin ser influenciado de forma directa o indirecta por el ideal del investigador.

6.6.4. DIARIO DE CAMPO

Esta técnica de recolección de datos permite organizar de forma detallada los sucesos que se observan en primer plano, para luego ser descrito, analizado, interpretado, argumentado y sistematizado por el investigador (Ochoa, 2014). Esto lo conllevará a mejorar, enriquecer y transformar sus prácticas investigativas en lo que respecta a la relación teoría-práctica (Martínez, 2007). Por ende, es imprescindible que el individuo encargado de llevar a cabo un estudio de campo cuente con las competencias mínimas para observar y describir detalladamente todo lo que ocurre en el escenario a investigar.

En otras palabras, el diario de campo le accede al investigador “un monitoreo permanente del proceso de observación...donde toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 129). Durante el diseño e implementación del proyecto de aula “uso de REA en la construcción de textos narrativos” se acudió a las notas de campo para plasmar los eventos de forma natural desde la mirada del investigador como copartícipe activo del estudio. Estas anotaciones fueron consignadas por este mismo después de cada

sesión de clases realizadas durante las cinco semanas que se programaron para la ejecución de cada una de las tareas esbozadas que integran la estrategia pedagógica antes mencionada (ver anexo 3).

6.6.5. FOCUS GROUP

El Focus Group (también conocido como sesiones de grupo o grupos focales) es una técnica de recopilación de datos de tipo cualitativo que permite explicar de forma profunda la temática que se investiga, explorar y examinar las experiencias y los saberes de los individuos en un escenario de interacción con el objetivo de conocer que piensan, como piensan y por qué piensan de esa manera (Hamui y Varela, 2013; Ivankovich y Araya, 2011). Este procedimiento está ubicado dentro de las concepciones de la entrevista, pero con la diferencia de poder ser aplicada de modo grupal usualmente integrado entre seis y doce participantes escogidos por el investigador, sin embargo, dicho número puede variar según la información que se quiere recolectar (Rodas y Pacheco, 2020; Tomat, 2012).

Por otra parte, el Focus Group se configura con tres componentes esenciales de la investigación cualitativa: la interpretación; exploración y descubrimiento y; contexto y profundidad los cuales permiten describir, analizar y comprender las posturas críticas de cada uno de los participantes en relación a un determinado problema a través de la interacción (Hernández y Mendoza, 2018; Mella, 2000). Por ende, Este instrumento fue diseñado con la intención de valorar el proyecto de aula “uso de REA en la construcción de textos narrativos”, como estrategia pedagógica para fomentar y fortalecer las competencias de comprensión lectora en los discentes de noveno grado, en otras palabras, se realizó una retroalimentación y evaluación de la estrategia pedagógica llevada a cabo por el docente investigador.

Para ello, se diseñaron tres actividades que comprendían las precepciones manifestadas en el párrafo anterior; la primera consistía en llenar un formulario tipo encuesta donde marcarían si es una realidad o un reto, las afirmaciones que allí se les planteaban en cuanto al conocimiento y uso de REA en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y en su cotidianidad; la segunda tarea estaba enfocada en identificar las debilidades, fortalezas, oportunidades y amanezcas del proyecto de aula que se presentaron durante el proyecto de aula, es decir, por medio de una matriz FODA y; el último trabajo, residía en representar gráficamente la experiencia de cada uno de los participantes vivió durante el desarrollo e

implementación de esta pesquisa con su respectiva explicación (Ver anexo 4). Cabe resaltar, que para el desarrollo e implementación de estas tareas los copartícipes fueron divididos en dos grupos, uno de profesores y otro de estudiantes respectivamente, con el propósito de que estos últimos sintieran más seguridad al momento de realizar sus intervenciones.

6.7. CRITERIOS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo con, González et al (2003) el procesamiento de información tiene como objetivo analizar, interpretar, delimitar y argumentar hechos o conceptos desde la postura del investigador, para luego sistematizar y reorganizar el contenido de forma lógica. Asimismo, (Figueredo, 2019) considera que todo individuo con la capacidad para razonar cuenta con la habilidad de procesar información y aplicarla en su cotidianidad puesto que, a mayor procesamiento de información, mayor será la fortaleza en las habilidades cognitivas del ser humano y gracias a ello podrá diseñar la ruta que lo conduzca a los resultados que desea obtener.

Por ende, para el procesamiento de la información de este proyecto de profundización se implementó la estructura cíclica espiral de la investigación acción, donde primero se efectuó un diagnóstico para detallar el nivel actual de las competencias de comprensión lectora de los jóvenes de noveno grado. Seguidamente se configuró un formato de observación estructurada para observar las clases de los docentes seleccionados intencionalmente por el investigador, para luego aplicarles una entrevista semiestructurada con el propósito de describir las debilidades y fortalezas en los métodos de enseñanza y aprendizaje de la competencia en mención.

Luego de haber recolectado estos datos se procedió a la configuración del planteamiento del problema y sus derivados pertenecientes al primer ciclo, después se diseñó un plan de trabajo durante el segundo que va de acuerdo a lo observado y planteado en el ciclo anterior e implementado en el posterior, en este caso un proyecto de aula con duración de cinco semanas cuyas actividades poseen transversalidad con distintas áreas del saber disciplinar y estas, a su vez, son registradas en un diario de campo. En el último ciclo se realizó una evaluación de los aprendizajes y una retroalimentación del impacto que generó el uso de REA como estrategia pedagógica para fortalecer procesos de comprensión lectora y cuya información fue recopilada mediante un focus group.

Por último, se redactó el informe final donde se detalla, describe y explica de forma narrativa los resultados obtenidos de este proyecto, las conclusiones derivadas del mismo y las recomendaciones que este suscita. La información está organizada y sistematizada de forma coherente, hilada y lógica de acuerdo con lo descrito en las normas establecidas por la maestría en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura; y lo planteado por el enfoque de investigación cualitativa y al diseño de Investigación Acción en cuanto a redacción de documentos finales de estudios investigativos se refiere.

7. RESULTADOS ALCANZADOS DEL PROYECTO

En esta etapa de la pesquisa se presentan las derivaciones alcanzados del presente proyecto de profundización en el cual se describen, detallan y analizan los datos más relevantes sobre el estudio de los Recursos Educativos Abiertos como estrategia pedagógica para fortalecer procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno, de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana. Dichos resultados son presentados analizando primeramente la información recolectada durante el ciclo de la detección del problema, donde se implementó un cuestionario que sirvió como diagnóstico para medir los niveles actuales de comprensión lectora de los discentes.

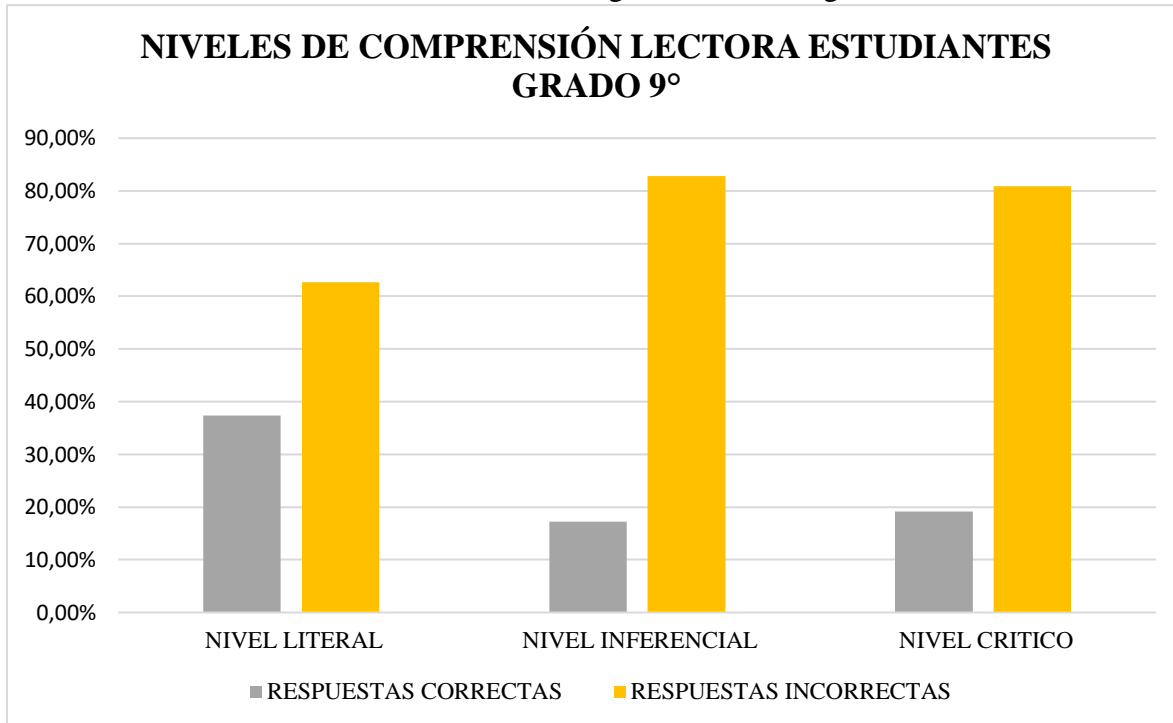
Luego de ello, se realizó una observación participante a las sesiones de clases de los docentes que tienen a su cargo las cuatro áreas fundamentales del saber curricular, después, se les aplicó a estos mismos una entrevista semiestructurada. A partir de la aplicación de dichos instrumentos, se obtuvieron datos relevantes sobre las debilidades y fortalezas de su praxis pedagógica. Seguidamente, se presentan los resultados derivados del segundo y tercer ciclo concernientes a la formulación del plan de trabajo y la implementación del mismo, representado en un proyecto de aula y los sucesos que allí ocurren, son registrados en un diario de campo. Por último, se resalta la información concerniente al ciclo cuatro en lo que respecta a la retroalimentación y evaluación de la fase anterior mediante la técnica del focus group. Finalmente, se expone la incidencia de los REA en el fortalecimiento de las competencias en comprensión lectora de los jóvenes de noveno grado.

7.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En esta sección se presentan los resultados de los datos recolectados y su respectivo análisis, en cuanto al nivel actual que poseen los discentes de noveno grado en sus competencias de comprensión lectora. Para ello, se aplicó un cuestionario con una serie de veinticinco ítems compuestos por interrogantes que evaluaban sus habilidades para extraer información literal, inferencial y crítica de los textos allí plasmados. Esta herramienta, fue tomada del cuadernillo suministrado por el ICFES en el año dos mil diecisiete en la prueba que implemento a los estudiantes de ese entonces, para examinar sus aprendizajes en el área de lenguaje. Por ende, las preguntas que están allí descritas fueron redactadas, supervisadas y aprobadas por un equipo experto del Ministerio de Educación Nacional, es decir, ostentan la fiabilidad necesaria para ser

aplicados. A continuación, se detalla y analiza a nivel global las derivaciones arrojadas de este diagnóstico:

Gráfico 7. Resultados generales del diagnóstico.



Fuente: Elaboración Propia.

En este gráfico se alcanza observar que los estudiantes en el nivel de comprensión lectora literal tuvieron un margen de respuestas correctas de un 37,33%, mientras que el 62,67% corresponden a respuestas incorrectas. Por otro lado, en el nivel inferencial se puede vislumbrar un 17,22 % con respecto a las respuestas correctas y un 82,78% correspondiente a las incorrectas; en cuanto al nivel crítico, un 19,17% de los estudiantes respondieron de forma correcta, mientras que el otro 80,83% de ellos contestaron de manera incorrecta.

Del anterior gráfico, se puede inferir que un gran porcentaje de los estudiantes de grado noveno poseen dificultades en sus habilidades de comprensión lectora, principalmente en los niveles inferenciales y críticos puesto que allí es donde se observa una mayor debilidad. Sin embargo, en el nivel literal se puede apreciar que una cantidad medianamente alta de estudiantes también poseen ciertos problemas al momento de extraer información sencilla del texto. En las siguientes tablas se describe y profundiza más a detalle los interrogantes que fueron aplicados a

los educandos y estos, a su vez, se hallan agrupados en los tres niveles que hacen parte de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

Tabla 2. Análisis de resultados con preguntas relacionadas con el nivel literal.

Ítems	Porcentajes de respuestas correctas	Porcentajes de respuestas incorrectas	Observaciones
1.	47%	53%	Identificar un personaje.
2.	27%	73%	Interpretar una imagen.
5.	67%	33%	Organizar la estructura del texto.
7.	33%	67%	Identificar un personaje.
20.	13%	87%	Organizar las ideas de un texto.

Fuente: Elaboración Propia.

En la comprensión lectora, el nivel literal es aquella cuya información se halla localizada de forma superficial y el lector puede reconocerla a través de palabras claves o frases relevantes del texto, sin la necesidad de realizar una inferencia explícita o básica y en muchas ocasiones se contrasta con el conocimiento previo que este posee (Niño, 2007; Pérez, 2003; Sánchez; 2018). Podría considerarse que su grado de complejidad es mínimo, puesto que las preguntas de este tipo conducen a buscar datos que están a simple vista en la lectura o en otros casos su objetivo se centra en la interpretación y el análisis de ilustraciones.

Por ende, en la tabla anterior se puede observar que los estudiantes tuvieron dificultades en más de la mitad de las preguntas relacionadas con el nivel literal. Los ítems uno, dos, siete y veinte fueron los que presentaron mayores porcentajes de respuestas incorrectas por parte de los jóvenes, que vendría siendo más del 50%. En dichos interrogantes, se les evaluó su capacidad para interpretar imágenes, identificar personajes y organizar ideas, es decir, buscar datos. No obstante, mostraron problemas para extraer ese tipo de información en las lecturas designadas.

En cuanto al ítem cinco, este presentó el mayor porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente a la pregunta que se les planteó, es decir, el 67% mientras que solo el 33% contestó de forma incorrecta al interrogante que tenía como propósito organizar adecuadamente la estructura del texto que estaban leyendo. Tanto los resultados del párrafo anterior como los de este,

dejan entrever que los estudiantes poseen dificultades detectar, interpretar y recolectar datos relevantes, cuya ubicación se encuentra a primera vista en cualquier tipo de lectura.

Tabla 3. Análisis de resultados con preguntas relacionadas con el nivel inferencial.

Ítems	Porcentajes de respuestas correctas	Porcentajes de respuestas incorrectas	Observaciones
3.	33%	67%	Comprender la idea central de un párrafo.
4.	20%	80%	Resumir la lectura en una frase.
6.	7%	93%	Analizar la función de un adjetivo en la lectura.
11.	27%	73%	Analizar y comparar dos textos.
12.	27%	73%	Comprender y analizar las funciones de expresiones y palabras clave del texto.
13.	20%	80%	Identificar la idea central del texto.
14.	0%	100%	Analizar la función de un adjetivo en la lectura.
15.	13%	87%	Identificar el tipo de literatura a la cual pertenece el texto.
16.	20%	80%	Comprender la idea global del texto.
17.	13%	87%	Analizar y comparar dos textos.
18.	7%	93%	Argumentar la idea central de un texto.
19.	20%	80%	Analizar la función que cumple un signo de puntuación en una frase específica del texto.

Fuente: Elaboración Propia.

En la comprensión lectora, el nivel inferencial consiste en interpretar, analizar y comprender el propósito o el significado de las ideas que un autor desea transmitir de manera implícita en su escrito (Pérez, 2003); además, se desarrolla y fortalece la habilidad de establecer

relaciones entre la información que está en el texto con el conocimiento previo del lector (Castrillón et al, 2020). Esta competencia de mediana complejidad reta al estudiante a poner a prueba sus procesos cognitivos y metacognitivos, en la búsqueda por extraer datos tácitos de los textos que lee.

Por ende, en el análisis realizado a la tabla anterior se puede inferir que los estudiantes de noveno grado poseen grandes dificultades en sus competencias de comprensión lectora a nivel inferencial, puesto que más del 60% respondieron de forma incorrecta en cada una de las preguntas que se les planteó. Estas tenían por objetivo analizar, argumentar, resumir, comprender e identificar ideas implícitas en las lecturas que abordaron, a su vez, se les evaluó algunas funciones de las reglas gramaticales, signos de puntuación básicos, reconocer tipos de literatura, entre otros. Este es el conjunto más grande de interrogantes con un total de doce ítems de veinticinco, es decir, la mitad del cuestionario estaba estructurado con preguntas inferenciales.

Cabe resaltar, que el nivel inferencial no es una competencia sencilla de adquirir o desarrollar puesto que conlleva a un proceso cognitivo de mayor esfuerzo para comprender y darle sentido a un texto (Nunura, 2018). Sin embargo, no es una tarea imposible el fomentar y estimular dicha habilidad, ya que esta puede adquirirse de forma progresiva con estrategias pedagógicas y didácticas diseñadas que impulsen el hábito lector en los estudiantes y, a su vez, estos puedan concebir el significado de cada una de las palabras que leen para después ir más allá de lo que está escrito textualmente.

Tabla 4. Análisis de resultados con preguntas relacionadas con el nivel crítico.

Ítems	Porcentajes de respuestas correctas	Porcentajes de respuestas incorrectas	Observaciones
8.	33%	67%	Proponer y/o sugerir cambios a un texto corto.
9.	20%	80%	Proponer y/o sugerir soluciones a un problema cotidiano.
10.	40%	60%	Identificar la forma correcta de registrar información personal.
21.	13%	87%	Proponer y/o sugerir cambios a un texto corto.

22.	13%	87%	Identificar y escoger la información apropiada para iniciar la redacción de un texto.
23.	0%	100%	Identificar y escoger la información apropiada para explicar un tema específico.
24.	20%	80%	Proponer y/o sugerir cambios a un texto corto.
25.	13%	87%	Identificar y organizar el orden adecuado para narrar un suceso.

Fuente: Elaboración Propia.

En lo que respecta al nivel crítico de la comprensión lectora, este se destaca por ser la suma de los niveles anteriores cuyo objetivo está enfocado primeramente a confrontar el texto con el lector, para luego poder llevarlo a su realidad y, por último, debe juzgar, valorar, plantear hipótesis y tomar decisiones con argumentos veraces (Niño, 2007). Este es el reto máximo que todo estudiante, ya sea de institución educativa o profesional universitario, debe afrontar a lo largo de su formación, ya que es allí donde podrá criticar los aspectos positivos y negativos de las lecturas que aborda, siempre y cuando su criterio este bien fundamentado y justificado.

De ahí, la razón por la cual en la tabla anterior muestra que más del 65% de los estudiantes contestaron cada una de las preguntas de forma incorrecta, puesto que se les exigía identificar, comprender y sugerir posibles cambios o soluciones a los enunciados que se les planteaba en cada uno de los interrogantes. Se estima que el pequeño porcentaje de los jóvenes que respondieron correctamente a estos ítems, usaron la lógica o la coherencia para desarrollarlas, ya que al observar su actitud al momento de confrontarlas se les notaba la duda y la preocupación por escoger la respuesta correcta, además, se sentían presionados por el tiempo límite para la ejecución de dicha prueba.

A partir de la información obtenida de este cuestionario y su respectivo análisis se puede inferir, que los estudiantes de grado noveno poseen grandes debilidades en cada uno de sus niveles de comprensión lectora. Estas dificultades se ven reflejadas actualmente en el rendimiento académico que cada uno posee en todas las áreas del campo disciplinar y en los casos más

extremos, se prevé una posible deserción escolar por algunos de ellos. A raíz de estos resultados, es pertinente configurar una estrategia pedagógico-didáctica que impulse, fomente, estimule y fortalezca sus competencias de comprensión lectora, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje y su contexto.

7.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Estas observaciones fueron realizadas a cuatro docentes cuya función es orientar las áreas fundamentales que componen la malla curricular de la institución educativa y que, a su vez, son las exigidas por la ley general de educación y evaluadas por el ICFES, estas son: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales. Cabe recordar, que el desarrollo y adquisición de la comprensión lectora influye de manera transversal en todas las asignaturas (Gutiérrez y Pérez, 2012), es decir, no solamente es una responsabilidad del maestro que enseña español, sino que también es un compromiso de todos los maestros fortalecer dicha competencia.

Por esta razón, se escogieron los educadores que enseñan las áreas antes mencionadas y se tuvieron en cuenta las siguientes categorías durante el proceso de observación de sus clases: planeación, estrategias pedagógicas, recursos de apoyo, procesos de interacción, evaluación y/o retroalimentación del tema abordado. Para ello, se observó el desarrollo de una temática completa efectuada por cada uno de los participantes seleccionados, cuya duración fue de cuatro semanas aproximadamente.

Tabla 5. Matriz de observación de clases.

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN					
DOCENTES	PLANEACIÓN	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	RECURSOS DE APOYO	PROCESOS DE INTERACCIÓN	EVALUACIÓN Y/O RETROALIMENTACIÓN DEL TEMA ABORDADO
1.	El docente planea con anticipación la clase que va orientar. Realiza diversos cambios a la planeación original, dependiendo de las derivaciones de aprendizaje que van alcanzando los estudiantes de forma progresiva. Posee la estructura y la organización exigida por la institución en cuanto a secuencia	Utiliza como estrategia pedagógica el aprendizaje por inducción, es decir, que formula e interpreta conceptos partiendo de situaciones reales. Esto les permite a los educandos comprender e interpretar distintas ecuaciones y ejercicios matemáticos de diferentes niveles de complejidad.	Tablero, marcador, fotocopias, calculadora.	El docente realiza una clase magistral de tipo tradicional, donde prioriza el concepto de la temática para después pasar a la práctica. Les cede constantemente a los estudiantes espacios donde se requiere su participación voluntaria, para que puedan expresar sus dudas e inquietudes sobre el tema abordado. En caso de	Ejercicios en clases. Talleres grupales. Exámenes al concluir la temática vista en clases.

	didáctica se refiere.			presentarse alguna de ellas, se retomará y explicará nuevamente el tema.	
2.	El maestro planea con anticipación la clase que va a orientar. A medida que va avanzando en la clase, si lo considera necesario, le realiza ajustes a su planeador. Además, es estricto con la organización e implementación de cada uno de los momentos que estructuran la clase, es decir, no continua a la siguiente fase de lo planeado hasta lograr el objetivo propuesto en cada una de estas.	Utiliza como estrategia pedagógica el aprendizaje constructivista, es decir, el docente en conjunto con sus estudiantes construye el conocimiento. Para ello, utiliza estrategias didácticas como, mapas conceptuales, mentefactos, resúmenes, síntesis, esquemas mentales, identificación de palabras desconocidas y claves en un texto, grupos de discusión, debates.	Carteleras, videos, fotocopias, obras literarias, revistas, periódicos, tablero, marcador, ilustraciones.	El docente al principio explora los saberes preliminares de los estudiantes antes de abordar la temática, a partir de las interacciones y las respuestas que generan los jóvenes y la información que este posee, va construyendo un concepto con sus respectivas ejemplificaciones. Además, abre otro espacio en la clase donde los educandos presentan sus dudas e inquietudes. Asimismo, las actividades a desarrollar se concentran en la constante participación de estos, por medio de exposiciones, mesas de debate, y explicación de esquemas.	Construcción de esquemas: mapas mentales, mapas conceptuales, esquema de llaves. Redacción de síntesis y resúmenes. Mesas redondas. Exposiciones orales. Trabajo colaborativo.
3.	El educador configura y organiza su planeación según las normas de la institución. No le realiza ningún tipo de modificaciones en el transcurso en el que se desarrolla la clase; solamente lo hace si se llegase a presentar un cambio en las actividades académicas de la escuela (paros, clima, reuniones extracurriculares, entre otros).	Sus estrategias pedagógicas están enfocadas en el modelo tradicional de enseñanza. Las actividades se basan en la resolución de preguntas abiertas y cerradas, acordes a la temática vista en clases, y realizar ilustraciones de estas.	Tablero, marcador, fotocopias, textos.	El educador crea un espacio en la clase donde los estudiantes pueden realizar preguntas, sobre sus dudas e inquietudes acerca de la temática abordada de forma voluntaria o involuntaria. Realiza una clase magistral de principio a fin.	Talleres grupales. Actividades en casa. Examen oral y escrito.
	El maestro basa su planeación de acuerdo a los contenidos sugeridos por el texto del área que orienta y la	El maestro configura sus estrategias pedagógicas y didácticas siguiendo el modelo tradicional	Textos, periódicos, tablero, marcador, carteleras.	El maestro mantiene constante interacción con los estudiantes, puesto que él solo se encarga de realizar un abre bocas de la	Mesas redondas. Debates. Seminarios.

4.	organiza de tal manera que pueda abordar todos los subtemas una temática en el menor tiempo posible. No le realiza ningún tipo de cambios a su planeador durante el progreso y desarrollo de este.	en conjunto con el constructivista. Las actividades consisten principalmente en exposiciones orales de diferentes tipos: mesas redondas, seminarios, simposios, debates.	temática y los jóvenes deberán complementarla con aportes como: opiniones. Ideas argumentadas, pensamiento crítico, justificar las problemáticas actuales de su contexto, crear posibles soluciones a sucesos que aquejan a la sociedad, entre otros. El docente complementa los aportes de los estudiantes y por último pasa a la conceptualización de la temática.	Participación voluntaria e involuntaria. Exposiciones orales.
----	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con, las observaciones ejecutadas se pudo evidenciar que los docentes llevan a cabo el diseño y la organización de sus planeaciones con antelación y teniendo en cuenta la mayoría de veces los saberes preliminares de los estudiantes. Si bien es cierto, que la institución al estar conformada por una población cien por ciento indígena su modelo pedagógico sigue las directrices del proyecto etnoeducativo de la gran nación wayuü: Anna Akua'ipa (2008). Sin embargo, los maestros basan sus estrategias pedagógicas según las teorías y modelos pedagógicos de la cultura occidental como son el tradicional y el constructivismo.

Esto se debe a la presión que ejerce el MEN al momento de evaluar los aprendizajes de los educandos, puesto que esta entidad no toma en consideración el enfoque cultural y el contexto de estos jóvenes cuando se les va a aplicar dicha prueba; por ende, los educadores optan por configurar sus secuencias didácticas conforme a las necesidades inmediatas que observan en su entorno, es decir, se toman la libertad de escoger el cómo, el cuándo y la forma de las estrategias pedagógicas a efectuar en el aula de clases (Pérez y Salamanca, 2013) y, a su vez, deberán estar estrechamente relacionadas con las políticas educativas exigidas por dicho ente gubernamental.

En cuanto a los recursos de apoyo, los docentes utilizan todos los materiales educativos que estén a su alcance y sean de gran utilidad para ejemplificar, explicar y facilitar la asimilación de la temática abordada. Esto permite una mayor interacción con los estudiantes en cada uno de los momentos que estructuran la planeación pedagógica, manteniendo y atrayendo su atención constantemente, conllevándolo a una participación más activa y dinámica durante el desarrollo de

la clase. Por último, la retroalimentación y/o evaluación de los aprendizajes se realizan por medio de actividades que exploran la profundidad y la comprensión de los saberes adquiridos por los estudiantes, estos son reflejan principalmente en exposiciones orales, talleres grupales, redacción de resúmenes y síntesis, construcción de mentefactos, entre otros.

Finalmente, se puede inferir que cada uno de los docentes anteriormente observados configuran y organizan sus clases de acuerdo con las necesidades que observan en el aula y a los saberes previos que traen consigo los estudiantes. Esto con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortalecer los niveles de comprensión, interpretación, análisis y pensamiento crítico en ellos por medio de actividades didácticas concentradas en el desarrollo de dichas competencias, cuyos resultados se vean reflejados en la adquisición de un aprendizaje significativo y que dichos conocimientos puedan ser puestos en práctica en su cotidianidad.

7.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Los resultados que se presentan en esta sección corresponden a la información recolectada y analizados de las entrevistas semiestructuradas, aplicados a los mismos cuatro maestros que fueron escogidos intencionalmente por el investigador para llevar a cabo la observación a sus clases. La entrevista constó de unas diez preguntas, donde los docentes respondieron cada interrogante desde su criterio y experiencia profesional de forma imparcial, es decir, no se vieron influenciados de manera directa o indirecta por el ideal del investigador. A continuación, se describe y detalla los respectivos resultados que arrojó dicha entrevista.

1. ¿Qué métodos utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes?

De acuerdo con las respuestas recolectadas por los docentes en cuanto a las estrategias que utilizan para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del grado noveno, estos afirmaron que actividades como el resumen o síntesis de textos, lluvia de ideas, identificación de palabras clave o desconocidas, interpretación de gráficos e ilustraciones, la mayéutica, los esquemas y la aplicación de distintas formas de abordar una lectura como es leer en voz alta, de forma silenciosa, compartida, intensiva o secuencial les permitirá a los jóvenes fortalecer la competencia en mención. Otro objetivo al momento de implementar dichas estrategias en el aula de clases, apunta a despertar y motivar en los educandos el interés por lectura y, al mismo tiempo, concientizarlos a mejorar constantemente sus procesos de aprendizajes.

Se puede inferir, que los docentes utilizan una gran gama de estrategias pedagógicas en cada una de sus planeaciones o secuencias didácticas y las adaptan según la temática o los conocimientos previos que posea el estudiante. Además, son conscientes que desarrollar y optimizar las competencias de comprensión lectora les permitirá a los estudiantes comprender, analizar e interpretar diversas temáticas sin ningún inconveniente, a su vez, reflexionar y mayor tener mayor claridad de los sucesos que ocurren en la sociedad y en el contexto donde se encuentran inmersos.

2. ¿Qué habilidades de comprensión lectora desarrolla en sus estudiantes?

Las habilidades de comprensión lectora que desarrollan los docentes en los estudiantes de grado noveno están enfocadas primeramente en la decodificación de textos, exploración de conocimientos previos por medio de discursos orales para observar la fluidez verbal, lecturas de corta y mediana complejidad para conocer la velocidad, la combinación de sonidos y el nivel en de pronunciación de cada una de las palabras que leen. Enriquecer su vocabulario con términos nuevos mientras construyen oraciones con coherencia y cohesión, mejorando las competencias comunicativas de escuchar, hablar y leer en ellos; y después, llevan a cabo actividades para fortalecer la escritura, entre las cuales se destacan la redacción de resúmenes, síntesis y organización de ideas principales a través de esquemas.

Los maestros son conscientes de las debilidades y fortalezas de cada uno de los jóvenes en cuanto sus habilidades de comprensión lectora, puesto que mantienen interacción constante con ellos dentro y fuera del aula de clase. Es por ello, que antes de configurar una planeación pedagógica, estos realizan con anterioridad un diagnóstico para observar los conocimientos previos de los jóvenes en lo que respecta a la temática que se va a trabajar a futuro y como, a partir de esa información, diseñar e implementar estrategias que apunten a desarrollar una buena inferencia y capacidad para analizar los saberes que van a adquirir.

3. ¿Cómo evalúa usted el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el aula de clases?

Al momento de evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje en lo que respecta a las habilidades de comprensión lectora, tienen en cuenta el grado de apropiación de los conceptos vistos, su aplicabilidad o puesta en práctica en situaciones reales, su capacidad para reflexionar y

criticar lo aprendido en clases. Asimismo, se tiene en cuenta la disposición, actitud y aptitud del discente en cada una de los momentos que hacen parte de planeación pedagógica, es decir, participación activa, tono de voz, organización de ideas, cohesión y coherencia en su discurso oral, fluidez verbal, corregir y estructurar adecuadamente sus escritos.

Estas respuestas permiten entrever, que los maestros son conscientes que el aprendizaje de los estudiantes no solamente debe evaluarse por medio de un conjunto de preguntas y respuestas del concepto o la teoría vista en clases, sino todo lo contrario, se deben evaluar la apropiación de la temática y su posible aplicación en la realidad de estos, su capacidad para analizar, reflexionar, argumentar, comprender y justificar la importancia de los contenidos curriculares en su formación académica y crecimiento personal. Además, los jóvenes por medio de la evaluación podrán auto reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, sus debilidades y como pueden por sí mismos superarlas.

4. ¿Cómo considera el desempeño de sus estudiantes con relación a sus competencias de comprensión lectora?

Aun cuando se diseñan e implementan distintas estrategias didácticas en cada una de las temáticas que se abordan en el aula de clases, el desempeño de los estudiantes en relación con sus competencias de comprensión lectora sigue estando en niveles insatisfactorios, puesto que siguen presentándose dificultades para decodificar e interpretar información básica tanto de los conceptos como de los textos de apoyo pedagógico. Esto se debe mayormente al poco dominio que tienen de su segunda lengua, es decir, el español. Dicho inconveniente ha persistido durante toda la formación académica de los jóvenes, trayendo como consecuencia un bajo desempeño académico en todas las áreas del saber curricular.

Este planteamiento deja vislumbrar que los estudiantes de grado noveno no han desarrollado las competencias de comprensión lectora mínimas para el nivel académico en el que se encuentran, es decir, las que corresponden al nivel literal e inferencial, inclusive, en este grado se debe de estar fortaleciendo el pensamiento crítico en ellos. Estas dificultades no solamente se presentan por el choque o la interacción de dos lenguas en el aula de clases, también juega un papel importante el quehacer pedagógico del maestro al momento de configurar, adaptar e implementar sus estrategias didácticas en dicho contexto y que tan viables pueden ser estas.

5. ¿Cuál cree usted que son las causas por las que se presenta dificultades en las competencias de comprensión lectora en los estudiantes de la institución?

Existen muchas causas que conllevan a desarrollar de manera insatisfactoria las competencias de comprensión lectora en los estudiantes, una de ellas está enfocada en que estos no poseen el debido acompañamiento por parte de sus padres o tutores legales durante su proceso de formación, ya que la mayoría de ellos son personas iletradas que desafortunadamente no tuvieron la oportunidad de recibir una educación. Otro factor concierne a la etapa de ingreso a la escuela, puesto que muchos niños indígenas inician sus ciclos formativos entre los seis u ocho años, inclusive, hay casos donde a la edad de diez comienzan su vida escolar, trayendo como consecuencia un evidente atraso pedagógico. A esto se le suma, que gran parte del aprendizaje recibido por los niños desde el preescolar hasta la básica primaria son orientadas por docentes bilingües cuyos perfiles académicos corresponden al de un bachiller académico y, en diversas ocasiones, no configuran adecuadamente sus planeaciones didácticas.

Estas percepciones de los maestros en cuanto a las causas que influyen en el buen desarrollo de las competencias de comprensión lectora en los discentes, apuntan a que dicha problemática inicia durante la formación inicial de los jóvenes, es decir, en los primeros ciclos de escolaridad debido a que esta es la base donde se adquieren los conocimientos fundamentales para afrontar más adelante, los desafíos que les depara la básica y media secundaria. También, se deben considerar como factores que inciden en estos procesos la ubicación geográfica del estudiantado como lo es la distancia entre la institución y sus hogares, las zonas de difícil acceso cuando se presenta la temporada invernal o el ambiente de aprendizaje, puesto que en la mayor parte de los casos reciben sus clases en aulas improvisadas.

6. ¿Qué debilidades presentan los estudiantes en cuanto al proceso de comprensión lectora?

La principal debilidad que presentan los educandos en lo que concierne a sus competencias de comprensión lectora, se halla en la poca capacidad que estos poseen al momento de decodificar textos, además, les cuesta comprender el sentido global de lo que están leyendo, así como la detección de palabras clave, ideas principales y secundarias, intención comunicativa del autor e interpretación de las ilustraciones que acompañan la lectura. Por otra parte, los jóvenes en algunas ocasiones sienten temor al leer en voz alta cualquier tipo de texto, puesto que piensan

constantemente en los posibles errores que cometerán como por ejemplo errar en la pronunciación de vocablos complejos, extraviarse en la ilación de los párrafos o frases que conforman la oración, entre otros.

Como se ha resaltado en la pregunta anterior, estas debilidades se presentan a raíz de las dificultades que presentaron los jóvenes en sus primeros ciclos escolares con relación a sus procesos pedagógicos y, por lo tanto, se están observando sus efectos en la básica secundaria. Durante su paso por los cursos que anteceden al grado noveno, los discentes retomaban nuevamente los contenidos curriculares que debieron haber visto en la primaria con la finalidad de alcanzar los resultados de aprendizaje que no obtuvieron allá, lo que conlleva a la reestructuración constante de las planeaciones pedagógicas por parte de los docentes de bachillerato. Sin embargo, estos consideran que los tiempos no alcanzan para suplir todas las problemáticas presentadas por los estudiantes y, a su vez, se atrasan en el abordaje de las temáticas que corresponden al respectivo nivel académico en el que se encuentran. Conllevando a los educandos a continuar su formación en los ciclos posteriores con algunas debilidades en sus competencias comunicativas.

7. Dentro de su área de desempeño ¿Qué utilidad o importancia tiene la comprensión lectora?

Podría decirse que la comprensión lectora es la columna vertebral de todas las áreas que comprenden los campos del saber disciplinar, puesto que gracias a dicha competencia el ser humano puede interpretar, analizar, comprender y criticar diversos tipos de información y los sucesos que están presentes tanto en la sociedad como en su contexto inmediato. Cabe resaltar, que para adquirirla, desarrollarla y fortalecerla es necesario que el individuo posea un buen hábito lector, este en constante capacitación y explore nuevos horizontes que le permitan observar más allá de lo evidente.

En efecto, la comprensión lectora posee funciones especiales y únicas en cada una de las asignaturas como, por ejemplo, en matemáticas por medio de la interpretación de la teoría se pueden llevar a cabo ecuación aritméticas o algebraicas de distintos niveles de complejidad; en las ciencias sociales se analizan las bases históricas sobre la cual está construida la sociedad actual; en las ciencias naturales se comprende la importancia del medio ambiente y la vida natural; y en lenguaje a través de la inferencia literal, intertextual y crítica se puede profundizar y leer entre

líneas el sentir, el pensar y el ser de escritores literarios. Por ende, es una competencia esencial que debe desarrollarse y fortalecerse en la formación académica de los estudiantes.

8. ¿Cree usted que desde su área de desempeño promueve y contribuye al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?

La comprensión lectora está presente en todas las tareas académicas que se implementan en el aula, puesto que gracias a dicha competencia los estudiantes pueden tener una mayor aprehensión del conocimiento y la posibilidad de ponerlo en práctica en su cotidianidad. Por ende, los maestros tienen el deber ser de promover y contribuir en el mejoramiento de esta habilidad en los estudiantes, sin importar el área del saber curricular, para ello, es fundamental que diseñen materiales educativos que estén acordes al nivel actual de los aprendizajes y destrezas que poseen estos, con el objetivo de ir mejorando progresivamente las debilidades que presentan.

Los docentes tienen claridad sobre la importancia de contribuir al mejoramiento y la promoción de la comprensión lectora desde sus áreas de trabajo, sin embargo, esto no significa que las actividades que implementan en el aula para el fortalecimiento de la misma estén bien configuradas. Por esta razón, es necesario replantear y reflexionar en aspectos como la metodología, las estrategias didácticas y la planeación curricular antes de llevarlos a cabo. Es indispensable que se encuentren en constante capacitación para estar a la vanguardia de los procesos pedagógicos que están generando gran impacto hoy en día, y puedan fortalecer su quehacer profesional.

9. ¿Qué elementos didácticos utiliza para fortalecer y fomentar la comprensión lectora dentro del aula de clases?

Entre los elementos didácticos más usados por los educadores para fomentar y mejorar la comprensión lectora en sus estudiantes se destacan la galería de imágenes, videos de corta duración, gráficos y fichas con vocabularios claves para una mejor aprehensión de los conceptos vistos durante la clase. En algunas ocasiones, también se usan como herramientas educativas los equipos de cómputo, puesto que estos se habilitan cuando la planta eléctrica de la institución trabaja en óptimas condiciones, por ende, dentro de las planificaciones pedagógicas siempre se anexa como recurso educativo el uso de tecnología en caso de presentarse la oportunidad de aplicarla en las actividades académicas.

Las herramientas didácticas son un elemento indispensable en el quehacer pedagógico del docente, puesto que son estas las que ayudan a facilitar la comprensión de cualquier temática que vaya abordar en el aula de clases. No obstante, aún persisten ciertas dificultades al momento de su adecuación o correcta adaptación a los contenidos curriculares, trayendo como consecuencia falencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, inconvenientes para alcanzar que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en el área y en algunas ocasiones conllevan a perder el interés de estos jóvenes por continuar con sus procesos formativos. Por esta razón, los maestros deben ser muy cuidadosos al momento de esbozar e implementar recursos didácticos durante el desarrollo de su praxis.

10. ¿Cree usted que todo docente desde su área de desempeño debe estar a la vanguardia en cuanto al diseño de estrategias que fomenten y fortalezcan la comprensión lectora?

Las personas que ejercen esta profesión tienen que estar dispuestos a adaptarse a los constantes cambios que viene sufriendo la sociedad desde hace décadas, en otras palabras, lo que hoy puede ser considerado innovador mañana será obsoleto. Lo mismo sucede con las estrategias pedagógicas y didácticas que se emplean en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de clases, como por ejemplo, las actividades donde se requerían que los estudiantes memorizaran al pie de la letra un concepto o una teoría con el objetivo de responder una serie de interrogantes de nivel literal en un examen, no tiene sentido alguno porque en la actualidad la información está al alcance de niños y jóvenes en todo momento, conllevando a los maestros a buscar nuevas estrategias para que los educandos vean más allá de lo que está planteado en un texto, es decir que infieran, critiquen, analicen, comprendan e interroguen lo que están leyendo y si es posible, lo puedan poner en práctica.

En cuanto a este planteamiento, los docentes tienen claro que las estrategias pedagógicas y didácticas van cambiando al pasar de los años debido a las nuevas dinámicas que trae consigo la globalización, por esta razón, las actividades que están encaminadas a promover, contribuir desarrollar y potenciar las competencias de comprensión lectora en los discentes deben partir de los conocimientos previos, estilos de aprendizaje, habilidades y debilidades que poseen en la actualidad para configurar las estrategias pertinentes y estas puedan adaptarse a la situación previamente diagnosticada.

Al emplear la entrevista semiestructurada con el equipo docente, se concluyó que están al tanto de las dificultades que vienen presentando los discentes de noveno grado en sus competencias de comprensión lectora reflejado, a su vez, en los rendimientos académicos insatisfactorios vislumbrados en cada una de las áreas que conforman la malla curricular. Son múltiples las estrategias pedagógicas y didácticas efectuadas en el aula para minorar estas debilidades, no obstante, son pocos los avances que se observan en el desarrollo y fortalecimiento de esta habilidad en los estudiantes. Esto último conlleva en ciertas ocasiones a que los jóvenes pierdan el interés por continuar sus procesos formativos.

Es conveniente resaltar que una estrategia didáctica busca generar nuevos conocimientos a partir de las conjeturas e interrogantes que plantea el maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases (Flores et al, 2017), por ende, su diseño debe estar acorde a la realidad actual del estudiante en el cual este pueda enfrentarse a retos que lo impulsen a mejorar su formación académica. Asimismo, el docente debe seleccionar cuidadosamente las técnicas, los métodos y las actividades para que estos jóvenes puedan alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos en una determinada área del saber curricular (Ávila, 2018).

Por esta razón, si se desea configurar estrategias pedagógicas y didácticas que apunten a promover y ayudar al fortalecimiento de las competencias de comprensión lectora en los estudiantes, es necesario que estén enfocadas en la enseñanza de sustracción de información relevante de cualquier tipo de textos con el propósito de ellos sean capaces de crear un diálogo entre lector, lectura, autor y puedan comprender a profundidad lo que allí está escrito (Castrillón et al, 2020). Esto permitirá estimular el interés y la curiosidad en los jóvenes educandos puesto que, cuando descubren por sí mismos el sentido del texto sentirán un gozo por haber alcanzado ese gran logro (Flores, 2020).

A partir de la información obtenida de esta entrevista semiestructurada y su respectivo análisis, se puede inferir que es necesario diseñar e implementar una estrategia pedagógica que apunte a fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno. Teniendo en cuenta las apreciaciones, puntos de vistas y elementos didácticos que plantean a lo largo de este apartado los maestros que fueron partícipes de esta entrevista. Para ello, se contarán con las herramientas didácticas brindadas por los REA y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vislumbrados en el ciclo III de este proyecto.

7.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL DIARIO DE CAMPO

En esta sección se presentan las derivaciones y análisis de los datos recolectados durante la implementación del proyecto de aula que lleva por título “uso de REA en la construcción de textos narrativos”. Dicha estrategia pedagógica tuvo una duración de cinco semanas y, en cada una de ellas, se desarrolló una serie de actividades que apuntaban a la utilización, reutilización y creación de REA para promover y fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno. Los momentos que se llevaron a cabo en esta experiencia formativa, fueron registrados por el investigador en un diario de campo, lo que permitió describir e interpretar a detalle los procesos de enseñanza y aprendizaje en las tareas realizadas por los estudiantes y maestros que participaron en esta pesquisa.

Semana 1: Recolectar información acerca de las narraciones propias de su cultura.

El investigador reunió a los estudiantes del noveno grado, los maestros de las cuatro áreas fundamentales del saber curricular y en el aula múltiple de la institución, para explicarles cada una de las etapas que se desarrollarían del proyecto que lleva por título “uso de los REA en la construcción de textos narrativos”. Luego de la explicación, se le permitió a los participantes exponer sus criterios sobre el contenido, la programación y los tiempos en el que se implementaría dicha estrategia pedagógico-didáctica; después de unos quince minutos de aclarar algunas dudas e inquietudes por parte del público presente, los docentes en común acuerdo dieron su visto bueno para la implementación de dichas actividades en las asignaturas transversales que conforman el proyecto y seguidamente procedieron a retirarse del recinto para que el investigador iniciara con la primera fase de su plan de trabajo con los estudiantes.

Primeramente, el docente investigador les expuso a los estudiantes por medio de carteleras los referentes conceptuales acerca de la narración, los textos narrativos, sus elementos, características, tipos y su estructura. Seguidamente, se procedió a dividir el salón en dos grandes grupos, al primero se les suministró equipos de cómputo con el propósito de que indagaran, complementaran y compraran la información teórica expuesta por el maestro investigador con la información plasmada en diversos sitios web con respecto a la temática que se está trabajando; y al segundo se les permitió dirigirse a la biblioteca de la escuela para que llevaran a cabo la misma actividad, con la diferencia de que estos últimos consultaran material físico (textos académicos)

para comparar los conceptos expuestos por el pedagogo con los datos que se encuentran registrados en un libro.

Para algunos estudiantes se les hizo un poco complicado el uso de los equipos de cómputo y la utilización del explorador web “Google”, puesto que, era su primera vez en utilizar este tipo de herramientas educativas. Por esta razón, se contó con la ayuda del profesor de informática, quien fue el encargado de explicarles por medio de estrategias didácticas los conceptos elementales de cada una de las partes que conforman el computador, los distintos sitios webs educativos que pueden consultar para recopilar cualquier tipo de información y como usar los procesadores de texto para plasmar los datos recolectados.

Después de que los estudiantes indagaran y profundizaran más sobre el tema de textos narrativos, el docente investigador procedió a explicarles las actividades que desarrollarían en horas extra escolares. Primero, los educandos escogerían el tipo de texto narrativo que más les haya llamado la atención (cuento, mito, leyenda, biografía, noticias, entre otros); segundo, dependiendo de la temática escogida realizaran una salida de campo en su propia comunidad donde recolectaran y redactaran las narraciones que han sido transmitidas por generaciones en su pueblo, su influencia en sus usos y costumbres actuales y como sus modos de vida se han visto afectados por el contacto constante con la cultura occidental.

Por último, los docentes encargados de las asignaturas de cosmovisión y wayuunaiky por medio de una sesión pedagógica, les explicaron a los estudiantes la importancia de las narraciones que se han transmitido de forma oral en su cultura y como estas han logrado perdurar y mantenerse vivas desde sus orígenes ancestrales, sin que se hayan visto afectadas por la influencia de la cultura occidental. Asimismo, les recalcaron el valor y la riqueza de su lengua materna que es el símbolo de su identidad y su misión como los miembros más jóvenes de su territorio es mantenerla viva para que esta pueda subsistir hasta el fin de los tiempos.

Semana 2: Organizar la información recolectada.

En las horas del área de lenguaje el docente investigador en conjunto con el maestro encargado de la asignatura en mención, les solicitaron a los estudiantes que pasaran al frente y expusieran de forma oral el tipo de texto narrativo que escogió con la respectiva información que logró recopilar y hablaran un poco acerca de la experiencia que vivieron al momento de rastrear y

buscar, una información específica. Al principio sentían temor y timidez al expresar sus ideas y hallazgos, puesto que no estaban acostumbrados a enunciar un discurso delante de un grupo de personas, que en este caso eran sus propios compañeros y docentes con los cuales interactúa en su diario vivir. El profesor de español aprovechó dicha situación para enseñarles algunos tips sobre el manejo de auditorio, técnicas de expresión oral, posturas y como entablar una conversación con el público presente.

A medida que cada estudiante presentaba su producto el docente de lenguaje iba evaluando el dominio que poseían de la temática y hasta qué punto lograron comprenderla. Pasado unos sesenta minutos, los investigadores en conjunto con el profesor de lengua castellana revisaron sus anotaciones sobre la información recopilada por los jóvenes y se percataron que los estudiantes de grado noveno seleccionaron cinco tipos de textos narrativos: cuento, mito, leyenda, noticias y biografía. Asimismo, todo el material que pudieron registrar en sus libretas de apuntes están relacionados con los orígenes de su cultura, usos y costumbres, cosmovisión, personajes icónicos de su comunidad y los acontecimientos actuales que han venido afectando sus estilos de vida.

Luego de este hallazgo, el investigador procedió con la siguiente fase de la actividad y esta consistía en que los estudiantes formaran equipos de trabajo según el texto narrativo que había seleccionado en la tarea anterior, es decir, un grupo por cada tipo de texto. Después de organizar los colectivos, mediante el uso de hojas de block iris, marcadores, lápices de colores y grafitos la información que recopiló cada estudiante la registrarán en uno solo documento, con el propósito de crear un álbum de las narraciones que hallaron durante su salida de campo en la comunidad donde viven.

Por otra parte, el docente de lenguaje antes de retirarse del aula de clases les dejó como actividad final la creación de un esquema donde resumieran y/o utilizaran las ideas más relevantes de los referentes conceptuales que consultaron en la internet sobre textos narrativos ya sea en hojas de block o en carteleras, puesto que la próxima clase evaluaría su capacidad de síntesis y comprensión de un determinado tema. Al terminar las horas correspondientes a dicha asignatura, los grupos dieron por terminado su trabajo y este fue recogido por el investigador como evidencia para su posterior análisis.

En esta misma semana, el investigador aprovechó el espacio cedido por los docentes de informática, wayuunaiky y cosmovisión wayuü para continuar con la organización de las

narraciones recopiladas por los estudiantes y, a su vez, orientarlos en cómo deben crear o diseñar un esquema. Para ello, se retomó todo lo referente al concepto de textos narrativos y se exploraba de forma detallada cada palabra plasmada en sus apuntes como son los términos desconocidos y claves de dicha teoría. Después, se les sugirió realizar un glosario con dichos vocablos y, por último, se procedió a explicarles los distintos tipos de esquemas que existen para organizar cualquier tipo de información.

Seguidamente, se les manifestó a los estudiantes que realizaran borradores en hojas de block del bosquejo que más le llamó la atención y la información que allí plasmarían, con el propósito de que el investigador y los docentes de las asignaturas mencionadas anteriormente revisaran y retroalimentaran sus productos. Luego de realizarles las correcciones pertinentes, los jóvenes en grupo de tres integrantes procederían a crear dicho esquema en una cartulina para después practicar su contenido mediante una exposición. En un comienzo se les dificultaba ordenar las ideas principales, las palabras claves y la correcta pronunciación de estas, sin embargo, no desistían en su tarea puesto que les parecía emocionante aprender a diseñar carteleras como una herramienta didáctica de apoyo para sus futuras presentaciones con los demás profesores de la institución.

Después de que los estudiantes terminaran de diseñar su esquema en la cartulina, el docente investigador les explicó la siguiente fase del proyecto de aula y esta consistía en digitalizar todo el material que han escrito a puño y letra hasta el momento. Para ello, el profesor de informática de la institución les facilitó los equipos de cómputo para la realización de dicha actividad. Primeramente, se les explico que a través de la herramienta ofimática Microsoft Word transcribirían las narraciones recopiladas en los álbumes que crearon con anterioridad en hojas de block iris, y luego, el maestro de sistemas les enseñaría a utilizar el programa CmapTool para que aprendieran a dibujar mapas conceptuales y Canvas para el diseño de infografías creativas. Esto con el objetivo de que también puedan plasmar sus esquemas de forma digital.

Los estudiantes presentaron dificultades al momento de utilizar todas las herramientas que se les estaba presentado en la clase, lo que ralentizaba un poco el proceso de digitalización de los materiales físicos. Entonces, el docente investigador y el maestro de informática procedieron a escoger a los jóvenes con mejores habilidades para el manejo de estos instrumentos y que cada uno de ellos liderara un grupo para agilizar la transcripción. Sin embargo, algunos estudiantes

manifestaron su inconformismo ante la idea sugerida por los educadores, puesto que, todos querían aprender a usar esos maravillosos programas y no aceptaban que un solo individuo se encargara de digitalizar los trabajos escritos. Esto llevo a los profesores a replantear su postura anterior y decidieron que los educandos con mayor comprensión en el uso dichos programas informáticos ayudaran a los compañeros que poseían algún tipo de dificultad.

Al finalizar la clase de informática, los jóvenes solamente iban por la mitad de la digitalización de los esquemas y las narraciones, por ende, se le solicitó de manera respuesta al docente de la asignatura de educación física que por ese día les diera permiso a los estudiantes de continuar trabajando con los equipos de cómputo en su hora de clase, con el propósito de que estos pudieran terminar su actividad. El maestro aceptó y, a su vez, ayudaría a supervisar el trabajo de los estudiantes. Terminado el tiempo correspondiente de esta entrada de aprendizaje, los educandos lograron pasar el material físico a digital, sintiendo una gran satisfacción por haber culminado tal hazaña; el investigador revisó que todo haya quedado guardado en los computadores portátiles y por último procedió a felicitarlos por realizar un buen trabajo.

Semana 3: Construcción de narraciones propias.

En esta fase del proyecto de aula el docente investigador les explicó a los educandos de grado noveno la actividad a realizar en esa semana, que consistía en crear una narración de su propia autoría y para ello debían utilizar lo aprendido en la temática de textos narrativos, es decir, sus escritos tenían que cumplir con la estructura y elementos características de una narración; se les dio la opción de efectuar dicha tarea en parejas, equipos o individual si así lo deseaban. Aunque, solo la minoría de estudiantes le llamaba la atención redactar una historia propia y el resto de ellos no les interesaba, sin embargo, el profesor de lengua castellana en ese momento les sugirió una idea, como gran parte de los estudiantes son buenos ilustradores, en otras palabras, son capaces de diseñar dibujos hermosos y les manifestó que, si no querían participar en la redacción de un cuento, podían representar a través de una ilustración las narrativas que iban a construir sus compañeros. Todos aceptaron esa sugerencia y a la final terminaron trabajando por grupos.

Antes de iniciar con la actividad el docente investigador les explico a los estudiantes una serie de pautas para desarrollar correctamente su narración; primero debían crear un borrador de la historia en sus libretas de apuntes con el propósito de corregirle cualquier tipo de dificultad ortográfica, de coherencia o cohesión; segundo, terminada su narrativa y luego de hacerle los

ajustes pertinentes por parte del investigador y el profesor de español procederían a transcribirlo en hojas block; tercero, el escrito no tiene una extensión máxima, es decir, podían escribir la cantidad de páginas que ellos quisiesen. Después, dicha creación sería leída por los educandos encargados de las ilustraciones para diseñar un dibujo que este acorde a la idea allí plasmada. Por último, tanto la representación gráfica como el cuento serían pasados a formato digital con ayuda del maestro de informática.

Durante el desarrollo de esta actividad, los jóvenes de noveno grado mantuvieron un profundo silencio puesto que solo miraban fijamente la hoja, el lápiz y el borrador esperando que en cualquier momento les llegara la inspiración para iniciar con su escrito. El docente investigador les proponía ideas para su narración como el contexto donde vivían, los sucesos más impactantes que les haya ocurrido en la escuela, en la casa o algún miembro de su comunidad. Algunos jóvenes tomaron como base dichas palabras, mientras que otros ya iban adelantados en la construcción de su cuento.

Transcurridas dos horas se iban acercando poco a poco los estudiantes con sus narrativas ya culminadas y tanto el docente investigador como el maestro de lenguaje, les realizaban las correcciones pertinentes para su posterior registro en hojas de block. Cuando terminaron de transcribir sus historias al material mencionado anteriormente, les pasaron dichos escritos a los jóvenes encargados de representar gráficamente su contenido resumido en una portada. Para ello, debían leer detenidamente tanto el título como las ideas principales de la narración redactada por sus compañeros para comprender e interpretar de que se trataba y, después, utilizando octavos de cartulina y lápices de colores procederían a realizar dicho dibujo.

Los estudiantes al finalizar sus escritos con las respectivas ilustraciones representativas, procedieron a dirigirse a la sala de cómputo para la clase de informática y allí, el maestro encargado de esa asignatura supervisó que esto utilizaran la herramienta ofimática Microsoft Word para la debida digitalización de las narraciones que escribieron con anterioridad. Además, el docente investigador escaneó las representaciones gráficas de las historias para poder pasarlo a formato digital, mientras los estudiantes aprendían a usar el programa Paint para ir puliendo sus habilidades en cuanto a crear dibujos digitales se refiere. Por último, todo el material fue guardado en los computadores portátiles de la institución para, posteriormente ser analizado por el investigador.

Semana 4: Exponer las narraciones recolectadas en su comunidad y las narrativas propias.

En esta semana durante las horas de informática, el docente investigador les explico a los discentes de noveno grado la siguiente etapa del proyecto de aula la cual consistía en exponer las narraciones que recolectaron en sus comunidades con ayuda de los miembros que la conforman y, a su vez, que leyeran y explicaran las historias que ellos mismos crearon en conjunto con los compañeros que diseñaron las respectivas portadas representativas de dichas narrativas. Para esta actividad, era imprescindible que configuraran unas fichas y carteleras de apoyo didáctico para su respectiva presentación.

Al principio, la idea principal era que cada grupo de estudiantes creara diapositivas en el programa ofimático de Power Point y estas fueran utilizadas como apoyo didáctico para sus presentaciones, sin embargo, la planta generadora del fluido eléctrico de la institución sufrió una descompostura y el mantenimiento duraba alrededor de dos semanas, por ende, se tuvo que descartar esa actividad. No obstante, el maestro de informática sugirió que los estudiantes fueran practicando el uso correcto de dicha herramienta en los equipos portátiles y lo de la exposición con este instrumento pedagógico se dejara para otra ocasión.

Luego de que los estudiantes culminaran con la creación de las diapositivas en la clase de informática con referencia a los conceptos de textos narrativos, a las narraciones recopiladas en su comunidad y a las historias creadas por ellos, el docente investigador procedió a devolverles las carteleras y los álbumes que habían construido en la segunda semana de actividades académicas del presente proyecto. Esto con el propósito de que lo utilizaran como material para sus presentaciones y si lo veían conveniente, podían diseñar nuevos carteles donde pudieran sintetizar aún más la información que allí plasmaron.

Después de realizarle los ajustes pertinentes a sus carteleras, los estudiantes le pidieron de forma respetuosa al docente investigador y al maestro de la asignatura de cosmovisión wayuü que les brindaran un tiempo de no más de treinta minutos para estudiar y preparar el escenario donde van a realizar la exposición. Ambos aceptaron la petición de los jóvenes y el investigador les manifestó que en dicha sustentación estarían presentes sus compañeros de grado octavo, puesto que el profesor de lenguaje desea que estos últimos profundicen sus conocimientos en la temática

de textos narrativos por medio de las presentaciones que expondrán los estudiantes de noveno grado.

Al terminar las preparaciones pertinentes, los estudiantes de noveno grado sentían nervios al tener que exponer delante de otras personas. Sin embargo, el profesor de lenguaje los motivo a que aprovecharan ese espacio como una oportunidad para crecer como individuos al confrontar y superar ese desafío, que no se preocuparan por los errores o dificultades que puedan presentar, para eso están aprendiendo y que errar es de humanos. Seguidamente, los jóvenes fueron pasando al frente por grupos e iban realizando sus respectivas presentaciones en el siguiente orden; primero, explicarían el tema de textos narrativos; segundo, relatarían algunas de las narraciones que son propias de su cultura cada una acompañadas con una representación gráfica y; por último, leerían las historias que ellos mismos crearon.

En un inicio, se lograba observar que los estudiantes que conformaban el primer grupo y cuyo tema exponer fue los textos narrativos se les notaba nerviosos, les temblaban las manos y en ocasiones tartamudeaban algunas palabras, no obstante, proseguían con la sustentación de la temática hasta terminarla. Los equipos que les seguían tuvieron en cuenta las dificultades presentadas por sus compañeros e intentaron superarlas, al momento en que les correspondiera presentar su parte del trabajo. Sin embargo, no hubo discente que no presentara los síntomas anteriormente descritos durante sus discursos.

Cuando los estudiantes finalizaron sus exposiciones, el profesor de lenguaje les realizó algunas sugerencias y opiniones sobre el manejo del escenario, su expresión corporal y oral y la forma en como profundizaron en la temática abordada, esto con el propósito de mejorar sus dichos aspectos para futuras presentaciones. Luego, procedió a felicitarlos por haber logrado tal hazaña, puesto que comprende lo difícil que es para ellos pararse al frente de un público al cual no están habituados a observar diariamente y, al mismo tiempo, expresar sus ideas y argumentos en su segunda lengua (en este caso el español) no es nada fácil, ya que aún no lo dominan en su totalidad. Por ende, esta actividad sirvió como un primer ejercicio para que cada día fortalezcan más dicha lengua. Después, de esas palabras el maestro se retiró del aula en compañía de los educandos del grado octavo.

Para finalizar, el docente investigador también los felicitó por haber sido capaces de realizar dicha exposición y les sugirió que para futuras presentaciones utilicen las fichas y

carteleras de apoyo, puesto que debido al nervio que los invadía hicieron caso omiso a estas últimas. El investigador procedió a recoger nuevamente los carteles y trabajos escritos por los estudiantes para guardarlos en la biblioteca de la escuela como evidencia del producto elaborado de los educandos de grado noveno y, más adelante dicho material puede ser de utilidad para los demás individuos de la comunidad educativa. Cabe resaltar que los chicos de noveno se alegraron por las palabras que recibieron por parte del maestro de lenguaje y del investigador, al haber realizado por sí mismos un buen trabajo académico y didáctico.

Semana 5: Uso y creación de un entorno virtual para recopilar todo el material trabajado, utilización de REA, evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.

En esta última fase del proyecto de aula titulado “uso de REA en la construcción de textos narrativos”, las actividades que se ejecutaron esa semana se dividieron en tres partes: la primera consistía en una exposición magistral por parte del docente investigador donde le explica a estudiantes y demás profesores invitados que son los Recursos Educativos Abiertos, Licencias de Acceso Abierto, Derechos de Autor y la importancia de proteger las obras o productos académicos que ellos mismos diseñan. en la segunda parte, el investigador en colaboración con el maestro de informática les enseñarían a los educandos como crear un repositorio institucional donde pudieran recopilar todo el material didáctico que diseñaron en las semanas anteriores y; en la tercera parte, el investigador realizaría una retroalimentación y evaluación a los materiales y/o recursos pedagógicos configurados tanto por los jóvenes de grado noveno como el de los educadores.

La primera parte de la actividad se realizó en el aula de los estudiantes del grado noveno puesto que, aun persistía el daño a la planta generadora de energía razón por la cual no se pudo utilizar como material de apoyo didáctico las diapositivas diseñadas en la herramienta ofimática Power Point, ni el Video Beam. Por ende, el investigador creó unas carteleras donde se pudiera evidenciar de forma explícita, detallada y resumida la temática de los REA, Derechos de Autor y Licencias de Acceso Abierto. Al principio, la idea era realizar una exposición magistral con todos los participantes presentes, es decir, estudiantes y docentes, no obstante, estos últimos no podían abandonar su jornada escolar con los grupos que estaban atendiendo en ese momento, manifestándole al investigador que mejor los reuniera en las horas del recreo y en dicho espacio les realizara la capacitación.

El investigador accedió a la petición de los maestros y procedió a realizar la exposición magistral con los estudiantes del grado noveno. En un comienzo, los jóvenes estaban muy atentos a la explicación que se les estaba realizando con respecto a lo que era las Licencias de Acceso Abierto como Creative Commons, los Derechos de Autor, y todas esas pautas daban paso a la creación de un REA ya sea en formato físico o digital. Terminada la explicación, el docente investigado les cedió el espacio a los estudiantes para que expresaran sus dudas e inquietudes referente a lo observado y escuchado. Así, ocho participantes levantaron la mano para despejar sus incertidumbres las cuales iban enfocada en la ejemplificación y los diferentes tipos de licencias Creative Commons.

Al terminar con el despeje de dudas y profundizar más en cada una de las licencias que hacen parte del Creative Commons, el investigador les volvió entrega a los estudiantes todo el material didáctico que diseñaron en semanas anteriores y les pidió que protegieran dichos trabajos con una licencia de acceso abierto. Seguidamente, los jóvenes procedieron a dibujar el Creative Commons que más le llamara la atención; se les explico que dicha licencia podían ubicarla ya sea al principio o al final de sus escritos, en el caso de las representaciones gráficas y carteleras estas se podrían dibujar en una de sus esquinas. Pasado diez minutos los estudiantes le regresaron sus producciones al investigador y este último les mencionó que, en la fase final del proyecto les iba a realizar una retroalimentación de esas actividades.

Luego de finalizar dicha actividad, los estudiantes procedieron a reiterarse del aula puesto que ya era lo hora de descanso y les cedieron el recinto a los profesores para continuar con la capacitación programa. Solamente asistieron los que poseen a su cargo las cuatro áreas fundamentales del saber curricular, debido a que los otros docentes tenían la responsabilidad de llevar a cabo la vigilancia disciplinar en el recreo de los niños, por ende, le enviaron sus disculpas al investigador por no poder asistir a su exposición magistral. Al que con los jóvenes de noveno, se les explicó todo lo relacionado con las licencias de libre acceso, derechos de autor, y los REA, sin embargo, a este grupo de maestros se les profundizó más en los beneficios que traen consigo el acceso a la información abierta, compartir el saber propio, el uso y la reutilización de obras ajenas siempre y cuando el creador lo permita, darle el respectivo crédito a los individuos que comparten sus productos académicos y científicos en repositorios y la importancia de crear redes colaborativas para fomentar el libre uso de los datos.

Las expresiones de los profesores mostraban impresión y asombro al escuchar cada una de las palabras del discurso que llevaba a cabo el investigador, en relación con la temática de los REA. Terminada la explicación, se les cedió el espacio para pudieran compartir sus dudas e inquietudes con respecto a lo observado y escuchado; el primero en participar fue el maestro de lenguaje, este manifestó estar sorprendido con todo lo relacionado con los REA, inclusive no sabía de su existencia, además, no tenía idea de que durante todos sus años de servicio como docente ha estado utilizando y reutilizando materiales de otros autores sin darles su respectivo crédito.

Luego, se le cedió la palabra a la docente de matemáticas, esta manifestó tener un poco de conocimiento en lo que respecta a derechos de autor, sin embargo, no había profundizado lo suficiente en su uso y en las consecuencias que existían si se utilizaba un material u obra que estuviera protegida por una licencia. En cuanto al maestro de ciencias naturales, este expresó que todo educador reutiliza y transforma los recursos educativos que se hayan en los libros y en la internet de forma inconsciente, ignorando complemente al autor y/o creador original de dichos productos, pero, no estaban exentos de cometer plagio o robar las ideas de otros, por ende, resaltó la importancia de las referencias bibliográficas al momento de tomar prestado los trabajos de terceros.

Por último, la maestra de ciencias sociales manifestó que todo educador debería manejar e implementar dentro de su quehacer pedagógico profesional estos referentes conceptuales, puesto que, le ayudaran a mejorar su labor como docente mediante el diseño de recursos didácticos originales y que estos, a su vez, se puedan compartir con otros colegas a nivel local, nacional e internacional. Después de dicha intervención, el investigador les propuso como actividad para afianzar los conocimientos que han adquirido, la configuración de REA creado por ellos mismos teniendo en cuenta las pautas observadas durante la exposición y que estas debían apuntar a promover y fortalecer las competencias de comprensión lectora en un ciclo escolar específico, en este caso, noveno desde cada una de sus asignaturas. Para ello, se les sugirió un intervalo de dos días para que presentaran su material didáctico.

Continuando con la segunda parte de las actividades que abarcan la semana cinco, el docente investigador en colaboración con el maestro de informática, abordaron el tema del blog, sus características, tipos de blogs, elementos que lo constituyen y sus variantes. La razón por la cual se les estaba explicando dicha temática era para, que los estudiantes crearan un espacio donde

pudieran recopilar toda la información y material didáctico que crearon en las semanas anteriores en formato digital, es decir, construir un repositorio institucional. Se optó por la opción del Blogger debido a que está es de dominio público y su interfaz es fácil de usar; ya que para poder crear o tener dominio propio de un sitio web, es necesario contar con recursos económicos para lograr mantener en funcionamiento por un largo tiempo dicho espacio y, a su vez obtener acceso a funciones premium, en otras palabras, es muy limitado.

Con ayuda del maestro de informática los estudiantes crearon en primera instancia un correo electrónico, puesto que era fundamental para el diseño y configuración de su blog. Después, ya estando en la plataforma Blogger dieron inicio a la creación de su espacio académico institucional. Seguidamente, el docente investigador les explicó que antes de subir los archivos que recopilaron en formato digital, estos deben ser protegidos por licencias de protección de material intelectual, en este caso Creative Commons, para que se les den el respectivo crédito como autores responsables de dichos trabajos.

Al finalizar con la protección de los materiales educativos, los estudiantes con apoyo del maestro de informática iniciaron la subida de archivos al blog. Mientras eso sucedía, un grupo de estudiantes se acercó al investigador y le manifestaron una inquietud que tenían... ¿Cómo se le puede colocar una licencia de Creative Commons a un audio?; el docente investigador les respondió que podían mencionar el tipo de licencia que protege dicho archivo sonoro, ya sea al principio o al final de este. Entonces los jóvenes querían poner en práctica dicha explicación y le comunicaron al investigador que deseaban crear un audio donde se relatara el cuento *Jimai en la tierra del maíz*, creado por la de la famosa abogada, empresaria y escritora wayuü Estercilia Simanca Pushaina. El profesor accedió a su petición y en ese mismo instante buscaron en las narraciones que recopilaron durante su salida de campo por sus comunidades, la mencionada historia.

El cuento lo leyeron entre varios estudiantes y esta fue grabada utilizando la aplicación de grabar voz del smartphone del investigador, por último, le agregaron una licencia de Creative Commons por medio de su voz al final de la historia mencionando que dicho audio posee derechos de autor. Seguidamente fue subido al Blogger y, a su vez, se guardó en los equipos de cómputo de la escuela para mantener un respaldo. Terminada la clase, el investigador felicitó a todos los

estudiantes por ese gran entusiasmo y empeño que han venido demostrando durante todas esas semanas de arduo trabajo académico.

En el transcurso de la semana, el docente investigador recibió la actividad final realizada por los maestros de las cuatro áreas fundamentales y este, procedió a valorarlas utilizando una rúbrica especial para evaluar un Recursos Educativo Abierto; esta le da el valor educativo a escala global, tiene presente el contenido original e innovador al igual que su presentación, su accesibilidad del recurso, usabilidad y motivación en diferentes contextos educativos (Burgos, 2011). Esta herramienta fue suministrada por la página web TEMOA, portal académico que tiene la función de rastrear y evaluar la calidad de los REA a nivel global creado por el ITESM. Dichos ítems presentan las siguientes características:

Tabla 6. Rúbrica para evaluar REA.

Calidad de contenido	El recurso presenta datos de manera objetiva, con un nivel detallado en la descripción de la temática que aborda.
Motivación	El recurso genera y motiva interés en la temática que se presenta.
Diseño y presentación	La configuración del recurso favorece el procesamiento apropiado de la información, ya sea de manera audiovisual, grafica o textual de manera organizada.
Usabilidad	Se puede navegar fácilmente por los contenidos presentados en el recurso, por medio de una interfaz intuitiva.
Accesibilidad	La exposición de la información y los controles son apropiados para individuos con necesidades o capacidades especiales. Dicho recurso puede ser utilizado en diferentes plataformas digitales.
Valor educativo	La información presentada en el recurso es clara, precisa y genera aprendizajes con respecto a la temática que aborda.
Valoración global	Representa la percepción de utilidad del recurso en un contexto educativo.

Fuente: Burgos (2011).

Las valoraciones de los productos creados por los educadores se detallan de la siguiente forma:

Tabla 7. Resultados REA construido por docentes.

RÚBRICA PARA EVALUAR UN REA				
DOCENTE	1	2	3	4
ITEMS				
Calidad de contenido	✓	✓	✓	✓
Motivación	✓	✓	✓	✓
Diseño y presentación	✓	✓	✓	✓
Usabilidad	✓	✓	✓	✓
Accesibilidad				
Valor educativo	✓	✓	✓	✓
Valoración global	Bien	Bien	Bien	Bien
Observaciones	La exposición de la información y los controles son apropiados para individuos con necesidades o capacidades especiales y el REA solo puede ser utilizado desde un PC y no da la opción de usarse en otro tipo de equipos tecnológicos.	La exposición de la información y los controles son apropiados para individuos con necesidades o capacidades especiales, y el REA solo puede ser utilizado desde un PC y no da la opción de usarse en otro tipo de equipos tecnológicos.	La exposición de la información y los controles son apropiados para individuos con necesidades o capacidades especiales, y el REA solo puede ser utilizado desde un PC y no da la opción de usarse en otro tipo de equipos tecnológicos.	La exposición de la información y los controles son apropiados para individuos con necesidades o capacidades especiales, y el REA solo puede ser utilizado desde un PC y no da la opción de usarse en otro tipo de equipos tecnológicos.

Fuente: Elaboración propia.

Luego de que el docente investigador evaluara los materiales didácticos creaos por los maestros de las cuatro áreas fundamentales del saber curricular, los citó a una reunión al día siguiente para explicarles a cada uno las debilidades y fortalezas presentadas en sus productos académicos. En la hora de descanso, los educadores se reunieron con el investigador y este les manifestó que realizaron un muy buen trabajo con respecto a la creación de recursos educativos y, que solamente faltaba anexarle una licencia de Creative Commons y subirlo a un repositorio para ser considerado un REA.

Además, sus productos cumplieron con los requisitos mínimos que exige un REA en cuanto a calidad de contenido, valor educativo, usabilidad, motivación, entre otros. Sin embargo, los cuatro trabajos convergen en un punto en común y es que ninguno de sus recursos didácticos poseen la característica de la accesibilidad, es decir, no pueden utilizarse en otras plataformas tecnológicas que no sea un computador y, a su vez, carecen de una interfaz apropiada para que personas con capacidades especiales puedan utilizarla. Los maestros al escuchar esas valoraciones concluyeron que hoy en día, las escuelas deben estar preparadas constantemente en el tema de educación inclusiva, puesto que en cualquier momento se puede presentar un estudiante con dichas necesidades.

Después de realizar la respectiva retroalimentación y valoración de los productos, el docente investigador en compañía del maestro de informática les enseñaron a los profesores presentes como colocar una licencia de Creative Commons a sus trabajos y de paso, les mostraron el blog creado por los estudiantes de grado noveno el cual será utilizado como repositorio para recopilar toda la información de las actividades académicas que vayan desarrollando durante su ciclo escolar. Esta página web también es de acceso al público, con la intención de que otros estudiantes de la institución logren beneficiarse de los datos allí plasmados.

Asimismo, se les explico a los docentes que sus recursos educativo didáctico sería subido a dicha plataforma para completar con la última fase que exige un REA el cual es pertenecer a un repositorio. Seguidamente, el maestro de lenguaje le propuso al investigador que los profesores deberían poseer un espacio virtual solamente para ellos, donde puedan compartir únicamente material pedagógico con homólogos de otras sedes educativas. el investigador manifestó que por razones de tiempo no se podía crear en ese mismo instante una página web para ese propósito, pero, si era asequible crearlo más adelante.

Los profesores estuvieron de acuerdo con su idea y luego de subir sus archivos al Blogger, procedieron a retirarse no sin antes de que el investigador les diera las gracias por su participación en este proyecto. Por último, este se reunió con los estudiantes de grado noveno y les realizó una retroalimentación de los aprendizajes que adquirieron durante estas cinco semanas de trabajo, donde se les resaltó que las actividades ejecutadas en cada ciclo tenían el objetivo de fortalecer sus procesos de comprensión lectora por medio de creaciones de resúmenes, síntesis, esquemas,

glosarios, palabras claves, exposiciones orales y lecturas en voz alta conllevándolos a superar poco a poco las dificultades que han venido presentando en dicha habilidad.

No obstante, se les recalco que este tipo de actividades académicas no se trabajan únicamente en el área de lenguaje, sino, en todas las asignaturas que conforman su plan de estudio y, por ende, deben estar preparados para los nuevos desafíos que se les avecina en lo que resta del año escolar y en los futuros grados académicos que les espera más adelante. Al final, el investigador les expreso sus más infinitas gracias por su participación y colaboración en este proyecto, prometiéndoles recompensarlos con un agasajo y sumarle puntos en las notas cuantitativas de las áreas transversales que hicieron parte de esta pesquisa.

A partir de la información obtenida del diario de campo y análisis respectivo se logra inferir, que el proyecto de aula “uso de REA para construir textos narrativos” sirvió como base para fomentar un espacio de académico donde los estudiantes son capaces de cimentar su propio conocimiento, el cual pulen a medida que van avanzando en su proceso formativo, siempre y cuando el docente que los esté supervisando actúe como un buen guía. Además, estas actividades permitieron que estos jóvenes adquirieran nuevas habilidades para promover y fortalecer sus hábitos de lectura, puesto que se les hizo muy interesante el leer narraciones propias de su cultura. Esto conllevara a obtener resultados óptimos en sus competencias de comprensión lectora en un mediano y/o largo plazo.

En cuanto a los docentes que participaron en este proyecto, les quedó el aprendizaje sobre los beneficios que traen consigo los REA si se implementan correctamente en su praxis, el cómo diseñar un buen material didáctico y la importancia de promover y fortalecer las habilidades de comprensión lectora en sus discentes. Sin importar el área o la asignatura que tienen a su cargo, puesto que esta habilidad está presente en todos los campos del saber disciplinar. Los maestros deben estar dispuestos a ser más creativos y originales, al momento de configurar sus estrategias pedagógicas y didácticas ya que, a partir de ello, se genera un interés fuerte del discente por adquirir nuevos conocimientos.

7.5. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL FOCUS GROUP

Los resultados que se presentan en esta sección corresponde al análisis de la información recolectada del Focus Group aplicado a un selecto grupo de participantes, escogidos intencionalmente por el investigador. El cual estaba conformado por ocho estudiantes de noveno

grado y los cuatro docentes que tienen a su cargo las áreas fundamentales del saber curricular, para un total de doce colaboradores. Los datos obtenidos apuntaban a conocer las percepciones de los implicados sobre el uso de REA en su quehacer pedagógico, en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el salón de clases y en su cotidianidad. Para ello, se diseñaron tres actividades que abarcan lo antes mencionado, la primera indaga en cuanto a sus conocimientos y utilización de REA en su realidad; la segunda busca analizar e interpretar las debilidades y fortalezas que traen consigo dichos recursos en el contexto donde están inmersos y; la tercera esta direccionada a representar gráficamente su experiencia durante la implementación de dicho proyecto y el porqué de dicha sensación.

7.5.1. Resultados de la primera actividad (Interrogantes).

Primeramente, se desarrolló esta primera parte de la actividad con los ocho estudiantes de grado noveno seleccionados por el investigador. Se les dio un tiempo estimado de cinco minutos para que contestaran una serie de interrogantes y, luego de ello, se les cedió un espacio de otros quince minutos donde pudieran expresar con sus propias palabras las razones por las cuales decidieron marcar dichas respuestas. En el formulario se hallaban plasmado diez afirmaciones con respecto al uso y el conocimiento que los participantes poseían sobre REA, y cuyas respuestas estaban direccionadas a esclarecer sobre si son una realidad o un reto en su vida académica.

Los resultados arrojados de dicha encuesta evidenciaron que, para todos los estudiantes presentes el uso de REA en su entorno es visto como gran reto puesto que, aun les faltaba mucho por aprender con respecto a su diseño, implementación, utilización y reutilización en cada uno de las áreas del saber curricular, conocer perfectamente las licencias de protección que se les asigna a sus productos académicos y las consecuencias derivadas de usar material ajeno sin darle su respectivo crédito. Durante las intervenciones que realizaron, una estudiante expresó: “... *los REA brindan herramientas valiosas y divertidas para nuestra formación académica, pero, son muy difíciles de acceder a ellas en nuestro contexto...*”. Esta apreciación permite entrever que, a los jóvenes les fascina adquirir nuevos conocimientos y habilidades que les ayude a fortalecer su aprendizaje, siempre y cuando estén relacionadas con la tecnología. Sin embargo, el investigador les recalcó que los REA nos solamente son aquellos que se derivan de la tecnología, si no, todos aquellos que fueron creados para un propósito educativo ya sean en formato físico o digital.

Esto último, es debido al poco uso y acceso que los jóvenes tienen a los equipos de cómputo y a la internet puesto que, la escuela al estar ubicada en la una zona rural el fluido eléctrico no se encuentra activo en la mayoría de las ocasiones y la señal de internet presenta fallas constantes. Con respecto a esta apreciación, otro estudiante manifestó: “... *los recursos y/o materiales educativos a los cuales podemos acceder son los que diseñan los profesores o los que nosotros mismos creamos para facilitar el aprendizaje...*”. Gran parte de las tácticas pedagógicas y didácticas configuradas por los docentes, conllevan a que los educandos creen carteleras, esquemas e ilustraciones utilizando cartulinas, colores marcadores, entre otros., para que afiancen y fortalezcan sus conocimientos.

Finalmente, una tercera estudiante comentó: “... *gracias a los REA podemos convertimos en individuos más creativos y originales a la hora de crear un dibujo, un cuento, una actividad o esquema donde sustentemos con nuestras propias palabras una idea...*”. A partir de este comentario se puede inferir, que los jóvenes sienten más emoción cuando el docente les exalta o reconoce la originalidad de sus trabajos, además, siempre están prestos a recibir cualquier tipo de corrección o retroalimentación por parte de ellos, ya que de esa forma sus productos podrán pulirse más.

Con respecto a las derivaciones de la encuesta realizada a los maestros, tres de ellos consideraron que los REA aún son un reto en su quehacer profesional y en el contexto educativo donde se hayan inmersos, sin embargo, la docente del área de matemáticas comunicó: “... *en mi labor como educadora siempre he utilizado los REA y para mí es una realidad, puesto que lo pongo en práctica diariamente...*”. Este comentario dio a entender que algunos profesores ya venían trabajando desde su asignatura la implementación, diseño y creación de REA en conjunto con sus estudiantes.

Sin embargo, el docente de ciencias naturales a raíz del comentario expresado por la maestra de matemáticas expresó: “... *si, todos los docentes hemos utilizado los REA en nuestro quehacer pedagógico, no obstante, lo hacemos de manera inconsciente...*”. Los profesores siempre han usado de forma “prestada” los recursos u obras de terceros, para transformarlos e implementarlos en el aula de clases, pero, no le dan el respectivo crédito al autor original de dichos materiales, ni tampoco se percatan de las licencias de protección intelectual que las protegen.

El resto de participantes estuvieron de acuerdo con este comentario puesto que, define la realidad del uso de los REA en su praxis. Por último, la maestra de ciencias sociales manifestó: “... soy consciente que he estado tomando prestados materiales didácticos de diversas páginas de internet y textos académicos, no obstante, ahora que tengo claro el concepto de REA, debo siempre tener presente darle el respectivo crédito al autor original...”. Después de estas intervenciones, el investigador les recordó a los docentes que los REA existen con el propósito de compartir con otros recursos educativos y/o el saber científico y académico, que ayuden a mejorar y promover el acceso libre al conocimiento humano.

7.5.2. Resultados de la segunda actividad (Matriz FODA).

En esta actividad estudiantes y maestros describirían y analizarían cuales fueron las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas presentadas en el proyecto de aula “uso de REA en la construcción de textos narrativos”. Dicha tarea fue realizada de manera grupal, los estudiantes organizaron dos equipos de cuatro integrantes, mientras que, los docentes prefirieron formar un solo grupo. Después de ello, el investigador les entregó una hoja donde ya estaba esquematizada la matriz FODA para su respectivo desarrollo; por último, un miembro de cada equipo socializaría los planteamientos y las conclusiones con relación a la estrategia pedagógica antes mencionada. Este taller contó con un tiempo estipulado de veinticinco minutos.

De acuerdo con, las derivaciones arrojadas por el esquema FODA del primer equipo de estudiantes se pudo evidenciar en su análisis, que las fortalezas del proyecto de aula se aprecian en el impacto y en la creatividad que se genera al momento de profundizar en un contenido y/o temática académica, puesto que se les brindó herramientas que facilitaban su aprendizaje. En cuanto a las oportunidades manifestaron que, este tipo de temas les conllevó a mejorar sus procesos académicos en lo que respecta a la lectura y lo que implica observar más allá de su trasfondo, es decir, la comprensión lectora y, por ende, desean que sus maestros diseñen esta clase de estrategias en sus respectivas asignaturas. El miembro encargado de socializar este esquema manifestó “... mi grupo y yo decidimos que tanto las debilidades como las amenazas del proyecto ejecutado, se evidenciaron más que todo fue en su tiempo de duración...”. Después, de la intervención, el investigador les explico que, en efecto, cinco semanas no son suficientes para desarrollar una pesquisa, pero, se comprometió a seguir implementando dicha estrategia para abordar futuros trabajos.

En cuanto al segundo grupo, estos expresaron que las fortalezas del proyecto radicarón en la gran gama de herramientas y estrategias pedagógicas utilizadas para fomentar, promover y fortalecer tanto sus hábitos de lectura como sus competencias de comprensión lectora. En lo que respecta a las oportunidades, el proyecto en sí es una de ellas puesto que, como su palabra lo indica el trabajo proyecta una serie de actividades que les permitirán mejorar sus habilidades académicas a mediano y largo plazo. Por último, al igual que con el primer equipo, llegaron a la conclusión que las debilidades y amenazas del proyecto se evidenciaron en el corto tiempo de su ejecución y en las fallas presentadas al momento de utilizar la internet y los computadores portátiles durante el desarrollo de algunos trabajos.

Finalmente, el grupo de maestros expresaron sus opiniones con lo que respecta a las fortalezas del proyecto y determinaron que es una estrategia pedagógica, didáctica y atractiva para el cuerpo estudiantil, puesto que para ellos la aprehensión y profundización de las temáticas abordadas en clases se les facilita más por medio de este tipo de trabajos. En cuanto a las oportunidades, el docente de lenguaje comunicó: *“... se debe aprovechar este tipo de espacios para aprender a generar estrategias que impulsen el desarrollo de las competencias en comprensión lectora en los estudiantes, no solamente en la asignatura de español, sino en todas las áreas del saber curricular...”*

Con respecto a las debilidades, el docente de ciencias naturales expresó: *“... el contexto muchas veces juega en nuestra contra, puesto que en gran parte de las ocasiones no existe ni material, ni herramientas que puedan ser utilizadas para mejorar su quehacer pedagógico...”*. Es decir, configurar un buen REA tardaría mucho tiempo y no se implementaría correctamente en los tiempos adecuados, generando aprendizajes incompletos en los estudiantes. Sin embargo, los demás profesores explicaron que dicha debilidad se puede ir fortaleciendo a largo plazo, ya que todo es cuestión de práctica y de gestión académica.

Por último, con relación a las amenazas la profesora de matemáticas expresó: *“... así como lo han manifestado anteriormente mis compañeros, la amenaza que más se evidenció en el desarrollo del proyecto fue en su corto tiempo de duración...”*. El grupo de maestros al igual que el de los estudiantes, llegaron a la conclusión de la incidencia negativa que puede traer consigo el manejo del tiempo para ejecutar este tipo de actividades, por ende, sugirieron ampliar este factor para futuros trabajos. Al final, el investigador registró todas estas intervenciones en su diario de

campo para su respectivo análisis y, de paso, le explicó al equipo docente que dicha estrategia pedagógica la colocaba a su disposición con el objetivo de que más adelante ellos también puedan transformarla e implementarla desde su respectiva asignatura.

7.5.3. Resultados de la tercera actividad (Representación gráfica).

En esta última actividad, los estudiantes y maestros representarían gráficamente la experiencia que vivieron durante la implementación del proyecto de aula, luego de ello, explicarían de viva voz su ilustración; para esta tarea tuvieron a su disposición materiales como cartulinas, cinta y marcadores. Antes de iniciar con este trabajo, el maestro de lenguaje propuso que mejor se pegara una sola cartelera en el tablero y después, cada participante dibuje un emoji, también conocido como emoticón, que más se acercara a la sensación experimentada en el transcurso de dicho proceso formativo. El investigador aceptó la idea y prosiguió con la estrategia. Este taller contó con un tiempo estipulado de veinte minutos.

La actividad inició primeramente con la cooperación de los estudiantes de noveno grado, donde cada uno de ellos tomaba un marcador y se acercaba a la cartulina que estaba pegada al tablero, e iban dibujando el emoticón que más representaba su experiencia durante los acontecimientos desarrollados en el proyecto de aula. Los primeros tres estudiantes dibujaron un emoji que simbolizaba alegría y explicaron que, se sentían felices al poder participar en ese tipo de actividades y ojalá todas sus clases fueran así. Los otros cinco participantes pintaron un emoticón que evidenciaba una cara satisfacción, por haber cumplido con los deberes que se les encomendaron y por adquirir nuevos conocimientos y herramientas que les permitirá fortalecer sus aprendizajes (Ver imágenes 1 y 2).

Imagen 1. Representación gráfica estudiantes.



Fuente: Propia.

Imagen 2. Representación gráfica estudiantes



Fuente: Propia.

Del lado de los profesores, la maestra de matemáticas dibujó un emoji que simbolizaba una cara sonriente (Ver imagen 3) puesto que, era de su agrado saber que siempre ha participado en la creación de REA de manera inconsciente, pero gracias a las capacitaciones dadas durante el desarrollo de este proyecto evidenció que aún le falta experiencia en el uso y reutilización de estos recursos, principalmente para mejorar las competencias de comprensión lectora en los jóvenes de noveno desde su asignatura. Por otra parte, el docente de lenguaje pintó un emoticón que representaba un rostro asombrado (Ver imagen 4) y explicó que, los REA son fascinantes y pueden acoplarse a cualquier tipo de contextos y a las diferentes áreas del plan de estudio impulsando a la creatividad y originalidad, al momento de configurar sus estrategias pedagógicas.

Imagen 3. Representación gráfica docente de matemáticas.



Fuente: Propia.

Imagen 4. Representación gráfica docente de lenguaje.



Fuente: Propia.

Por su parte, el docente de ciencias naturales dibujó un emoticón que simbolizaba una cara de felicidad con pulgar arriba (Ver imagen 5) explicando, que era agradable aprender los usos que se le puede dar a los REA en su praxis por medio materiales que el mismo podía diseñar, o reutilizar recursos de otros para moldearlos a su contexto, siempre y cuando se le reconociera su respectiva autoría. Por último, la maestra de sociales pintó un emoji que representaba un rostro enojado (Ver imagen 6) y expresó, que durante la experiencia que vivió en el desarrollo de este proyecto, evidenció que todos estos años de labor como educadora ignoraba que gran parte los recursos educativos publicados en la Red y los plasmados en textos académicos estaban protegidos por licencias Creative Commons. No obstante, gracias al presente proyecto pudo comprender la importancia de respetar, valorar y reconocer las obras derivadas de terceros.

Imagen 5. Representación gráfica docente de ciencias naturales.



Fuente: Propia.

Imagen 6. Representación gráfica docente de Territorialidad (sociales).



Fuente: Propia.

A partir de la información obtenida del Focus Group y de su respectivo análisis se puede inferir, que los REA brindan las herramientas necesarias para fortalecer la praxis de los maestros y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, para poder obtener resultados óptimos de estos recursos, estos deben ser diseñados a partir del contexto y de las necesidades que emergen de este. Además, los docentes son conscientes de la escasez de material didáctico que persiste en su entorno, no obstante, están comprometidos a seguir explorando nuevas estrategias que impulsen al desarrollo y a la creación de materiales pedagógicos que conlleven a promover y reforzar las dificultades que más han podido evidenciar en el aprendizaje de los estudiantes, como son sus competencias de comprensión lectora. Puesto que, esta última es considerada como la llave que les abrirá las puertas del conocimiento y entendimiento de los sucesos y acontecimientos más impactantes de su comunidad.

8. IMPACTO ESPERADO Y PROYECCIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO

A partir de los trabajos realizados y la información obtenida durante la implementación y desarrollo de este estudio se debe tener presente que, los resultados en el uso de REA como estrategia pedagógica para fortalecer las competencias de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno. Se van adquiriendo de manera progresiva y en la medida que se continua con la ejecución de este proceso de mejoramiento, se espera que esta pesquisa contribuya a generar nuevos espacios pedagógico-didácticos dentro del aula de clases que impulsen a desarrollar y potenciar las habilidades mencionadas anteriormente, mejorar la praxis del maestro, crear materiales educativos con los recursos que estén a su disposición en el contexto donde se encuentra inmerso y promover la construcción de conocimientos entre docente y discente.

8.1. PROYECCIÓN DE RESULTADOS A CORTO PLAZO

Durante el tiempo en el que se efectuó este proyecto, logró los resultados propuestos en los objetivos establecidos. Entre ellos se destaca:

- Se realizó un diagnóstico del estado actual de las competencias de comprensión lectora de los jóvenes de noveno grado, lo que permitió crear una serie de actividades que conllevaran a disminuir paulatinamente dichas dificultades.
- Se llevó a cabo una descripción detallada sobre las debilidades y fortalezas de la praxis del maestro y como esto influye en las estrategias pedagógico-didácticas que utilizan para desarrollar competencias de comprensión lectora en los discentes desde sus asignaturas y, a su vez, en el rendimiento académico del mismo.
- Se diseñó una estrategia pedagógica basada en el uso de REA que permitiera desarrollar y fortalecer las competencias de comprensión en los educandos y, a su vez, mejorar la praxis de los maestros al integrar nuevos esquemas didácticos dentro de su quehacer educativos. Todo esto representado en un proyecto de aula.
- Se evaluó y retroalimentó todas las actividades que implicaba el uso de REA para fortalecer competencias de comprensión lectora, ejecutadas tanto estudiantes como maestros por igual.

8.2. PROYECCIÓN DE RESULTADOS A MEDIANO PLAZO

A mediano plazo, se espera obtener del presente proyecto de profundización los siguientes resultados:

- Configurar nuevas estrategias pedagógico-didáctico que fomenten, desarrollen y fortalezcan las competencias de comprensión lectora en los estudiantes.
- Utilizar los REA como una herramienta que brinda una gran variedad de elementos didácticos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.
- Crear escenarios donde los discentes puedan ser autónomo de su propio aprendizaje.
- Impulsar la creatividad y la originalidad en los estudiantes al momento de construir un texto narrativo.

8.3. PROYECCIÓN DE RESULTADOS A LARGO PLAZO

- Fortalecer los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes, ya que estos son los engranajes encargados de promover las competencias de comprensión lectora.
- Disminuir los inconvenientes presentados en lo que respecta al rendimiento académico de los estudiantes en cada una de las asignaturas del saber curricular.
- Crear un repositorio institucional donde se registre todo el material educativo diseñado por maestros y estudiantes, con el propósito de compartir dicha información con otras comunidades académicas y viceversa.
- Impulsar los proyectos de aula como estrategia pedagógica en cada una de las asignaturas del plan de estudio de la institución.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DERIVADAS DEL PROYECTO

Este apartado contiene la descripción de los principales resultados del presente estudio los cuales se orientaron en el logro del objetivo general, el cual consiste en Implementar una estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos para fortalecer procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana del municipio de Maicao, y de los objetivos específicos que derivan del mismo. Una vez analizados e interpretados los resultados, surgieron un conjunto de conclusiones en torno al tema estudiado, descritas a continuación en su respectivo orden.

En cuanto al primer objetivo específico, este se enfoca en diagnosticar el estado actual de las competencias de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno. Se pudo constatar que, los educandos presentan dificultades en cada uno de los niveles que conforman la habilidad antes mencionada, como son el literal, inferencial y crítico. Además, factores como la velocidad, el manejo del tiempo de lectura, la decodificación de textos y el desconocimiento del significado de gran parte de las palabras que se hayan en un escrito, influyen en el buen desarrollo de esta pericia.

Por ello, fue necesario iniciar un proceso de reestructuración de las actividades que utilizan los maestros para desarrollar, fomentar y fortalecer las competencias de comprensión lectora desde cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios de la institución, comenzando primeramente con las cuatro áreas fundamentales (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales). Asimismo, se diseñó una serie de estrategias pedagógicas y didácticas que impulsen a despertar el interés por la lectura utilizando como punto de partida, las narraciones propias de su cultura.

Con base en estos los criterios anteriormente mencionados, se logró evidenciar cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a aplicación de diversas estrategias didácticas para el fomento y desarrollo de las competencias de comprensión lectora dentro del aula de clases, permitiendo alcanzar disminuciones en las debilidades observadas al principio de la investigación. Esto se refleja en la velocidad, la decodificación y el tiempo que utiliza el discente al momento de abordar una lectura, además,

se pudo observar un avance significativo en lo que respecta a la sustracción de ideas principales, palabras clave, resúmenes y síntesis de un texto.

Por otra parte, en el segundo objetivo específico, describir las debilidades y fortalezas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que inciden en las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado. Se evidenció que los maestros de las cuatro áreas fundamentales del saber curricular, utilizan diversas estrategias pedagógicas para fortalecer la habilidad antes mencionada, sin embargo, gran parte de estas no están contextualizadas y ni acordes a los ritmos de aprendizajes de los educandos. Además, las asignaturas de lenguaje y matemáticas son las que más sobresalen en la implementación de actividades, mientras que las otras abordan y evalúan contenidos de manera tradicional, es decir, transcribir una temática específica y valorar lo aprendido en un examen escrito.

Del proceso anteriormente mencionado se puede inferir que, se logró un cambio significativo y progresivo de la praxis pedagógica de los maestros puesto que, se les dio a conocer cada una de las debilidades y fortalezas presentadas en cuanto a las actividades que implementan, sus estrategias pedagógico-didácticas y los recursos que utilizan como apoyo para profundizar en los contenidos que abordan en clases. Asimismo, se les capacitó, recordó y retroalimentó sobre la importancia de impulsar cada día más la implementación de proyectos de aula como una herramienta formativa que ayuda a identificar y analizar a detalle los conocimientos que verdaderamente son fundamentales para los estudiantes.

En cuanto al tercer objetivo específico, diseñar una estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos para desarrollar procesos de comprensión lectora, se logró configurar un proyecto de aula en el cual, el uso de REA fue indispensable para mejorar y promover las competencias de comprensión en los estudiantes. Es evidente que, al utilizar materiales didácticos para complementar y fortalecer las actividades propuestas por los maestros, los discentes pueden afianzar y comprender mejor los aprendizajes que están adquiriendo. Del mismo modo, al emplear un proyecto de aula como técnica para generar espacios formativos de una temática específica, se busca que los jóvenes en conjunto con sus docentes construyan su propio conocimiento y sean capaces de autoevaluar sus avances pedagógicos.

Además, los discentes al desarrollar actividades como sintetizar, resumir y esquematizar diferentes tipos de textos, fueron disminuyendo de forma progresiva las dificultades que venían presentando en sus competencias de comprensión lectora puesto que, para poder ejecutar las tareas antes mencionadas se necesita poner en marcha habilidades como interpretar, analizar, comprender y argumentar lo que se lee. En lo que respecta a los REA, una parte fue construido por los propios estudiantes al recolectar información acerca de las narraciones que transmitidas en su cultura por generaciones, siendo estas plasmadas en formato físico y digital, y la otra parte, fue configurada por los maestros de las cuatro áreas fundamentales al diseñar una planeación didáctica donde hicieran uso de estos recursos, para abordar una temática específica con una serie de trabajos que apuntaran a fortalecer los distintos niveles que conforman la comprensión lectora. Por ende, en cuanto a este objetivo se puede afirmar que los REA brindan las herramientas necesarias para afianzar los aprendizajes adquiridos por los educandos, siempre y cuando estén acordes a lo que se desea enseñar, como es el caso de la competencia en mención.

En el cuarto objetivo específico, evaluar la implementación piloto de la estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora, se evidencia que el desarrollo del proyecto de aula fue significativo para los estudiantes y docentes participantes evidenciando múltiples fortalezas y oportunidades para promover innovación educativa. Asimismo, producto del análisis de las debilidades y amenazas se considera que es necesario continuar fortaleciéndolo la propuesta pedagógica a través de otros ciclos de investigación acción.

Al respecto, se considera que los materiales didácticos y pedagógicos diseñados por la comunidad académica que comparte sus conocimientos tanto en medios físicos (libros, obras literarias, cartillas), como digitales pueden ser utilizados y adaptados según el contexto y la realidad del estudiante. Siempre y cuando se les reconozca como los autores originales de dichos trabajos, además, los mismos estudiantes y maestros son capaces de construir su propio REA con la información que brinda su entorno. Por ende, se puede afirmar que, al utilizar correctamente estos recursos en conjunto con la planeación pedagógica del maestro, se consigue fomentar y fortalecer las habilidades mencionadas anteriormente teniendo en cuenta los ritmos de aprendizajes y el conocimiento que desea profundizar en los educandos.

En este sentido se concluye que los REA son una herramienta valiosa y beneficiosa para complementar y reforzar el trabajo pedagógico del maestro, puesto que brinda materiales didácticos que están encaminados a fortalecer y afianzar cualquier tipo de dificultad o debilidad presentada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo y fomento de las competencias de comprensión lectora en un individuo se va fortaleciendo de forma progresiva, durante todo su ciclo de formación académica y profesional, es decir, desde su paso por la escuela hasta llegar al claustro universitario, inclusive esta sigue mejorando en la etapa posgradual, ya que dicha habilidad se encuentra presente en cada uno de los escenarios que conforman la sociedad y, gracias a ella, el ser humano es capaz de tomar decisiones racionales y críticas con respecto a los sucesos que yacen en su entorno. Por último, se considera que los docentes deben estar en constante capacitación para mantenerse a la vanguardia de los acontecimientos actuales en materia pedagógica, con el objetivo de comprender y mejorar su praxis en el aula de clases.

Finalmente, este proyecto al estar inmerso dentro de la estructura cíclica de la Investigación Acción, se alcanzó a detectar el problema relacionado con las habilidades de comprensión lectora de los jóvenes de noveno grado y diseñar un plan utilizando los REA como estrategia pedagógica e implementarlo para mejorar dichas habilidades. No obstante, no se logró retroalimentar el plan pedagógico-didáctico por medio de nuevos ciclos de investigación, por lo tanto se recomienda realizar seguimiento a los estudiantes en cuanto al desarrollo de las competencias lectoras, formar a los docentes en el uso de REA desde su asignatura, promover estrategias que apunten a la obtención de aprendizajes significativos, formarlos en la construcción de proyectos de aula de manera continua y fortalecer las competencias digitales de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Del mismo modo, se recomienda tener en cuenta este proyecto tanto para las otras sedes que conforma esta institución como para las demás escuelas de carácter rural y urbano, puesto que es una oportunidad para que otros maestros puedan beneficiarse de las actividades y el conocimiento plasmado a lo largo de este documento. Asimismo, se sugiere socializar las experiencias vividas de los docentes y estudiantes con los miembros de la comunidad que hacen parte de dicho claustro educativo y, a su vez, generar espacios académicos donde el trabajo colaborativo sea el eje central.

REFERENCIAS

- Abadal, E. (2012). Retos de las revistas en acceso abierto: cantidad, calidad y sostenibilidad económica. *Hipertext.net* <https://www.upf.edu/hipertextnet/numero-10/retos-revistas-en-acceso-abierto.html>
- Abarca, A., Alpízar, F., Rojas, C., & Sibaja, G. (2012). Técnicas cualitativas de investigación (1 ed.). San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Abarca, G. (2015). Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad. *Apuntes Educación y Desarrollo Post* 2015, 9. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>
- Abril, M. (2004). Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos. *Málaga: Aljibe*.
- Acevedo Zapata, S., & Cañón Flórez, L. (2012). Análisis sobre los procesos cognitivos implícitos en la comprensión de textos. *Revista De Investigaciones UNAD*, 11(2), 25-41. <https://doi.org/10.22490/25391887.787>
- Acuña-Sossa, M., & García-González, I. (2019). Co-diseño de prácticas educativas abiertas en una universidad a distancia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(2). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.151>
- Acuña-Sossa, M., & García-González, I. (2021). Pautas y Principios para el Diseño e Implementación de Prácticas Educativas Abiertas en una Universidad a Distancia. *Docentes Conectados*, 4(7), 16-29. <https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/dc/article/view/152>
- Aldaz, Nelson. (2021). Educación Intercultural Bilingüe en tiempos de Covid-19: Ecuador. https://www.researchgate.net/publication/355493671_Educacion_Intercultural_Bilingue_en_tiempos_de_Covid
- Alvarado, L. J., & 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/pdf/410/41011837011.pdf>

- Archila, C., & Bermejo Y. (2017). *Análisis correlacional de los procesos cognitivos básicos y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de Básica Primaria en Barranquilla*. Trabajo de grado de Maestría. Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/392>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e05, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*. <http://hdl.handle.net/11162/190717>
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: Un camino hacia la Inclusión Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/186/180>
- Arteaga Pasos, J. E., Bacca Arciniegas, J. R., Borboez Gustinez, T. D. J., López Bolaños, E. M., Pantoja Arteaga, O. P., & Reina Castro, E. D. C. (2017). *Letras que hablan. Estrategia didáctica que orienta la comprensión lectora hacia el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 9-1 de la Institución Educativa Instituto Técnico Girardot*. Universidad Santo Tomas. Colombia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9517>
- Atoc, P. (3 de diciembre de 2012). Los Niveles de Comprensión Lectora. *Comprensión Lectora Nivel Literal, Inferencial y Crítico*. <http://molayay.blogspot.com/>
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*. <http://hdl.handle.net/11162/143966>
- Bailón, M., & Rabajoli, G. (2014). El desafío de las prácticas educativas abiertas (PEA). [CongressoOEI320-with-cover-page-v2.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.congreso-oei.org/2014/03/14/pea/)

- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4641>
- Ballestrini, M. (2006). *Como se Elabora el Proyecto de Investigación*. 7ma Edición. Editorial BL Consultores y Asociados. Caracas, Venezuela.
- Banerjee, I., Babini, D. y Aguado, E. (2015). *Tesis a favor de la consolidación del Acceso Abierto como una alternativa de democratización de la ciencia en América Latina*. En: Suber, P. Acceso Abierto. México: Universidad Autónoma del Estado de México. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/121428/1/ACCESO%20ABIERTO.pdf>
- Barahona Bedoya, D., & Tomalá Hidalgo, G. (2018). Educación Intercultural Bilingüe. Mapa, 5(3), 141-146. <http://revistamapa.org/index.php/es/article/view/26>
- Bautista Contreras, S. M. (2015). Beneficios de los recursos educativos abiertos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en alumnos de una institución educativa colombiana. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/3109>
- Bautista, E. (2016). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 4(1), 155-178. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2017.8>
- Beetham, H., Falconer, I., McGill, L., & Littlejohn, A. (2012). Open practices: A Briefing Paper. <https://oersynth.pbworks.com/w/file/attach/58444186/Open%20Practices%20briefing%20paper.pdf>
- Bello, J., & Aguilar, M. (2019). Educación inclusiva en Latinoamérica: nuevas preguntas viejos problemas. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), 55-76. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.164124>
- Berko, J., Bernstein, N. (2010). Desarrollo del lenguaje. Pearson Educación. Madrid.
- Bermúdez Tocora, A. L.; Ochoa Urrego, R. L. (2013), “Propuesta metodológica para la inclusión tecnológica de la Comunidad Indígena Wayuu”, *Uni-pluri/versidad*, 13(3), p. 72.
- Bernal, A. (2003). La Educación entre la Multiculturalidad y la Interculturalidad. <https://hdl.handle.net/10171/8413>

- Betancourt, M., Bernate, J., Fonseca, I., & Rodríguez, L. (2020). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación física, para fortalecer las competencias ciudadanas. *Retos*, 38(38), 845-851.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74918>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia.
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Bueno, J. (2008). Nuevos Retos, Nuevas Perspectivas para la Educación Multicultural. *Revista de Educación Inclusiva*. 1, 59-78.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/21/20>
- Burgos, J. (2011). Rubrica para Evaluar un Recursos Educativo Abierto. TEMOA. Universidad Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey, México.
- Burgos, José y Ramírez, María. (2011). Movilización de recursos educativos abiertos (REA): enriqueciendo la práctica educativa. *La educ@ción Revista Digital*.
http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/146/pdf/expr_vladimirburgos_es.pdf
- Bustos, V., Parra, M. (2018). *Estrategias Cognitivas y Metacognitivas para la Formación de Lectores en el Ciclo I*. Trabajo de grado de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35074>
- Butcher, N., Kanwar, A., & Uvalic-Trumbic, S. (2015). Basic Guide to Open Educational Resources (OER). UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804>
- Cabero Almenara, Julio, Piñero Virués, Rocío, & Reyes Rebollo, Miguel María. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles educativos*, 40(159), 144-159.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-144.pdf>
- Calero, Andrés. (2020). Nueva reseña del libro "Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados.". Virginia Jiménez. Universidad Complutense de Madrid. Revista "Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura". Editorial Grao.

- Campos y Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2013). La Observación, Un Método Para El Estudio De La Realidad. *Xihmai*, 7(13).
<https://doi.org/10.37646/xihmai.v7i13.202>
- Canchola, A. (2020). WEBINAR: Recursos educativos abiertos, retos y oportunidades para un desarrollo sostenible. Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional de Creative Commons. <http://relace.org/wp-content/uploads/REA-retos-y-oportunidades-para-un-desarrollo-sostenible.pdf>
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanchez Torres, M. L., & Arcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2167>
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista portuguesa de educação*, 31(Especial), 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista signos*, 49, 7-29. DOI: 10.4067/S0718-09342016000400002
- Cassany, D. (2021) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. 294 pp. Barcelona: Editorial Anagrama S.A. ISBN: 9788433942272
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Barcelona, Grao. Novena Edición.
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 2-20.
<https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Castrillón Rivera, E., Morillo Puente, S. y Restrepo Calderón, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231.
<https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10>
- Castro Suarez, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Amauta*, 17(33), 83-102.
<https://doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- Castro, D. (2020). Comunicación Personal. Licenciada en Lengua castellana de Universidad del Atlántico. Licenciada en Educación Física de la Universidad Católica del Oriente.

- Maestrante en Gerencia Educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.
- Castro, T., & Durán-Aponte, E. (2017). Capacitación de profesores en el diseño de recursos educativos abiertos (REA). Desarrollo y factibilidad de un entorno virtual de aprendizaje. *Aula de Encuentro*, 19(1).
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3269/2705>
- Cedillo, M., Peralta, M., Reyes, P., Romero, D., & Toledo, M. (2010). Aplicación de Recursos Educativos Abiertos (REAS) en cinco prácticas educativa con niños mexicanos de 6 a 12 años de edad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661275>
- Celaya Ramírez, R., Lozano Martínez, F., & Ramírez Montoya, M. S. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 487-513.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n45/v15n45a7.pdf>
- Cerchiaro Ceballos, Elda, & Paba Barbosa, Carmelina, & Sánchez Castellón, Ligia (2011). Metacognición y Comprensión lectora: una relación Posible e intencional. *Duazary*, 8(1),99-111 ISSN: 1794-5992. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156316011>
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2012). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Chiappe, A., & Martínez, J. A. (2016). Prácticas educativas abiertas. Una perspectiva emergente sobre la innovación educativa con tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Colección Investigación*. Universidad de La Sabana. e-ISBN 978-958-12-0377-2. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/23509>
- Coiro, J. y Dobler, E., (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for y locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp. 214-257.
- Colome, D. (2019). Objetos de aprendizaje y recursos educativos abiertos en educación superior. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 89-101.

- Contreras Maradey, F. E., & Gómez Zermeño, M. G. (2017). Apropriación tecnológica para la incorporación efectiva de recursos educativos abiertos. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(1), 32-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802017000200032&script=sci_arttext
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. *Avances y desafíos. Comisión Económica Para América Latina y El Caribe*, 127. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6134>
- Cortés González, P., González Alba, B., & Sánchez Mesa, M. D. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias pedagógicas*. <http://hdl.handle.net/10486/684127>
- Crisol Moya, E., & Romero López, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/9141/7652>
- Cronin, C. (2017). Openness and praxis: Exploring the use of open educational practices in higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 18(5), 15-34. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Cuartero, M. D., Porlán, I. G., & Espinosa, M. P. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Relatec: Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 15(1), 97-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5514576>
- Cueto, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3). <https://ieya.uv.cl/index.php/asid/article/download/2574/2500>.
- Da Silva, S. (2018). Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica? *Educere*, 22(71), 25-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607505>

- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 425-439. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Diaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ehlers, U. D. (2011). Extending the territory: From open educational resources to open educational practices. *Journal of open, flexible and distance learning*, 15(2), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/260423282_From_open_educational_resources_to_open_educational_practices
- Eligio Triana, C. A. (2016). Acceso abierto: un compromiso de todos, retos para el presente. *Revista de Arquitectura*, Vol. 18, no. 1 (ene.-jun. 2016); p. 3-5. <https://revistadearquitectura.ucatolica.edu.co/article/view/1004>
- Elliott, J. (2005). La Investigación-acción en educación. Quinta Edición. Morata. España. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Ester, A. (2017). La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de la educación multicultural. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/55775>
- Esteve, F., Castañeda, L. & Adell, J. (2018). Un Modelo Holístico de Competencia Docente para el Mundo Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1), 105-116. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27454937017/27454937017.pdf>
- European Commission (Ed.) (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. <https://bit.ly/2YsyGNz>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*. 220-236. <http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/175>
- Fernández-Batanero, J.M., Cabero, J., y López, E. (2019). Knowledge and degree of training of primary education teachers in relation to ICT taught to students with disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1961-1978. <https://doi.org/10.1111/bjet.12675>
- Figueredo, A. L., León Aguilar, R. F., & Martínez Roselló, M. M. (2019). Procedimiento para el procesamiento de información científica en la DPI de la carrera Ingeniería Forestal. *Biblios*, (75), 46-61. <http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2019.473>

- Flores, J., Ávila, J., Rojas Jara, C., Sáez González, F., Acosta Trujillo, R., Diaz Larenas, C. (2017) *Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Significativo en Contextos Universitarios*. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. Universidad De Concepción, Chile. http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf
- Flores. J. (2020) Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, Editorial Grupo Compás, Guayaquil Ecuador, 62 pág.
- Fonseca Calderón, M. del P., Pérez Vega, J. F., Silva Cocunubo, H. Y., & Gutiérrez Ríos, M. Y. (2018). S1103 Leer con propósito en aulas multigrado, desafíos y bienvenida a las comunidades de lectura. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (Extraordin). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8971>
- García Castaño, F. J., Montes del Castillo, A., & Pulido Moyano, R. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura: Una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/70430>
- García, J. M., & Báez, M. (2016). Educación y Tecnologías en Perspectiva. 10 años de Flacso Uruguay. <https://prep-digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/249>
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García-Peñalvo, F. J. (2017). Mitos y realidades del acceso abierto. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 7-20. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554765001.pdf>
- Garrote-Rojas, D.; Arenas-Castillejo, J. A. y Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Revista Prisma Social*, (22), 326-345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6562958>
- González, M., Hernández, A. y Viñas, G. (2001) Como ser mejor estudiante. La Habana: CEPES UH
- Griño, P. (2019). Educación Intercultural y Educación en Ciencias. En Quintriqueo y Quilaqueo (Ed.) *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial*

- en Contexto Indígena* (159-176). Universidad Católica de Temuco.
https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/riedi.pdf
- Guacaneme-Mahecha, M., Zambrano-Izquierdo, D. y Gómez-Zeremeño, M. G. (2016). Apropiación tecnológica de los profesores: el uso de recursos educativos abiertos. *Educ. Educ.*, 19(1), 105-117. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.6
- Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E., & Falconi Narváez, R. M. (2020). El salón de clase un microsistema multicultural. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 49-54. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/257>
- Guerra, S. & Guerra, J. (2017). Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 441-455. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2655>
- Gutiérrez Braojos, C., & Pérez Salmerón, H. (2012). Estrategias de Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 184-202.
- Gutiérrez Braojos, C., & Pérez Salmerón, H. (2012). Estrategias de Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 184-202.
- Hamui-Sutton, Alicia, & Varela-Ruiz, Margarita (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5),55-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. *Repositorio Pontificia Universidad Católica Argentina*, 8(15). <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6016/1/estrategiasmetacognitivas-comprension-lectora.pdf>
- Hernández, A. (2010). *Didáctica General*. Universidad de Jaén. España. http://www4.ujaen.es/~ahernand/documentos/efdgmagtema_1.pdf
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta. McGrawHill Education. Primera Edición / Interamericana Editores, S.A. de C.V. México. ISBN: 978-1-4562-6096-5.

- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum. Revista general de información y documentación*, 28(1), 119. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. MacMillan. Londres.
- Hsu, H. P., Wenting, Z., y Hughes, J. E. (2019). Developing elementary students' digital literacy through augmented reality creation: Insights from a longitudinal analysis of questionnaires, interviews, and projects. *Journal of Educational Computing Research*, 57(6), 1400-1435. <https://doi.org/10.1177/0735633118794515>
- Hylén, J. (2008). Open educational resources: Opportunities and challenges. https://www.researchgate.net/publication/235984502_Open_educational_resources_Opportunities_and_challenges
- Hylén, J., Van Damme, D., Mulder, F., & D'Antoni, S. (2012). Open Educational Resources: Analysis of responses to the OECD country questionnaire. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532030.pdf>
- Inchausti de Jou, Graciela, & Sperb, Tânia Mara (2009). *Lectura Comprensiva: Un Estudio de Intervención*. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 43(1),12-21. ISSN: 0034-9690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28411918002>
- Índice Sintético de Calidad Educativa – ISCE (2018). Reporte de la Excelencia 2018. https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2018/244430002658.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2003). *Leer y Escribir en la Escuela. Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos para la Reflexión*. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente octubre 2017*. <https://bit.ly/2DUPvHa>
- Ivankovich-Guillén, C. I., & Araya-Quesada, Y. (2011). Focus groups: técnica de investigación cualitativa en investigación de mercados. *Revista de Ciencias*

Económicas, 29(1).

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/7057>

Jaramillo, P.; Castañeda, P.; Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 2. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1492/1661>

Jenkinson, M. D. (1976), “Modos de enseñar”, en Staiger, R. C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huemul.

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y Comprensión de la Lectura: Evaluación de los Componentes Estratégicos (Procesos y Variables). Mediante la Elaboración de una Escala de Conciencia Lectora (Escola)*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/1/T27494.pdf>

Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora Vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *ISL*, 1, 65-74.

Jiménez-Vargas, Felipe & Montecinos-Sanhueza, Carmen (2019). Polifonía en Educación Multicultural: Enfoques Académicos sobre Diversidad y Escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105-128. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/12-24%20\(2019\)/281060624008/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/12-24%20(2019)/281060624008/)

Kumar, K. Sathish & Prabu, Mahendra & Ganesan, Kalaiyaran. (2021). Open Educational Practices among Research Scholars in Education. 1. 50-65. 10.5281/zenodo.4957907. https://www.researchgate.net/publication/351687335_Open_Educational_Practices_among_Research_Scholars_in_Education

Larson, R. C., & Murray, M. E. (2008). Open educational resources for blended learning in high schools: Overcoming impediments in developing countries. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(1), 85-103. <https://eric.ed.gov/?id=EJ837471>

Lázaro, J. L. y Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educar*, 51(2), 321–348. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/295238>

- Lázaro-Cantabrana, J.L., & Gisbert-Cervera, M. (2015). Elaboración de una rúbrica para evaluar la competencia digital del docente. *Universitas Tarraconensis*, 1(1), 48-63.
<http://dx.doi.org/10.17345/ute.2015.1.648>
- Limas Contreras, N. (2018). *Estrategia Didáctica – De la Teoría a la Practica en la Administración Estratégica*. Universidad Libre de Colombia. Bogotá.
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15972>
- Lizarazo, S. M., Glasserman, L. D., y Ramírez, M. S. (2015). Desarrollo de la apropiación tecnológica con recursos educativos abiertos para el aprendizaje en educación primaria rural. *EDUTEC*, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 51,1-14.
https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/237/pdf_34
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Volumen I y II*. Barcelona, Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Volumen I y II*. Barcelona, Paidós. Apartado 3.4 Leer, entender y escribir. Págs. 317-380.
- Lomas, C. (2003). *Leer para Entender y Transformar el Mundo*. Enunciación, 8(1), 57-67
- López Jurado, A. L. (2016). Estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera. *Revista De Filología Y Lingüística De La Universidad De Costa Rica*, 41(1), 113-125.
<https://doi.org/10.15517/rfl.v41i1.23743>
- Lozano Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G., & Castillo Reche, I. S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas?: Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.468941>
- Mac, M. Alejandra. (1999): “Propuesta de lectura intensiva”, *Textos*, 20, págs. 107-115.
- Maradiaga, E. J. (2021). Licencias Creative Commons: licencias de libre acceso y su funcionamiento. *Revista Médica Hondureña*, 89(1), 71-72.
<https://www.lamjol.info/index.php/RMH/article/view/11580/13666>

- Martí, J. (2002): “La investigación-acción-participativa. Estructuras y fases”, en Rdz. Villasante, T.; Montañés y Martí: *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1: El viejo topo*, p. 79-123.
- Martin Izard, J. (2010). *Presente y Futuro de la Orientación Educativa en Castilla y León*. IX seminario del Consejo Escolar de Castilla y León. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/189790>
- Martín, A. y Núñez Cortés, J. A.: *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*, IFIIE-MEC, Madrid, 2011.
- Martínez, K., Morales, A., & Ramírez, A. (2015). Cultura libre y de acceso abierto de los profesores universitarios: una mirada desde las disciplinas académicas. *Virtualis*, 6(12), 110-128. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/129>
- 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.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observación-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Martínez, M (2010). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Editorial Trillas. https://www.academia.edu/33357131/La_investigación_cualitativa_etnográfica_martinez_pdf
- Martínez, M., & Rozemblum, V. (2018, September). Taller sobre Acceso Abierto. In *IV Encuentro Nacional de Estudiantes de Historia (La Plata, 28 de septiembre de 2018)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/113231>
- Martínez, U. Juiliana. J. (2021). *Estrategia cognitiva virtual para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de secundaria Mallaritos 2020*. Universidad César Vallejo. Piura, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/53747>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

- Masterman, E. (2016). Bringing open educational practice to a research-intensive university: Prospects and challenges. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(1), 31–42. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:19c7575d-916f-48a5-9474-050bf92b02bc>
- McGreal, R., Kinuthia, W., Marshall, S., & McNamara, T. (2013). Open educational resources: Innovation, research and practice. Commonwealth of Learning. http://oer4nosp.col.org/id/eprint/30/1/pub_PS_OER-IRP_web.pdf
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum* (3ª Ed.). Madrid: Morata.
- Medel, G. A., Vilanova, S. L., Biggio, C., García, M. B., & Martín, S. S. (2017). Estrategias metacognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17 (1), 35–51. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/751>
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo*, (3). <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigación.pdf>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe. Málaga.
- Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu. (2008). ANAA AKUA’ IPA - Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu. Ministerio de Educación Nacional. https://issuu.com/educacionintercultural/docs/proyecto_educativo_anaa_akuaiipa
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto n.º 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia, 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de marzo de 2020). *Estrategia: Aprende Digital: Contenidos para Todos*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-394002.html?noredirect=1>

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación 115*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie de lineamientos curriculares Lengua Castellana. en Lenguaje*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*, Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Matrices de referencia para lenguaje*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf
- Montecinos, Carmen (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos Interculturales*, 2(3),35-44. ISSN: 0718-0586. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200304>
- Montoya, S. (17 de enero de 2018). *No Tener las Competencias Básicas para Leer y Extraer Información es una Nueva Forma de Analfabetismo*. Web del Maestro. <https://webdelmaestrcmf.com/portal/no-las-competencias-basicas-leer-extraer-informacion-una-nueva-forma-analfabetismo/>
- Moreno, R. y León, M. J. (2017). Análisis del liderazgo inclusivo en centros educativos de Primaria y Secundaria de Granada. *ReiDoCrea*, 6, 211-220. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47172>

- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 101. <http://hdl.handle.net/11162/126306>
- Muñoz, S. (s.f.). Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural. Universidad Complutense de Madrid. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/108>
- National Center for Educational Statistics, NAEP. (2009). *Reading Framework Committee 2009 National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board. U.S. Department of Education.
- Niño (2007) *Semiótica y Lingüística*. Ecoe Ediciones. España.
- Niño Vega, J. A., Morán Borbor, R. A., & Fernández Morales, F. H. (2019). Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Infometric@ - Serie Sociales Y Humanas*, 1(2). <http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/78>
- Nunura Maqui, T. L. (2018). *Estrategias de jerarquización de la información en los niveles de comprensión lectora en estudiantes de Ingeniería Industrial, Trujillo - 2017*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22683>
- Núñez, C. Juan, A. (2015). *Lectura y Literatura en Educación Primaria*. Comunidad de Madrid. Madrid, España.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528232>
- OCDE (2009). *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in Reading, Mathematics and Science*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Ochoa Restrepo, A. (2014). La expresión de la evaluación silenciosa en la interacción maestro estudiante: un referente a la evaluación formal y la enseñanza. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/383>
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Open Educational Quality Initiative (2011). Guidelines for open educational practices in organizations (Vs. 2011). Open Educational Quality Initiative (OPAL), 2011. <http://oerworkshop.pbworks.com/w/file/attach/44605120/OPAL-OEP-guidelines.pdf>

- Orozco-Cazco, Gustavo, Cabezas-González, Marcos, Martínez-Abad, Fernando, & Abaunza, Geovanny Alexander. (2020). Variables Sociodemográficas que Inciden en las Competencias Digitales del Profesorado Universitario. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 32-48. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.02>
- Ortega, M. (2020). Comunicación Personal. Magister en Educación con mención en Gerencia Educativa. Universidad Rafael Beloso Chacín, URBE.
- Ortiz, A. (2013). Paradigmas Epistemológicos, Enfoques y Métodos de Investigación en Educación.
- Pérez, J., Salamanca, S. (2013). Influencia de las Estrategias Pedagógicas en los Procesos de Aprendizaje de los Estudiantes de una Institución de Básica Primaria de la ciudad de Bucaramanga. *Puente*. 117-130.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – Icfes.
- Pérez, N., Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia Emocional y el cociente intelectual Con el rendimiento académico en Estudiantes universitarios. *REME Volumen IX Número 22*, pp. 1-27.
- Pérez, S. (2015). *Estrategias Cognitivas y Metacognitivas para la Comprensión Lectora*. Trabajo de grado de Maestría. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3951>
- Pinos-Rodríguez, M., Garcia-Herrera, D., Mena-Clerque, S., & Erazo-Álvarez, J. (2020). Aplicación de recursos tecnológicos emergentes para mejorar la lectoescritura. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 512-532. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.344>
- Pinto, A., Díaz, J y Alfaro, C. (2016). Modelo Espiral de Competencias Docentes TICTACTEP aplicado al Desarrollo de Competencias Digitales. *Revista Educativa Hekademos*, 19, Año IX. <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/19/04.pdf>

- PIRLS (2006). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Ámsterdam, Países bajos. Segunda edición.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12064.pdf&area=E>
- Plaza-Plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2232-2245. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i3.2503>
- Portilla, M., Rojas, A., Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universidad y Salud*, 86-100.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Pretel, A. (2021). *Influencia de la comprensión lectora en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria*, *El Porvenir* 2020. Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/55979>
- Quilaqueo R, Daniel, & Torres C, Héctor. (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos Epistemológicos de la Escolarización Desarrollada en Contextos Indígenas. *Alpha (Osorno)*, (37), 285-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Ramírez, H. (2015). Desarrollo de la Competencia Digital en Estudiantes de la Zona Rural.
<http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2015/B218.pdf>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rebaza Vílchez, K. M., & Seminario Hurtado, N. (2018). El derecho a la educación intercultural bilingüe de la niñez indígena en el Perú: avances y desafíos. *Persona Y Familia*, 1(7), 135-163. <https://doi.org/10.33539/peryfa.2018.n7.1255>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>

- Rodas, F., Pacheco, V. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878893>
- Rodríguez Gallardo, A. (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. *Investigación bibliotecológica*, 21(42), 143-175.
- Rodríguez García, A. M., Martínez Heredia, N., & Raso Sánchez, F. M. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI.
<http://hdl.handle.net/10481/61748>
- Rodríguez Sosa, J. (2005). La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace? Lima: Doxa. <https://es.scribd.com/doc/115420835/Investigacion-Accion-Educativa-Rodriguez-Sosa>
- Sánchez, M. (2018). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de dos escuelas públicas del distrito*. Lima, Perú.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22413>
- Sandoval Casilimas, C.A. (2002) Investigación cualitativa.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2815>
- Sanllorenti, A. M. (2020). Derechos de Autor y Licencias Creative Commons para el Acceso Abierto. <http://repositorios.tecno.unca.edu.ar:8080/handle/RIAAFTYCAUNCA/169>
- Santiesteban, E., & Velázquez, K. (2011). La comprensión lectora desde una concepción didácticocognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Obtenido de Didasc@lia: Didáctica y Educación.: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4228654.pdf>
- Silva Quiroz, J., Lázaro, J. L., Miranda Arredondo P., & Canales Reyes, R. (2018). El Desarrollo de la Competencia Digital Docente Durante la Formación del Profesorado.
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/288>
- Smith, C. B. (1989), *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.
- Snow, C. E. (2017). Reading for Understanding. The ASHA Leader (Vol. 22). Santa Mónica.
<https://doi.org/10.1044/leader.ov.22102017.np>

- Solé, I. (2004) “Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura”, en A. Badía, T. Mauri y C. Monereo (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: uoc
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Stagg, Adrian. (2014). OER adoption: a continuum for practice. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 151-164. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.2102>
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*, Buenos Aires, Paidós.
- Suárez, A. I., Pérez Rodríguez, C. Y., Vergara Castaño, M. M. y Alférez Jiménez, V. H. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura*, 7(1), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547106>
- Suber, Peter. Acceso Abierto. México. Universidad Autónoma del Estado de México. ISBN: 978-607-422-627-0. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/121428/1/ACCESO%20ABIERTO.pdf>
- Tamayo y Tamayo (2010). *El proceso de investigación*. México: Limusa.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print (edición original, 1992).
- Temesio, S. (2019). Educación Inclusiva: Prácticas Educativas Abiertas y Calidad. *Docentes Conectados*, 2(3), 37-58. <https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/dc/article/view/46>
- Tlili, A., Huang, R., Chang, T. W., Nascimbeni, F., & Burgos, D. (2019). Open educational resources and practices in China: A systematic literature review. *Sustainability*, 11(18), 4867. <https://doi.org/10.3390/su11184867>
- Tobón, Tobón M (2010). *Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE. Bogotá Colombia.
- Tomat, C. (2012). El “focus Group”: nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 12(2), 129-152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53723279006>

- Tomé, M., & Manzano, B. (2016). La Educación inclusiva intercultural en Latinoamérica. Análisis legislativo. *Educación Inclusiva*, 9(2), 1-17. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/279>
- UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO Instituto de Estadística (UIS). (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo no están Aprendiendo. *Ficha Informativa del UIS No 46*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- UNESCO, (2015). Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. ISBN: 978-9-233000-19-3.
- UNESCO. (1999). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Boletín 32*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096791>
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- UNESCO. (2019). Draft Recommendation on Open Educational Resources. General Conference, 40th Session. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936>
- Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). (27 de Julio de 2020). *¿Qué es el Marco Común de Competencias Digitales Docentes?* <https://www.unir.net/educacion/revista/competencia-digital-docente/>
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2012). Fundamentos de investigación educativa (Book). Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Vallés, A. (2005). Comprensión Lectora y Procesos Psicológicos. *Liberabit*. 11(11), 41-48. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>
- Villarruel, M. (2012). Innovar desde las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 37-47. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaRied-2012-15-1-5020>

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Wiley, D. (2010). Openness and Analytics: The Future of Learning Objects. Página 101 / 101 Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento 4.0 Retrieved from <http://slideshare.net/opencontent/>
- Williams, A. (24 de febrero de 2015). El Banco Interamericano de Desarrollo Adopta Licencias Creative Commons. *BID Abierto al Público, Conocimiento Abierto*. <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/el-idb-adopta-licencias-creative-commons/>
- Williamson, Guillermo (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3),23-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200303>
- Zamora, L. F. y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y nudos*, 6 (45), 74-87. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/download/8326/7486>
- Zúñiga, M. (1991). Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural: Educación Bilingüe (pp.11-18). Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000081413>

ANEXOS

ANEXO 1. FORMATO OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA A CLASE

Fecha: _____ Grado: _____ Docente: _____

Nombre del observador: _____

Hora de inicio de observación: _____ Hora final de la observación: _____

OBSERVACIÓN A CLASES		
CATEGORÍA DE OBSERVACIÓN	ACCIONES	REFLEXIÓN GENERAL
PLANEACIÓN		
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS		
RECURSOS DE APOYO		
PROCESOS DE INTERACCIÓN		
EVALUACIÓN Y/O RETROALIMENTACIÓN DEL TEMA ABORDADO		

Observaciones generales:

ANEXO 2. FORMATO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Propósito: Describir las debilidades y fortalezas de los procesos de enseñanza aprendizaje que inciden en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

Fecha: _____ **Edad:** _____ **Género:** _____

Hora: _____ **Estudios:** _____ **Experiencia:** _____

Asignatura que dirige: _____

Nombre del Entrevistador: Jesús David Rivera Sabala

Esta entrevista es de carácter confidencial y es exclusivamente para uso del proyecto de profundización sobre los Recursos Educativos Abiertos como Estrategia Pedagógica para Fortalecer procesos de Comprensión Lectora en Estudiantes de grado novena de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana, Maicao-La Guajira.

Preguntas

1. ¿Qué métodos utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes?
2. ¿Qué habilidades de comprensión lectora desarrolla en sus estudiantes?
3. ¿Cómo evalúa usted el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el aula de clases?
4. ¿Cómo considera el desempeño de sus estudiantes con relación a sus competencias comprensión lectora?
5. ¿Cuál cree usted que son las causas por las que se presenta dificultades de comprensión lectora en los estudiantes de la institución?
6. ¿Qué debilidades presentan los estudiantes en cuanto al proceso de comprensión lectora?
7. Dentro de su área de desempeño ¿Qué utilidad o importancia tiene la comprensión lectora?
8. ¿Cree usted que desde su área de desempeño promueve y contribuye al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes?
9. ¿Qué elementos didácticos utiliza para fortalecer y fomentar la comprensión lectora dentro del aula de clases?
10. ¿Cree usted que todo docente desde su área de desempeño debe estar a la vanguardia en cuanto al diseño de estrategias que fomenten y fortalezcan la comprensión lectora?

ANEXO 3. FORMATO DE NOTAS DE CAMPO

Notas de campo del docente

Objetivo: registrar las reflexiones con relación a la implementación del proyecto del aula “uso de REA en la construcción de textos narrativos”.

Fecha: _____

Hora: _____

Grupo: _____

Reflexiones:

ANEXO 4. FORMATO FOCUS GROUP

PROTOCOLO DE FOCUS GROUP

Propósito: Valorar el proyecto de aula “uso de REA en la construcción de textos narrativos” como estrategia pedagógica que ayude a fomentar y fortalecer las competencias de comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno.

Protocolo: primeramente, se le entregará a cada uno de los participantes un listado donde responderán una serie de ítems enfocados en el uso de los REA en sus procesos de enseñanza y aprendizaje; después redactaran y explicaran por medio de un cuadro FODA las perspectivas, criterios, debilidades y fortalezas del proyecto desarrollado en el grado noveno; por último, formaran equipos donde representen gráficamente su experiencia en la utilización, reutilización y creación de REA durante el desarrollo del proyecto de aula.

1. ENCUESTA

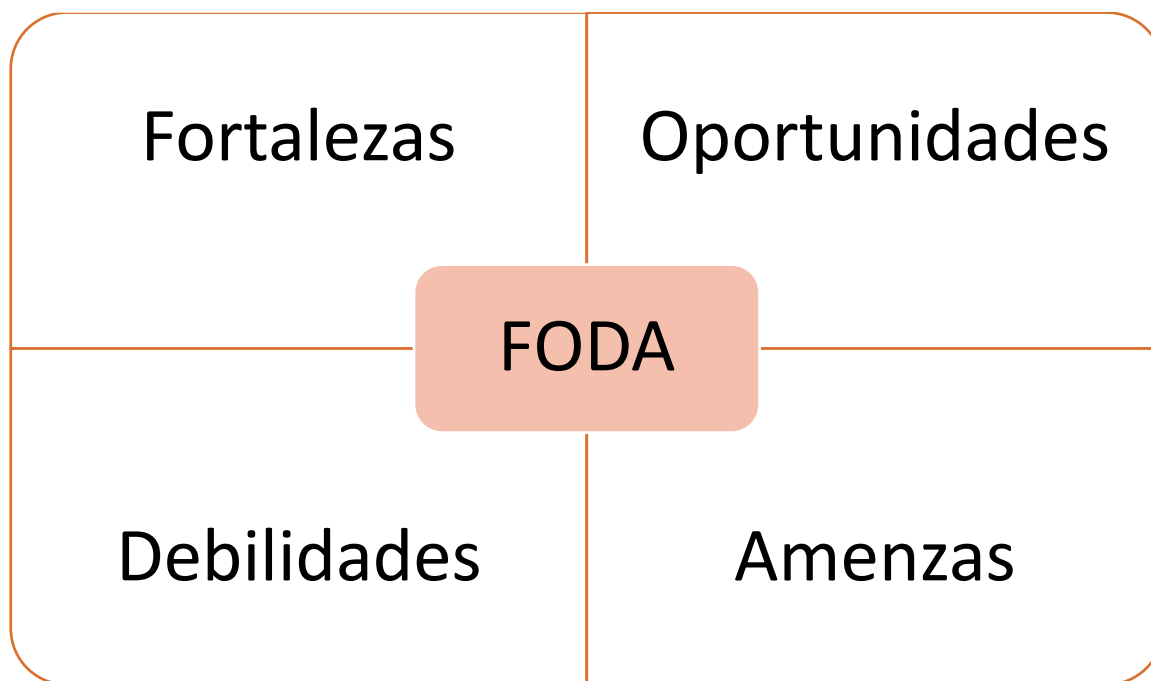
En el siguiente listado marque con una **X** si es realidad o reto en cuanto al conocimiento y uso de REA en sus procesos de enseñanza y aprendizaje:

ITEM	REALIDAD	RETO
1. Entiendo qué es un REA		
2. El uso de REA facilita la comprensión de una temática.		
3. El acceso a los REA se me hace complejo.		
4. Comprendo el valor educativo y pedagógico de los REA.		
5. Puedo construir REA con materiales de mi entorno.		
6. Respeto el trabajo de otros al darle el respectivo reconocimiento al momento de utilizar su obra o material educativo.		
7. A través del uso de REA el autor comparte los conocimientos y trabajo con otros.		
8. Siempre protejo mis creaciones con una licencia de acceso abierto.		
9. Utilizo los REA para innovar e impactar en cualquier tipo de actividad académica en el aula.		
10. Los REA permiten desarrollar mi creatividad.		

NOTA: para el desarrollo de esta encuesta, se les dará un tiempo de 5 minutos.

2. Matriz FODA.

En esta actividad, los participantes analizarán y describirán cuales fueron las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas que se presentaron durante el desarrollo del proyecto de aula “uso de REA en la construcción de textos narrativos”. Luego, explicaran el porqué de sus criterios con el objetivo de mejorar esta experiencia pedagógico-didáctica.



NOTA: para el desarrollo de esta actividad contarán con un tiempo límite de 25 minutos.

3. Representación gráfica.

Para el desarrollo de esta actividad formaran primeramente equipo de dos participantes, luego, utilizando cartulina y marcadores realizaran una representación gráfica de la experiencia que vivieron durante la implementación del proyecto de aula “uso de los REA en la construcción de textos narrativos”. Por último, un representante de cada equipo explicará su ilustración con el público presente.

NOTA: para el desarrollo de esta actividad contarán con un tiempo límite de 20 minutos.

ANEXO 5. OFICIOS DE CONSENTIMIENTO A PARTICIPANTES

MAESTRÍA EN DESARROLLO DE PROCESOS COMUNICATIVOS EN EDUCACIÓN: LECTO-ESCRITURA
Registro calificado: 3103 del 3 de marzo de 2017
SNIES: 106147



UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS
MAESTRÍA EN DESARROLLO DE PROCESOS COMUNICATIVOS EN EDUCACIÓN:
LECTO-ESCRITURA

Maicao, 26 de mayo de 2021

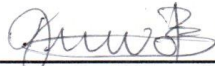
Lic. Dagoberto Pana Epieyu
Rector
Institución Educativa Indígena No 8
E. S. M.

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS PARA EL
DESARROLLO DEL PROYECTO DE GRADO.

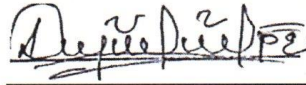
El Licenciado Jesús David Rivera Sabala identificado con la cedula de ciudadanía No 1124033885 expedida en Maicao, La Guajira, estudiante de la maestría en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura del Instituto de Educación Continua de Alto Nivel – Postgrados de la Universidad de La Guajira me encuentro realizando el proyecto de profundización titulado “Recursos Educativos Abiertos como Estrategia pedagógica para Fortalecer procesos de comprensión Lectora en estudiantes de noveno grado de la institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana”, bajo la dirección de la Magister Alba Ruth Pinto Santos, por el cual es importante aplicar el instrumento a una población de 15 estudiantes.

Que, en tal sentido solicito a usted, Sr. Rector, brindarme las facilidades y emitirme una constancia que me autorice la aplicación del instrumento de recolección de datos en la Institución a su cargo, siempre y cuando cumpla con todos los protocolos y las normas de bioseguridad. Para ello quiero contar con su apoyo, consentimiento y participación para el desarrollo de este proyecto en la comunidad educativa.

Agradeciendo de antemano su ayuda, se despide de usted.



Lic. Jesús David Rivera Sabala
C.C. 1124033885



Acepto y Participo
Rector y Autoridad Tradicional

Maicao, 06 de septiembre de 2021

Licenciada
Luisa Herrera
E . S . M.

Cordial saludo,

Mediante la presente misiva quiero invitarlo a participar en mi investigación.

Tema de investigación: Recursos Educativos Abiertos como Estrategia Pedagógica para Fortalecer procesos de Comprensión Lectora en los Estudiantes de grado Noveno de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

Investigador: Jesús David Rivera Sabala, estudiante de la maestría en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura de la Universidad de La Guajira.

Propósito: Describir las debilidades y fortalezas en los procesos de enseñanza aprendizaje que inciden en las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

Procedimiento: se realizará la siguiente recolección de datos.

- Una entrevista de aproximadamente 20 minutos.
- La observación durante seis sesiones de clases.

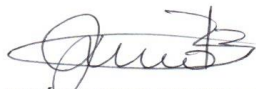
Riesgos: ninguno.

Beneficios: Destacar y valorar su experiencia como docente de la asignatura a su cargo.

Compromiso de confidencialidad: la información dada por usted será tratada con máxima confidencialidad y respeto.

Libertad de retirarse: Usted tiene la libertad de retirarse de la investigación en el momento que lo desee.

Cordialmente,



JESÚS DAVID RIVERA SABALA

Maestrante en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura.



Maicao, 06 de septiembre de 2021

Licenciada
Mónica Ortega
E . S . M.

Cordial saludo,

Mediante la presente misiva quiero invitarlo a participar en mi investigación.

Tema de investigación: Recursos Educativos Abiertos como Estrategia Pedagógica para Fortalecer procesos de Comprensión Lectora en los Estudiantes de grado Noveno de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

Investigador: Jesús David Rivera Sabala, estudiante de la maestría en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura de la Universidad de La Guajira.

Propósito: Describir las debilidades y fortalezas en los procesos de enseñanza aprendizaje que inciden en las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

Procedimiento: se realizará la siguiente recolección de datos.

- Una entrevista de aproximadamente 20 minutos.
- La observación durante seis sesiones de clases.

Riesgos: ninguno.

Beneficios: Destacar y valorar su experiencia como docente de la asignatura a su cargo.

Compromiso de confidencialidad: la información dada por usted será tratada con máxima confidencialidad y respeto.

Libertad de retirarse: Usted tiene la libertad de retirarse de la investigación en el momento que lo desee.

Cordialmente,



JESÚS DAVID RIVERA SABALA

Maestrante en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura.

Recibido
7 de septiembre de 2021
Margarita Torres
Mónica Ortega

Maicao, 06 de septiembre de 2021

Licenciado
Yeison López
E . S . M.

Cordial saludo,

Mediante la presente misiva quiero invitarlo a participar en mi investigación.

Tema de investigación: Recursos Educativos Abiertos como Estrategia Pedagógica para Fortalecer procesos de Comprensión Lectora en los Estudiantes de grado Noveno de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

Investigador: Jesús David Rivera Sabala, estudiante de la maestría en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura de la Universidad de La Guajira.

Propósito: Describir las debilidades y fortalezas en los procesos de enseñanza aprendizaje que inciden en las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

Procedimiento: se realizará la siguiente recolección de datos.

- Una entrevista de aproximadamente 20 minutos.
- La observación durante seis sesiones de clases.

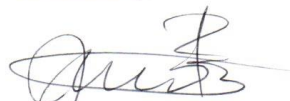
Riesgos: ninguno.

Beneficios: Destacar y valorar su experiencia como docente de la asignatura a su cargo.

Compromiso de confidencialidad: la información dada por usted será tratada con máxima confidencialidad y respeto.

Libertad de retirarse: Usted tiene la libertad de retirarse de la investigación en el momento que lo desee.

Cordialmente,



JESÚS DAVID RIVERA SABALA

Maestrante en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura.

Recibido
Yeison López C.
07-09-2021

Maicao, 06 de septiembre de 2021

Licenciada
Yesenia Miranda
E . S. M.

Cordial saludo,

Mediante la presente misiva quiero invitarlo a participar en mi investigación.

Tema de investigación: Recursos Educativos Abiertos como Estrategia Pedagógica para Fortalecer procesos de Comprensión Lectora en los Estudiantes de grado Noveno de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

Investigador: Jesús David Rivera Sabala, estudiante de la maestría en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura de la Universidad de La Guajira.

Propósito: Describir las debilidades y fortalezas en los procesos de enseñanza aprendizaje que inciden en las competencias de comprensión lectora de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana.

Procedimiento: se realizará la siguiente recolección de datos.

- Una entrevista de aproximadamente 20 minutos.
- La observación durante seis sesiones de clases.

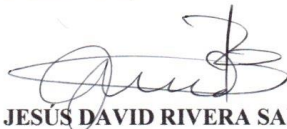
Riesgos: ninguno.

Beneficios: Destacar y valorar su experiencia como docente de la asignatura a su cargo.

Compromiso de confidencialidad: la información dada por usted será tratada con máxima confidencialidad y respeto.

Libertad de retirarse: Usted tiene la libertad de retirarse de la investigación en el momento que lo desee.

Cordialmente,



JESÚS DAVID RIVERA SABALA

Maestrante en Desarrollo de Procesos Comunicativos en Educación: Lecto-Escritura.



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE PROFUNDIZACIÓN

Por favor lea el siguiente texto y firme en la parte inferior.

Comprendo que se está solicitando mi autorización para que mi hijo(a) participe en el proyecto de profundización del docente Jesús David Rivera Sabala. Comprendo que el propósito de este estudio es implementar una estrategia pedagógica basada en el uso de Recursos Educativos Abiertos para fortalecer procesos de comprensión lectora como apoyo al área de Lengua Castellana para el desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes de 9°. Comprendo que si mi hijo(a) participa se le pedirá que realice diversas actividades en su salón de clase, ya sea en un ambiente virtual o en papel físico. Comprendo que mi hijo(a) no tiene que participar en el estudio, pero se espera su participación voluntaria. Comprendo que la Institución Educativa cuenta con las normas y protocolos de bioseguridad esenciales para salvaguardar la salud de mi hijo(a).

Por favor marque alguna de las dos siguientes respuestas y pida a su hijo(a) que lleve este desprendible mañana al colegio y lo entregue al rector del plantel.

___ Mi hijo(a) **tiene** permiso para participar en el proyecto.

___ Mi hijo(a) **no tiene** permiso para participar en el proyecto.

Nombre del padre, madre o acudiente _____

Teléfono: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Nombre del estudiante: _____

ANEXO 6. PROYECTO DE AULA

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO: Uso de REA en la construcción de textos narrativos.

Curso:	Noveno grado.
Participantes:	Estudiantes y Docentes cuyas asignaturas son transversales en este proyecto.
Duración:	5 semanas.
Autor:	Jesús David Rivera Sabala

I. PLANIFICACIÓN

Justificación:

Los estudiantes de grado noveno han venido presentando dificultades en su rendimiento académico en todas las áreas del campo disciplinar, debido a las debilidades presentadas en sus competencias de comprensión lectora, es decir, sus habilidades para interpretar, comprender, inferir, analizar y criticar las temáticas y los textos abordados en clases se encuentran en un nivel insuficiente. Por ende, el presente proyecto pretende utilizar los Recursos Educativos Abiertos como estrategia Pedagógica para fortalecer dichas competencias lectoras y, a su vez, elevar de forma progresiva sus desempeños académicos; además, se busca configurar, desarrollar e implementar dinámicas nuevas, innovadoras y de gran impacto para la institución educativa en cuando metodologías, secuencias didácticas, actividades, planificación y organización de una clase.

Cabe resaltar, que los proyectos pedagógicos permiten involucrar de manera más profunda y activa al docente en cuanto la construcción y planificación de actividades que apunten a solucionar un problema que afecta la vida académica del educando lo que, a su vez, le permite mejorar su praxis profesional y al estudiante en lo que respecta a sus procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula de clases. Por esta razón, las experiencias adquiridas durante el desarrollo de esta investigación traerán consigo transformaciones significativas en lo que respecta a los métodos de orientar una clase.

Exploración previa:

Se evidencian debilidades en las competencias de comprensión lectora en los estudiantes de grado de grado noveno lo que refleja, a su vez, un bajo rendimiento académico en todas las áreas del campo disciplinar. Antes de pasar a las actividades principales del proyecto, se explorará los conocimientos previos de los jóvenes de la temática a estudiar, en este caso los textos narrativos, sus características, tipos y elementos que la componen; enfocándose principalmente en: cuentos, historias, mitos y leyendas propias de la cultura wayuü.

Objetivos del proyecto

Objetivo general:

Promover competencias de comprensión lectora mediante la construcción de texto narrativos y el uso de REA.

Objetivos específicos:

- Identificar las debilidades y fortalezas de las competencias de comprensión lectora que poseen actualmente los estudiantes.
- Construir textos narrativos alusivos a su cultura.

- Utilizar y Crear REA como estrategia didáctica para fortalecer las competencias de comprensión lectora en los estudiantes.
- Retroalimentar y evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Transversalidad del proyecto:

Este proyecto tiene transversalidad con las siguientes áreas y/o asignaturas del currículo escolar obligatorio:

- **Alijunaiky (español).**
- **Tecnología e informática.**
- **Wayuunaiky.**
- **Cosmovisión wayuü.**

Competencias:

Las competencias que se presentan a continuación están acordes a cada una de las áreas transversales que hacen parte del presente proyecto:

- **Alijunaiky (español):**
 - Reconoce la definición, las características, los tipos y los elementos de los textos narrativos, especialmente del cuento, el mito y la leyenda.
 - Redacta textos narrativos incluyendo los elementos que lo componen.
 - Utiliza un lenguaje apropiado, una ortografía adecuada y un vocabulario amplio.
 - Interpreta, analiza, comprende y critica diversos textos narrativos.
- **Tecnología e informática:**
 - Uso adecuado de herramientas ofimáticas (Word, PowerPoint).
 - Busca y elige entornos virtuales donde pueda acceder a información académica y Recursos Educativos Abiertos (REA)
 - Uso de entornos virtuales y Derechos de autor.
- **Wayuunaiky:**
 - Traduce oraciones del Wayuunaiky al español.
 - Usa su lengua materna para obtener información de los ancestros (abuelos).
- **Cosmovisión wayuü:**
 - Reconoce las narraciones de la cultura wayuü como los relatos que cuentan la historia de sus orígenes ancestrales.
 - Usa su lengua materna para comunicarse con los sabedores culturales.
 - Reconoce que los usos y costumbres de cultura han pasado a través de las generaciones por medio de la oralidad.

Temática a estudiar: Textos narrativos, elementos, tipos y características.

Referentes conceptuales:

Una narración es la manera de contar una secuencia o una serie de acciones o hechos, reales o imaginarios, que les suceden a unos personajes. Esto ocurre en un lugar concreto y durante una cantidad de tiempo determinada. Quien cuenta esta historia, relato o cuento, puede hacerlo de varias formas para generar suspenso, sorpresa, comicidad, etc.

Para que una narración se lleve a cabo, los hechos tienen que estar relacionados entre ellos e ir sucediendo sobre la línea narrativa. Así es como se consigue que el receptor comprenda el significado total del mensaje.

Elementos de la narración.

Narrador: Es la persona que cuenta la historia.

Personajes: los personajes de un relato pueden representarlas personas, animales o cosas. Y se dividen en: personajes principales como los protagonistas y/o antagonistas; y los personajes secundarios.

Acciones: Es todo aquello que se cuenta.

Espacio: Es el lugar donde se desarrollan los eventos de una historia.

Tiempo: Puede referirse tanto a la época o momento donde se sitúa la narración.

Trama: Es un orden cronológico de todas las anécdotas que componen la historia, presentadas por un narrador a un lector.

Tipos de textos narrativos:

- **Cuento:** narración breve, con pocos personajes y desenlace rápido.
- **Leyenda:** narraciones que mezclan hechos reales y sobrenaturales.
- **Mito:** historia de corte fantástico que explica el origen de un lugar o un suceso.
- **Novela:** narración real o ficticia, mucho más extensa y compleja que un cuento.
- **Poesía épica:** narración de hechos legendarios reales o ficticios.
- **Crónica:** texto que sigue un orden temporal de los hechos para contar una historia.
- **Noticia:** género periodístico que narra brevemente un suceso actual.
- **Reportaje:** investigación periodística extensa sobre una persona o hecho.
- **Biografía:** narración sobre la vida de una persona y sus momentos más resaltantes.

Características de un texto narrativo:

- Puede ser real o ficticio.
- Puede tener uno o más personajes.
- La historia tiene un espacio y un tiempo.
- Narra una acción.
- El autor del texto puede ser el narrador de la historia.
- Tiene un objetivo.

Estructura del texto narrativo:

Estas se dividen en dos grandes estructuras: estructuras externas y estructuras internas.

La primera se refiere a la forma en como es presentado el texto: tomos, secciones, capítulos, partes, actos, etc.; la segunda organiza la narración y las acciones ejecutadas por los personajes compuesta por tres partes:

- **Introducción:** aquí se presenta el lugar, el tiempo y los personajes.
- **Nudo o clímax:** es la presentación del problema o los obstáculos que deben enfrentar los personajes.
- **Desenlace:** es la conclusión de la historia.

Recursos didácticos:

Marcadores, carteleras, hojas de block, útiles escolares, textos narrativos.

Recursos digitales:

Sala de cómputo, portátiles, conexión a internet, herramientas ofimáticas, Tablet.

Metodología:

La metodología que se utilizara es activa ya que está basada en el construccionismo, cuya teoría de aprendizaje destaca la importancia de la acción y del proceder activo en los procesos de aprendizaje, es decir, el sujeto aprende a construir o reconstruir el conocimiento por sí mismo a través de la acción (Papert, 1991). Además, el aprendizaje construccionista “implica a los estudiantes en su propio proceso educativo para que ellos mismos saquen sus propias conclusiones mediante la experimentación creativa y la elaboración de sus propios productos” (Aparicio y Ostos, 2018, p. 118). Asimismo, los elementos que el educando construye pueden ser tanto objetos físicos como digitales, colando especial énfasis en este último y en el uso de las computadoras (Papert, 1982); por ende, los estudiantes durante la implementación y desarrollo de este proyecto serán los protagonistas principales, puesto que realizaran trabajos en equipo, rastrearán, buscarán y configurarán información y materiales didácticos que les permita fortalecer sus conocimientos y puedan mejorar sus niveles de comprensión lectora.

En cuanto a los Recursos Educativos Abiertos, estos hacen referencia al diseño de todo material educativo en formato físico y/o digital que apunten a la enseñanza, aprendizaje, capacitación e investigación formativa tanto en maestros como en estudiantes, además, se caracterizan por tener licencias abiertas, es decir, la información suministrada en blogs, bibliotecas, repositorios y plataformas digitales se pueden utilizar, reutilizar, adaptar y transformar según las necesidades del usuario sin ningún tipo de restricción, no obstante, siempre se le debe dar el respectivo crédito al autor original de dicho recurso para no caer en el delito del plagio (Canchola, 2020). Asimismo, su principal propósito consiste en compartir materiales pedagógicos, formativos y didácticos en línea de forma gratuita y con acceso abierto a nivel mundial sin limitación alguna (Colome, 2019).

Actividades Propuestas

Actividad 1: Recolectar información acerca de las narraciones propias de su cultura.

Actividad 2: Organizar la información recolectada.

Actividad 3: Construcción de narraciones propias.

Actividad 4: Exponer la información recolectada y sus propias narraciones.

Actividad 5: Uso y creación de un entorno virtual para recopilar todo el material trabajado.

Actividad 6: Retroalimentación y evaluación de los aprendizajes.

II. REALIZACIÓN Y SEGUIMIENTO DE ACTIVIDADES

Plan de actividades

ACTIVIDAD	RESPONSABLES	MATERIAL	DURACIÓN
Actividad 1:			
Recolectar narraciones propias de la cultura wayuü.	Estudiantes y docentes de las áreas transversales que hacen parte de este proyecto.	Hojas de block, útiles escolares, conexión a internet, equipos de cómputo, Tablet, smartphones.	1 semana.
Actividad 2			

Organizar la información recolectada.	Estudiantes y docentes de las áreas transversales que hacen parte de este proyecto.	Marcadores, tablero, útiles escolares, smartpone, equipos de cómputo, herramientas ofimáticas.	1 semana.
Actividad 3			
Construcción de narraciones propias.	Estudiantes y docentes de las áreas transversales que hacen parte de este proyecto.	Útiles escolares, biblioteca escolar.	1 semana.
Actividad 4			
Exposición de sus narraciones y las narraciones recopiladas.	Estudiantes y docentes de las áreas transversales que hacen parte de este proyecto.	Carteleras, diapositivas en PowerPoint, equipos de cómputo.	1 semana.
Actividad 5			
Uso y creación de un entorno virtual.	Estudiantes y los docentes de lengua castellana y tecnología e informática.	Equipos de cómputo, conexión a internet, blogs.	3 días.
Actividad 6			
Evaluación y retroalimentación.	Estudiantes y los docentes de lengua castellana y tecnología e informática.	Equipos de cómputo, conexión a internet, formulario virtual, encuesta, cuadernillo de preguntas.	2 días.

III. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades propuestas se desarrollarán durante las sesiones de clase de las asignaturas de lengua castellana, tecnología e informática, cosmovisión wayuü y Wayuunaiky del grado noveno, dentro o fuera del aula de clases, siempre bajo la dirección de los docentes que orientan los campos de saber disciplinar antes mencionados. La participación activa de los estudiantes y el producto de sus acciones tendrán una valoración en cada una de las asignaturas plasmadas aquí.

IV. EVALUACIÓN

Evidencias de aprendizaje:

Aprendizaje significativo: El estudiante pondrá en práctica los conceptos adquiridos en el aula de clases y, a partir de ello, tendrá las aptitudes necesarias para construir su propio conocimiento conllevando, a su vez, al fortalecimiento de sus competencias de comprensión lectora.

Instrumentos de evaluación:

Trabajos colaborativos, ensayos, resúmenes, tareas, expresión oral y escrita, exposición, encuesta, cuadernillo de preguntas.

Cronograma: se encuentra anexo al final de este documento.

Observaciones:

Formato tomado de: Universidad Tecnológica de Bolívar, (s.f.).

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES				
ACTIVIDAD	FECHA	HORA	RECURSOS	RESPONSABLES
<p>Recolección de información acerca de las narraciones propias de su cultura: durante el desarrollo de esta actividad se explicarán los conceptos claves de lo que son textos narrativos, sus elementos, características y tipos. Después, en una salida de campo se dirigirán donde los ancianos de su comunidad y les pedirán de forma respetuosa que les narre un cuento, mito o leyenda de la cultura. Por último, se complementará la búsqueda de dichas narraciones navegando en la internet.</p>	<p>Segunda semana de febrero desde el día 7 hasta el día 11. Se desarrollará durante las clases de lenguaje, cosmovisión wayuü, Wayuunaiky y tecnología e informática.</p>	<p>Según el horario académico.</p>	<p>Hojas de block, útiles escolares, conexión a internet, equipos de cómputo, Tablet, smartphones.</p>	<p>Estudiantes y docentes de las áreas transversales que hacen parte de este proyecto.</p>
<p>Organizar la información recolectada: en esta actividad los estudiantes aprenderán a organizar la información recolectada y posteriormente profundizar su contenido, por medio de mapas conceptuales, resúmenes, síntesis,</p>	<p>Tercera semana de febrero: desde el día 14 hasta el 18. Se desarrollará durante las clases de lenguaje, cosmovisión wayuü, Wayuunaiky y tecnología e informática.</p>	<p>Según el horario académico.</p>	<p>Marcadores, tablero, útiles escolares, smartphone, equipos de cómputo, herramientas ofimáticas.</p>	<p>Estudiantes y docentes de las áreas transversales que hacen parte de este proyecto.</p>

<p>identificación de palabras desconocidas y palabras clave, lecturas en voz alta, detección de datos relevantes, comparar narraciones y creación de imágenes. Por último, los productos finales pasaran de formato físico a digital, utilizando herramientas ofimáticas.</p>				
<p>Construcción de narraciones propias: en esta actividad, los educandos conformaran grupo de 3 para crear una narración original propia de su autoría, teniendo en cuenta todos los componentes de un texto narrativo; realizaran una ilustración que servirá como portada para su escrito y, por último, se pasará a formato digital.</p>	<p>Cuarta semana de febrero: desde el día 21 hasta el 25. Se desarrollará durante las clases de lenguaje, cosmovisión wayuü, Wayuunaiky y tecnología e informática.</p>	<p>Según el horario académico.</p>	<p>Útiles escolares, biblioteca escolar, sala de cómputo.</p>	<p>Estudiantes y docentes de las áreas transversales que hacen parte de este proyecto.</p>
<p>Exponer la información recolectada y sus propias narraciones: sustentaran el producto construido por ellos a un grupo selecto</p>	<p>Primera semana de marzo: desde el día 2 hasta el 4. Se desarrollará durante las clases de lenguaje,</p>	<p>Según el horario académico.</p>	<p>Carteleras, diapositivas en PowerPoint, equipos de cómputo.</p>	<p>Estudiantes y docentes de las áreas transversales que hacen parte de este proyecto.</p>

<p>de la comunidad académica, explicaran la importancia y el impacto que han generado las narraciones que han sido transmitas por generaciones dentro de su cultura.</p>	<p>cosmovisión wayüü, Wayuunaiky y tecnología e informática.</p>			
<p>Uso y creación de un entorno virtual para recopilar todo el material trabajado: durante el desarrollo de esta actividad se explicarán conceptos como el blog, Recursos Educativos Abiertos, Licencias de Acceso Abierto (Creative Commons) y los Derechos de autor Luego, se procederá a explicarle a los estudiantes la importancia de dichas licencias y como pueden proteger los derechos de autoría de sus los productos que construyeron en las actividades pasadas. Por último, se creará un blog donde se recopile todo el material educativo que los jóvenes construyeron con su respectiva licencia,</p>	<p>Segunda semana de marzo: desde el día 7 hasta el 9. Se desarrollará durante las clases de lenguaje, y tecnología e informática.</p>	<p>Según el horario académico.</p>	<p>Equipos de cómputo, carteleras, conexión a internet.</p>	<p>Estudiantes y docentes de las áreas de lenguaje y tecnología e informática.</p>

<p>con el propósito de compartir su trabajo con otros grupos académicos de la web.</p>				
<p>Retroalimentación y evaluación de los aprendizajes: se les suministrará a los estudiantes una ficha de escala de actitudes para conocer su opinión sobre la implementación y desarrollo de este proyecto. Esto último se trabajará de forma virtual a través de un formulario de Google o en caso de que se presenten dificultades con la internet, se podrá realizar en medio físico.</p>	<p>Segunda semana de marzo: desde el día 10 hasta el 11. Se desarrollará durante las clases de lenguaje, y tecnología e informática.</p>	<p>Según el horario académico.</p>	<p>Equipos de cómputo, conexión a internet, fichas impresas.</p>	<p>Estudiantes y docentes de las áreas de lenguaje y tecnología e informática.</p>

Observaciones: _____

ANEXO 7. PROTOCOLO VALIDACIÓN POR EXPERTOS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

AUTOR

Maestrante: **Jesús David Rivera Sabala**

[jdrivera@uniguajira.edu.co]

Tutor/a: **ALBA RUTH PINTO SANTOS**

[arpinto@uniguajira.edu.co]

TÍTULO DEL PROYECTO DE PROFUNDIZACIÓN: Recursos educativos abiertos como estrategia pedagógica para fortalecer procesos de comprensión lectora en Estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana, Maicao-La Guajira

PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA

Describir las debilidades y fortalezas de los procesos de enseñanza aprendizaje que inciden en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

A continuación, encontrará los ítems de cada una de las preguntas de la entrevista. Por favor reflexione a partir de su experiencia como experto en investigación educativa, y valore teniendo presente la relevancia y pertinencia de cada uno. La valoración tiene una escala de 1 a 5, *siendo 1 el nivel más bajo y 5 el más alto*. Asimismo, cada ítem tiene una opción para las observaciones que usted crea pertinente.

PERFIL DEL EVALUADOR	
Nombre	NORELYS GENOVEVA CARDENAS FRAGOZO
Ocupación o puesto de trabajo	DOCENTE OCASIONAL
Institución o lugar de trabajo	UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA SEDE MAICAO.
Último grado de estudios	DOCTOR EN CIENCIA MENCIÓN GERENCIA.

PREGUNTAS	PERTINENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
1. ¿Qué métodos o estrategias utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes?	Muy pertinente		
2. ¿Qué habilidades de comprensión lectora desarrolla en sus estudiantes?	Muy pertinente		
3. ¿Cómo califica usted el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el aula de clases?			La pregunta 3 y 4 tienen mucha similitud.
4. ¿Cómo considera el desempeño de sus estudiantes en relación con la comprensión lectora?			

5. ¿Cuál cree usted que son las causas por las que se presenta dificultades de comprensión lectora en los estudiantes de la institución?	Muy pertinente		
6. ¿Qué debilidades presentan los estudiantes en cuanto al proceso de comprensión lectora? ¿Considera que la falta de comprensión lectora incide en los resultados académicos de su asignatura? Justifique su respuesta	Muy pertinente		
7. ¿Considera que la falta de comprensión lectora incide en los resultados académicos de su asignatura? Justifique su respuesta.	Muy pertinente		
8. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza dentro del salón de clases para fomentar y fortalecer la comprensión lectora?			Deben revisar el desarrollo de esta pregunta en relación con la 10, tiene bastante coincidencia.
9. ¿Qué elementos didácticos utiliza para fortalecer y fomentar la comprensión lectora dentro del aula de clases?	Muy pertinente		
10. ¿Qué estrategias recomendaría usted para mejorar las habilidades de comprensión lectura en sus estudiantes?			

OBSERVACIONES FINALES: En resumen, hay 7 para las debilidades y 2 para las fortalezas, deben buscar un poco más de equilibrio en las preguntas. Las preguntas están oportunas y pertinentes. La comprensión lectora es una competencia, las materias del diseño curricular deben indicar cómo se logra esa competencia, por tanto, agregaría algo de eso, Incluso el ICFES la señala como una de las competencias. ¿Qué recomendaría? Pues como solo es identificar las debilidades y fortalezas haría 3 preguntas para cada una. Con eso logran cumplir ese propósito.

El título presenta 3 categorías: Recursos didácticos abiertos, procesos pedagógicos y la comprensión lectora mejor dichos procesos de comprensión lectora:

Entonces se supone que la entrevista debe responder a todo eso

Recursos didácticos abiertos

En los procesos pedagógicos

En los procesos de comprensión lectora.

se observa que están las preguntas que van orientadas a los procesos pedagógicos, entonces dónde están las preguntas para las otras dos categorías ?, faltan preguntas para determinar el fenómeno en esa población.

AUTOR

Maestrante: **Jesús David Rivera Sabala**

[jdrivera@uniguajira.edu.co]

Tutor/a: **ALBA RUTH PINTO SANTOS**

[arpinto@uniguajira.edu.co]

TÍTULO DEL PROYECTO DE PROFUNDIZACIÓN: Recursos educativos abiertos como estrategia pedagógica para fortalecer procesos de comprensión lectora en Estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Indígena No 8 sede Rirritana, Maicao-La Guajira

PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA

Describir las debilidades y fortalezas de los procesos de enseñanza aprendizaje que inciden en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Indígena No 8 Sede Rirritana

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

A continuación, encontrará los ítems de cada una de las preguntas de la entrevista. Por favor reflexione a partir de su experiencia como experto en investigación educativa, y valore teniendo presente la relevancia y pertinencia de cada uno. La valoración tiene una escala de 1 a 5, *siendo 1 el nivel más bajo y 5 el más alto*. Asimismo, cada ítem tiene una opción para las observaciones que usted crea pertinente.

PERFIL DEL EVALUADOR	
Nombre	Disney Santiago Fuentes
Ocupación o puesto de trabajo	Docente de Aula
Institución o lugar de trabajo	INSTENALCO
Último grado de estudios	Doctor en Educación

PREGUNTAS	PERTINENCI	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
	A		
1. ¿Qué métodos o estrategias utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes?	4	5	Elegir: métodos o estrategias
2. ¿Qué habilidades de comprensión lectora desarrolla en sus estudiantes?	5	5	Ninguna
3. ¿Cómo califica usted el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el aula de clases?	3	5	Cambiar califica por: cómo evalúa

4. ¿Cómo considera el desempeño de sus estudiantes en relación con la comprensión lectora?	5	5	Ninguna
5. ¿Cuál cree usted que son las causas por las que se presenta dificultades de comprensión lectora en los estudiantes de la institución?	5	5	Ninguna
6. ¿Qué debilidades presentan los estudiantes en cuanto al proceso de comprensión lectora?	5	5	Ninguna
7. ¿Considera que la falta de comprensión lectora incide en los resultados académicos de su asignatura? Justifique su respuesta.	1	1	Quitar esta pregunta, pues su obviedad no responde al estudio
8. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza dentro del salón de clases para fomentar y fortalecer la comprensión lectora?	1	1	Quitar esta pregunta, pues indaga lo mismo que la primera pregunta
9. ¿Qué elementos didácticos utiliza para fortalecer y fomentar la comprensión lectora dentro del aula de clases?	5	5	Ninguna
10. ¿Qué estrategias recomendaría usted para mejorar las habilidades de comprensión lectura en sus estudiantes?	5	5	Ninguna

OBSERVACIONES FINALES: Es una muy buena entrevista, donde sólo recomiendo los ajustes indicados en las observaciones, y proceder a su aplicación.



PhD. Disney Santiago Fuentes

Doctor en Ciencias de la Educación

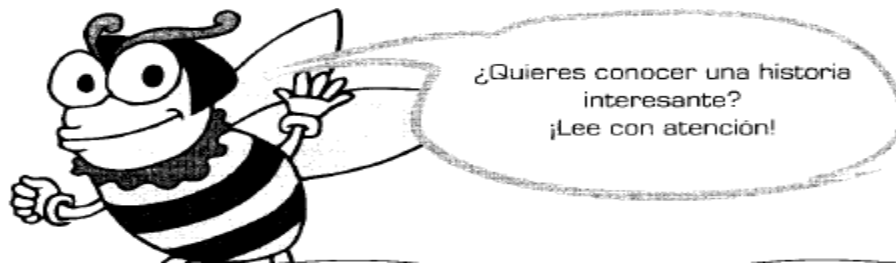
Universidad Cuauhtémoc, Plantel Aguascalientes, México

ANEXO 8. CUESTIONARIO PRUEBA SABER LENGUAJE GRADO NOVENO 2017 (DIAGNÓSTICO)

PRUEBA DIAGNOSTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRADO NOVENO INSTITUCIÓN EDUCATIVA INDÍGENA No 8 SEDE RIRRITANA

Nombres y Apellidos: _____ Edad: _____ Sexo: _____

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 Y 2 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO



Después del gran susto de la mariposa, la hormiga, que era reina del jardín, decidió pedir a los bichos que recogieran nuevamente comida porque la mayor parte había sido robada. Entonces les dijo:

¡Vayan a trabajar! Todos obedecieron, excepto una hormiga que se llamaba Francisca, así que la reina le pregunto:

--- ¿Por qué no te has ido? Francisca le contesto --- Por qué tengo mucho sueño y pereza.

--- ¡Quiero saber por qué! Exclamo la reina.

--- Bueno, majestad. Fíjese que ayer fui a bailar toda la noche, por eso estoy cansada y tengo mucha pereza.

Al escuchar esto, la reina pensó en darle una lección a Francisca.

Más tarde, mientras Francisca dormía, la hormiga reina se fue de paseo a la piscina con los bichos que trabajaron durante todo el día. Pero antes de irse le dijo a la cocinera que no debía alimentar a Francisca sin su autorización. Cuando Francisca despertó, fue a la cocina en busca de algo para comer y la cocinera le dijo --- ¡Hoy no hay comida, tengo sueño y pereza, ya me voy a dormir!

Francisca se puso triste, por eso decidió salir a buscar comida y logró llenar la cocina con lo que recogió. La reina al regresar del paseo felicitó a Francisca por haber aprendido la lección.

Trabajar primero para divertirse después.

Tomado y editado de: Casas, Sánchez N. (2008). Comunicativa-mente. Bogotá, Colombia:
Editorial Voluntad



1. En el cuento, quien dice “¿Por qué no te has ido?” es
 - A. La mariposa
 - B. La cocinera
 - C. La hormiga reina.
 - D. La hormiga Francisca.
2. En la imagen que acompaña el texto, la cara de la reina muestra
 - A. Mal genio por la pereza de Francisca.
 - B. Tristeza por irse de paseo sin Francisca.
 - C. Orgullo por la lección que le dio a Francisca.
 - D. Asombro por el comportamiento de Francisca.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 3 A 7 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

¿QUÉ HACER CON LOS MENSAJES DE LA TELEVISIÓN?

La televisión es el medio de comunicación que más público atrae: bebés, niños, jóvenes, adultos y ancianos caen sin mayor resistencia ante su magia. ¿Cómo ocurre este fenómeno? Muy sencillo, la televisión tiene en su lenguaje el mejor recurso; las imágenes, los colores, los sonidos y la música construyen una realidad “viva” que atrae, encanta y divierte a muchas personas, sin excepción.

Sin embargo, no todo en la televisión es maravilloso. La magia expresiva del lenguaje de la televisión es lo que permite que los mensajes queden en la mente del televidente sin que se dé cuenta. En el caso de los mensajes publicitarios, por ejemplo, nos muestran productos, formas de vestir y de vivir. El televidente, sin pensar en lo que ve y oye, termina cambiando su vida y comprando objetos innecesarios.

Para influir en el televidente, la televisión (tv) afirma ideas que son falsas pero que llaman la atención del televidente, por ejemplo, cuando era una propaganda se dice que: “La manzana no se pela, se destapa” se está creando la falsa idea de que una gaseosa con sabor a manzana es mejor que la propia fruta.

Según Robert W. Kubey, profesor de la Universidad de Nueva Jersey, para aprovechar los beneficios de la televisión y no ser controlados por su magia, los televidentes, ya sean niños o adultos, deben analizar cuidadosamente los mensajes, y seleccionar los programas que ven.

Tocado y adaptado de: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/>

3. En el segundo párrafo del texto se afirma que la televisión

- A. Presenta ideas falsas.
- B. Infiere sobre el televidente.
- C. Utiliza un lenguaje creativo.
- D. Distrae de todo tipo de público.

4. La frase que resumen lo que el autor dice acerca del engaño de la televisión es:

- A. “No todo lo que brilla es oro”.
- B. “Antes de juzgar mírate a ti mismo”.
- C. “Al mal tiempo, buena cara”.
- D. “Cría cuervos y te sacaran los ojos”

5. La estructura del texto es:

A.

Párrafo 1 El lenguaje de la Tv.
Párrafo 2 ¿Cómo atrae la Tv a la gente?
Párrafo 3 Explicación de un ejemplo.
Párrafo 4 ¿Qué hacer para aprovechar la Tv?

B.

Párrafo 1 ¿Qué hacer para aprovechar la Tv?
Párrafo 2 El lenguaje de la Tv.
Párrafo 3 Conclusión

C.

Párrafo 1 ¿Qué hacer para aprovechar la Tv?
Párrafo 2 ¿Qué es la Tv?
Párrafo 3 ¿Cómo atrae la Tv a la gente?
Párrafo 4 Conclusión

D.

Párrafo 1 ¿Qué es la Tv?
Párrafo 2 ¿Cómo usar la Tv?
Párrafo 3 ¿Cómo influye la Tv en la gente?

6. En la frase del texto “...los mensajes queden en la mente del televidente sin que este se dé cuenta...”, la palabra subrayada permite
- Señalar la palabra televisión.
 - Señalar sin nombrar al televidente.
 - Señalar los mensajes.
 - Señalar sin nombrar al autor.
7. Según el texto, quien decide que hay que aprovechar los beneficios de la televisión es
- Una propaganda.
 - Un programa de Tv.
 - Una persona que ve la Tv.
 - Un profesor de una universidad.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 6 A 8 ATENDIENDO A LA SITUACIÓN QUE CADA UNA PROPONE

8. Luisa le escribió un correo a Diana, contándole cómo le fue en su primera exposición en clase de sociales. Ella escribió:

Amiga, no sabes los nervios que tuve cuándo la profesora me dijo que pasara a exponer, mi cartelera era súper bonita, le puse imágenes, cómo me dijiste, para poder recordar todo lo que tenía que decir. Ella fue muy útil para que la exposición fuera un éxito.

Muchas gracias por tus consejos Diana, un abrazo.

Al leer el correo, encuentras que hay un problema para entender claramente el mensaje. Por esto, tú le sugieres a Luisa corregir la última oración del texto, porque

- Al usar la palabra “ella”, no se entiende de qué está hablando.
 - La palabra “éxito” no es adecuada para hablar de una exposición.
 - La palabra “útil” no se emplea para describir actividades de clases.
 - Al usar la palabra “fue”, no se entiende cuando ocurrió la actividad.
9. Se presenta un conflicto entre dos compañeros de tu curso. Como tú conoces los motivos del conflicto, decides escribirle al director de curso para informarle sobre la situación y ayudar a solucionar el problema.

Teniendo en cuenta tu propósito, el texto que debes escribir tendría las siguientes partes:

- Descripción del conflicto y la opinión de uno de los afectados por el conflicto.
 - Definición de qué es un problema y un ejemplo de solución.
 - Explicación del conflicto y la justificación de quién tiene la razón.
 - Presentación de las causas del problema y una propuesta de solución.
10. Tu propósito para este año fue escribir un diario donde registraras todos los hechos importantes de tu vida. Para hacerlo, lo más recomendable es utilizar la:
- Segunda persona, porque alguien más debe contar lo que te pasó.

- B. Primera persona, porque según tu vivencia contarás los hechos.
- C. Segunda persona, porque debes contar lo que le sucede a los demás.
- D. Primera persona, porque debes narrar lo que piensan las otras personas de ti.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 11 A 13 DE ACUERDO CON LOS SIGUIENTES TEXTOS

¿QUÉ SE DEBE ENSEÑAR EN LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI?

<p>Texto 1 Las ciencias exactas <i>Neus Sanmartí e Iván Marchan</i></p> <p>Los cambios sociales y tecnológicos que hemos vivido en los últimos decenios están obligando a replantear la enseñanza anticuada que todavía tenemos en nuestras escuelas, el principal de ellos: ¿qué se debe enseñar a la población? pues es necesario adaptar la escuela al mundo del siglo XXI guardando una estrecha relación con la política, la economía y los valores de nuestra sociedad.</p> <p>En este sentido, las propuestas educativas deben enfatizar en la importancia de enseñar ciencias a los estudiantes porque hoy en día es necesaria una alfabetización científica; es decir, la comprensión de las formas de actuar basadas en el conocimiento científico que es más preciso y objetivo. Además, es imperante preparar a los jóvenes para satisfacer las demandas del mercado laboral y poner el acento sobre cómo la ciencia genera nuevos conocimientos.</p> <p>En un mundo globalizado en el que la ciencia puede dar respuesta a las necesidades de desarrollo económico de la sociedad, es importante darle prelación por encima de las disciplinas sociales.</p>	<p>Texto 2 Las humanidades <i>Piedad Bonnett</i></p> <p>El ministro de Educación de Japón ha pedido a 86 universidades de su país que cierren sus facultades de Ciencias sociales y Humanidades, y que en su reemplazo abran carreras que respondan a las necesidades de la sociedad actual.</p> <p>Ya Martha Nussbaum alertó, en su libro sin fines de lucro, sobre la tendencia mundial a erradicar las artes y las Humanidades de la educación secundaria y universitaria. Nussbaum explica que el menosprecio de las humanidades se da en sociedades donde el modelo de desarrollo, al tener como única meta el crecimiento económico, no considera importantes ni la distribución de la riqueza ni el afianzamiento de la democracia y mucho menos la calidad de vida que nace de la creatividad y el pensamiento crítico.</p> <p>Ahora que en países como el nuestro se ha puesto en evidencia el fracaso de la educación, vale la pena preguntarse para qué sirven las ciencias sociales y las humanidades. Una educación humanista quiere personas con capacidad de argumentar, investigar y crear.</p>
---	---

Tomados y adaptados de:

Sanmartí, N. y Marchán, I. (octubre, 2015). La educación científica del siglo XXI: retos y propuestas. *Revista Investigación y Ciencia*. Barcelona: Prensa científica.
 Bonnet, P. (octubre, 2015). ¿Ornamentos inútiles? El Espectador. Bogotá: *El Espectador*.

11. Teniendo en cuenta el título general y los subtítulos de cada texto, puede afirmarse que los dos textos

- A. informan sobre lo que ocurre en dos contextos diferentes.

- B. plantean posiciones contrarias frente a una misma temática.
 - C. relatan las acciones de unas personas en un mismo contexto.
 - D. describen dos situaciones semejantes de temáticas diferentes.
12. Con expresiones como “es necesario”, “deben” y “es imperante”, los autores del texto 1 pretenden
- A. articular la estructura que siguen las ideas dentro del texto.
 - B. plantean cuestionamientos a las posiciones del lector del texto.
 - C. establecer pautas sobre la manera adecuada de hacer las cosas.
 - D. ordenar temporalmente una serie de acciones dentro de una situación.
13. En el texto 2 se plantea una posición sobre lo que se espera que enseñen las escuelas del siglo XXI desde una perspectiva
- A. crítica, porque cuestiona los discursos que fundamentan una situación para proponer nuevas miradas.
 - B. económica coma porque se analiza la situación según sus posibilidades para el crecimiento económico.
 - C. normativa coma porque pretende fijar un conjunto de normas sobre la actuación adecuada frente a una situación.
 - D. historicista, porque examina la situación como consecuencia de una serie de acciones históricas.

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 14 A 16 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO
REMEDIOS LA BELLA**

Remedios, la bella, fue la única que permaneció inmune a la peste del banano. Se estancó en una adolescencia magnífica, cada vez más impermeable a los formalismos, más indiferente a la malicia y a la suspicacia, feliz en un mundo propio de realidades simples. No entendía por qué las mujeres se complicaban la vida con corpiños y pollerines, de modo que se cosió un balandrán de cañamazo que sencillamente se metía por la cabeza y resolvía sin más trámites el problema de vestir, sin quitarle la impresión de estar desnuda, que según ella entendía las cosas era la única forma decente de estar en casa. La molestaron tanto para que se cortara el cabello de lluvia que ya le daba a las pantorrillas, y para que se hiciera moños con peinetas y trenzas con lazos colorados, que simplemente se rapó la cabeza y les hizo pelucas a los santos. Lo asombroso de su instinto simplificador era que mientras más se desembarazaba de la moda buscando la comodidad, y mientras más pasaba por encima de los convencionalismos en obediencia a la espontaneidad, más perturbadora resaltaba su belleza increíble y más provocador su comportamiento con los hombres.

A pesar de que el coronel Aureliano Buendía seguía creyendo y repitiendo que Remedios, la bella, era en realidad el ser más lúcido que había conocido jamás, y que lo demostraba a cada momento con su asombrosa habilidad para burlarse de todos, la abandonaron a la buena de Dios. Remedios,

la bella, se quedó vagando por el desierto de la soledad, sin cruces a cuestras, madurándose en sus sueños sin pesadillas, en sus baños interminables, en sus comidas sin horarios, en sus hondos y prolongados silencios sin recuerdos, hasta una tarde de marzo en que Fernanda quiso doblar en el jardín sus sábanas de bramante, y pidió ayuda a las mujeres de la casa. Apenas habían empezado, cuando Amaranta advirtió que Remedios, la bella, estaba transparentada por una palidez intensa. ¿Te sientes mal? --- le preguntó. Remedios, la bella, que tenía agarrada la sábana por otro extremo, hizo una sonrisa de lástima. Al contrario --- dijo ---, nunca me he sentido mejor. Acabo de decirlo, cuando Fernanda sintió un delicado viento de luz le arrancó las sábanas de las manos y las desplegó en toda su amplitud. Amaranta sintió un temblor misterioso en los encajes de sus pollerines y trató de agarrarse de la sábana para no caer, en el instante en que Remedios, la bella, empezaba a elevarse. Úrsula, ya casi ciega, fue la única que tuvo serenidad para identificar la naturaleza de aquel viento irreparable, y dejó las sábanas a merced de la luz, viendo a Remedios, la bella, que le decía adiós con la mano, entre el deslumbrante aleteo de las sábanas que subían con ella, que abandonaban con ella el aire de los escarabajos y las dalias, y pasaban con ella a través del aire donde terminaban las cuatro de la tarde, y se perdieron con ella para siempre en los altos aires donde no podían alcanzarla ni los más altos pájaros de la memoria.

Tomado de: García Márquez Gabriel. (197). *Cien años de soledad*. Edición conmemorativa. Real Academia Española. Edit. Alfaguara. pp 269 y ss.

14. En la expresión, “Apenas habían empezado, cuando Amaranta advirtió que Remedios, la bella, estaba transparentada por una palidez intensa”, la palabra subrayada expresa una función de
- A. Tiempo.
 - B. Espacio.
 - C. Acción.
 - D. Condición.
15. En el contexto de la literatura latinoamericana del siglo XX, el episodio final del texto puede ser considerado una preocupación propia de la estética del
- A. surrealismo, porque se plasma un hecho en el cual no existe ninguna intervención de la razón.
 - B. realismo, porque describe un episodio dentro de un contexto cotidiano y típico.
 - C. realismo mágico coma porque se combina un hecho que sucede en un contexto cotidiano, con hechos fantásticos.
 - D. romanticismo coma porque refleja un ambiente exótico y un personaje poco corriente y extravagante.
16. De acuerdo con la información global del fragmento, puede afirmarse que el personaje de Remedios, la bella, es un símbolo de

- A. Pobreza.
- B. Soledad.
- C. Naturalidad.
- D. Santidad.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 17 A 20 DE ACUERDO CON LOS SIGUIENTES TEXTOS

TEXTO 1

Lo incierto del calentamiento global

El tema del calentamiento global se ha difundido en una tónica apocalíptica: ¡*la Tierra se está calentando!* Sin embargo, no todo es malo. Por ejemplo, las regiones árticas de Norteamérica están deshabitadas debido a que son áreas tan frías que poca gente vive ahí, pero a raíz del calentamiento global podrían convertirse en zonas templadas que pueden ser habitadas y cultivadas.

Desde esta perspectiva, los recursos invertidos en hacer del calentamiento un objeto de mercadotecnia podrían usarse en la explotación de nuevas oportunidades de desarrollo.

Tomado y adaptado de: *Hugo Beraldi*
<http://ciencias.jornada.com.mx/investigacion/ciencias-dl-a-tierra/investigacion/lo-bueno-y-lo-incierto-del-calentamiento-global>

TEXTO 2

El calentamiento global un problema de todos

El planeta ha venido sufriendo cambios climatológicos como consecuencia del comportamiento humano.

El calentamiento global es uno de estos efectos y consiste en que la temperatura de la atmósfera sube considerablemente produciendo que los glaciares se derritan, que la temperatura de los océanos aumente teniendo como resultado “la decoloración de los corales”, que es la muerte de millones de corales que no pueden vivir en agua tibia. La única manera de frenar estos efectos es que seamos conscientes de la magnitud que trae consigo los efectos del calentamiento global.

Tomado y adaptado de:
<http://elmedioambiente325.wordpress.com/el-calentamiento-global/>

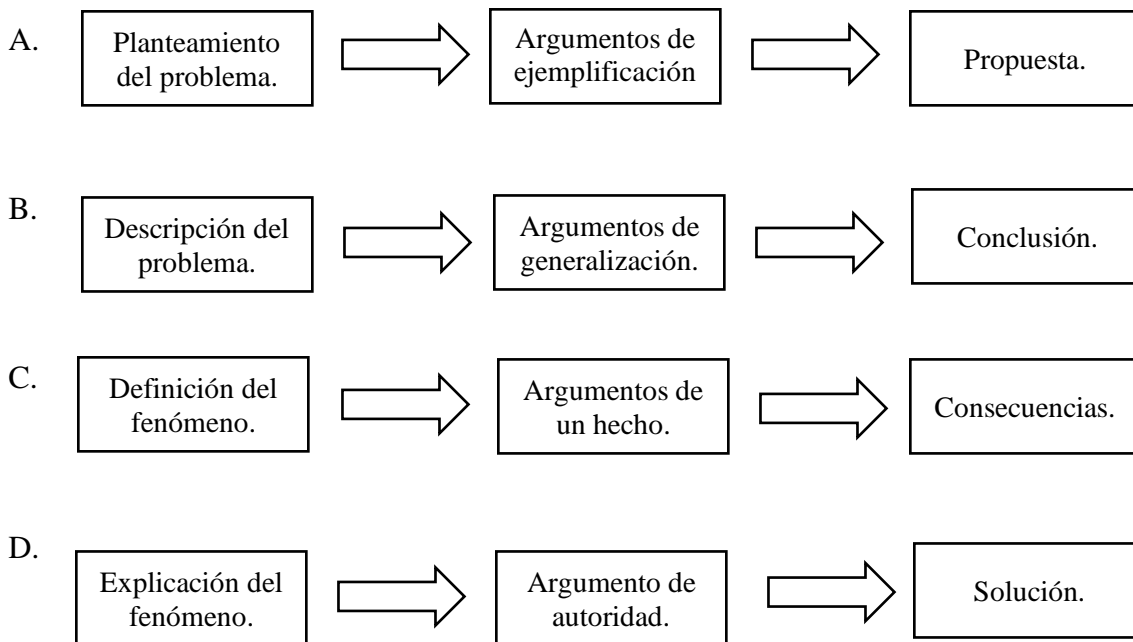
17. Mientras en el texto 2 se presentan algunas consecuencias del calentamiento global, en el texto 1 se
- A. resalta la manera en que el ser humano puede prevenir los efectos del cambio climático.
 - B. explican los diferentes efectos que trae consigo el calentamiento global.
 - C. muestra la manera de afrontar las consecuencias del calentamiento global.
 - D. exponen los beneficios que puede traer para el ser humano el calentamiento global.
18. En el texto 1, la idea que permite argumentar sobre los beneficios del calentamiento global es:
- A. El tema del calentamiento global se ha difundido de forma apocalíptica.

- B. Los recursos invertidos en hacer del calentamiento un objeto de mercadotecnia se podrían usar en la exploración de nuevas oportunidades.
- C. Aunque se diga que la Tierra está calentándose no quiere decir que el calentamiento global sea malo.
- D. Algunas áreas frías podrían convertirse en zonas templadas que pueden ser habitadas y cultivadas.

19. En el texto 2, en la expresión “la coloración de los corales” se usan comillas con el fin de

- A. reproducir un comentario hecho por un experto en corales.
- B. resaltar que la expresión se toma de otro texto.
- C. citar el nombre de un artículo científico que aborda el tema.
- D. señalar que la expresión es la denominación de un fenómeno.

20. En el texto 1, el esquema que mejor representa la organización de sus ideas es



RESPONDE LAS PREGUNTAS 21 A 25 ATENDIENDO A LA SITUACIÓN QUE CADA UNA PROPONE

21. Javier debe escribir un texto en el que exponga las debilidades y fortalezas de su jugador de fútbol favorito. El texto de Javier debe escribirse en tercera persona porque

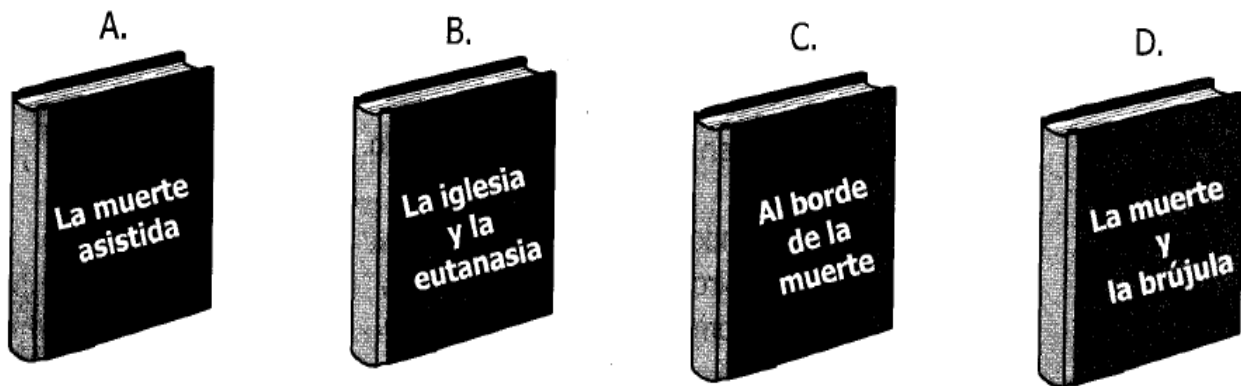
- A. debe hablar de sí mismo.
- B. debe hablar de otros y de él mismo.
- C. está dirigiéndose a otra persona.

D. está hablando de alguien más.

22. En tu clase de Sociales, te solicitan redactar un proyecto sobre la problemática ambiental y el manejo de los residuos en tu localidad. Vas a la biblioteca y el boletín informativo que consultas es

A. BOLETÍN CULTURAL DE LA LOCALIDAD	B. INTEGRACIÓN COMUNITARIA DE LA LOCALIDAD	C. LA SALUD Y HáBITOS DE HIGIENE EN COLEGIOS DE LA LOCALIDAD	D. LA HUELLA ECOLÓGICA DE LA LOCALIDAD
--	---	---	---

23. Para la próxima clase de Ética y Valores debes realizar una exposición sobre **qué es la eutanasia**. El texto que te permitiría indagar sobre este tema sería



24. Sonia, de grado 9o, elabora una cartelera para enseñarles a los estudiantes de quinto a usar la biblioteca del colegio. Hasta el momento tiene las siguientes ideas

1. Solicitar el libro registrando los datos: nombre, código y grado; esperar a que lo llamen.
2. Llevar el carné estudiantil, un esfero de cualquier tinta y claridad frente a lo que va a buscar.
3. Entregar el carné estudiantil, recibir el libro, firmar la ficha que entregará el bibliotecario; tener en cuenta la fecha de devolución.
4. Ir al computador, buscar en el sistema el texto que necesita, se puede hacer por nombre de autor, por título o tema.

El orden en que deben estar las ideas es

- A. 2, 4, 1 y 3.
- B. 1, 3, 2 y 4.
- C. 2, 3, 1 y 4.
- D. 1, 2, 4 y 3.

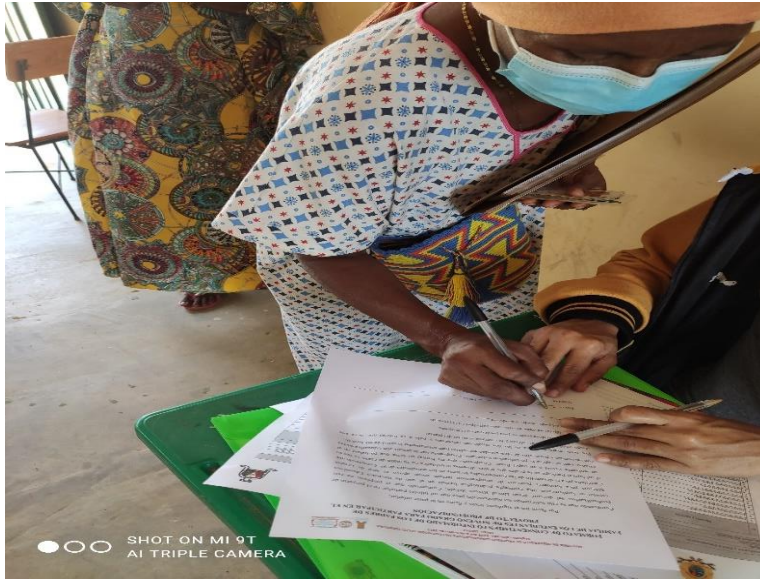
25. Debes escribir una reseña de tu película favorita para la clase de Lenguaje. Para ello, te enfocas en
- A. contar los detalles y anécdotas que sucedieron el día en que la viste.
 - B. describir ampliamente los personajes de la historia.
 - C. destacar los motivos que hacen que la película sea interesante.
 - D. relatar la historia del film sin escribir lo que piensas.

HOJA DE RESPUESTAS

	A	B	C	D		A	B	C	D
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

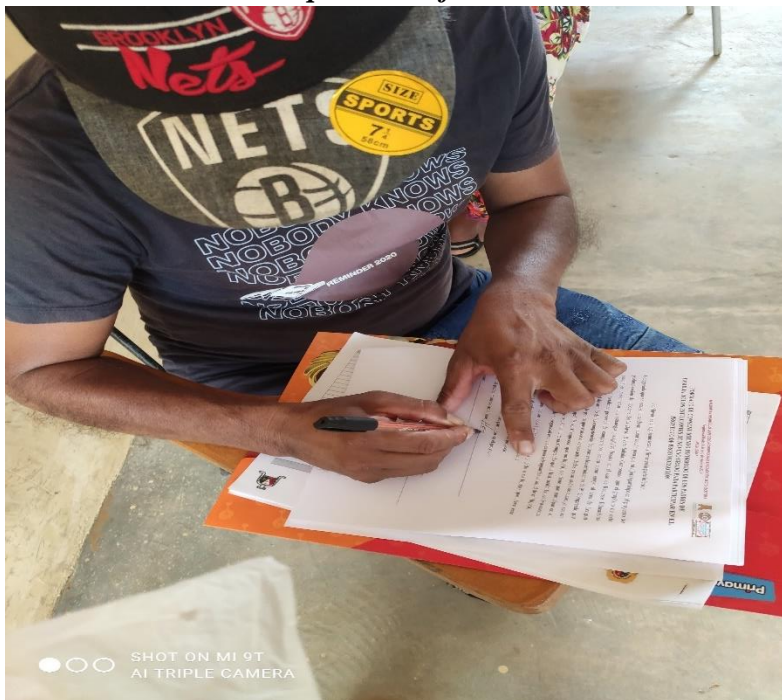
ANEXO 9. FOTOGRAFÍAS

Evidencia 1. Consentimiento padres de familia.



Fuente: Autor (2021)

Evidencia 2. Consentimiento padres de familia.



Fuente: Autor (2021)

Evidencia 3. Diagnostico estudiantes.



Fuente: Autor (2021)

Evidencia 4. Diagnostico estudiantes.



Fuente: Autor (2021)

Evidencia 5. Entrevista docente.



Fuente: Autor (2021)

Evidencia 6. Entrevista docente.



Fuente: Autor (2021)

Evidencia 7. Proyecto de aula semana 1. Recolectar información



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 8. Proyecto de aula semana 2. Organizar información.



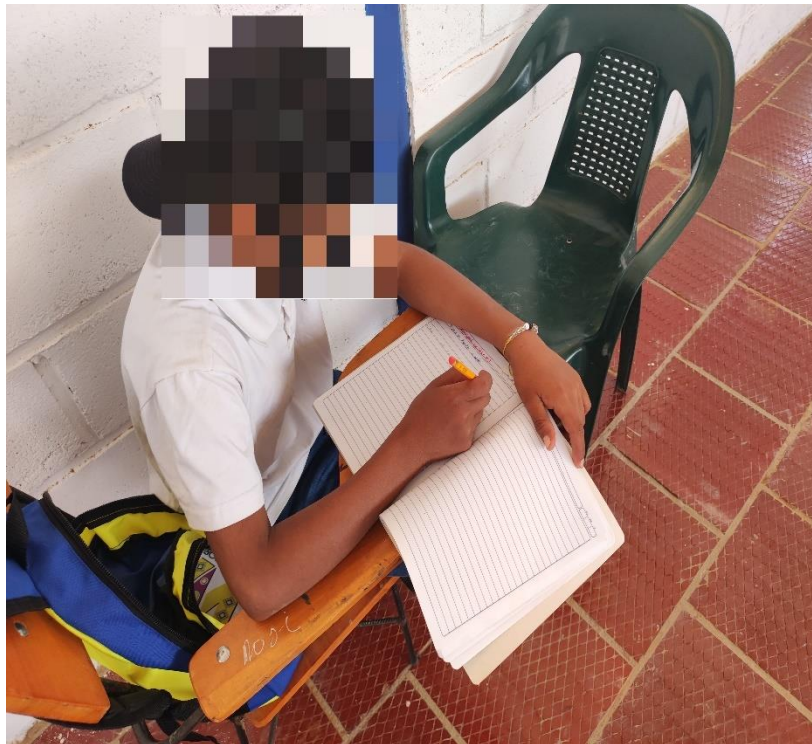
Fuente: Autor (2022)

Evidencia 9. Proyecto de aula semana 2. Organizar información.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 10. Proyecto de aula semana 3. Crear tu propia narración.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 11. Proyecto de aula semana 3. Crear tu propia narración.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 12. Proyecto de aula semana 4. Exponer la información recolectada.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 13. Proyecto de aula semana 4. Exponer la información recolectada.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 14. Proyecto de aula semana 5. Uso y creación de un entorno virtual.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 15. Proyecto de aula semana 5. Uso y creación de un entorno virtual.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 16. Proyecto de aula semana 5. Focus group estudiantes.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 17. Proyecto de aula semana 5. Focus group docentes.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 18. Docente investigador y estudiantes de noveno.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 19. Docente investigador y maestros participantes.



Fuente: Autor (2022)

Evidencia 20. Repositorio institucional del IEI No 8.



Fuente: Autor (2022)

Enlace Repositorio: <https://iein8.blogspot.com>