



**USOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DEL MATERIAL LENGUAJE- ENTRE
TEXTOS: PTA.**

MARTHA ISABEL ORTIZ LOZANO

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI**

2017

**USOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DEL MATERIAL LENGUAJE- ENTRE
TEXTOS: PTA.**

MARTHA ISABEL ORTIZ LOZANO

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesor:

JOSÉ DARÍO SAENZ

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017

Agradecimientos

A todos aquellos maestros y maestras que durante mi experiencia como tutora del PTA me han permitido aprender con ellos; pero, sobre todo, a aquellas maestras que durante esta investigación compartieron conmigo lo que ocurre en sus atesoradas aulas, en un largo camino con múltiples vicisitudes, que me ha posibilitado seguir creciendo como docente, tutora, estudiante, pero sobre todo como persona.

A aquellas personas que hicieron posible el programa de becas para los docentes nombrados en propiedad, porque gracias a ello el sueño de hacerme magister se convierte en una realidad. Pero también a los docentes, compañeros y asesor de la universidad que durante estos dos años también dejaron su huella en mi crecimiento profesional y personal.

Por último, pero no menos importante, agradezco a mi querida familia, por su paciencia, su incondicional apoyo y por siempre creer en mí.

Contenido

	Pág.
Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
1. Estado de arte y marco teórico	22
1.1. Estado de arte	22
1.2. Marco teórico	32
1.2.1 Los textos escolares como materiales educativos	33
1.2.2 Entre textos de lenguaje, un material educativo	36
1.2.3 Usos pedagógicos y didácticos de los materiales educativos	41
1.2.3.1 Usos pedagógicos de los materiales educativos	42
1.2.3.2 Usos didácticos de los materiales educativos	50
2. Consideraciones metodológicas	59
3. Sujetos de la investigación	65
4. Usos pedagógicos de los textos de <i>lenguaje –entre textos</i>	70
4.1 Apoyo al modelo pedagógico institucional	71
4.2 Apoyo a la planificación	88
4.3 Apoyo en la evaluación de la práctica educativa	91

5. Usos didácticos del material de <i>lenguaje-entre textos</i>	96
5.1 Apoyo al conocimiento didáctico del contenido	96
5.2 Apoyo a la gestión de aula	101
5.3 Apoyo al seguimiento y verificación del aprendizaje	103
6. Conclusiones	107
Referencias bibliográficas	113
Anexos	119

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Clasificación de usos pedagógicos	49
Tabla 2. Clasificación de usos didácticos	58
Tabla 3. Características encontradas por las docentes que relacionan el material de <i>lenguaje</i> –entre textos- a un modelo pedagógico en particular	74

Lista de gráficos

	Pág.
Gráfico 1. Modalidad de bachillerato obtenido por las docentes.....	66
Gráfico 2. Porcentaje del tipo de pregrado de las docentes normaistas.....	67
Gráfico 3. Título obtenido a nivel de pregrado por las docentes.....	67
Gráfico 4. Relación entre experiencia en el sector oficial y el tiempo específico en la IE en la que se realizó la investigación.	69

Lista de imágenes

Imagen 1. Sugerencias didácticas para el desafío 1 de grado primero	38
Imagen 2. Retos	97

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A. Encuesta para la recolección de datos	119
Anexo B. Instrumento para la observación- participativa en clase.....	128
Anexo C. Evidencias de los usos pedagógicos	131
Anexo D. Evidencias de los usos didácticos.....	133
Anexo E. Revisión de los documentos de referencia (PEI, plan de área, plan de aula, plan de clase, texto guía del docente y texto cuaderno del estudiante, ambos del material de Entre-textos de lenguaje)	136

Resumen

Este trabajo de investigación, para optar el título de Maestría en Educación, es el resultado de la recolección, análisis e interpretación sobre los usos pedagógicos y didácticos que un grupo de docentes de básica primaria de una institución del sector oficial y rural de la ciudad de Cali, hacen del material educativo *lenguaje - entre textos*, entregado a docentes y estudiantes por el MEN del Programa para la Transformación de la Calidad Educativa: Todos a Aprender - PTA.

Se enmarca en el diseño de investigación acción práctica, bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, que encuentra a través de la observación de clase, la encuesta a docentes, la revisión y análisis del material de lenguaje-entre textos, el PEI, el plan de área y de aula, las fuentes de información pertinentes para establecer y caracterizar los diferentes usos pedagógicos y didácticos, que las docentes desarrollan con dicho material.

En medio de lo agobiante que puede resultar actualizar los planes de estudio, la planeación y preparación de las clases y, la evaluación y seguimiento de los aprendizajes, es conveniente que luego de dos años del ingreso del material *lenguaje-entre textos-* a las aulas, se reflexione y cuestione sobre los usos que pueden evidenciarse que se hacen de dicho material.

Palabras claves: Usos pedagógicos, usos didácticos, textos escolares, materiales educativos, colección *lenguaje –entre textos*.

Abstract

This study, to get the title of Magister in Education, search for the pedagogical and didactics uses than a group of primary school teachers in a Cali public and rural institution, makes of the educational material *lenguaje- entre textos* that was given by the Ministerio de Educación Nacional to teachers and students for the Educational Transformation Program: Todos a Aprender – PTA.

The study is based in the practical action design, with a qualitative approach, of descriptive type. The information sources are: the class observation, the surveys of teachers, the review and analysis of the material *lenguaje- entre textos*, PEI, curriculum and lesson plan.

It's may seem overwhelming to update the curriculum, the planning classes and the learning evaluation, among others. Nevertheless it is convenient to think about the uses of the material *lenguaje- entre textos* because it has been on the school for two years. Also, it's necessary to explore if the teachers are aware of that uses.

Keywords: Pedagogical uses, didactics uses, school texts, educational materials, collection *lenguaje-entre textos*

Introducción

Hoy, hablar en Colombia de textos escolares, tiene un significado diferente al que tenía en el siglo pasado. Hace cien años, todo lo relacionado con educación, incluyendo el tipo de textos que podían ingresar a las aulas, estaba influenciado directamente por la iglesia. Graffe y Orrego (2013) citando a Torres (2011), mencionan entre otros aspectos de la ley 39 de 1903 sobre la fundamentación del sistema educativo en la educación religiosa. En esa época las decisiones en el campo educativo se tomaban de acuerdo a los lineamientos de una política conservadora que limitaba muchas de las decisiones del qué, cómo, para qué y con que enseñar que debía tomar los docentes de ese entonces.

Actualmente, el principio de autonomía escolar, decretado en la ley 115 (Congreso de la República, 1994), en su artículo 77, permite no solo la organización de las áreas fundamentales, sino, que en lo que concierne a los textos escolares, los docentes tienen toda la potestad para seleccionar, evaluar y acudir a aquellos, que consideren los más adecuados para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, esa misma ley, en su artículo 102, señala que los criterios para su adquisición, dependerán de las disposiciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que rige a cada establecimiento educativo.

Gracias a esa autonomía, la manera como en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) influye en la toma de decisiones sobre actividades, materiales y tiempos destinados para el proceso educativo, es un asunto que ocurre a través de un marco de lineamientos que son percibidos como genéricos y que han de incorporarse a cada currículo, según las particularidades que el PEI considera. De tal manera que reflexionar sobre cuáles son los usos que los docentes hacen de un material educativo que llega a las sedes por disposición del

MEN y no por decisión propia de cada establecimiento, es sin duda un asunto que contribuirá a ampliar y mejorar los insumos para evaluar las maneras como se está asumiendo dicha autonomía escolar y sus implicaciones en las acciones relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero además, porque como lo muestran los hallazgos que sobre la organización curricular describen Cox, Bascope, Castillo, Miranda & Bonhomme (2014), a diferencia de Guatemala, México, Paraguay y Republica dominicana, que organizan sus currículos por disposiciones concretas en un programa de estudios, o la combinación entre un currículo nacional y un marco general de referencia, como ocurre en Chile, Colombia es uno de los pocos países que configura una gran diversidad de PEI, que posibilita hablar de usos pedagógicos y didácticos como acciones conscientes en pro de potencializar tanto el proceso de enseñanza como el del aprendizaje.

En esos países, es lógico que exista una distribución de textos escolares editados desde un currículo nacional, entonces, y ya que en Colombia existe la potestad de decidir sobre la metodología, los contenidos y los tiempos, es también lógico y necesario reflexionar sobre cuál es el uso que los docentes hacen de textos escolares que, en el marco del Programa para la Transformación de la Calidad Educativa: Todos a Aprender (PTA), el MEN entrega como una de las estrategias en un modelo de acompañamiento en aula y formación situada, que según los supuestos de dicho programa han de ser asumidos como un apoyo para mejorar las prácticas docentes y los resultados de los aprendizajes (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2013) y que en consecuencia tendría que tener un impacto directo en la formulación e implementación de los currículos.

Vásquez (2012) en su tesis doctoral, afirma que “uno de los recursos que ayuda a materializar de una forma más sistemática el currículo es el libro de texto” (p.1), sin embargo, en este trabajo de investigación, se reconoce el papel del docente para ajustar, potencializar y descubrir maneras para que la propuesta pedagógica y didáctica que el material *lenguaje –entre textos* le ofrece, sea un apoyo al currículo que institucionalmente están construyendo, y no que el texto sea el currículo que ha de ser ejecutado.

Por ello la llegada de los textos escolares de *lenguaje-entre textos*, distribuidos por el MEN en el marco del PTA, es un fenómeno que no puede pasar desapercibido, pues pese a todos los cambios educativos, las aristas de lo qué hacen, cómo lo hacen y qué efectos tiene ese hacer con los textos escolares, continúan siendo objeto de análisis.

El PTA en sus inicios se diseñó para ser implementado hasta el año 2014, sin embargo, sus resultados y el interés de promover cambios a mayor escala, hizo que el programa continuara como una segunda versión en el año 2015 que se denominó PTA 2.0.

Se transformaron los componentes del diseño original y se dio mayor fuerza a los resultados de aprendizaje. Para el año 2016 el programa realiza algunos ajustes y entrega dos rutas diferenciadas, la ruta del PTA 2.0 y la ruta PTA Pioneros, cada una de ellas con particularidades en temas como el tipo de material educativo que se entrega a docentes y estudiantes, y el número y rol de tutores que acompaña cada institución educativa según sea PTA 2.0, con un docente-tutor que acompaña a docentes de básica primaria tanto en el área de matemáticas como de lenguaje, o con dos docentes-tutores para el caso de la ruta de PTA Pioneros, donde para cada institución educativa se asignan dos tutores, cada uno acompaña a los

docentes de básica primaria de manera específica y particular en una de las dos áreas que se focalizan en el programa (Ministerio de Educación Nacional 2015).

Los textos de *lenguaje- entre textos* como material educativo llega a las sedes educativas oficiales focalizadas por el PTA en su ruta diferenciada 2.0, bajo un precepto básico que pretende que su llegada llegue como un colaborador y facilitador en el proceso de enseñanza que surta efectos positivos en los resultados de aprendizaje y no como una intromisión del MEN en la autonomía y disposiciones curriculares de cada establecimiento. Ese precepto es tácito, pues los textos escolares son un apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, de aquellos años en los que el MEN no orientaba, sino que dirigía, aún quedan vestigios. Preguntarse qué hacer y qué espera el MEN que se haga con los materiales entregados es una situación en la que como investigadora, tutora y docente de aula, aparece abiertamente cuando en el transcurso de cada año escolar hay que enfrentarse a decisiones pedagógicas y didácticas de cuál es el uso que se ha de hacer de los textos implementando la propuesta pedagógica de la institución al mismo tiempo que se posibilita las ventajas que puedan existir al tener disponibilidad del material.

En los documentos oficiales que el MEN ha dispuesto para los procesos en el interior de los establecimientos educativos, existen razones claras para considerar que el uso de los materiales educativos es un tema importante. Sin embargo, también existen algunas imprecisiones en el discurso que se usa en esos documentos que afectan la definición y relación que los docentes tienen cuando se habla de uso de materiales. Las guías # 34 (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2008a) y # 31 (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2008b), y los formatos que se usan en el marco del PTA 2.0 para registrar las acciones que se observan

en los acompañamientos en las aulas, son algunos de esos documentos en los que se da un mayor valor a la dotación, mantenimiento y puesta en circulación en las aulas de los materiales, dejando en segundo plano las acciones pedagógicas y didácticas que los docentes deciden asumir cuando se acercan y usan los textos escolares.

A un año de hacerse el cierre oficial del programa PTA 2.0, es el momento oportuno para reflexionar sobre lo que los docentes están haciendo con los textos que fueron entregados en el primer semestre del año 2016 (y que se ha proyectado podrán estar disponibles en las aulas hasta diciembre del 2018). Esto porque como lo dice Santiago Varela, gerente del PTA 2.0, citado por De Zubiria (2017) la implementación de las estrategias del programa después del 2018, dependerá de las decisiones de los próximos gobernantes. Pero independientemente de lo que decidan los gobernantes venideros, su implementación podrá continuar al interior de cada institución educativa en la medida que los docentes y directivos docentes logren una apropiación, desde un ejercicio de reflexión, para actuar encontrando en esas estrategias una alternativa para dar continuidad a los avances, fortalezas y/o beneficios que en la evaluación del programa se encuentran.

De tal manera que cuando el PTA termine en el año 2018, los textos que el MEN ha distribuido no seguirán llegando, pero su presencia en las sedes educativas no puede ser ignorada, como tampoco puede ignorarse que las diferentes maneras como se asuma el uso pedagógico y didáctico de estos textos son en conjunto un tema que permitirá que los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje asuman una posición reflexiva sobre qué alternativas existen para que sin perder su rol de mediadores conocedores del contexto,

puedan usar a los materiales educativos como facilitadores del proceso y no como sustitutos del mismo.

Además, hay que señalar, que, a finales del año 2016, en varias sedes educativas, se asignó un contratista del MEN para realizar un seguimiento al uso de los materiales en términos de verificación del deterioro en los materiales, tomando evidencias para corroborar que los estudiantes hubiesen realizado las actividades que allí se plantean y además que los textos estuviesen en poder de los estudiantes, pero no sobre el uso pedagógico y didáctico que se hacía a los textos.

Los textos de la colección *lenguaje- entre textos*, considerada por el MEN como material educativo de alta calidad, son un complemento a las estrategias del PTA, pero sobre todo son considerados por el MEN como uno de los componentes curriculares que han de incluirse en una estrategia que empieza a ser difundida con mayor fuerza entre las Secretarías de Educación y los establecimientos educativos en este año 2017. La Estrategia de integración de Componentes Curriculares (EICC) en la que de nuevo hablar de uso de los materiales educativos aparece como un tema indiscutible de negar (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Siendo coherentes con una realidad indiscutible de la circulación de los textos en las aulas de las sedes educativas oficiales en el territorio colombiano, surgen para la investigadora que también es tutora PTA, algunas preguntas luego de reconocer que en el plan de mejoramiento que la institución educativa entrega como plan de acción para el año 2017, aparece el dar continuidad en el uso de los textos oficiales con los que se cuentan en las sedes de la institución educativa, como un planteamiento sencillo en relación al uso de recursos para el aprendizaje.

Un planteamiento que por el contrario es un asunto complejo, por un lado porque las características de los materiales son diferentes, así como su procedencia; están los textos entregados directamente por el MEN, la Colección semilla del Plan Nacional de Lectura, y los específicos del PTA, y los entregados por la Secretaria de Educación Municipal (SEM), cartillas de Escuela Nueva de la Fundación Volvamos a la Gente y una segunda versión de la Colección semilla a través de la Fundación Dividendo por Colombia. Además de los textos que cada docente decide de manera particular incluir a la práctica educativa.

Por otro lado, porque la forma como los docentes usan esos materiales es un tema del que pocas veces se reflexiona al interior de las instituciones, a pesar de que esos usos aparecen cada vez que se decide permitir el ingreso de uno u otro texto a las aulas. Este es entonces el eje que motiva este trabajo de investigación y que pretende responder la pregunta de ¿cuáles son los usos pedagógicos y didácticos que un grupo de docentes de la básica primaria en una institución educativa rural de la ciudad de Cali, hacen del material *lenguaje –entre textos*, en el marco de la propuesta PTA?

Teniendo en cuenta que se trata de un material que fue entregado por el MEN y que además hace parte de las estrategias de un programa como el PTA, impulsado por inversiones y directrices de los apoyos en educación de las organizaciones internacionales, la pregunta que orienta este trabajo tiene, entre otros aspectos, un gran valor, por que como lo afirma Mejía (2006) : “... los libros de texto introducen gradualmente los cambios que plantean los Ministerios de Educación y ayuda a que los docentes comprendan qué se modificó...” (p. 6), por lo que reflexionar sobre lo que significa usar pedagógica y didácticamente los materiales, es el

primer paso para acercarse a ese material como un apoyo y no como un sustituto del currículo que desprofesionaliza la labor docente.

De tal manera que este trabajo también es una oportunidad de reflexión, sobre los retos que deben enfrentar los docentes de aula en un contexto con particularidades y necesidades de vulnerabilidad en pro de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, conservando la autonomía institucional, pero al mismo tiempo respondiendo a las exigencias nacionales e internacionales.

En correspondencia a la pregunta de la investigación, han de presentarse los objetivos que guiaron el desarrollo de este trabajo. De tal manera que el objetivo general es el de establecer los usos pedagógicos y didácticos que los docentes, de básica primaria de un establecimiento educativo focalizado PTA 2.0 de la zona rural de la ciudad de Cali, hacen de los textos de *lenguaje –entre textos* en el transcurso del año lectivo 2017.

Los objetivos específicos permitieron orientar el foco de la delimitación del marco teórico, pero sobre todo fueron la guía para definir que la observación, la encuesta y la revisión de varios documentos, debían ser las técnicas de investigación adecuadas para la recolección de datos. De tal manera que identificar los elementos pedagógicos y didácticos del material educativo, determinar los usos pedagógicos y didácticos planteados por las docentes de la básica primaria en el diseño de la planeación con respecto al material y caracterizarlos según su ocurrencia en los momentos de la planeación y ejecución de las clases, fueron los propósitos particulares en la consecución del objetivo general.

El informe escrito que aquí se presenta, es el resultado de una investigación descrita en seis capítulos que pretende ser de gran utilidad en la búsqueda de alternativas en la toma de

decisiones, cada vez más pertinentes, sobre como potencializar los usos pedagógicos y didácticos de los materiales que se tienen disponibles en las sedes educativas y que, en ocasiones se han convertido en obstáculos de más y mejores aprendizajes.

El capítulo uno presenta un estado de arte con los antecedentes más relevantes en la delimitación de lo que se ha indagado sobre los usos de los textos escolares, así como también los principales referentes teóricos que constituyen en el marco fundamental de los propósitos de esta investigación, a saber: texto escolar como material educativo, el material *lenguaje-entre textos* en el marco del PTA, los usos pedagógicos y usos didácticos de los textos escolares.

El segundo capítulo presenta las consideraciones metodológicas sobre el enfoque, tipo y diseño del estudio, que permitieron la construcción de los instrumentos que se utilizaron en la recolección de información. Un tercer capítulo refiere la contextualización de los docentes que participaron de la investigación.

Los capítulos cuatro y cinco presentan de manera cualitativa los hallazgos principales y su análisis a la luz del objetivo general de la investigación. En el capítulo cuatro, se describen los usos pedagógicos que la información recolectada permiten dar cuenta de lo que hacen las docentes con respecto al material *lenguaje – entre textos*; y luego los usos didácticos que las docentes hacen de ese material, se describen en el capítulo cinco.

Por último, en el sexto capítulo se encuentran las conclusiones sobre lo que dicen y hacen las docentes cuando de usos pedagógicos y didácticos se trata al abordar los textos escolares de lenguaje en un contexto particular.

Al final se presenta el listado de los referentes bibliográficos que fueron elegidos por su pertinencia con el tema abordado en esta investigación acción-práctica de carácter cualitativa.

1. Estado de arte y marco teórico

1.1. Estado de arte

Los artículos, reflexiones y trabajos investigativos que pueden vincularse al tema del uso de textos escolares, es bastante amplio. Existe una gran oferta de estudios sobre la frecuencia y cobertura en la que los docentes usan las unidades o actividades que los textos ofrecen, además de investigaciones sobre el impacto del uso de los textos en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el abordaje específico sobre cuáles son los usos pedagógicos y didácticos que los docentes hacen del material que el MEN ha entregado durante los últimos cinco años en las sedes educativas del territorio colombiano es limitado.

Pero hay que señalar que además de ese horizonte, los estudios que abordan el texto escolar y su uso se diferencian entre sí de acuerdo a sus objetivos; mientras unos se acercan de manera general al tema del uso de los textos escolares, otros se centran en un texto específico en un área particular. Otros entregan información sobre el impacto que tiene el uso de los textos en los aprendizajes de los estudiantes, y hay otros que ofrecen datos sobre qué docentes usan los textos y las razones por las cuales los usan.

Llama la atención que pese a esas diferencias, todos los autores usan el término “uso”, sin una diferenciación explícita y contundente entre lo que implica usar pedagógica y didácticamente los textos.

Y es precisamente, aquella persistencia de un discurso que habla de “uso del texto” sin una tipología clara uno de los factores que hace de esta investigación un desafío interesante, de tal manera que en el proceso de búsqueda y selección de las fuentes, ideas y conclusiones

relevantes en la comprensión crítica sobre qué y cómo se ha dicho en relación a cuáles son los usos que los docentes hacen de los textos escolares, se acuden a aquellos que presentan una singular conexión con los objetivos de este trabajo de investigación.

El primer documento, que presenta tal conexión, es el resumen ejecutivo del estudio sobre el uso que docentes y estudiantes del primer y segundo ciclo de la básica en Chile, hacen de textos distribuidos por el Ministerio de Educación de ese país, entre los años 2002 y 2004 y que de manera puntual se diseñaron para las áreas de lenguaje, matemáticas, sociales, inglés y ciencias naturales (Ministerio de Educación de Chile, 2004).

Dicho resumen, señala que, para el análisis descriptivo del estudio se abordaron tres dimensiones. La primera, uso esperado del texto, y que asume dos ejes del texto, uno como orientador de la planificación y preparación de las clases, y otro como recurso didáctico, es precisamente la dimensión de la que el informe entrega muy poca información, siendo ésta la de mayor relevancia para el presente trabajo de investigación.

Al respecto, el resumen ejecutivo señala que los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile, en cuanto a la planificación, resultan ser el segundo documento más utilizado por los docentes del primer y segundo ciclo básico, mientras que en términos de uso en la preparación de las clases, aparece en el primer ciclo básico como el segundo más usado después del material propio de estos docentes y, específicamente en lenguaje, aparece como el más usado en el segundo ciclo básico al lado de los textos de sociales.

En contraste, llama la atención que la segunda dimensión que menciona el estudio de Chile, denominada uso del texto, se relaciona justamente con aspectos aislados a cuál es el uso pedagógico y didáctico que los docentes hacen de los textos. Aparece uso como sinónimo de la

entrada o llegada de los textos a las aulas, comparando cuantos docentes utilizan los textos entregados por el Ministerio de Educación chileno, cuantos utilizan otro tipo de textos y materiales, cuántos docentes usan los contenidos actividades, ejemplos, lecturas y definiciones que el texto presenta y con qué frecuencia y cobertura lo hacen.

El resumen ejecutivo del estudio realizado en Chile sobre el uso que los docentes hicieron de los textos escolares que el Ministerio de Educación de Chile les entregó, muestra que es un documento revelador y trascendente en dos aspectos de vital importancia: el primero, el hecho de que si bien, a diferencia del estudio de Chile, que es un estudio de índole nacional, aquí solo se analiza lo que ocurre con un grupo de docentes en un establecimiento educativo, ambos analizan aspectos del uso de un material entregado por el Ministerio de Educación de cada país.

El segundo aspecto está en el hecho de que los textos que fueron entregados por el MEN de Colombia y que hacen parte del análisis de este trabajo, para el caso específico del área de lenguaje, son el resultado de convenios y ajustes de los textos que el Ministerio de Educación en Chile entrega en sus escuelas.

Alzate, Arbeláez, Gómez, Romero & Gallón (2005) ofrecen el segundo documento para este estado del arte, se trata del informe del proyecto de Colciencias sobre los usos de los libros de texto de ciencias sociales e historia en grado séptimo, publicado en el 2005 y titulado: “El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas”.

Estos autores, (2005) afirman que la investigación que realizaron está centrada en los usos didácticos, sin embargo al presentar a lo largo del documento afirmaciones de orden cuantitativo que señalan, por ejemplo, cuáles son los textos mayormente usados por los docentes entrevistados y cuáles son las razones que estos dan sobre él porque usan unos u otros textos,

queda en evidencia que los resultados entregados pierden su foco de correlación entre usos didácticos, claramente indefinidos, con una intervención pedagógica que no necesariamente se derivan de esa clase de datos.

Simultáneamente, llama la atención que en dicho informe se resalte la existencia de diferentes usos de los textos, sus autores afirman que: “el texto escolar tiene diversos usos por parte del maestro, dependiendo de la perspectiva de aprendizaje, desde aquellos que se han denominado “tradicionales” hasta aquellos de carácter “constructivista” (Alzate y otros, 2005, p. 127). Luego dedican varias líneas para definir las diferencias entre lo tradicional y lo constructivista, y de hecho más adelante agregan que los textos son usados por los docentes en un mayor porcentaje en actividades grupales que en las individuales, en pro del aprendizaje cooperativo, a lo que llaman respectivamente uso colectivo y uso individual. Además, señalan que los docentes usan los textos en actividades para el desarrollo de tareas y para la evaluación.

Sin embargo, y aunque Alzate y otros (2005) afirman que “el libro de texto se presta a diversos usos pedagógicos ...” (2005, p.96), y más adelante citando a Restrepo (1993), afirman que la tipología de dichos usos debe basarse en el apoyo pedagógico que los docentes encuentran en los textos para, preparar sus clases. Es indiscutible que los resultados que se presentan en el informe de Colciencias sobre el uso del texto escolar de ciencias sociales e historia, son datos inconclusos sobre la distinción de una tipología clara y sus implicaciones en los usos pedagógicos y didácticos de los textos escolares.

Hay una tercera publicación escrita por chilenos que aparece en un portal de educadores e investigadores peruanos. Se trata del trabajo de Cardemil y Maureira (2009) llamado “Diversidad curricular en el uso de textos escolares”. Su título supone un uso pedagógico de estos textos en el

currículo, aunque, hay que indicar que el concepto de uso didáctico aparece anclado al de pedagógico como una amalgama en la que el límite entre uno y otro es en ocasiones supremamente imperceptible.

Entre las afirmaciones más interesantes de estos autores, se destaca la disponibilidad de los textos en las aulas como factor que permite su uso pedagógico, y su influencia positiva en los aprendizajes de los estudiantes. Resaltan la importancia de la vinculación de la gestión directiva del establecimiento educativo en la planificación e implementación de las clases, acompañando a los docentes para que, como se expresa en el artículo “..., incorporen el manejo más adecuado del texto escolar y junto con ello, analizar con los docentes de aula, el uso que se le da y se le podría dar al texto escolar...” (Cardemil y Maureira, 2009, p. 1).

La anterior es una idea muy potente al hablar de la pertinencia y autonomía que debe permear el uso pedagógico y didáctico de cualquier texto escolar. Con mucha más fuerza cuando los docentes de un país como Colombia han logrado, por lo menos en la ley, defender la diversidad de los contextos y cultura, a diferencia de países como Chile donde existe un currículo oficial único, que tiene implicaciones diferentes frente al qué, cómo, cuándo y con qué recursos enseñar.

Sin embargo, pese a ese currículo oficial, estos autores señalan que un uso recreativo de lo propuesto por el texto escolar por parte de los docentes, es sin duda una forma de diversificar el currículo, y resulta interesante cuando afirma que ese uso recreativo es poco frecuente en la práctica de los docentes chilenos.

Una situación que para el caso de Colombia debería ser totalmente diferente, pues como ya se ha señalado, la autonomía curricular se expresa en las diferencias marcadas en los enfoques

y modelos pedagógicos, las directrices sobre cada plan de área que cada establecimiento educativo ha postulado en su proyecto educativo institucional (PEI), pero que, como también ya ha quedado claro con trabajos como el de Alzate y otros (2005), lo que parece ocurrir es una tendencia a llevar al aula la propuesta de contenidos y actividades de los textos escolares con muy pocas decisiones realmente autónomas, creativas e innovadoras de esos textos.

Cardemil y Maureira (2009) declaran una idea fundamental en la comprensión del fenómeno del uso pedagógico y didáctico de los textos escolares, que expresan diciendo que “...el tipo de empleo respondería más a una estrategia individual de cada docente, que a una definición del establecimiento educativo en su conjunto” (p.1).

Para el caso específico de lo que ocurre en un país como Chile, estos mismos autores afirman que, aunque los docentes manifiestan la importancia de contar con los textos escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que la observación de su práctica devela, es que realmente el uso de esos mismos textos es “todavía limitado” (Cardemil y Maureira, 2009, p. 3).

Hay que añadir, por último, que sus autores incluyen el concepto de acciones pedagógicas, relacionándolas con acciones que los docentes toman frente a cómo usar los textos para la organización de los estudiantes, la inserción del texto como espacio de descubrimiento y regulación de conductas de los estudiantes, el reconocimiento o valoración de los aprendizajes durante la clase y algunas decisiones frente a invitar a los estudiantes a declarar lo que estos saben. Al hacer una distinción entre lo pedagógico y lo didáctico, se puede decir que estas acciones de las que se habla en el artículo de diversificación curricular, son en efecto usos didácticos de los textos, tal y como se muestra más adelante en la conceptualización de estos usos.

Continuando con los documentos que aportan antecedentes valiosos a la comprensión de como se ha abordado el tema de los usos pedagógicos y didácticos, aparece el artículo “El uso del texto escolar para el desarrollo de competencias matemáticas...”, publicado en el año 2015, resultado de un proyecto investigativo llevado a cabo entre los años 2013 y 2014 en tres instituciones educativas distritales de Bogotá (Paipa, Pérez, & Pérez, 2015).

El objetivo principal del estudio al que hace referencia dicho artículo, era determinar la influencia del uso del texto escolar, específicamente en el área de matemáticas, para lo que se establecieron tres criterios de análisis: uso del texto, criterios de selección del texto y competencias matemáticas. Uno en particular, uso del texto escolar, es el que más interesa. Este es definido a partir de la propuesta que Area (1994) citado en Paipa, Pérez y Pérez (2015), hace de diferentes estudios sobre los estilos de uso del texto escolar, entregando cinco subcategorías: selección y preparación de contenidos, selección y elaboración de actividades, planeación, adaptación de actividades al contexto y combinación de textos escolares.

Estos autores señalan que a través de la historia, la manera como los docentes usaban y usan los textos escolares, ha sufrido cambios poco relevantes, aunque mencionan la combinación de textos escolares para el desarrollo de las clases, como uno de los cambios más significativos en las últimas décadas.

Entre sus conclusiones, señalan que: “..., el texto escolar continúa siendo una autoridad en el currículo, ya que es una herramienta confiable que les facilita a los docentes realizar la planeación anual y diaria” (Paipa, Pérez y Pérez, 2015, p. 31). Señalamiento que, indiscutiblemente, se retoma al analizar los hallazgos particulares del trabajo de investigación que aquí se entrega.

Un quinto documento aparece en la lista de la selección de abordajes sobre el uso de texto escolar que conviene revisar aquí. Se trata del trabajo de investigación de Forero, Iguarán y Velandia (2015), quienes abordaron una situación similar al propósito general que convoca este trabajo de investigación.

Su título: “¿Qué hacen los docentes con los textos escolares en el aula?, una experiencia con docentes de básica primaria de una institución educativa distrital en Bogotá. Se asemeja en cuanto a que el grupo de docentes sujetos de la investigación, en ambos casos, son de la básica primaria y de instituciones de índole oficial. También son similares en cuanto señalan la existencia de diferentes usos como una situación en la que los docentes deben reflexionar y asumir como parte de su práctica.

Sin embargo, la investigación de Forero, Iguarán y Velandia (2015), trata de usos del texto escolar en dos categorías, una del orden disciplinar y otra del didáctico, en la que se excluyen algunos usos que han de considerarse significativos entre lo didáctico y lo pedagógico. Tal y como lo señalan las autoras, en una de sus conclusiones donde afirman que: “la ampliación y profundización de esta investigación podrá dar cuenta de otros usos que bien pueden ser tan diversos como los perfiles y concepciones mismas de los docentes” (p. 81).

Una última idea que vale la pena mencionar sobre lo que dichas autoras concluyen en su investigación, es la declaración hecha sobre como los intereses y necesidades de los docentes, son factores determinantes en el tipo de uso que esos docentes hacen de los textos escolares en su práctica (Forero, Iguarán, & Velandia, 2015).

En la Universidad Tecnológica de Pereira, Aguirre y Herrera (2012), en su trabajo de grado para su licenciatura en español y literatura, se preguntaron por el uso que un grupo de

docentes de lenguaje hacen del manual escolar (sinónimo del texto escolar), sin que exista distinción entre el texto que contiene las actividades a desarrollar por los estudiantes y el texto que presenta la planeación de esas actividades.

El objetivo de dicha investigación fue “valorar el uso didáctico que hacen de los manuales escolares los docentes de lenguaje del núcleo educativo N° 3 de la ciudad de Pereira” (Aguirre y Herrera, 2012, p.16). Para lo que estipularon dentro de los objetivos específicos, identificar el modo de uso y evidenciar la incidencia de ese uso en la labor docente y el desarrollo de competencias de los estudiantes.

En el marco teórico de esa investigación aparece un apartado dedicado a los modos de uso del manual escolar, en el que se afirma que los manuales o textos escolares, son usados de diferente manera por los docentes tanto pedagógica como didácticamente. Se plantea que los docentes acuden a los manuales para: “la planeación de una clase, la explicitación de las temáticas, la ejercitación de las mismas y por supuesto la evaluación” (Aguirre y Herrera, 2012, p. 22). Podría decirse que estos corresponderían a una tipología de modos de uso.

Sin embargo, los autores también señalan que aquellos usos requieren de: “recreación del conocimiento” (Aguirre y Herrera, 2012, p. 22), por lo que no todos los docentes usarían de la misma manera los manuales para, por ejemplo, planear su clase. Y añaden que, esas diferencias también dependen de la propuesta curricular de la institución donde laboran los docentes y de los lineamientos o normas que el MEN disponga.

Finalmente, dentro de las investigaciones relacionadas se encuentra el artículo titulado: “El texto escolar y su uso” que fue publicado en el portal de escuelas que aprenden, como una reflexión que pretende mostrar al texto escolar como una herramienta importante en el apoyo de

los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de las reflexiones y formación de docentes, en el marco de los proyectos educativos que adelanta la Fundación Promigas en Colombia (Castañeda, 2017).

La autora, (Castañeda, 2017) quien además de ser asesora de los proyectos de la Fundación Promigas, es además coordinadora de proyectos de lectura y escritura de la Secretaría de Educación de Bogotá, y docente de la Universidad Pedagógica Nacional, presenta en el artículo una idea clara sobre el texto escolar como un aliado del docente en su labor pedagógica.

Esta psicóloga de una manera sencilla, propone a los docentes algunas recomendaciones frente a qué hacer cuando de usar los textos escolares se trata, y aunque no presenta directamente cuáles son los usos, tales recomendaciones dejan entrever una postura clara sobre la relación intrínseca que tiene el usar un texto con el saber pedagógico y didáctico que el docente posee. Además, enfatiza el papel del docente por encima de la estructura de los textos, afirmando en una de sus recomendaciones que: “cree, proponga, pregúntele al texto, intente siempre transformarlo, para ello tenga presente que el texto es solo una guía, una ayuda, a su quehacer...” (Castañeda, 2017, p. 2).

En definitiva, los estudios y reflexiones que se han considerado para delimitar el estado de arte sobre el tema que aquí se convoca, permiten afirmar que, si bien no existe una tipología que distinga claramente los usos pedagógicos de los didácticos, sí se advierten precisiones sobre el papel fundamental que juega el docente frente a las decisiones que toma cuando se trata de usar un texto pedagógica y didácticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia que se le ha otorgado al acercamiento que los docentes tienen para con la planeación, preparación, ejecución y evaluación de sus clases.

De ahí que las anteriores investigaciones permiten esclarecer que al aceptar compartir con los textos escolares la planeación y decisiones sobre qué y cómo pueden aprender mejor los estudiantes, se acepta también que ello es una acción para nada inocente en la que los docentes se acercan al texto para beneficiarse de lo que otros han plasmado. Y aunque no se trata de valorar, ni de determinar su impacto, es vital que se comprenda que, en este trabajo, hablar de usos pedagógicos y didácticos conlleva a acciones con una intencionalidad de quien decide usar los textos y que van más allá de simplemente desarrollar las actividades que se proponen en ellos.

1.2. Marco teórico

El soporte teórico en el que el escenario del abordaje a cuáles son los usos pedagógicos y didácticos, que un grupo de docentes de básica primaria hacen del material *lenguaje entre-textos*, distribuidos por el Ministerio de Educación Nacional en el marco del Programa para la Transformación de la Calidad Educativa, más conocido como PTA 2.0, se ha construido a partir de referentes teóricos en dos líneas complementarias entre sí.

Una de esas líneas, se refiere a aquellos referentes dados por autores nacionales e internacionales frente a lo que se ha establecido, como texto escolar, material educativo, uso pedagógico y uso didáctico de esos materiales. La segunda línea, está dada por el marco de las disposiciones expedidas por el Ministerio de Educación Nacional y en general por la política educativa.

1.2.1 Los textos escolares como materiales educativos

Los textos escolares son tal vez los materiales más ligados a la escuela como el docente mismo. En escuelas oficiales y privadas, rurales o urbanas, en los grupos de pre-escolar, hasta los grados superiores de la media, el texto escolar es uno de los materiales que comúnmente acompaña a docentes y estudiantes, pese a tener algunos opositores de su entrada a las aulas.

En un artículo digital de la revista *Semana* (2015), se afirma que, para algunos defensores de las nuevas tecnologías, el texto resulta ser obsoleto y en algunas ocasiones limita las posibilidades metodológicas para facilitar los aprendizajes. Pero, también señala que, pese a ello, la entrada del material a las aulas es una situación inevitable.

Y es que basta con mirar hacia atrás en la historia, para encontrar que ya desde la década de los 60' con el decreto 579 (Presidencia de la República, 1965), el ingreso de los textos escolares era un asunto que interesaba a la política educativa. Tal decreto legisló la creación de la Comisión de textos y materiales escolares, en una época en la que era potestad del MEN decidir que textos podían ser usados en las aulas, lo que pone de manifiesto que este es un tema que para nada resulta nuevo.

Lo curioso es que a pesar de ser un tema del que se ha hablado durante muchos años, lo docentes, directivos docentes, investigadores, funcionarios, estudiantes y demás actores del sistema educativo, parecen hablar indistintamente de texto, libro, manual, guía, taller, cuando se refieren a los materiales impresos que usan, por lo que es importante explorar algunas de las definiciones para esclarecer lo que aquí se entenderá por texto escolar.

Mejía (2006) en un artículo que escribió para la revista *El Educador* del grupo editorial Norma, señala que: “el libro de texto es el material de enseñanza más empleado en las escuelas...” (p. 5). Además, afirma que, tanto para los estudiantes como para los docentes, el texto tiene ventajas significativas. En el caso de la perspectiva del docente, este autor, dice que: “...es importante porque presenta una propuesta pedagógica ordenada y porque apoya los procesos de planificación, enseñanza y evaluación del aprendizaje...” (Mejía, 2006, p. 5).

Por su parte, Tosi (2011), en la introducción de su texto señala que en efecto solo hacia la década de 1990, el interés de los científicos permitió un abordaje legítimo sobre el texto escolar. Tal interés, permite que hoy, el texto escolar sea concebido por una gran mayoría de autores, como un material educativo, y no simplemente como un “libro para estudiar una asignatura”, tal cual como aparece en algunos diccionarios.

En este trabajo investigativo el marco sobre el texto escolar supone una idea de que si bien se trata de un libro diseñado para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje, es un objeto que solo en relación y contexto, cobra su papel de facilitador, pero que también en esa relación puede convertirse en un obstáculo. Lo que en realidad ha de señalarse anclado a cualquier texto escolar en la mirada, intención y mediación que se pone en práctica cuando se decide acudir al texto como material educativo que se deja ingresar al aula.

Moya (2008), citando a Venegas (1993), resalta que en efecto para precisar de una manera completa lo que el texto escolar significa, es necesario situar tanto aquello que sí es el texto como aquello que no lo es.

En este punto conviene mencionar algunas de esas precisiones. El texto escolar ha de considerarse una herramienta que tiene como principal función el facilitar el acercamiento al

conocimiento. Así como también es: “un medio para estimular y dirigir al niño en el trabajo libre y productivo, planteándole problemas, provocando observaciones, induciéndole a llevar a cabo experimentos” (Moya, 2008, p. 138).

Frente a lo que no es el texto, se ha de insistir en una idea clara, no es y no puede dejar de no ser el suplente del docente, el texto debe apoyar la labor del docente, para nada puede convertirse en su sustituto.

He aquí la gran importancia de establecer cuáles son los usos pedagógicos y didácticos que los docentes hacen de los textos. De tal manera, poder orientar transformaciones en esos usos que posibiliten que el texto sea percibido como un facilitador permitirá el: “... desarrollo y mejoramiento del currículo, ...” (Moya, 2008, p. 139).

En definitiva, para efectos de la investigación que aquí se presenta, se entenderá el texto escolar como una herramienta diseñada bajo la intención de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, que presenta de manera impresa dos ejemplares, uno con elementos básicos para el plan de aula y el otro con actividades para los estudiantes. En consecuencia, concebir el texto escolar de esta manera, es dotarlo de una investidura de material educativo, ya que como lo señala Kaplún, citado en Peré y Rodés (2006), el material educativo se refiere a cualquier objeto que facilite una experiencia de aprendizaje.

1.2.2 Entre textos de lenguaje, un material educativo

El MEN considera al PTA, como “el primer esfuerzo de la nación, durante los últimos 50 años, que propone y realiza de manera integral un planteamiento de política educativa que tiene el propósito de mejorar la calidad de la educación de los niños de primaria...” (Pérez, 2014), aparece como una gran apuesta para transformar las prácticas educativas y mejorar los aprendizajes.

Desde sus inicios en el año 2012, se han beneficiado docentes y estudiantes de los niveles de transición y los cinco años de la básica primaria en todo el territorio colombiano. El material ha llegado a más de 4.000 establecimientos educativos, tal y como lo señala un artículo publicado en el Tiempo (2017) a propósito de la celebración de los 5 años del programa.

De tal manera que, a un año de hacerse el cierre oficial del PTA, es pertinente que surjan preguntas alrededor de los ejes de un programa que como lo dice Julián de Zubiría citado en el artículo del Tiempo (2017), es “...uno de los más importantes en la historia de la educación colombiana”. Pero, es necesario que los interrogantes relacionados con el uso de los materiales que el programa ha propuesto, también aparezcan, pues como lo expone el MEN “la implementación de estrategias de enseñanza efectiva de lenguaje y matemáticas en el aula, a través del uso de materiales educativos” (2016), es una de las características fundamentales del PTA.

El interés específico en este trabajo de investigación está en los textos del área de lenguaje que el Ministerio distribuyó entre las sedes educativas en el año 2016 y que se ha

proyectado incluir en la práctica educativa de los establecimientos hasta el año 2018, en el marco de lo que se conoce como la versión PTA 2.0

El conjunto de los textos escolares titulado *lenguaje- entre textos-*, es definido por el MEN como una colección de materiales educativos de alta calidad, tal y como se señala en la presentación de los cuadernos de trabajo para los estudiantes de dicho material (Ministerio de Educación Nacional - MEN, s.f.). Este tiene características diferentes al entregado en el año 2012, cuando inició el PTA, con un carácter de universalidad que hizo posible que fuese entregado tanto a los establecimientos rurales como a los urbanos, además se cambió de un material no fungible a uno que puede ser rayado, coloreado y que pertenece a los estudiantes, es decir, posibilita una mayor intervención del estudiante.

Dicha colección presenta un diseño por cada grado escolar de primero a quinto de básica primaria, que subdivide el año escolar en cuatro períodos académicos. Entrega a cada estudiante y docente, dos textos o libros, para el primero se entregan cuadernos de trabajo, y para los segundos, es decir para el docente, la guía de enseñanza.

En cada uno de los casos, es decir, en el paquete entregado al docente y a cada uno de los estudiantes en cada grado escolar, se entrega un texto por cada uno de los dos semestres en los que se divide el año escolar, en cuyo caso para el cuaderno de trabajo se presentan los desafíos y retos correspondientes al primer y segundo período en el semestre A, y los del tercer y cuarto período en el cuaderno de trabajo del semestre B.

La guía de enseñanza ofrece, para cada uno de esos dos semestres, un bloque inicial con el plan de formación y un segundo bloque o apartado con una serie de sugerencias didácticas que se presentan en una estructura de clase en tres momentos, exploración de saberes, estructuración

de conocimientos, transferencia y actividades de refuerzo. Cada uno de los desafíos se presenta con dicha estructura en la que se propone al docente una serie de acciones, ejercicios y actividades que complementan los retos que el cuaderno del estudiante trae, haciendo que la participación del docente vaya más allá de quien presenta y explica los retos de cada desafío tal y como se presentan en el cuaderno del estudiante.

La siguiente imagen es un ejemplo de las sugerencias didácticas ofrecidas en la guía del docente del material *lenguaje – entre textos*.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Desafío 1

Exploración

- Realice un saludo de acogida. Invite a niños y niñas a saludarse por sus nombres. Le sugerimos cantar una canción tradicional, por ejemplo, "Buenos días amigos".

Docente: Buenos días amigos, ¿Cómo están?
Niños (a): ¡Muy bien!
Docente: Este es un saludo de amistad
Niños (a): ¡Que bien!

Docente: Hagamos lo posible por hacernos más amigos, buenos días amigos, ¿Cómo están?
Niños (a): ¡Muy bien!
 Luego usted va nombrando a cada estudiante: Buenos días amigos, ¿Cómo estás?
 (Se sigue así saludando a todos los presentes).

- Si no conoce la melodía de la canción, puede buscarla en www.youtube.com por su título o inventar una melodía que le parezca adecuada. También puede utilizar alguna canción o poema que usted conozca y que cumpla con este objetivo.
- A partir de esta actividad, comenten la importancia de saludarse, escucharse y compartir con todo el curso. Utilice la instancia para conversar sobre reglas de cortesía que nos sirven para acercarnos a los demás respetuosamente y de forma amable. Pregunte: ¿Se despiden de su familia cuando salen de la casa? ¿Por qué? ¿Saludan a sus compañeros y compañeras y al profesor o profesora cuando llegan a la escuela? ¿Por qué? ¿Piden permiso para ir al baño? ¿Por qué? ¿Piden la palabra cuando quieren hablar? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si hablaríamos todos al mismo tiempo? Comenten.
- Cuente que durante este año aprenderán a escuchar, leer y escribir muchos textos diferentes. Pregunte: ¿Qué textos recuerdan del año anterior? ¿Recuerdan alguno que les haya gustado? ¿Por qué les gustó? Comenten.

Estructuración

- Invite a escuchar un poema. Diga el título del poema: "¿Qué hacen las vocales?" y pregunte si conocen las vocales. Si las conocen, pida que las repitan oralmente mientras usted lee la copia en el tablero. Este poema no solo servirá para que aprendan o recuerden las vocales, sino para dar un sentido de unidad al trabajo que realizarán durante toda la semana.
- Diga que deben estar muy atentos para captar todo lo que dice el texto. A continuación lee el texto en voz alta con expresión y fluidez.

Transferencia

- ¿Cómo se llama el poema que leímos hoy? (Una vez que lo verbalicen, escriba el nombre y léalo en voz alta). ¿Comprendieron el poema? ¿Cómo lo saben? ¿Qué otro nombre le pondrían a este poema? ¿Por qué? ¿Qué aprendieron con el poema? ¿Cuáles son las vocales? ¿Por qué es importante aprender las vocales? ¿Cómo leeríamos o hablaríamos si no existieran las vocales? Pida que intenten decir su nombre o palabras conocidas sin pronunciar las vocales y comenten.

Refuerzo

- Contar a la familia lo que aprendieron en el colegio.
- Pedir a un familiar que les lea un poema del Texto escolar.

Actividades complementarias

- Actividades complementarias: Realicen actividades del Cuaderno de escritura que permitan desarrollar destrezas grafomotoras pertinentes para realizar el acto escrito. Si observa que muchos estudiantes tienen una inadecuada toma de lápiz, enseñe la forma correcta para evitar problemas posteriores.

Nota: Invite a leer todos juntos el poema del reto 1 para hacerlos sentir lectores o lectoras.

• Una vez leído, realice preguntas de respuesta explícita: ¿Recuerdan cuál es la letra que brinca? Desarrollen el reto 2 reconociendo y marcando la letra correspondiente. Permítale dar brinco o saltos, cada uno en su lugar. Pregunte: ¿Recuerdan cuál es la letra que tiene paciencia? Si no recuerdan, lea nuevamente la primera estrofa. A partir de la respuesta, trabaje el significado de la palabra paciencia. Pregunte: ¿Qué significa tener paciencia? Comenten situaciones de la vida diaria: ¿Tienen paciencia para esperar su turno en la clase? ¿La mamá tiene paciencia para esperar que ustedes guarden sus juguetes? ¿Creen que es importante tener paciencia? ¿Por qué?

• Diga que van a comparar la iguana y la oveja del poema. Realice preguntas de respuesta explícita: ¿Cómo era la iguana del poema? (Pequeña). Para que respondan, relea la tercera estrofa. ¿Y cómo era la oveja? (Enorme). Para que respondan relea la cuarta estrofa. Pida que comparen ambos animales y haga preguntas que les permitan inferir diferencias de tamaño: ¿Saben de qué tamaño son las iguanas? Espere las respuestas de sus estudiantes. Luego, cuente que una iguana adulta puede medir entre 1,20 y 2,0 metros desde la cabeza hasta la cola. Comenten la estatura propia. ¿De qué tamaño será la iguana del poema? ¿Por qué? ¿De qué tamaño será la oveja? ¿Por qué? ¿Serán de diferente tamaño la iguana y la oveja? ¿Por qué? Comente que el tamaño (pequeña, mediana, grande, enorme) es relativo y tiene relación con qué elementos comparamos, por ejemplo: una oveja es grande si la comparamos con una abeja, pero es pequeña si la comparamos con un elefante. Pida que den otros ejemplos, y que dibujen la iguana pequeña y la oveja enorme, entre 3.

• Pida que realicen el reto 4. Lea la pregunta y, si es necesario, vuelva leer el texto.

Imagen 1. Sugerencias didácticas para el desafío 1 de grado primero

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional - MEN, s.f.)

Este conjunto de textos, es el resultado de la adaptación de la serie Lenguaje y Comunicación para la básica primaria del programa "Plan de Apoyo Compartido" (PAC), liderado por el Ministerio de Educación de Chile, (Ministerio de Educación Nacional - MEN,

s.f.), al que el MEN tuvo acceso por su interés en implementar estrategias similares a las de ese país, materializadas en el programa PTA.

La adaptación de la que habla la Ministra de ese entonces, Gina Parody (Ministerio de Educación Nacional – MEN, s.f.) al material chileno, fue realizada por el MEN con el fin de ajustarlo y apoyar las directrices que desde la oficina de Calidad del MEN se entrega a los docentes, de tal manera que la guía del docente de *lenguaje- entre textos* incluye los Estándares Básicos de Competencias (EBC) del año 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en su primera versión del año 2015.

Pero las adaptaciones no pasaron solo por la inclusión de los EBC y los DBA, sino que también aparecen varias modificaciones en el cuaderno para los estudiantes, por ejemplo, la sustitución de relatos, poemas y textos informativos propuestos como lectura en los desafíos, ajustándolos a particularidades del contexto colombiano. También hay cambios en algunas palabras que ayudan a contextualizar o ampliar las consignas, así como ajustes en el color de las imágenes y el tipo de letra en los ejercicios que se proponen para la ejercitación de la caligrafía.

Es importante advertir que, para el caso de este trabajo de investigación, lo primordial frente a estos materiales está dado por los usos pedagógicos y didácticos que los docentes hacen de ellos, y no simplemente asegurar que el uso eficaz depende de la calidad en el color, el papel e incluso de los fragmentos, adaptaciones o consignas que se seleccionan.

Pues como lo señala Uría (1998), “el libro de texto, tan utilizado y muchas veces necesario, será realmente útil siempre que desempeñe un papel subsidiario y no sustituto del profesor” (p. 121), así que, aunque se afirme que es un material de alta calidad, los docentes

están en la obligación de tomar decisiones pertinentes al contexto en pro de la facilitación y potencialización de los aprendizajes, y es en ello en lo que radica la calidad y efectividad.

Esa misma autora señala que “el material es una realidad muy importante en la enseñanza. No obstante, ha logrado a lo largo de la historia cotas diferentes de efectividad, porque es el ser humano quien decide sobre él y lo maneja...” (Uría, 1998, p. 109), y más adelante cierra la idea afirmando que “... su valor depende en buena parte de cómo se utilice y del alcance que se le atribuya” (Uría, 1998, p. 109).

El material *lenguaje –entre textos* propone un uso pedagógico en tanto ofrece una propuesta de plan de aula que puede articularse a modelos pedagógicos que se deriven de un enfoque constructivista, esto porque da valor a la exploración y reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes, entendiendo que estos saberes son susceptibles de transformación en tanto se relacionan, comparan y amplían en el momento de la transferencia. Pero además porque orienta a docentes y estudiantes a construir conjuntamente los saberes que se proponen trabajar de acuerdo a los aprendizajes establecidos en el plan de formación. Lo que se evidencia en la ausencia de definiciones sobre los temas articulados en cada desafío.

El término “sugerencias” denota su interés de guía facilitadora que requiere de un docente que se acerca a la guía para decidir qué hacer con el material de acuerdo a su propia concepción de sí mismo como actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de su idea de lo que implica enseñar y aprender, de quien es el estudiante y lo que ha de ser objeto de enseñanza. Sin embargo, hay que tener en cuenta que dichas sugerencias son ofrecidas luego de una serie de adaptaciones de un material que es presentado como plan de clase en un país donde los textos llegan a las aulas como parte de un currículo único y nacional.

En resumen, en este trabajo investigativo, el material *lenguaje –entre textos*, se define como material educativo propio del PTA que consta de dos libros, uno con un plan de formación o plan de aula y sugerencias sobre como potencializar aprendizajes específicos, y un segundo libro con actividades pensadas para que los estudiantes interactúen con escritos, lecturas, consignas, etc., para facilitar el desarrollo de esos aprendizajes.

1.2.3 Usos pedagógicos y didácticos de los materiales educativos

En el estado de arte se expuso una constante omisión en la distinción entre la naturaleza de pedagógico y didáctico en el uso de los materiales en la gran mayoría de las investigaciones y reflexiones que se han publicado. Carvajal (2001) señala que a pesar que el tema de los textos escolares ha sido documentado por diversas instancias, es solo en los últimos años que la preocupación de los estudios se ha centrado en la forma como los docentes y estudiantes usan esos textos.

De ahí que sea vital dejar claro lo que significa hablar de usos pedagógicos y usos didácticos en este tipo de investigación. Y lo primero que hay que precisar es que, de ninguna forma posible, se puede asumir una posición en la que sugiera que hablar de los usos pedagógicos y didácticos de los textos o materiales educativos, es una práctica irreflexiva y sin autonomía por parte de los docentes que usan ese material.

Por el contrario, se ha de entender que sin importar una mayor o menor concurrencia en la tipología o subcategorías que aquí se presenta para con los usos que los docentes pueden o no estar haciendo del material, detrás de la decisión de un docente de llevar el texto escolar al aula,

supone necesariamente un tipo de uso pedagógico y didáctico, aunque resulten ser diferentes a la propuesta que aquí o que en otros documentos se propongan.

Hecha esta salvedad, es esencial aclarar que la clasificación de tales usos, para nada ha de considerarse como un sumario de usos buenos y malos, donde se santifique a unos y se satanice a otros. Lo que además de resultar impropio, puede ser un gran tropiezo en la intención de comprender la realidad de lo que ocurre con la relación de los docentes con los textos escolares y la proyección de potencializar sus usos en pro de un impacto mucho más directo tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje.

1.2.3.1 Usos pedagógicos de los materiales educativos

El primer referente que permite disponer de elementos conceptuales claros para dar cuenta de lo que significa hablar de usos pedagógicos, es sin duda uno de los documentos que todos los establecimientos educativos, oficiales o privados, focalizadas o no por el PTA, acuden no solo para el proceso de autoevaluación, sino ante todo para establecer los planes de mejoramiento institucional. Se trata entonces de la guía # 34, o guía de autoevaluación y mejoramiento institucional.

Ahora bien, el hecho de que la guía # 34 sea un documento al que todas las Instituciones Educativas se remitan por lo menos una vez cada año, no garantiza que para todos los docentes su discurso sea un asunto de total apropiación. Por lo que hacer evidente lo que para algunos puede estar oculto en la guía, es el primer paso para descubrir que separar lo pedagógico de lo didáctico es un asunto primordial cuando de acciones y decisiones en la práctica educativa del docente se trata.

En el área de Gestión Académica de la guía # 34 (2008a), el Ministerio de Educación Nacional entrega pistas concisas para puntualizar que al hablar de uso pedagógico y uso didáctico, estos usos son de distinta naturaleza, aunque complementarios.

Hay que recordar que el área de Gestión Académica se concibe como el conjunto de cuatro procesos: diseño pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico. Al explorar la definición de cada proceso y los componentes que se relacionan a cada uno, puede afirmarse que de manera puntual los que se vinculan directamente con una idea clara de usos pedagógicos son el de diseño curricular o pedagógico y el de seguimiento académico.

Y es que esos dos procesos, ponen en evidencia que al hablar de usos pedagógicos, de lo que se está tratando es de aquellas acciones frente a cuales son los aprendizajes que en el marco de la propuesta educativa institucional, los docentes consideran que se deben potencializar, cuales son aquellos recursos que en unos momentos particulares, han de valorarse, y cuya valoración se establece según la concepción que esos mismos docentes, tienen de sus estudiantes, la enseñanza, el aprendizaje y las maneras de relacionar esos aspectos.

En la guía # 34 (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2008a), el proceso de diseño pedagógico se define como aquel en el que se toman las decisiones para establecer lo que la institución fija como básico que puede ser aprendido por sus estudiantes en cada una de las áreas y en cada uno de los grados escolares, además de precisar el momento en que se va a enseñar y aprender, los recursos que se van a emplear, y la manera como esos aprendizajes serán evaluados.

Por su parte, los componentes que constituyen este proceso, muestran claramente que, el plan de área, el enfoque pedagógico o como se denomina en la guía, enfoque metodológico, la

evaluación, los recursos y el tiempo dedicado al control y gestión del tiempo efectivo para la enseñanza y aprendizaje, todos estos factores, son sin duda los que se han de considerar cuando se hable de usos pedagógicos.

De manera más directa es necesario revisar lo que la guía 34 (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2008a) dice sobre el componente de los recursos para el aprendizaje, cuyos descriptores lo definen en términos de aquellas decisiones institucionales relacionadas con la dotación, uso y mantenimiento de los recursos, entendiendo recursos para el aprendizaje como un sinónimo de materiales educativos de toda índole (impreso, TIC, manipulable, etc.). Pero que además esas decisiones han de estar en estrecha concordancia con la evaluación, ajustes y conexiones con el enfoque pedagógico que la institución educativa ha adoptado en su propuesta de proyecto institucional.

El seguimiento académico es el segundo proceso de la Gestión Académica que entrega un marco pertinente para con los usos pedagógicos de los textos escolares. Al respecto, la guía # 34 (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2008a) lo define como aquellas acciones que permiten definir los resultados de las actividades planeadas, la pertinencia de la formación que reciben los estudiantes y cómo promover y hacer seguimiento a los aprendizajes que fueron establecidos en el proceso del diseño curricular. Pero también este proceso se define por el uso pedagógico de las evaluaciones externas que puede hacer el docente con los resultados de esas evaluaciones en pro de la consecución de los aprendizajes esperados.

Tanto la definición de uno y otro proceso, amparan la idea de que según lo presentado en la guía # 34 del MEN, hablar de usos pedagógicos de los materiales educativos es posible en cuanto dichos usos están estrechamente ligados a un ejercicio consciente o inconsciente de los

docentes cuando se acercan a los textos para contrastar, modificar, ajustar, valorar y/o ratificar o actualizar su mirada, decisiones y acciones, siendo como lo es, un agente que participa del proceso educativo.

A pesar de dicha idea sobre el papel de los docentes cuando usan pedagógicamente los textos escolares, también hay que considerar que en el ejercicio de autoevaluación institucional, la reflexión sobre dicho uso es mínima. Situación que básicamente se debe a que al definir el componente de recursos para el aprendizaje como un asunto de acciones para lo que a dotación, uso y mantenimiento se refiere, se deja por fuera la posibilidad de una reflexión consciente y concreta sobre lo que los docentes hacen con los textos que llegan a sus aulas, lo que implica entre otros factores, determinar si son coherentes con los aprendizajes, momentos, tiempos y mecanismos, y formas de evaluación que se definen en el plan de estudio asumido por la institución educativa.

A continuación, se presenta dos aportes que emergen como constructos teóricos que han de considerarse en la definición de usos pedagógicos, en este trabajo de investigación.

En esta investigación el interés central está puesto en el uso y no en la función, pues es lo que hace el docente con los textos lo que cobra significado, y no el texto en sí mismo como sustituto de la mediación, experiencia y dinamización que el docente hace.

Sin embargo, resulta interesante reconocer que Area Moreira (1999) habla de funciones, en términos del apoyo que los materiales pueden ofrecer a los docentes, mientras en este trabajo se consideran como usos, a aquellas acciones que los docentes evidencian cuando se apoyan en los materiales. La naturaleza que separa a las dos funciones que este autor expone, se basa en que una función está dirigida al apoyo que los materiales brindan a los docentes, es decir, su énfasis

está en la enseñanza, y la otra, al apoyo brindado a los estudiantes, donde el acento está en el aprendizaje.

Bajo la primera función, explica Area Moreira (1999), se encuentran aquellos materiales que dan apoyo a: “la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza” (p.3). La segunda función abarca aquellos materiales que brindan apoyo al aprendizaje.

Desde tal perspectiva, los textos de *lenguaje - entre textos-*, se encontrarían en tal clasificación en ambos grupos de las funciones. Por un lado, está la guía de enseñanza para los docentes que entrega un plan de formación, sugerencias pedagógicas y de evaluación, lo que aplicaría para las características de la primera función. Al otro lado, en la segunda función, se encuentra el cuaderno de trabajo para los estudiantes, pues entrega una serie de actividades organizadas en desafíos, bajo el nombre de retos, propuestos con la intención de que, al ser realizadas por los estudiantes, estos alcancen una serie de aprendizajes determinados.

Según este tipo de clasificación, puede inferirse que este autor da un valor pedagógico a aquellos textos dirigidos a los docentes como los agentes que planifican, ejecutan y evalúan las clases, entregándole el carácter de didáctica a aquellos que se diseñan para los estudiantes, como aquellos que realizan las actividades.

Aquí el punto no está en juzgar dicha clasificación, por el contrario, este autor permite complementar la idea que cuando un docente se acerca a un texto escolar como apoyo para su planeación y para evaluar y ajustar lo que ocurre con la ejecución de esa planeación, se puede afirmar que ese docente está haciendo uso pedagógico del texto.

Puesta esta idea en reflexión, es momento de presentar un segundo aporte en esta definición teórica. Se trata de la propuesta de Peré y Rodés (2006), con un módulo de educación a distancia, titulado: “Evaluación y producción de materiales educativos” y en el que la mirada pedagógica es la orientadora de toda la propuesta, aunque los nombres que utiliza son similares a lo que Uría (1998) define como funciones didácticas de los textos.

Además, tal clasificación o tipología de usos de los materiales educativos de los que dan cuenta Peré y Rodés (2006) es, al igual que la propia clasificación que se adopta en este trabajo de investigación, una manera de organizar las evidencias de aquello que se observa cuando se trata de lo que hacen los docentes cuando usan pedagógica y didácticamente los textos o materiales escolares. Por tanto, seguramente han de encontrarse múltiples semejanzas, y que como lo dicen estas autoras en la posibilidad de la reflexión sobre cuales son aquellos usos, también se piense en cuales pueden ser incorporados.

Dicho esto, es preciso presentar los diferentes usos de naturaleza pedagógica que estas autoras entregan, como referente teórico importante a los fines de este trabajo de investigación.

El primer uso del que hablan Peré y Rodés (2006) es el apoyo al discurso. Este se refiere al uso que hace el docente de diversos materiales, especialmente aquellos que pueden complementarse con imágenes para apoyar su exposición y favorecer la comprensión de los estudiantes.

El segundo uso es el motivador o disparador. Este hace alusión a la intención pedagógica del docente en usar materiales con el fin de crear interés por parte de los estudiantes. Peré y Rodés (2006) llaman la atención sobre la importancia de que el docente proponga actividades

sobre el material que lleva al aula, para disparar la motivación y da como ejemplos actividades como "...análisis personal, redacción, dibujo..." (p. 11).

En tercer lugar, se encuentra un uso que es propuesto como tres acciones interconectadas que orientan las discusiones que el docente ha de proponer a sus estudiantes y que, según las autoras, puede equipararse a las fichas que el docente elabora o selecciona para emplearlas como facilitador en el análisis de alguna lectura o elaboración de algún material que los estudiantes deban elaborar para con ello dar cuenta de su aproximación a los aprendizajes esperados. Tal uso es denominado como análisis, reflexión y discusión grupal (Peré & Rodés, 2006).

El cuarto uso de los materiales educativos estrechamente relacionado con el uso anterior, como facilitador de la comunicación y de la dinámica grupal, se evidencia cuando el docente incluye materiales que logran un mayor y mejor intercambio de ideas entre los estudiantes (Peré & Rodés, 2006).

Si un docente usa pedagógicamente un material educativo como síntesis o para ayudar a hacer síntesis, afirman las autoras que "... desarrollar conexiones conceptuales que faciliten al estudiante elaborar un cierre conceptual..." (Peré y Rodés, 2006, p. 11), es sin duda uno más de los usos que en su clasificación aparece.

Por último, aparece al final de la lista un uso de los materiales educativos, que las autoras han llamado estructurante y que para el caso concreto de los materiales de *lenguaje entre - textos*, tendría que decirse que un docente usa pedagógicamente este material de manera estructurante si a partir de uno de los desafíos, logra diseñar su acción educativa.

Después de revisar las propuestas que la literatura y el estado de arte ofrece sobre usos pedagógicos, es preciso aclarar que en esta investigación se entienden como aquellas acciones conscientes que los docentes realizan al acercarse a los textos escolares, especialmente a la guía para docentes, posibilitando la transformación o continuidad de mejora de su práctica. Esto implica reflexión y acción sobre el enfoque y modelo pedagógico que se asume para llevar al aula lo que se planifica, al mismo tiempo que se reflexiona sobre esa planificación y la evaluación de todo el ciclo que demanda la práctica educativa.

A continuación, se presenta la clasificación que se considera pertinente para hablar de usos pedagógicos:

Tabla 1.

Clasificación de usos pedagógicos

Categoría	Variable	Indicadores
I) Uso pedagógico	A) Apoyo al modelo pedagógico institucional	1. El docente establece semejanzas y/o diferencias entre el modelo pedagógico que sustenta el material entre-textos de lenguaje y el que sustenta su PEI
		2. El docente ajusta, amplia, reflexiona y/o valora el modelo pedagógico expresado en su PEI en contraste con la propuesta pedagógica que el material de entre-textos de lenguaje le ofrece.
	B) Apoyo a la planificación	1. El docente acude al material de entre-textos como apoyo en la estructuración del plan de área.
		2. El docente se apoya en el plan de formación que le propone el material entre-textos de lenguaje para diseñar el plan de aula.
		3. El docente complementa el diseño y preparación de su plan de clase con la propuesta que le ofrece el material de entre-textos de lenguaje.
C) Apoyo en la evaluación de la práctica educativa	1. El docente usa las evidencias que resultan del trabajo con el material de entre-textos para reflexionar sobre su quehacer.	
	2. El docente contrasta los aprendizajes que propone el material entre-textos y los definidos en su planeación con los aprendizajes que en realidad se evidencian, reflexionando y tomando decisiones sobre ello.	

Fuente: Elaboración propia basada en el marco teórico (2017).

1.2.3.2 Usos didácticos de los materiales educativos

De la misma manera como se ha afirmado que en los componentes de los procesos de diseño pedagógico y seguimiento académico de la guía # 34 (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2008a), se encuentran elementos vitales para definir los usos pedagógicos, los procesos de prácticas pedagógicas y gestión de clases de ese mismo documento ministerial que fundamentan la mirada de los usos didácticos que sustentan este trabajo de investigación.

Literalmente el proceso de prácticas pedagógicas está definido por el Ministerio de Educación Nacional en la guía # 34 de autoevaluación institucional como aquel que debe “organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2008a, p. 29). A su vez se valora la existencia, revisión y ajuste de una política institucional del uso de los recursos para el aprendizaje, del mismo modo como se plantea que los docentes han de evaluar si tal política está articulada a la propuesta pedagógica institucional.

En definitiva, lo propuesto en la guía # 34 sobre proceso de prácticas pedagógicas, es la definición de lo que significa la didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por supuesto en el discurso que se usa de manera literal en dicha guía puede limitarse a aspectos de la planeación, lo que se devela al analizar los componentes que sustenta este proceso es una clara idea de que existe una relación directa entre prácticas pedagógicas con usos didácticos.

Dicho lo anterior, es preciso señalar que tales componentes son: las estrategias para las tareas escolares, las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, el uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje (Ministerio de Educación

Nacional - MEN, 2008a), entre ellos existe una relación directa en lo que significan los usos didácticos de los materiales educativos.

El nombre que recibe cada componente entrega la primera evidencia de la correlación, por un lado, habla de las opciones didácticas que los docentes han de asumir para cada área y asignatura de acuerdo a los niveles escolares y características de los estudiantes y su entorno. Por el otro lado, aparece explícitamente el nombre de uso articulado de los recursos para el aprendizaje, que resulta apuntar a un interés oficial hacia lo que implica usar didácticamente los recursos y materiales educativos.

El otro proceso que está relacionado con los usos didácticos es el de gestión de clases, definido por el Ministerio en la guía # 34 como “concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2008a, p. 29).

Los componentes que se relacionan con dicho proceso son los de la relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula. Aquí la relación pedagógica va en un sentido diferente a lo que se define en el componente de enfoque metodológico del proceso de recursos para el aprendizaje, pues para el caso de la gestión de aula lo que se espera, según lo expuesto en la escala valorativa de la guía 34 del MEN, es que los docentes logren apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo que se refiere a la comunicación, relación de horizontalidad y negociación con sus estudiantes (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2008a).

Los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje mencionados anteriormente, se encuentran relacionados directamente con las estrategias de acompañamiento in situ que se implementan en el PTA, pero también con el marco de la Evaluación de Carácter Diagnóstica

Formativa (ECDF), que actualmente establece los parámetros de ascenso y reubicación en el escalafón docente que rige el estatuto 1278. En ambas propuestas la comunicación asertiva, el aprendizaje cooperativo y la relación entre pares son considerados como aspectos fundamentales al hablar de gestión de aula y por lo tanto han de ser consideradas para este trabajo de investigación como indicadores primordiales al hablar de usos didácticos.

Ahora bien, no basta con que la guía 34 señale de manera separada un proceso para los asuntos pedagógicos y otro para lo didáctico, puesto que tal distinción no está presente de una manera explícita en el nombre que se le ha dado a cada proceso. Por ello es necesario acudir a otros referentes teóricos que contribuyen a precisar que unos y otros componentes son de una naturaleza didáctica diferente pero complementaria a la naturaleza pedagógica cuando de usar los textos escolares se trata.

Al respecto, Bedoya (2002) señala que la práctica pedagógica es diferente a la pedagogía propiamente dicha, pues la primera incluye el proceso y las condiciones histórico-sociales, mientras que la segunda como teoría se ocupa de la primera. Este autor equipara la práctica pedagógica como fenómeno educativo, en la que no necesariamente la reflexión de sus protagonistas se hace evidente.

Bedoya (2002) señala que, en algún momento al interior de la política educativa de Colombia, la incursión de la didáctica como un conjunto de técnicas para enseñar sin sustento epistemológico, hizo que se le juzgara como un asunto por fuera del ejercicio reflexivo, confundiendo técnicas de enseñanza con metodología para la enseñanza.

La didáctica como metodología para la enseñanza se centra, explica Bedoya (2002), en las estrategias, recursos y usos que los docentes hacen en términos de adecuaciones e innovaciones metodológicas que establecen y llevan a cabo en su práctica.

Al respecto Vasco, citado en Llanos (2014) afirma que "..., la didáctica no es la práctica misma de enseñar, sino un sector... del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza..." (p. 15).

Reconocer el status a la didáctica como parte del saber pedagógico, es señalar que usar didácticamente los textos escolares de ninguna manera es un fenómeno inferior a su uso pedagógico, pues ambos al enfrentarse a los materiales educativos, son en conjunto lo que posibilita que las decisiones, acciones, intenciones en la práctica docente resulten ser las más adecuadas y pertinentes para facilitar los aprendizajes de estudiantes y docentes, todos actores protagónicos del proceso educativo.

Para comprender mejor la complejidad del por qué es tan común encontrar un discurso que aparentemente excluye a lo didáctico del mismo plano que a lo pedagógico, hay que señalar que en sus inicios aparece como un fenómeno exclusivo del área de las matemáticas, mostrándose un tanto esquiva para las demás áreas.

Pero al mismo tiempo al estar vinculada a un área reconocida como una de las fundamentales y de gran prestigio académico, la didáctica logra filtrarse a otras áreas, y como indica Llanos (2014) "... dirigir el aprendizaje para favorecer en el educando la emergencia de sus capacidades que le permitan enfrentar, captar, capturar y transformar la realidad donde está llamado a convivir y sobrevivir de forma responsable" (p.16).

Tomar decisiones para usar de una u otra manera un texto escolar frente a lo que es más pertinente en pro de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, es una mirada de la didáctica que según Llanos (2014) está sujeta a la planeación y aplicación de los materiales o recursos dispuestos en favor del aprendizaje cuando se piensa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esa mirada, también sugiere abordar las implicaciones en lo que Llanos (2014) propone como triángulo didáctico, que no es más que una triada de relaciones diversas entre educando, contenido y docente. Por lo que introducir en los usos didácticos la posibilidad de un apoyo al conocimiento didáctico del contenido, asumiendo, claro está, que la calidad de los textos es alta, resulta decisivo para que los docentes puedan ampliar, validar o contrastar su conocimiento frente a las diversas configuraciones didácticas a las que pueden acceder y que deben ser valoradas de acuerdo a las particularidades de sus contextos y que siendo expresadas en proyectos educativos (PEI) diferenciados por esas particularidades, han de redundar en los mejoramientos de los aprendizajes de todos los involucrados en el proceso.

La revisión en la literatura permite un encuentro con un referente adicional, sobre las funciones del libro de texto, que entrega Uría (1998). Esta autora ofrece una visión más amplia para determinar aquellos usos didácticos que se relacionan con textos escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de exponer las funciones propuestas por la autora, es preciso señalar que al igual que ella lo hace, en este trabajo de investigación se reconoce como fundamental el papel del docente. La responsabilidad en la selección, priorización y ajuste de actividades que pueden o no estar incluidas en el texto escolar, es en definitiva un asunto didáctico de cada docente.

De esta manera, puede decirse que aunque la autora les ha llamado funciones, es fácil reconocer que se trata en realidad de usos didácticos, más allá de una característica intrínseca de los textos.

Las funciones de las que habla Uría (1998) son:

En primer lugar, está la función diseñadora o programadora, evidenciada cuando en compañía de otros textos y de manera integradora, el docente diseña sus clases.

Una segunda función, es la que la autora denomina motivadora, en la que el docente, acudiendo a la importancia de impulsar la motivación de los estudiantes para con su aprendizaje, la autora señala que el docente debe "...utilizar con éxito los elementos motivadores que se puedan obtener del libro de texto" (Uría, 1998, p. 124).

La tercera, cuarta y quinta función son presentadas por la autora como un conjunto que se refiere a aquellas tareas que el texto o libro escolar han de entregar a la clase en términos de tipología textual, afirmando que: "... el libro texto realiza fundamentalmente un trabajo expositivo" (Uría, 1998, p.124). Tales funciones son denominadas como informadora, comunicativa y activadora del aprendizaje.

De manera más específica se refiere a la función comunicativa como la que le otorga al texto la tarea de captar aquellos códigos que se emplean, analizan y recrean los mensajes que allí se comunican (Uría, 1998). Y por último al hablar de la función activadora del aprendizaje señala que el libro texto deberá contar con componentes que permita activar el aprendizaje de los estudiantes, dice la autora, "...en el terreno de lo individual... como de lo social" (Uria, 1998, p. 125).

Además, aparece la función innovadora, de la cual Uría (1998) dice "...la función innovadora de los libros de texto, promoviendo la creatividad con planteamientos..., presentando proyectos con exigencia..." (p. 125).

Una última función propuesta por la autora, es la integradora. Refiriéndose a que esta función está relacionada: "... con el papel crítico-creador al que el libro de texto debe estar abierto..." (Uría, 1998, p. 125).

De tal manera que para el caso de este trabajo lo que se considerara pertinente de la propuesta de funciones didácticas que presenta Uría (1998) es que las decisiones que los docentes toman frente a cómo adaptar, ajustar, presentar, llevar, etc., las actividades, conceptos, consignas, evaluación y los demás componentes que constituyen un texto como un todo al aula. En este sentido hablar de un uso innovador, uso para el diseño, uso para la integración, para la activación del aprendizaje, son una clasificación o categorías para los usos didácticos de gran valor para este trabajo.

En el marco de referentes teóricos que se han establecido como relevantes en este trabajo de investigación, es necesario revisar la información dada por la guía # 31 sobre la evaluación anual de desempeños, de los docentes sujetos del decreto 1278. Allí aparece, uso de recursos como una competencia a evaluar, que, sustentado en el tipo de criterios e indicadores de dicha evaluación, ofrece una concepción limitada de uso, como la capacidad que tienen los docentes para manejar y cuidar los recursos educativos, y en ninguno de los casos en torno a las decisiones que los docentes toman al acercarse a los textos escolares, en su práctica educativa. Una realidad que deja desprovista a la evaluación docente de una visión clara sobre la importancia del papel

protagónico de los docentes en el uso tanto didáctico como pedagógico de cualquier material educativo, pero especialmente de los textos escolares.

En definitiva, al hablar de usos didácticos, se ha de afrontar una concepción en la que los docentes revisan, evalúan, ajustan su propuesta de configuración didáctica, de qué, cómo y bajo qué modalidad facilita que sus estudiantes accedan y construyan conocimiento.

Usar didácticamente los textos o cualquier otro material educativo, en el marco de este trabajo de investigación, se refiere a las acciones sobre el diseño metodológico que el docente decide seguir a partir de cómo concibe que los niños aprenden, de cómo se debe enseñar a esos niños y, también, determinar si la manera como se propone la evaluación en el material educativo se ajusta o no lo a lo que el propio docente concibe acerca de cómo se debe evaluar lo que se aprende y lo que se enseña a esos estudiantes en particular.

A continuación, se presenta la clasificación de usos didácticos que se propone en este trabajo y que al igual que los que se plantean como usos pedagógicos son los que fundamentan las variables e instrumentos que permitieron recolectar e interpretar la información para el desarrollo de esta investigación:

Tabla 2.

Clasificación de usos didácticos

Categoría	Variable	Indicadores
II) Uso didáctico	A) Apoyo al conocimiento didáctico del contenido	1. El docente acude a definiciones, expresiones o sugerencias que se presentan en el material de Entre-textos para complementar, ampliar o contrastar el conocimiento del contenido del área de lenguaje.
		2. El docente acude a definiciones, sugerencias, etc., que se presentan en el material de <i>entre-textos</i> para adaptar, ampliar o contrastar el conocimiento didáctico.
	B) Apoyo a la gestión de aula	1. Se apoya en el cuaderno del estudiante del material de Entre-textos de lenguaje para facilitar la optimización del tiempo efectivo de clase.
		2. Adapta algunas de las consignas de los retos del material Entre-textos para favorecer el trabajo cooperativo y colaborativo entre sus estudiantes.
		3. Emplea las sugerencias de otros recursos que aparecen en el material de Entre-textos de lenguaje para ampliar, ajustar, sustituir u orientar las expectativas de aprendizaje altas en los estudiantes.
		4. Se apoya en la estructura de resolución de desafíos que presenta el material Entre-textos de lenguaje para promover el aprendizaje autónomo entre sus estudiantes.
	C) Apoyo al seguimiento y verificación del aprendizaje	1. Emplea el cuaderno del estudiante del material de entre-textos de lenguaje como una de las evidencias de la verificación y seguimiento en el desarrollo de los aprendizajes esperados.
2. Se apoya en las rúbricas que el material de Entre-textos de lenguaje propone para facilitar la construcción de rúbricas y a su vez usarlas para facilitar comprensión de sus estudiantes frente a los criterios de evaluación.		

Fuente: Elaboración propia basada en el marco teórico (2017).

2. Consideraciones metodológicas

Como ya se ha expuesto en los capítulos anteriores, este trabajo de investigación se centra en establecer cuáles son los usos pedagógicos y didácticos que hace un grupo de docentes de básica primaria de un establecimiento educativo de la zona rural de Cali, y que además se encuentra focalizado por el programa PTA, precisamente de un material que dicho programa entregó a los docentes.

Todo ese contexto implica, dos consideraciones. En primer lugar, que los textos en cuestión llegan a las aulas como parte de un conjunto de estrategias de formación in situ y acompañamiento en el aula, lo que conlleva que la tutora del PTA promueva el acercamiento de los docentes al material.

El rol de la tutora, es la segunda consideración que ha de tenerse en cuenta para este trabajo investigativo, pues de manera particular, la investigadora de este trabajo es también la tutora PTA en el establecimiento donde se realiza la indagación sobre el tema abordado.

Al respecto de estas dos primeras consideraciones, hay que señalar que los instrumentos contruidos a partir de los objetivos y marco conceptual de este trabajo, para la recolección de la información, se han establecido para analizar solo lo que corresponde a cuáles son los usos de naturaleza pedagógica y didáctica que los docentes hacen, y en ningún momento se han contemplado para explorar si el tipo de acompañamiento que se brinda en el programa influye o no en los usos que estos docentes hacen de los textos escolares.

Además, determinar o valorar, si lo que hacen los docentes con los textos es bueno o malo, y si es o no lo esperado como uso de los textos, son asuntos que no se han considerado en este trabajo de investigación.

Es de suma importancia que se advierta que el interés legítimo de este trabajo es el de establecer los usos pedagógicos y didácticos, en pro de fortalecer las transformaciones educativas tanto de las prácticas de los docentes, como de los aprendizajes de los estudiantes. Aunque sin duda, este es el primer paso para promover alternativas pedagógicas y didácticas que posibiliten una mirada más amplia al tema del uso de los textos escolares.

Hechas estas salvedades, es momento de precisar el tipo, alcance, diseño y enfoque de este trabajo investigativo. Aspectos que se derivan de las consideraciones expuestas.

Hay que iniciar indicando que la participación y relación de la investigadora con los docentes sujetos de la investigación, con el problema y con la propuesta que subyace la entrega de los textos escolares objeto de esta investigación, es una de las razones más potentes para decidir que el diseño que sustentó el desarrollo de este trabajo investigativo, es el de investigación-acción.

Otra razón, es el interés de la investigadora en usar los resultados y conclusiones de este trabajo como insumo para la proyección de alternativas en una mejor comprensión y potencialización de los usos pedagógicos y didácticos que las docentes hacen de los textos escolares en su práctica en el marco del PTA 2.0, y que son en la actualidad los docentes que participaron de este trabajo de investigación. Pero además en el camino de potencializar los usos pedagógicos y didácticos que podrá ayudar a transformar en el proceso de acompañamiento con

otros docentes no solo mientras se desempeñe como tutora PTA, sino ante todo cuando regrese a su rol de docente de aula.

Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) explican que el diseño de investigación-acción: "... no sólo cumple funciones de diagnóstico y producción de conocimiento, sino que crea consciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida" (p. 510).

Frente a las características más específicas de la investigación – acción, hay que aclarar que Hernández, Fernández y Baptista (2010) citando a Creswell (2005), señalan que en este tipo de diseño existen dos posibilidades, una la práctica y otra la participativa.

Tal y como lo muestran esos autores, una de las características de la investigación-acción-práctica es la investigación de una práctica local, donde la indagación puede ser individual y no aparece una colaboración equitativa de todo el equipo, a diferencia de lo que ocurre en la investigación-acción-participativa.

Además, al hablar de acción-participativa, señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) citando a Mertenas (2003) que este tipo de diseño "... debe involucrar a los miembros del grupo o comunidad en todo el proceso del estudio (desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte) y la implementación de acciones" (p. 510).

Así pues, este trabajo si bien es investigación acción, los docentes participantes no están involucrados en todo el proceso, y se entiende que quien investiga es simultáneamente un sujeto que tiene participación en acciones de intervención sobre el plan de acción, por lo que es sin duda un tipo de investigación –acción-practica.

Como cualquier diseño de investigación-acción, resulta sumamente significativo que el enfoque sea de corte cualitativo, por lo que aquí se trata la información con objetivos interpretativos por encima de una entrega en términos mensurables, se busca analizar los hallazgos cualitativos para determinar cuáles son los usos pedagógicos y didácticos que se hacen de los textos escolares, no cuantos son los más empleados, o si un docente usa en mayor medida unos u otros usos.

Describir, comprender e interpretar el uso de los textos de *lenguaje-entre textos*, a través de las percepciones y significados producidos por y en las experiencias de los propios participantes de la investigación, permitió que la observación de clase, la entrevista abierta, la revisión de los documentos de planeación, PEI y el texto mismo del material, se convirtieran en técnicas de recolección de datos de relevancia definitiva para comprender y actuar frente al propio fenómeno.

La triangulación de la información obtenida a través de la encuesta a las docentes (anexo A), que por algunas dificultades con algunas se hizo entrevista y con la mayoría se realizó encuesta de carácter abierto, y por eso se menciona como encuesta, la observación de sus clases (anexo B) y la revisión, cruce y análisis de documentos como el PEI, el plan de área, aula y clase, así como el propio texto guía y cuaderno para los estudiantes que constituyen el material de *lenguaje-entre textos*, posibilita la consecución del objetivo general a partir de tres acciones concretas.

La primera de dichas acciones se concretó en la identificación de los elementos pedagógicos y didácticos del material educativo de lenguaje-entre textos, para determinar sus usos pedagógicos y didácticos.

La segunda acción, fue determinar cuáles son los usos pedagógicos y didácticos evidenciados en el diseño de las planeaciones que este grupo de docentes realiza en torno al material de lenguaje- entre textos. Esto fue posible al confrontar lo que institucionalmente se propone (PEI y planes), lo que las docentes conocen de esa propuesta y como la relacionan con el material (encuesta) y lo que ellas mismas consideran valioso y ponen en evidencia en el diseño de la planeación particular de sus clases (plan de clase).

La tercera y última acción fue la caracterización de los usos pedagógicos y didácticos de los textos de lenguaje- entre textos, que son privilegiados en la ejecución de las clases de lenguaje y que son develados cuando al observar esas clases además se confrontan con lo propuesto por esas mismas docentes cuando están por fuera de ese momento.

Tal triangulación se convirtió en un derrotero de análisis complejo. Se otorga, a cada grupo de uso, una subcategoría específica que resulta conveniente para establecer cuales con los usos pedagógicos y didácticos que este grupo de docentes en particular hace del material. Ver anexos C y D.

En cuanto al alcance, se debe señalar que se trata del tipo descriptivo, pues de manera particular el tema de texto escolar y su uso ha sido investigado en varios contextos y lo que aquí se desarrolla es precisamente una descripción de los hallazgos que en una comunidad particular y con unos textos específicos se analizan para establecer cuales son los usos pedagógicos y didácticos que hace un grupo de docentes de un material impreso que se ha señalado como material educativo propio del PTA 2.0

Se espera que esta investigación aporte a la evaluación que el PTA pueda hacer sobre el interés de este trabajo, que los docentes de aula y los tutores que acompañan a esos docentes

logren comprender cuáles son esos usos pedagógicos y didácticos concretos que hacen y por ende determinar planes de acción frente a los objetivos que contextualicen los materiales según su entorno y particularidades.

3. Sujetos de la investigación

Respecto a las características sociodemográficas del grupo de docentes que constituye la población objeto de este trabajo de investigación ha de mencionarse que de los 10 docentes nombrados en las dos sedes que conforman la I.E. rural donde se realizó esta investigación, 7 de ellos participaron de manera constante en la encuesta, observación de clase y revisión de algunas de sus planeaciones de lenguaje.

De tal manera que el grupo de docentes con quien se realizaron las acciones de recolección de información, está conformado por siete docentes, todas mujeres, de las cuales el 85,7% son mayores de los 40 años de edad y el 14% se encuentran entre los 22 y 28 años de edad.

Es claro que las siete docentes se desempeñan en la básica primaria, sin embargo, hay que resaltar que seis de ellas lideran un curso entre el primer y quinto grado en modalidad de aula graduada, y una lidera un grupo de multigrado correspondiente a transición y primero de primaria.

En relación al nivel académico y la experiencia laboral de estas docentes; se puede indicar que seis de las siete docentes realizaron sus estudios de secundaria en una de las Escuelas Normales. En cuanto a los estudios de pregrado, tres de las seis docentes que son normalistas, terminaron su licenciatura en básica primaria, en contraste con una que tiene una licenciatura diferente a la básica primaria, otra con una profesión diferente a las licenciaturas y la última que no tienen ningún tipo de estudio universitario.

Sin importar si son o no normalistas, lo valioso es que la mayoría de las docentes obtuvieron su título en algún tipo de licenciatura, y además, hay que resaltar que tres de las docentes normalistas que además son licenciadas, también tienen una especialización relacionada con educación.

Las siguientes figuras representan las características a nivel académico tanto en lo que al título de secundaria como de la relación con el tipo de pregrado que estas docentes optaron en su nivel académico, y que por una u otra razón las vincula a la docencia y su nombramiento en el magisterio:

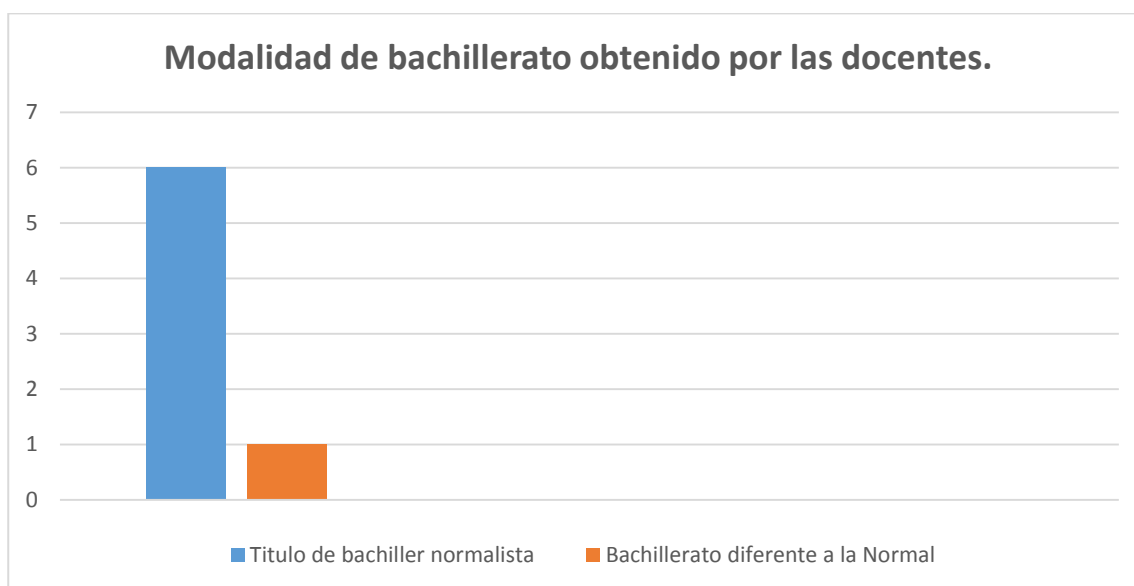


Gráfico 1. Modalidad de bachillerato obtenido por las docentes

Fuente: Elaboración propia basada en la información suministrada por los docentes en la encuesta (2017).

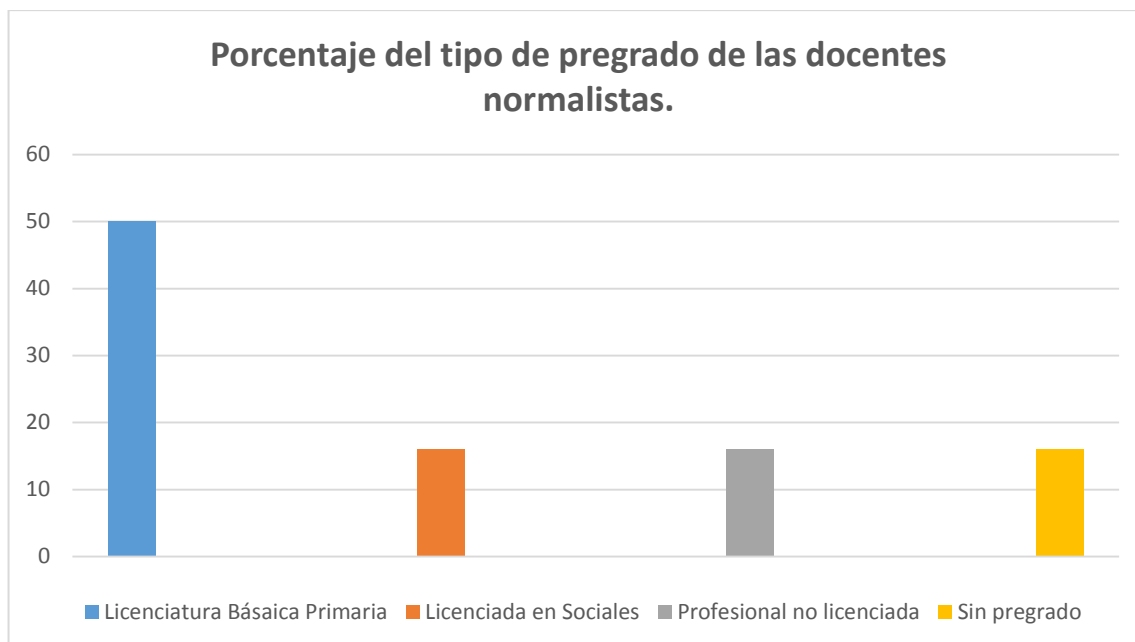


Gráfico 2. Porcentaje del tipo de pregrado de las docentes normalistas.

Fuente: Elaboración propia basada en la información suministrada por los docentes en la encuesta (2017).

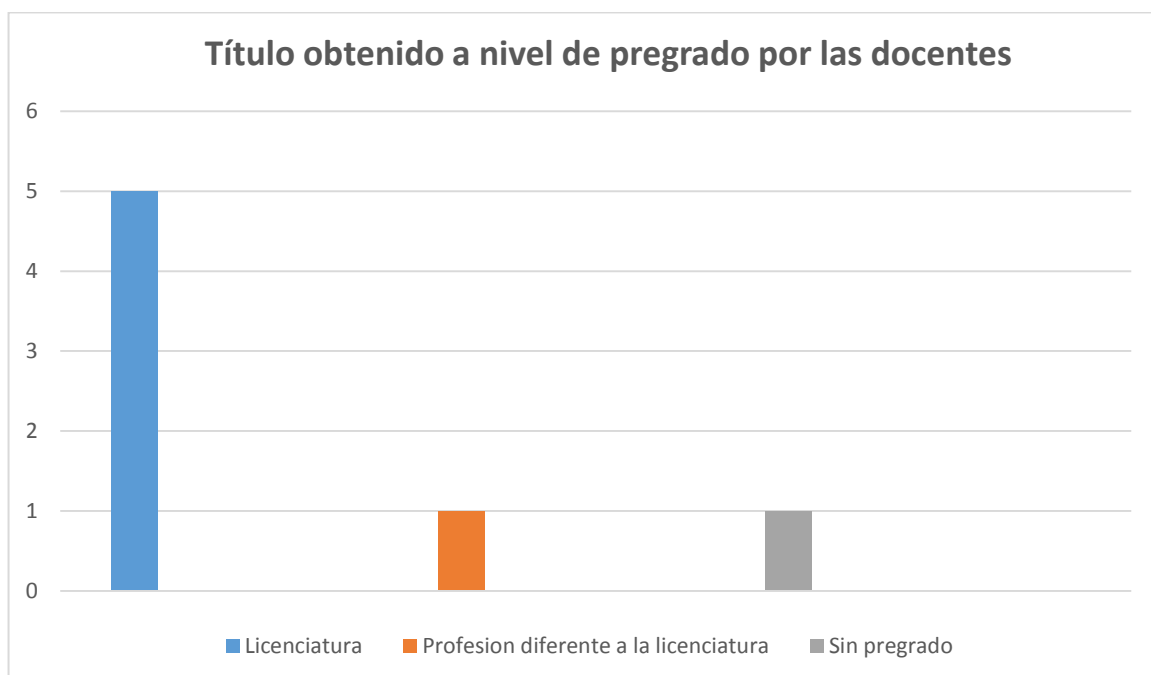


Gráfico 3. Título obtenido a nivel de pregrado por las docentes.

Fuente: Elaboración propia basada en la información suministrada por los docentes en la encuesta (2017).

Se puede indicar que la mayoría de las docentes participantes tienen un tiempo mayor de 5 años en su experiencia laboral en el sector oficial. Se precisa que solamente el 14,2% representado en una única docente, registra que su experiencia en el sector oficial ha sido de un poco más de dos años; por lo que en este punto se debe señalar que el 100% de estas docentes han estado vinculadas a la institución educativa donde se realizó esta investigación en un lapso de tiempo mayor al año y medio.

Esto significa que el 100% de estas docentes han tenido un acercamiento directo con el material desde el año 2016 cuando fue entregado por el programa PTA en su versión 2.0, que para el caso concreto del área de lenguaje se trata de la colección de *lenguaje –entre textos*.

Se puede concluir que, sin importar el rango de tiempo de su experiencia laboral en el sector oficial, la propuesta entregada en el marco del PTA respecto a cuáles deben ser los usos pedagógicos y didácticos de este material, se ha proporcionado de manera equitativa en términos de tiempo, acompañamiento para su apropiación y articulación, así como en la disponibilidad a su acceso.

La relación entre el tiempo de la experiencia laboral en el sector oficial y el lapso de tiempo en el que han estado vinculadas como docentes en la institución educativa en la que se desarrolla este trabajo de investigación se muestra en la siguiente gráfica:

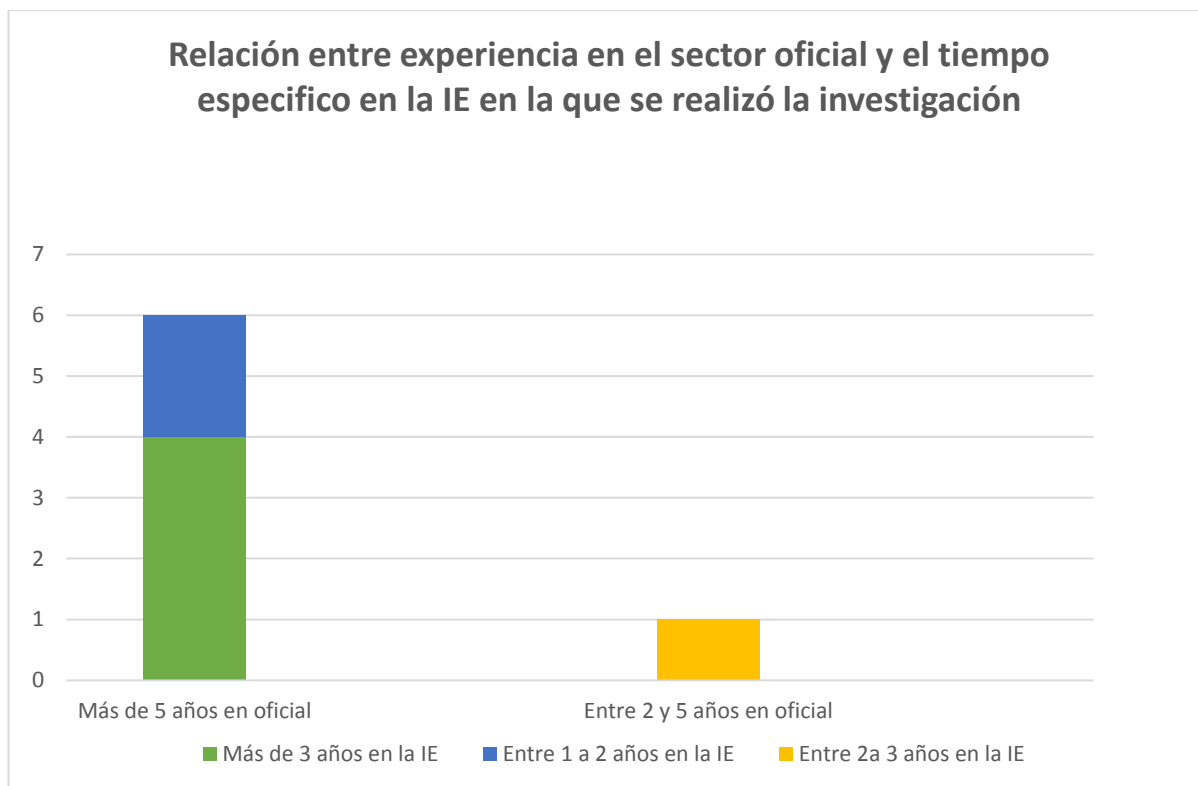


Gráfico 4. Relación entre experiencia en el sector oficial y el tiempo específico en la IE en la que se realizó la investigación.

Fuente: Elaboración propia basada en la información suministrada por los docentes en la encuesta (2017).

4. Usos pedagógicos de los textos de *lenguaje –entre textos*

El uso pedagógico del material educativo significa que el docente intencionalmente busca en el material una fuente de apoyo que potencialice el proceso educativo que él lidera.

Esto implica acudir al material en busca de alternativas que le faciliten y enriquezcan la toma de decisiones coherentes, en torno a tres variables vitales: la primera, la posibilidad concreta de encontrar elementos que le sean útiles para alinear las decisiones pertinentes a la relación entre el modelo y enfoque pedagógico que sustenta el material y el que se propone en la institución a través del PEI. La segunda variable es la oportunidad que tiene el docente, cuando apoyándose en el material, toma decisiones favorables en torno al proceso de planificación, tanto en la global (plan de área), como en la particular (plan de clase).

La tercera variable, en el uso pedagógico del material educativo, es la capacidad del docente para conectarse con una propuesta en la que evaluar su práctica educativa, le signifique reflexionar sobre su propio quehacer, al mismo tiempo que ajustar, mejorar o ampliar sus decisiones antes, durante y después de su práctica, aprovechando lo que el material le brinda sobre evaluación formativa.

Antes de entrar en detalle en cada una de las tres variables o posibilidades que se consideraron en este trabajo de investigación frente al uso pedagógico, ha de señalarse que cada una de ellas fue definida metodológicamente sin ningún tipo de escala valorativa, es decir, ninguna tiene un mayor peso sobre la otra. Por el contrario, el criterio para su clasificación fue partir de lo general a lo particular.

Tal clasificación del uso pedagógico fue abordada en el marco teórico, aclarando que, si bien pueden existir otro tipo de variables, las establecidas aquí, responden a factores particulares de los objetivos de este trabajo.

4.1 Apoyo al modelo pedagógico institucional

Identificar el concepto e ideas que los docentes participantes tienen sobre el modelo pedagógico que sustenta el material, su relación con el modelo propuesto en el PEI y por supuesto, el que orienta su práctica educativa, fue el primer paso para establecer si ellos acudían al material de *lenguaje- entre textos* en busca de apoyo para enriquecer el modelo pedagógico institucional. De igual manera, si estos textos son asumidos conscientemente como orientadores de sus acciones a la hora de planear y evaluar su práctica educativa.

El proceso de revisión y análisis, mostró en primer lugar que en el interior del material de *lenguaje-entre textos* hay una total carencia de evidencias explícitas que indique literalmente cual es el modelo ni el enfoque pedagógico que sustenta su propuesta. Sin embargo, lo que en efecto sí se encuentra es que existen huellas contundentes que permiten afirmar que el enfoque pedagógico anclado a la propuesta del material, es una amalgama entre el constructivismo y el cognitivismo.

Tales huellas se advierten por la existencia de una propuesta tácita del material, en la que el docente ha de posibilitar a sus estudiantes el contacto con diversas representaciones de la realidad, o por lo menos con diversas actividades encaminadas al descubrimiento de un mismo concepto. A su vez que permita conectar un concepto con otro, lo que se devela en la entrega de retos que conforman cada desafío y la relación entre ellos, tal y como lo presenta el material.

Otro ejemplo se halla en el carácter global de las sugerencias dadas en la guía del material, donde el papel del docente se define como un mediador que ha de facilitar la reflexión de sus estudiantes sobre lo que aprenden. Es fundamental la implementación de actividades destinadas conscientemente a la transferencia y socialización de lo que aprenden.

Asimismo, el material propone una serie de actividades con consignas para el trabajo individual y grupal que supone un marcador claro sobre la importancia que ha de darse a la construcción de saberes desde lo particular, para dar paso a la construcción o transformación de un saber renovado que contrasta el saber previo con el nuevo y el saber propio con el de otros. Esto propicia el anclaje con el aprendizaje significativo, colaborativo y cooperativo en los estudiantes.

Tal aprendizaje es posible de intuir puesto que, en el material de lenguaje- entre textos, los conceptos no se presentan con definiciones fijas, sino que se espera que, a través de los retos formulados en cada desafío, los estudiantes descubran los saberes sugeridos desde el desarrollo de los estándares de competencias. A su vez que se proyecta evidenciar en los niveles de desempeño del plan de formación la posibilidad de aprendizajes que se construyen bajo la idea de proceso y no como producto acabado.

La manera como se presenta el plan de formación, la relación entre los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje y los diferentes desempeños de aprendizaje en cada uno de los niveles, es una demostración de una propuesta en la que se espera un desarrollo de la competencia socio-comunicativa, y no la acumulación memorística de una gran lista de temas aislados pero obligatorios de ver en cada año lectivo.

Este conjunto de indicios permite afirmar que el enfoque que sustenta el material es sin duda una articulación entre el constructivismo y el cognitivista, al igual que el tipo de las sugerencias dadas en la guía del docente. El discurso empleado en esas sugerencias se encamina a orientar la implementación de estrategias que generan transformaciones en el pensamiento de los estudiantes. Transformaciones a través de un proceso reflexivo en el que todos los actores son conscientes de aquello que se aprende, que se transforma. Por ello la apuesta constante del uso de rúbricas con criterios de evaluación claros, es un elemento que aparece como una constante en toda la colección de *lenguaje- entre textos*.

Otro indicio claro de un sustento de estos materiales en el constructivismo está reflejado en una manera particular de concebir la evaluación como un proceso meta cognitivo, en el que la auto-evaluación y co-evaluación son acciones tan valiosas como la hetero-evaluación, por lo que la definición y socialización de criterios precisos son acciones que resultan imprescindibles en el proceso mismo del aprendizaje.

Teniendo en cuenta los anteriores ejemplos de cómo el material presenta elementos confiables, aunque no literales, sobre sus bases en un modelo pedagógico en particular, es natural entender por qué la mayoría de las docentes que responden la encuesta de este trabajo de investigación, aseguran, sin vacilación, que el enfoque que sustenta la propuesta pedagógica del material es el constructivismo. No obstante, llama la atención que tres de las siete docentes, hayan marcado, además del constructivismo, la opción socio-cognitivo, y una docente marcó el cognitivismo y el social-cognitivo, pero no el constructivismo.

De modo que la información relevante que permite afirmar que las docentes realmente reconocen en el material características propias del constructivismo, se encuentra en los

argumentos que dan cuando se les pide mencionar aquellos aspectos que consideran como evidencia principal del porque señalaron uno u otro modelo, y no cuando solamente seleccionan una opción entre una lista de modelos posibles.

Esto es importante porque independientemente de si marcaron una opción diferente al constructivismo, lo que se evidenció es que el 100% de estas docentes reconocen aspectos indiscutiblemente propios de este enfoque por encima de cualquier otro. Al mismo tiempo que deja dudas sobre si en realidad, son conscientes de las diferencias y conexiones que existen entre los diferentes enfoques y su relación con los modelos pedagógicos.

A continuación, se presentan las respuestas dadas por las docentes sobre las características particulares de los modelos-enfoques pedagógicos que pueden corroborar la existencia de uno u otro modelo en el material de lenguaje-entre textos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el objetivo no es identificar si las docentes reconocen las características particulares de cada modelo pedagógico, aunque esto resulta un factor valioso al considerar que uno de los usos pedagógicos del material es precisamente el apoyo al modelo institucional.

Tabla 3.

Características encontradas por las docentes que relacionan el material de lenguaje –entre textos- a un modelo pedagógico en particular

Docente/ modelo que señala	Respuestas que cada docente da
Docente # 1 Constructivismo y social-cognitivo	“Parte de la exploración de saberes” “Permite la socialización de experiencias” “Posibilita la construcción y adquisición de nuevos saberes”
Docente # 2 Constructivismo	“Los estudiantes se ayudan mutuamente” “Saberes previos” “Implementan la lectura”
Docente # 3 Constructivismo	“Considera los conocimientos previos” “Las actividades (lecturas) se relacionan con situaciones de la vida cotidiana” “La evaluación es coherente con la actividad”

Docente/ modelo que señala	Respuestas que cada docente da
Docente # 4 Constructivismo	“Retoma el conocimiento propio del niño” “Le propone investigar” “Le permite socializar el aprendizaje con sus compañeros”
Docente # 5 Constructivista y Social-cognitivo	“El estudiante construye su conocimiento y hace comparaciones” “Propone al estudiante que argumente sobre lo que sabe” “Maneja las competencias: interpretativas, comunicativas y argumentativas”
Docente # 6 Constructivismo y Social-cognitivo.	“Se integra el contexto social del estudiante” “El estudiante puede participar en la construcción del conocimiento” “Se tiene en cuenta los saberes previos”
Docente # 7 Cognitivismo y Social-cognitivo	“Social-cognitivo, porque se desarrolla el trabajo colaborativo” “Cognitivismo, porque siempre parte de los saberes previos” “Se fundamenta de las lecturas que trae el texto y se trabajan las predicciones y con ellos se orienta el desarrollo del concepto”

Fuente: Elaboración propia basada en las respuestas dadas por las docentes encuestadas (2007).

Al analizar las respuestas que las docentes comparten, se advierte que la mayoría coincide en afirmar que la propuesta del material se fundamenta en la construcción del conocimiento a partir de un saber previo que trabaja como peldaño en la transformación hacia un nuevo saber. Característica principal del constructivismo, sin embargo, la docente # 7 relaciona el cognitivismo al anclaje del saber previo para con el saber nuevo, y no con el constructivismo.

La manera tan rápida como aparecen respuestas como: “saberes previos”, dicho por la docente # 2, o sin mayores comentarios cuando la docente # 1 dice que la propuesta parte de la exploración y la docente # 6 dice que se tienen en cuenta ese tipo de saberes, muestra inquietudes de si en realidad detrás de esas frases existe una concepción que encuentra realmente importante valorar el saber de los estudiantes. Por ejemplo, cuando al observar algunas de las clases, de estas mismas docentes y otras que también mencionan el tema de los saberes previos como parte

introductoría en sus clases, lo que se percibe es una idea de saber previo como aquel saber poco o nada legitimado, que se asume ha sido dado pasivamente en el contexto familiar y/o cultural.

En contraste, la mitad de las docentes, opinan que uno de los aspectos que corroboran su elección entre los enfoques pedagógicos, es el hecho de que la propuesta del material presenta al estudiante como el constructor principal de su conocimiento.

Sin embargo, la docente #6 señala como una posibilidad y no como una característica constante, la concepción de estudiantes activos en el constructivismo, diciendo que: “el estudiante puede participar en la construcción...”, aunque hay que tener claridad que hablar de constructivismo es reconocer la permanente participación de quien construye el conocimiento. Al respecto Barreto y otros (2006) citando a Glasersfeld (1996) afirman que quien se encuentra involucrado en la construcción del conocimiento lo hace de manera activa, al mismo tiempo que señalan que ello no se hace de manera pasiva, ni a través de la comunicación, por lo tanto, esta participación es un asunto constante en el proceso.

Otra característica que llama la atención en las respuestas de las docentes es la del trabajo colaborativo y cooperativo que proponen algunas de las consignas en algunos desafíos del material, donde se propone explícitamente a los estudiantes el desarrollo de actividades en grupos o en parejas. Solo dos docentes la señalan como característica relevante, y solo la docente #2 lo asocia al constructivismo, mientras que la docente #7 lo hace al enfoque social-cognitivo.

De nuevo las inconsistencias se dejan ver, por un lado porque en algún momento, todas las docentes en sus clases realizan ajustes para promover el agrupamiento en el desarrollo de algunos desafíos, porque en el diálogo que ocurre en los momentos de retroalimentación que la investigadora hace en su rol de tutora, es evidente que para la mayoría, la posibilidad de

organizar a los estudiantes en grupo, se da irónicamente por la disponibilidad que estos tienen de acceder al texto de manera individual y no por las implicaciones que ello tiene en el aprendizaje.

Frente a tales discrepancias, se encuentra que las docentes proponen en sus clases la modalidad de agrupamiento entre sus estudiantes como una alternativa para realizar algunas de las actividades o retos de los desafíos. Sin embargo, cuando esto ocurre, la mayoría de ellas, se pasean entre los grupos solo para verificar que la actividad se está realizando, pero en ninguno de los casos se evidencia algún tipo de acompañamiento al trabajo cooperativo. En contraste, lo que se observa son grandes dificultades entre los estudiantes para concertar opiniones, para dialogar sobre lo que aprenden y sobre cómo lograr escribir ideas que los representen como grupo.

De hecho, en una clase de la docente # 5 se observa como la dinámica empieza por un trabajo en parejas para la consulta de información específica sobre el tema que se propone escribir, que luego pasa a un trabajo individual para entender la estructura del texto informativo y su escritura, sin que exista ninguna propuesta de trabajo colectivo que involucre ideas, preguntas y comentarios de todos o la mayoría del grupo. Por supuesto la docente modifica la consigna permitiendo el trabajo en parejas, pero el aprendizaje específico colaborativo sobre el tipo de texto que es objeto de aprendizaje es totalmente omitido.

Al preguntarle a la docente sobre las razones por las cuales los estudiantes pueden trabajar en grupo en unas actividades y en otras no, ella señala que “se ayudan en lo que pueden hacer similar, como las consultas, porque varios niños escogieron el mismo animal del que van a escribir, pero luego cada quien debe escribir su propio texto, allí el trabajo es individual”. Esta respuesta corrobora que el trabajo en grupo tiene un significado diferente al aprendizaje cooperativo para esta docente.

Otro ejemplo está en lo observado en dos clases de la docente # 2, donde propone a los estudiantes el trabajo en grupo para realizar retos en los que las respuestas dependen de la comprensión de lectura que se muestra en un reto inicial en el que se les pide leer un texto receta. La docente da un tiempo de 10 minutos para que los estudiantes lean la receta y luego pide que den respuesta a los retos 2, 3 y 4 con dos compañeros. Durante el desarrollo de los desafíos, la docente se acerca a algunos de sus estudiantes para verificar si están leyendo los retos, pero sobre todo para verificar que cada estudiante este consignando la respuesta en su cuaderno de trabajo, pero no se percata si las respuestas son resultado del consenso o si lo que ocurre es que uno de los estudiantes da la respuesta y los demás la copian, sin que exista un diálogo sobre por qué esa puede ser la correcta o muchos menos si todos están de acuerdo.

Al preguntarle por qué su interés, ella dice "... es bueno cuando trabajan en parejas o en grupos más grandes, porque como cada quien tiene su libro, todos tienen que escribir y leer y no se ponen a hacer otras cosas". Aparece claramente que se propone el trabajo en grupo como estrategia para facilitar el clima de aula, pero no para facilitar el aprendizaje cooperativo.

Algo similar ocurre con el concepto de evaluación que se relaciona con uno u otro modelo pedagógico. Solamente la docente # 3 se remitió al tema de la evaluación de una manera explícita, sin embargo, su comentario entrega inquietudes sobre el tipo de evaluación a la que se refiere, ella dice "la evaluación es coherente con la actividad", pero cuando se le pregunta sobre a qué coherencia se refiere, sus respuestas son poco concluyentes frente a una evaluación de tipo formativo " pues que lo que preguntan en el reto es de lo que se habla en el reto anterior" y "... el tema que se trabaja en la actividad está relacionada con el desempeño que se trabaja.

Un asunto relacionado a la evaluación formativa es el tema de la socialización, del cual la docente # 1 y # 4 hicieron comentarios. Pero la docente #1 le atribuyó la posibilidad de socializar las experiencias a través del material a un enfoque socio-cognitivo y no al constructivismo, contrariamente a la # 4, quien lo propuso como socializar aprendizajes.

Continuando con el análisis de las respuestas dadas por las docentes, conviene mencionar que una de las docentes del grupo, declaró como aspecto central el que las actividades del material se relacionen con la vida cotidiana. De igual manera la docente # 6 afirma que en el trabajo con los textos se integra el contexto. Un aspecto que deja de nuevo en evidencia que circulan en la escuela una idea parcial de lo que implica poner en contexto una situación o actividad y lo que implica potencializar aprendizajes a partir de una situación auténtica del entorno de los estudiantes.

Para finalizar con los hallazgos encontrados frente a las respuestas que se presentan en la tabla # 1, hay que mencionar que respuestas como: “maneja las competencias interpretativas, comunicativas y argumentativas” de la docente # 5, e: “implementan la lectura”, respuesta de la docente # 2, son evidencias claras de que existen limitantes en la comprensión de lo que cada modelo significa y las implicaciones en su adopción.

Por ello hablar de apoyo del material de *lenguaje- entre textos-* para el enfoque o modelo pedagógico institucional como un uso pedagógico es una posibilidad que debe ser considerada y potencializada, máxime cuando al comparar el modelo del material con el propuesto en el PEI de la institución donde laboran las docentes, se encuentra que tienen una gran conexión y que las docentes también así lo perciben.

El primer hallazgo en este punto es que el documento PEI de la institución educativa contexto de esta investigación, expresa de manera explícita en su apartado seis sobre el componente pedagógico, una serie de principios que sustentan una propuesta a partir de aspectos comunes entre los modelos de escuela activa, constructivismo y aprendizaje significativo.

Al respecto, seis de las siete docentes señalan que se trata de un modelo de escuela activa, asociándolo de una manera positiva al enfoque constructivista del material. La mitad de las docentes afirman que ambos modelos fortalecen el aprendizaje cooperativo y colaborativo, mientras que otras, dan razones como por ejemplo que ambos modelos reconocen la participación activa del estudiante o que ambos dan importancia a la autoevaluación.

Precisamente esas similitudes son algunos de los principios que se postulan en el PEI, así que en realidad resulta casi obvio que este grupo de docentes reconozcan elementos que permiten vincular estrechamente lo que el material propone con lo que la institución pretende.

Un segundo hallazgo, apoyado por el total de las docentes, se advierte en la existencia de elementos valiosos que pueden incluirse o que de hecho son considerados similares entre lo que presenta el material y el modelo pedagógico que propone el PEI. Aquí las declaraciones de las docentes son distintas y van desde afirmaciones sobre la diversidad de actividades enfocadas a un mismo concepto, pasando por el fortalecimiento del trabajo y aprendizaje colaborativo, de la auto-estima, la importancia de la retroalimentación y la claridad en los criterios de evaluación. De igual manera señalan la exploración de los saberes previos, la fase de transferencia encaminada a la socialización y aprendizaje autónomo, la inclusión del contexto como parte fundamental del aprendizaje, una concepción de escritura como un problema retórico, así como la importancia del ejercicio de cierre conceptual, contraste entre el saber previo y el nuevo, y la

potencialización de los procesos de construcción y descubrimiento del saber en el que el docente es un mediador.

Todos los elementos mencionados por las docentes son valiosos y demuestran que el material de *lenguaje- entre textos* puede ser usado pedagógicamente para apoyar el modelo-enfoque pedagógico de la institución, lo que es evidente al comparar estos elementos con los que se mencionan como características del material.

Aparecen coincidencias reiteradas en el reconocimiento de la exploración de saberes previos, la socialización y participación activa de los estudiantes y el aprendizaje colaborativo, como características que el material de *lenguaje-entre textos* propone y aquellos elementos que la propuesta pedagógica propia de la institución educativa sugiere como características vitales que los docentes consideraran como pilares en su práctica educativa.

Sin embargo, reconocer cuáles son esos elementos o características resulta insuficiente para que su apropiación llegue a las aulas. A continuación, se detallan los hallazgos más significativos y recurrentes.

Al analizar lo que ocurre en las clases que se observan el tema de la retroalimentación es el primer hallazgo de esta lista. Esta aparece de manera intermitente, opacada por calificaciones, marcas de bueno o malo y consignas inconclusas sobre correcciones que los estudiantes deben hacer sin precisar cuáles son, por qué y cómo mejorarlo, haciendo un mayor eco en la evaluación sumativa y para nada formativa.

Algo similar ocurre con el trabajo cooperativo y colaborativo, observándose que, en un gran esfuerzo por optimizar el tiempo efectivo de la clase, la mayoría de estas docentes proponen

la modalidad de agrupamiento, aunque el trabajo individual sea el propuesto en el reto que se desarrolla. De tal modo que las características de aprendizaje colaborativo se limitan a trabajo de grupo, sin mediación para la meta cognición, ni para el reconocimiento del saber de los demás y cómo pueden ser transformados en el compartir, en la mediación con esos pares y reconociendo las diferencias para ayudarse.

La exploración de los saberes previos es considerada una de las características más pertinentes cuando se trata de aquello que las docentes reconocen está presente en el material de *lenguaje-entre textos* y que también está en el modelo pedagógico institucional, pero que, sobre todo, la mayoría afirma que hace parte de su práctica.

Así, resulta complejo que lo hallado como ya se había mencionado, es una tendencia a postular el saber previo solo como aquel saber cultural o familiar que los estudiantes traen consigo cuando llegan a la escuela. En pocos casos se observa una concepción clara de saber previo como todo tipo de saber, incluyendo el académico, que los niños y niñas van adquiriendo, desarrollando y construyendo en su paso por la escuela y que ha de tender puentes con el saber que se construye por fuera de ella.

Estos hallazgos precisan aún más cómo lo que dicen las docentes y lo que hacen son dos caminos con diferencias significativas que hay que contemplar en una investigación, donde el interés es establecer cuáles son los usos que se hacen y no simplemente cuales son los que dicen que hacen.

Sumado a lo anterior, otro hallazgo surge al analizar lo observado en las clases. Para la mayoría de estas docentes, adoptar el modelo de escuela nueva se reduce al uso de los textos-cartillas de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, que a través de la Secretaría

Municipal de Cali llegaron a las aulas de la institución, y no como una puesta en marcha sólida de la inclusión de aspectos como la autoevaluación, el trabajo cooperativo, la vinculación de la comunidad, la preparación para una ciudadanía activa, la flexibilidad y respeto por los ritmos de aprendizaje, tal y como se pretende con la adopción de dicho modelo.

Esa concepción de un modelo de Escuela Nueva que depende de la disponibilidad en el acceso a unos textos o mobiliario en particular, se observa en declaraciones como por ejemplo: “para mí son mejores las cartillas de entre textos, así que seguro yo no trabajo escuela nueva” (docente # 6), “yo uso los dos textos, pero sin duda son mejores los del PTA porque los estudiantes si pueden escribir en ellos y además cada quien tiene el suyo, así es mejor” (docente # 4), “claro que se trabaja con todos los libros, pero es que el trabajo en grupo es muy difícil por el tipo de mesas que tengo en mi salón” (docente # 5), “cuando hicimos los ajustes a los contenidos solo teníamos los de escuela nueva, así que las actividades del libro de entre textos se ajustan a lo que tenemos en los de escuela nueva” (docente # 2).

Ahora bien, en este trabajo el uso del material educativo de escuela nueva no es el de interés, pero hay que señalar que al ser un material que también llega a las aulas en el mismo año lectivo en el que llega el de *lenguaje- entre textos*, es importante entender su relación y cómo se han asumido esas características que se le atribuyen tanto a los materiales de *lenguaje- entre textos*, como al modelo de escuela nueva por parte de estas docentes.

Volviendo a la cuestión sobre si las docentes establecen semejanzas y diferencias entre el modelo pedagógico que sustenta el material y el que sustenta su PEI, para de esa manera usar el material como apoyo para ajustar, ampliar, reflexionar y valorar el enfoque institucional, hay que decir que, si bien en el discurso se declara un enfoque de escuela nueva o activa, en la práctica

las evidencias permiten concluir que dicha propuesta tiene diferentes aristas para que pueda afirmarse que se trata de una propuesta unificada e implementada en el interior de todas las aulas de esta institución.

Sin embargo, hay que considerar que en algunas de las clases observadas la situación es un poco más optimista y aunque aún hay principios que están en construcción y en camino de apropiación, lo que puede afirmarse al realizar el cruce de información entre aquello que las docentes dicen y aquello que hacen en sus aulas, es que la llegada del material ha abierto una puerta a posibilidades para que las docentes contrasten el modelo propuesto en el PEI y el que sustenta el material. Pero lo importante es que puedan usar el material como apoyo para reflexionar y tomar decisiones frente al modelo-enfoque pedagógico que orienta su práctica educativa particular para lograr alinearla con la propuesta institucional.

Otro aspecto a considerar en el análisis, a la hora de determinar si este grupo de docentes usa el material como apoyo al modelo pedagógico institucional, está presente en el tipo de argumentos de relación entre el modelo del material y el del PEI.

En concreto lo que se advierte (ver anexo E), es que la mayoría de las docentes consideran significativa una relación entre el modelo pedagógico del material y del PEI, con el fin de optimizar el aprendizaje, indistintamente de que sean diferentes. Además, algunas de las docentes señalan la importancia de una relación de la misma naturaleza entre los modelos en cuestión, en pro de una optimización en el uso del material.

Contrariamente a lo que manifestaron al hablar del modelo institucional, ninguna de las docentes plantea que el modelo pedagógico que de manera individual y personal asumen este por encima del institucional, lo que representa poca viabilidad para una relación directa entre el

modelo pedagógico del material y el institucional. Porque el institucional, aunque es reconocido por la mayoría de las docentes, presenta varias limitaciones en su aplicabilidad. Este asunto ya quedó expuesto al contrastar lo que ocurre en la práctica educativa y lo que estas docentes declaran sobre las características y principios de los modelos pedagógicos.

En cuanto a las tres docentes que afirmaron que los modelos-enfoques han de ser de la misma naturaleza, resulta útil ver algunas contraposiciones. Por un lado, dos de estas docentes además marcaron la opción B, es decir que, si bien afirman que los modelos han de ser de la misma naturaleza, al mismo tiempo señalan que esos modelos siendo diferentes pueden articularse, y en sus explicaciones no es posible determinar con exactitud la idea con mayor peso.

De igual modo, aparecen afirmaciones con diferentes tintes sobre las posibles acciones que son consideradas por las docentes, para que la propuesta del material pueda ser alineada de la manera más pertinente con el modelo institucional. Pero en ocasiones tales afirmaciones tienen un sustento diferente al pedagógico, como ocurre con la respuesta de la docente # 5, que dice que es indispensable que los textos lleguen a comienzos del año lectivo, porque, tal y como lo afirma “es la única manera para que se revise el material con tiempo y se pueda articular la propuesta de los de entre textos con los de escuela nueva” (docente # 5).

Esa misma docente afirma que han de incluirse los DBA actualizados y un mayor número de actividades relacionadas con la competencia gramatical, sumada a que la docente # 1 afirma que deben incluirse en el material actividades de índole artística y hacer mayor trabajo en la motivación hacia la investigación como exploración y construcción de saberes.

Este tipo de sugerencias poco contribuyen a un uso pedagógico, pues esperar que el MEN incluya o modifique las actividades de un material que ya fue modificado, es contrario a lo que

se espera de las docentes. Es una acción pedagógica el que sean las docentes quienes después de revisar y analizar el material, decidan la inclusión, modificación y ajuste del material en pro de responder a las características particulares de los principios pedagógicos que se han adoptado según el PEI. Así como tampoco es un asunto pedagógico, la fecha en la que el material llega a las sedes, esto porque, aunque no lo hacen al inicio del año, los docentes pueden acceder al plan de formación propuesto por el material en cualquier momento del año escolar.

Otras docentes afirman que lo que se debe hacer es presentar y socializar el material a los estudiantes, revisar conscientemente el material por parte de los docentes y hacer las adaptaciones si así se decide por el consejo académico, entre otras. Estas acciones, se espera que sean acogidas por todos los docentes de la institución, pero no porque después de este trabajo se reconozcan como una posibilidad, sino que se convierten en indicadores de una intención genuina de los docentes cuando se usa pedagógica y didácticamente cualquier material.

Por último, se advierte que frente a quienes señalaron que estos modelos pueden articularse, hay un caso en particular que llama la atención. Se trata de la respuesta de la docente de multigrado # 7, quien afirma que es fundamental la intencionalidad del docente, siendo irrelevante el enfoque-modelo del material. Esto ayuda a corroborar, que si bien, en las afirmaciones de las docentes se observa cierta claridad sobre cuáles son las características de los modelos constructivismo y escuela nueva, ello es insuficiente para llevarlo al aula de una manera consciente y constante, como un saber hacer práctico coherente con su quehacer educativo, en donde deberían reflejarse esas características aplicadas en lo que ocurre al interior de sus aulas.

Ahora bien, el modelo pedagógico también es un elemento que se tiene en cuenta en la propuesta del plan de estudio. Por lo que es conveniente exponer la relación que existe entre el modelo que sustenta el material y el del plan de área de lenguaje de la institución.

Al respecto los hallazgos son muy interesantes. Primero hay que señalar que en el documento del plan de área de lenguaje no presenta ningún tipo de información sobre el enfoque particular que la institución ha adoptado para la concepción y desarrollo de esta área. Algunas docentes, como por ejemplo las # 5 y # 7 afirman que ha de asumirse el mismo enfoque-modelo que el PEI propone, y señalan que aunque en el plan de área no se presenta, la mirada que ha de hacerse al área de lenguaje es la del modelo de escuela nueva. Una respuesta que puede ser lógica, pero que solo demuestra que la tendencia es concebir el plan de área como un documento que no brinda elementos particulares frente a una propuesta concreta para el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de un área en particular.

De hecho, al revisar el plan de área, se encuentra un interés persistente en ajustes y actualizaciones a la matriz de contenidos y ningún ajuste a los demás elementos de ese plan, dicho en otras palabras, institucionalmente el plan de área es un formato diseñado para presentar periodo por periodo, y grado tras grado, los estándares, desempeños y ejes temáticos de estudio.

Pese a dichas limitantes, tres docentes señalan como enfoque propio del área de lenguaje el socio-cultural, aunque los argumentos que dan para asegurar la relación con dicho enfoque tienden a ser inconclusos. Esto porque insisten en que se incluye en la enseñanza del lenguaje actividades del contexto de los estudiantes. Lo que se observa es que se usan ejemplos de situaciones que ocurren en la vida fuera de la escuela, pero no son situaciones que se dan en la vida de los estudiantes de manera auténtica, una distinción que parece no estar muy clara en las

docentes. Un ejemplo claro de ello, es el caso de la docente # 6 que afirma que en sus clases se abordan actividades del contexto, pero al observar sus clases lo que se advierte son actividades de escritura de textos de la vida por fuera de la escuela, como la carta y la receta, pero que no son escritas para una situación comunicativa actual y real de la vida de estos estudiantes.

Otro ejemplo aparece cuando la docente # 1, señala que al utilizar la lectura de la Rana Dorada que aparece en el material de *lenguaje- entre textos*, está contextualizando el aprendizaje de la lectura porque, dice la docente: “el tema de la lectura es sobre un animal que si existe en Colombia” (docente # 1).

4.2 Apoyo a la planificación

La información del plan de área, las planeaciones de clase y las respuestas a la encuesta, permiten afirmar que el apoyo a la planificación de las clases (plan de aula) es mucho más alta que la institucional (plan de área).

Institucionalmente las docentes cuentan con dos formatos para el proceso de la planeación, el plan de área y el de aula. Sin embargo, no existe ningún proceso concreto que garantice la socialización, retroalimentación ni aprobación de lo que los docentes establecen en esos formatos. Además, hay que indicar que el plan de aula presenta información que se concibe como lo que en otras instituciones educativas se denomina plan de clase. Esto es importante, porque al hablar de apoyo a la planificación de lo que se habla es precisamente del uso pedagógico que las docentes hacen en la estructuración del plan de área, el diseño del plan de aula y el complemento en la preparación de las clases de lenguaje.

El plan de área institucional, es un referente al que las docentes acuden al inicio del año para actualizar la denominada matriz de contenidos, pero durante el resto del año es irrelevante. Los planes de aula son construidos por la mayoría de las docentes, sin usar como referencia el plan de área. Para las docentes #1, #2, #3 y #7, el plan de formación que entrega el material de *lenguaje –entre textos* se convirtió, durante el año 2017, en el documento principal para determinar muchos de los aspectos del plan de aula y la preparación de sus clases.

El 100% de las docentes, afirman que en algún momento durante el año 2017, revisaron el plan de formación para determinar los desempeños a evaluar en sus clases, y cinco de ellas, declaran que cuando deben diligenciar los informes de evaluación, son los niveles de desempeños que aparecen en el plan de formación del material y no los del plan de área, los que orientan la redacción de los desempeños que son consignados y evaluados en los boletines de calificaciones. Situación que es corroborada al revisar dichos boletines.

Con las orientaciones pedagógicas ocurre algo diferente. Menos del 70% manifiesta que revisan y consideran las sugerencias pedagógicas del material para la planeación y preparación de sus clases, pero la cifra se reduce al observar sus clases, evidenciando que son tres docentes las que llevan las sugerencias del material a actividades concretas en sus aulas.

Como ocurre con el plan de formación que se convierte en el plan de área para la mayoría de las docentes, las sugerencias pedagógicas se convierten en el marco principal para las tres docentes que revisan y llevan al aula esas sugerencias. Hallazgo que se advierte no solo en el desarrollo de las clases observadas, sino también en las mínimas adaptaciones de la propuesta del material a las exigencias del formato del plan de aula institucional.

La docente # 1 resalta que el formato de plan de aula tiene muchas semejanzas con la propuesta del material de *lenguaje – entre textos*, tales como la estructura de la clase en tres momentos, la construcción de la planeación a partir de los estándares y la inclusión de los derechos básicos de aprendizaje, que le permite adaptar las sugerencias de ese material a la información que se pide en el formato institucional. Situación que le facilita el diligenciamiento en términos del tiempo que debería usar al no contar con la propuesta del material. Esta docente dice que: “el tiempo que tengo para planear es limitado, y encontrar sugerencias, actividades, textos complementarios para mis clases, de la calidad que nos entrega el libro de entre textos ha sido para mí una gran ayuda” (docente #1).

Frente al tema del tiempo e importancia que las docentes le dan al proceso de la planeación, es evidente que por lo menos para dos de ellas, este es un ejercicio ausente para la mayoría de sus clases. En varias ocasiones, cuando se les solicitó la planeación de la clase a observar, la respuesta fue evasiva, afirmando que no diligencian el formato porque es muy largo, porque consideran que no es necesario hacerlo pues en el material esta toda la planeación o porque para esa clase no alcanzaron a diligenciarlo, pero que lo harán cuando deban entregar la planeación en su evaluación de desempeño.

Sea cual sea la razón que las docentes ofrecen para no diseñar un plan de aula concreto, antes de iniciar sus clases, supone una concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde usar el material como un sustituto de la planeación es aceptado y legitimado por ellas, dejando claro que en efecto no se trata solamente de no escribir o diligenciar un formato, sino de la ausencia del ejercicio de una planeación, que además se espera se caracterice por ser autónoma, reflexiva, creativa, pertinente, flexible y sistemática.

Así que mientras para unas docentes la propuesta del plan de formación o sugerencias pedagógicas del material de lenguaje-entre textos se convierte en un aliado que complementa su planeación, en otros casos el material sustituye la planeación de las docentes, como documento escrito, pero lo observado es que orientan el desarrollo de las clases, sin que el docente pierda su carácter de mediador. Pero también, aunque solamente en dos casos, se aprecia una omisión de la planeación, simultáneamente con un desarrollo de la clase mediada por el material y no por las docentes.

En definitiva, el ejercicio de planeación requiere de la sincronía entre la propuesta del PEI, el plan de área, el de aula y el de clase. Ellos se alimentan y complementan entre sí, sin embargo, los hallazgos demuestran por un lado que la mayoría de las docentes encuentran en el material un apoyo de planeación para su práctica, aunque ello signifique que en algunos casos el apoyo no se evidencie en el ejercicio de planeación. Y por el otro lado, que la tutora PTA e investigadora en este trabajo, ha de usar la propuesta del material como potencializador en los procesos de actualización de los planes de área, aula y clase.

4.3 Apoyo en la evaluación de la práctica educativa

Es evidente una diferencia marcada entre las concepciones que, de evaluación y uso para la evaluación, tienen las docentes. Por un lado, la idea de retroalimentación como un asunto primordial en la evaluación de carácter formativo es, para la mayoría de las docentes, una acción en la que señalar lo correcto e incorrecto en cada desarrollo o respuesta, es vista como lo más acertado.

Tal idea de la retroalimentación demuestra que, pese a que en su discurso se afirme su importancia y que al interior de las aulas se retroalimenta a los estudiantes, ello dista mucho de lo que en realidad ocurre pues en la observación de las clases se evidencia un ejercicio reiterado de verificaciones sobre si los estudiantes están realizando o no los retos que se presentan en cada desafío del material.

Cuando se les pregunta que es lo que están haciendo cuando se les observa dibujando “caritas felices”, subrayando con un lápiz de color rojo las palabras que sus estudiantes han escrito de manera equivocada, escribiendo signos de pregunta en frente de alguna palabra, ellas aseguran que están haciendo retroalimentación. Sin embargo, lo que también se observa es que los estudiantes no reconocen que es lo que está mal escrito cuando se les subraya con un lápiz de color rojo, no comprenden porque los signos de pregunta y en muchos de los casos asumen la “carita feliz” como una calificación.

De hecho, 6 docentes afirman que efectúan una retroalimentación escrita en el cuaderno de trabajo del material de *lenguaje- entre textos*, sin embargo, al revisar los textos, los hallazgos demuestran que lo que hacen las docentes es un ejercicio de calificación e inspección al desarrollo de las actividades y no la escritura de sugerencias, comentarios positivos sobre los aprendizajes, ni sobre alternativas para avanzar en un aprendizaje en particular.

Hay que comprender que las frases y símbolos que comúnmente se emplean, como por ejemplo “felicitaciones”, “buen trabajo”, o “lo hiciste muy bien”, distan de ser retroalimentaciones contundentes que puedan ser utilizadas por los estudiantes o por la propia docente para comprender, dialogar, establecer, o contar como evidencias en la evolución o el nivel en los aprendizajes.

Ahora bien, el proceso de la evaluación formativa va más allá de un ejercicio en el que se hacen retroalimentaciones, pues esta se refiere a la posibilidad de reflexionar, evaluar y actuar sobre lo que ocurre en las clases. Evaluar formativamente implica tomar decisiones que potencialicen el aprendizaje de los estudiantes, logrando que al mismo tiempo que enriquecen su propio saber disciplinar del área, puedan comprender lo que hacen cuando aprenden y, además, aprender cómo potencializarlo.

Sin embargo, es innegable que, si la idea de la retroalimentación no está sujeta a una idea de evaluación como un ejercicio reflexivo en el que la acción del docente es también un agente importante de esa evaluación, aparece un discurso desarticulado con las acciones que las docentes asumen son las que se deben efectuar a la hora de evaluar.

Las docentes utilizan formas similares para verificar, corregir o calificar, siendo las más recurrentes la “carita feliz” cuando la respuesta es la adecuada o una “carita triste” cuando es inadecuada, la palabra “felicitaciones”, o la expresión “puedes mejorar”, también marcas como la X, subrayar o resaltar palabras o frases. Pero cuando se trata de dar razones para dar cuenta e insistir en que lo que hacen son retroalimentaciones escritas a sus estudiantes, las respuestas evidencian una fuerte dicotomía entre lo que dicen que hacen y lo que hacen.

La docente # 6 afirma que hace la retroalimentación porque considera que con ella sus estudiantes elaboran el tema que se trabaja en clase. Por su parte la docente # 3 dice que: “... existe la socialización de lo trabajado y eso se convierte en una posibilidad para descubrir errores que pueden ser corregidos”. Otras docentes afirman que la retroalimentación permite complementar las actividades y que ello favorece la comunicación con los acudientes de los estudiantes frente a lo que se hace en la clase.

De esta manera es claro que la concepción de retroalimentación escrita es una acción que las docentes argumentan es importante, pero que en la práctica es un ejercicio de inspección sobre lo que los estudiantes escriben en cada reto, dando refuerzos positivos y negativos. Por lo tanto, es muy complejo usar aquellos sucesos, resultados o preguntas que aparecen en la clase, como evidencias para evaluar consciente y sistemáticamente la práctica educativa en la que ellas y sus estudiantes son actores fundamentales.

Sumado a esto, los planes de aula muestran la ausencia de una intención contundente que demande el registro autónomo de los resultados del proceso, tanto de lo que ocurre con los estudiantes como lo que ocurre con el desarrollo de la clase.

Al finalizar las clases, lo que ocurre durante el proceso se invalida, suprimiendo la posibilidad de reflexionar individual y colectivamente sobre aquello que se experimenta. Las docentes no tienen la posibilidad de escribir lo que ocurrió en sus aulas con los aprendizajes de sus estudiantes, ni mucho menos sobre lo que ellas hicieron para facilitar esos aprendizajes, en todas las observaciones de clase se evidencia una evaluación que empieza y termina en el desarrollo de la clase tanto con lo que sucede con los estudiantes, como con el proceso mismo.

Acudir a los resultados como evidencias es una situación poco probable en la cultura evaluativa institucional para el 100% de las docentes. El ejercicio de recolectar evidencias es un sinónimo de registro fotográfico, fotocopia de las páginas de los cuadernos, diligenciamiento de los planes después de la ejecución de las clases y las actas de las reuniones con las familias. Al preguntar porque la ausencia de evidencias concretas del desarrollo del proceso de los aprendizajes y de su estilo de enseñanza, las respuestas no se hacen esperar. La docente # 2 dice:

“yo no necesita evidencias porque a mí no me evalúan”, mientras que la docente # 3 dice: “las fotos son evidencia de las actividades que se hacen”.

No importa cuántas fotografías tomen, o si no las toman, en ambos casos, las evidencias se relacionan como demostraciones de la ejecución de ciertas actividades, pero en ningún caso dan cuenta de los procesos que se llevaron a cabo, ni de los aprendizajes de quienes participan en las actividades. Con ello se percibe una concepción de evaluación de productos y no de procesos, de calificación por encima de retroalimentación, de verificación por encima de seguimiento y un asunto vertical y no horizontal.

5. Usos didácticos del material de *lenguaje-entre textos*

5.1 Apoyo al conocimiento didáctico del contenido

Las actividades sugeridas como refuerzo en el material, se refieren a aquellas tareas que los estudiantes desarrollan en casa, y se pretende contribuyan a afianzar y seguir construyendo o conectando su saber; pero no existe ningún tipo de componente explícito que invite a las docentes a evaluar, contrastar o ampliar el saber que tienen sobre los aprendizajes que se espera impulsen en sus estudiantes.

Esa misma lógica permite asumir que el material está diseñado bajo la idea de que independientemente del conocimiento disciplinar que tenga el docente, dicho saber le será suficiente para afrontar los retos de manera eficaz. Al respecto hay que decir que lo que ocurre en las clases observadas, muestra en muchos de los casos que el conocimiento disciplinar que las docentes tienen en el área de lenguaje resulta ser insuficiente, y en ocasiones es un elemento que obstaculiza aprendizajes de mayor calidad.

Las docentes no encontrarán en el material de *lenguaje –entre textos* algún tipo de aclaraciones, profundizaciones ni sugerencias sobre los conceptos que se vinculan en los desafíos, aunque en algunos de los casos se presentan definiciones muy concretas de algunos términos. Por ejemplo, cuando la docente realiza con sus estudiantes el desafío 9 del grado primero, la propuesta del material asume que la docente reconoce las características del poema, pero además se espera que use las sugerencias pedagógicas para encontrar otras alternativas para facilitar el disfrute de los poemas, la comprensión de lo que expresan y la estructura de esta clase de textos. La docente en este caso, cumple con ese perfil y logra evidenciar en su clase un

conocimiento disciplinar suficiente para abordar el poema haciendo que sus estudiantes lo disfruten y aprendan.

Pero ello no siempre ocurre así, y un ejemplo claro aparece al advertir una confusión de índole disciplinar de la docente # 4, entre mito y leyenda. Al hablar con la docente, es evidente que ella no era consciente que estaba equivocada en su comprensión de esa clase de textos. Esa confrontación y reflexión solo fue posible cuando otro (la tutora) hace la retroalimentación. Además, la docente reconoce que no reviso las sugerencias del material, y que la preparación de la clase consistió en verificar que en efecto lo que aparecía en esas páginas, fuese el mito y la leyenda, pues su lista de temas para esa semana así lo indicaba.

Después de leer el texto de titulado “Álvaro Nasa Pal y la Mojana”, aparecen dos retos:

Reto 3
Realiza un resumen de la leyenda de la Mojana.

.....
.....
.....

Reto 4
Explica con tus palabras las diferencias entre un mito y una leyenda.

.....
.....
.....

Imagen 2. Retos

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional - MEN, s.f.)

Tal vez si la docente hubiese revisado las sugerencias, y hubiese dudado de lo que sabía del mito y la leyenda al leer el texto propuesto, las respuestas de esos “tal vez” son suposiciones.

Lo único cierto es que ni en la guía del docente ni el cuaderno de trabajo esta docente encontraría indicios para que ella misma explorara sus conocimientos, ni para valorarlos. La ausencia de definiciones es coherente con el constructivismo, pero que la docente no explore sus conocimientos antes de sus clases, no lo es, lo que se deba a un hallazgo que ya se mencionó sobre la concepción limitada de los saberes previos.

El conocimiento del contenido debe ser complementado, actualizado y constantemente auto-evaluado. Una manera como el material puede ser usado es sin duda acercándose a las consignas, pero sobre todo revisando todo el material cuando se prepara la clase, las docentes deben explorar sus saberes, así como se lo proponen a sus estudiantes.

Hay que señalar que hablar de conocimiento didáctico del contenido se refiere a ese saber sobre cómo enseñar un contenido particular, es decir no basta con saber el contenido, hay que saber también cómo enseñarlo. Las preguntas para las docentes de las que se habló anteriormente son, ¿cuál es la mejor manera para enseñar a los más pequeños a leer y escribir poemas? Y ¿Cuál es la mejor manera para enseñar que son y cómo se diferencian los mitos de las leyendas?

El material entrega una manera de enseñar, caracterizada por un enfoque constructivista que propone clases que inician explorando los saberes previos de los estudiantes, pasa a la estructuración o desarrollo de una serie de saberes para luego desarrollar actividades que permitan la transferencia y cierre del aprendizaje esperado, pero que solo termina con una propuesta de actividades que han de desarrollarse en casa, con el único fin de reforzar el aprendizaje que se esta desarrollando y que de nuevo pasa a ser un saber previo que es susceptible de transformar, ampliándolo o articulando a otros saberes. Esta es una sugerencia que

puede ser modificada de acuerdo a diversos criterios sobre las características de los estudiantes, del contexto, de la posibilidad de incluir otros materiales, etc., pero lo importante es que el saber disciplinar esté garantizado, y para el caso de algunas de las docentes, tal y como se encontró con la docente # 4, eso no está totalmente garantizado.

Así que la revisión de las planeaciones y la observación de algunas clases ofrece una serie de indicios que permiten afirmar que solo algunas docentes usan el material de *entre-textos* como un apoyo a su conocimiento didáctico del contenido que tienen del área de lenguaje, precisamente porque en algunos casos al enfrentarse a ciertos conceptos y habilidades relacionadas con la producción y comprensión de textos, algunas docentes tienen debilidades en el conocimiento del contenido y por ende asumen una posición de confort cuando es el material quien decide cual es la mejor manera para enseñar y aprender esos conceptos, hábitos, habilidades y competencias.

Ha de resaltarse, que dos docentes, dicen no revisar los recursos virtuales que el material propone para complementar las actividades del material impreso. En contraste, una docente afirma que los revisa pero que no los usa en sus aulas porque "... en la sede casi nunca hay internet, así que no se pueden hacer esas actividades virtuales" (docente # 2). Tanto quienes no los revisan y quienes revisándolos no los usan, es una evidencia de que estas tres docentes tienden a seguir la manera como un texto en particular propone una manera de enseñar, sin mayores reflexiones si en efecto esa es la manera más pertinente de hacerlo.

Otras cuatro docentes afirman que la revisión de algunos de los recursos virtuales les ayuda en el ajuste de diferentes actividades que el material propone. Sin embargo, rastrear en los planes de aula la revisión que las docentes dicen hacer, es difícil porque precisamente dos de

estas docentes no entregaron sus planes, y las otras dos docentes no escribieron nada al respecto de los recursos complementarios que revisaron. Lo que ocurre también en la observación de las clases, donde no se logran rastrear indicios que puedan corroborar o no que las docentes revisaron los recursos, aunque no los usen en la clase. Así que, para el caso del uso de estos recursos, resulta impropio hacer algún tipo de señalamiento.

Continuando con los hallazgos encontrados en lo que a apoyo al conocimiento didáctico del contenido se refiere, algunas docentes señalan que de acuerdo a las características de los estudiantes se deben modificar algunos desafíos, y en otros casos omitir algunos retos de un mismo desafío. Otras señalan que ha de proponerse un orden o secuencia diferente al que propone el material, afirmando que así lo hacen en el desarrollo de sus clases.

Acudir entonces no solo a los recursos sugeridos, sino al material completo en sí mismo, es una situación que aparece en las declaraciones que dan las docentes cuando responden la encuesta, pero que en la práctica demuestran que tres de ellas acuden al material en busca de un apoyo genuino para lo que a conocimiento didáctico del contenido se refiere.

Y como no afirmarlo, si las acciones observadas en las clases de esas tres docentes demuestran que, además de revisar las sugerencias del material, buscan otras formas para potencializar esas mismas sugerencias. Buscar actividades similares en otros materiales, construir las de piezas comunicativas que complementan los desafíos propuestos, así como también hacer preguntas y comentarios a la tutora en busca de comprender el para que de las sugerencias que el material ofrece, y ajustar algunas consignas de los retos para facilitar la comprensión del concepto y los aprendizajes de sus estudiantes, son algunos ejemplos de lo que las docentes hacen cuando han revisado y dan valor a las sugerencias pedagógicas del material.

Lo observado en algunas de las clases, es una falta de cuestionamientos o reflexiones de la propuesta didáctica que el material entrega. Es el caso concreto y recurrente de dos docentes que, si bien revisan las sugerencias y las consideran en su práctica, lo que hacen es una réplica de la propuesta del material en su aula. En el desarrollo de las clases se evidencia una entrega al material del rol dinamizador que debería ejecutar el docente.

Finalmente, hay que señalar que algunas de las razones que dan las docentes sobre el porqué cambian la secuencia, omiten retos o desafíos, se refieren a que consideran que algunas de las actividades que propone el material son muy complejas o porque sencillamente modificar la consigna o el orden de los retos implica precisamente un conocimiento didáctico del contenido que las docentes no poseen.

5.2 Apoyo a la gestión de aula

Primero hay que indicar que, para seis docentes, la llegada del material al aula se usa conscientemente para facilitar la optimización del tiempo efectivo de clases. Reconocen que una ventaja de la presencia del material es la posibilidad de disponer del tiempo que antes se usaba para, por ejemplo, la transcripción directa o copia por dictado, y que se superan con la disponibilidad del material. Logran dar más espacio al momento de la exploración de saberes previos y al de transferencia, así como dedican más y mejor tiempo a la revisión de las tareas como parte de la clase y no con tiempo fuera de ella.

Además, en clase se observa que la presencia del material y el aprovechamiento de sus actividades, posibilita en la mayoría de los casos una mayor oportunidad para propiciar el trabajo cooperativo, aunque existen algunas paradojas sobre las implicaciones de ese tipo de aprendizaje.

En la mayoría de las clases observadas, se aprecia una propuesta de trabajo en equipo en la que se privilegia el desarrollo de la actividad y entrega de un producto en conjunto, pero en realidad no se percibe un aprendizaje con mayor espacio de reflexión, coevaluación y puesta en común.

Cuando se habla de gestión de aula, se involucra también el tema de las expectativas de aprendizaje, y aquí las cosas están en ambos lados de la balanza, pues si bien, todas las docentes afirman que incluyen y articulan en la preparación y desarrollo de sus clases diferentes materiales adicionales al de entre-textos, lo que en las clases se observa es que cuando se pretende desarrollar un tema, aprendizaje o competencia en clase, las docentes privilegian un material sobre otro y en el caso particular de dos de estas docentes, lo que hacen es decidir que material usar para qué tema tratar, sin que exista una conexión entre la propuesta de los diferentes materiales.

Al respecto también hay que agregar que situaciones como declarar que no se llevan unos u otros materiales al aula, o que no se revisan los recursos virtuales que sugiere el material, o simplemente que se omiten algunos retos o desafíos, todo porque el nivel de sus estudiantes imposibilita realizar las actividades de una manera efectiva. Esto es un claro ejemplo que para aquellas docentes que esto es una razón válida del porqué y cómo usan el material, el tema de expectativas de aprendizaje altas no está en su agenda didáctica.

Por último, hay que señalar que al analizar la promoción del aprendizaje autónomo entre los estudiantes, lo encontrado es que aunque este es uno de los principios expuestos en el PEI y que algunas de las docentes lo mencionan como tema importante para sus clases, la concepción de autonomía se limita a una idea de desarrollar actividades sin que necesariamente otro

compañero le ayude. Además, porque tiene su propio texto para hacerlo de manera individual; sin embargo, la autonomía como la posibilidad de avanzar en la adquisición o desarrollo de algunos aprendizajes a través de la exploración por parte del estudiante independiente a la propuesta del docente, es un asunto inexistente.

Mientras solamente dos docentes entregaron el material a sus estudiantes para que este vaya y venga libremente entre la casa y la escuela, la mayoría (cinco), manifiestan que es fundamental que el libro solo se vaya a casa cuando se deja como tarea alguno de los desafíos, porque el temor de que los libros no vuelvan es mayor que la confianza de que siempre se disponga del material cuando se requiera en clase.

Otra prueba de tal limitación sobre lo que a aprendizaje autónomo se refiere, aparece cuando una de las docentes, insiste a sus estudiantes que solo pueden abrir el libro después de que se haya revisado la tarea o cuando se haya hecho la actividad previa. Los estudiantes realizan las actividades-retos con un margen de tiempo general, y ella, al pasar por cada mesa de trabajo verifica que todos y cada uno esté en la página y reto que se orienta en cada momento de la clase.

5.3 Apoyo al seguimiento y verificación del aprendizaje

Mientras algunas docentes son conscientes del aprendizaje y/o desempeños que el material propone, y además comparan ese desempeño con el nivel de avance cuando un estudiante desarrolla las actividades, otras docentes revisan el desempeño después de dar una calificación numérica, o haber entregado un refuerzo positivo- negativo (caritas, chulos, etc.) al estudiante cuando resuelve un reto en particular o lo retos de un desafío.

Al observar un desafío que pide a los estudiantes colorear una serie de pájaros de acuerdo a la información de un texto que es leído en compañía de la docente, se da mayor validez al aspecto de la calidad del coloreado por encima de la comprensión del texto, y cuando se indaga por el aprendizaje y desempeño en su planeación, lo que se encuentra es que no existe con anterioridad algún tipo de planeación.

Si el aprendizaje y su desempeño no aparecen claramente definidos antes de realizar una actividad, pensar en verificar tal aprendizaje resulta totalmente imprudente, y por ello en la actividad del coloreado, es claro entender porque la docente le da un refuerzo positivo al estudiante que colorea con trazos más finos que a aquel que si bien colorea los pájaros del color adecuado, no los colorea con iguales trazos. En ambos casos, los estudiantes logran recuperar información explícita del texto, tal aprendizaje resulta esquivo en el discurso y decisiones de la docente.

Por supuesto lo anterior permite afirmar que existen dificultades frente al uso del material como un mecanismo de apoyo al seguimiento y verificación de aprendizajes, en el que se espera el desarrollo de cada desafío sea tenido en cuenta como una evidencia ya sea de la evaluación en el aprendizaje o en el aprendizaje mismo. Sin embargo, en el otro extremo, aparecen otras docentes que tienen una mirada diferente. Tres docentes tienen una cercanía al material frente a mecanismo de evaluación que les facilita el seguimiento y verificación del aprendizaje.

Estas tres docentes no asignan una calificación numérica, aunque si dan refuerzos con caritas, pues tienen un registro adicional para consignar algunas ideas que si bien no usan constantemente, aparece como una intención por hacerlo de manera más permanente. En la mayoría de los casos se percatan de aquellas actividades con mayores dificultades para sus

estudiantes; además, llama la atención, que estas tres docentes tienden a potencializar con acciones, preguntas o comentarios el hacer evidente para sus estudiantes cuales fueron los aprendizajes que van apareciendo en cada clase, que por supuesto en algunas ocasiones logran ir más allá de un concepto específico.

El registro adicional del que se hace mención en el párrafo anterior, aparece de manera inconstante y no siempre se usa como documento público, lo que se debe en gran parte a que se hace como un asunto personal y no institucional, que se insinuó al inicio del año lectivo 2017 y no ha tenido muchos seguidores.

Por todo lo anterior ha de concluirse que el proceso de seguimiento y verificación de aprendizajes en el marco de la evaluación formativa aún tiene diversas dificultades que hacen imposible afirmar que dicho proceso ocurre en la práctica educativa de las docentes, pese a que algunas ya han avanzado en su comprensión y organización.

Otro elemento importante en el seguimiento y verificación de aprendizaje, son los criterios de evaluación. Un tema que el material entrega tímidamente, lo que es evidente primero porque, aunque entrega alguna rúbricas y rejillas que la mayoría de las docentes han revisado y usado, estas herramientas son muy pocas, casi alrededor de 2 a 3 rúbricas en todo el paquete de cada grado escolar. Segundo, porque las rúbricas suponen que las docentes comprenden su papel en la evaluación, lo que evidentemente no pasa para la mayoría de las docentes del grupo de esta investigación.

De las 5 docentes que afirman haber usado las rúbricas del material, solamente en algunas clases de una de ellas, se percibe que revisar y usar las rúbricas del material le han permitido

construir otros instrumentos de esta misma naturaleza e incluirlas en clases o momentos diferentes a lo que propone el material.

Esas cinco docentes aseguran que las rúbricas les facilitan el proceso de auto y coevaluación, sin embargo, solo se hallaron indicios en las clases de dos de ellas, que permiten afirmar que usan las rúbricas para apoyar iniciativas de evaluación. En la mayoría de los casos la rúbrica aparece como una actividad más dentro del desarrollo del desafío sin que se considere como herramienta importante en la definición, ni de reconocimiento de criterios de evaluación claros que ayuden a una reflexión meta cognitiva de aquello que estudiantes puedan reconocer de sus aprendizajes y de los productos que entregan para evidenciar ese aprendizaje.

Las planeaciones de estas docentes ofrecen una idea inconclusa sobre lo que realmente comprenden por criterios de evaluación. Por un lado porque los enunciados que al respecto se consignan en el plan de área son diferentes a los del plan de aula, y por otro lado, porque aunque aparecen los desempeños que deberían guiar la evaluación, lo observado en clase es una tendencia a usar algunos aspectos y atributos que se relacionan con asuntos de comportamiento, estilos de aprendizaje, participación en clase y porte de uniforme, que por supuesto no son criterios que permitan evaluar en qué grado se están alcanzando los aprendizajes esperados.

Finalmente hay que señalar que existe una gran dificultad para que las docentes reconozcan en las rúbricas una herramienta útil en la evaluación formativa. Cinco docentes afirman que han utilizado las rúbricas del material, sin embargo, solo en las clases de dos de ellas, se evidencia una propuesta contundente con sus estudiantes y el desarrollo de las rúbricas.

6. Conclusiones

Este capítulo presenta una síntesis de los hallazgos sobre cuáles son los usos pedagógicos y didácticos que, un grupo de docentes de básica primaria de una institución educativa rural, hacen del material *lenguaje –entre textos*, entregado por el PTA en la ciudad de Cali. Finalmente se plantean algunas recomendaciones que seguramente serán útiles para futuros estudios, pero sobre todo para las reflexiones y decisiones de los docentes sobre estos usos y su relación con sus aprendizajes y los de sus estudiantes.

Los usos pedagógicos que se exploraron fueron el apoyo al modelo pedagógico institucional, a la planificación y a la evaluación de la práctica educativa. A continuación, se presentan las conclusiones sobre cada uno de estos tres usos.

La mayoría de las docentes encuentran similitudes entre el enfoque pedagógico que sustenta el material del PTA y el modelo pedagógico expresado en el PEI, de hecho, las características que reconocen del constructivismo y escuela nueva son acertadas y precisas. Sin embargo, ese reconocimiento no garantiza que usen los textos como facilitadores de una práctica educativa que se concibe desde ese tipo de enfoques.

Es decir, que las distancias de las que habla Álvarez (2015) entre la teoría (conocimiento formal) y la práctica (lo que se dice), son evidentes cuando de enfoque pedagógico se trata. Además, los hallazgos permiten concluir que para la mayoría de las docentes, encontrar un apoyo al modelo pedagógico por parte del material *lenguaje-entre textos*, se convirtió en una posibilidad solamente en el momento en que se les indago sobre ello, puesto que en los momentos que así se ha requerido no visualizado esta opción.

En cuanto al apoyo a la planificación se encuentran tres tipos de situaciones; la primera en la que algunas docentes logran usar el texto como un gancho de arrastre que les permite ampliar su visión sobre las posibilidades de una planeación más estructurada de sus clases, en comparación a la que hacían antes de acercarse a los textos. Revisan, comparan y adaptan el plan de formación que ofrece el material teniendo en cuenta las particularidades de sus estudiantes y las directrices postuladas en el plan de área de la institución.

La segunda situación es una sustitución de la planeación, que no puede considerarse apoyo pues la participación del docente está limitada. Aquí las decisiones de las docentes se subdividen en dos, un grupo establece relaciones entre la propuesta del material y su plan de área, por lo que asume el plan de formación del material como su plan de aula, desarrolla con sus estudiantes los desafíos, atendiendo las sugerencias que este le ofrece, haciendo además algunas modificaciones a las consignas u omitiendo algunos retos, y en el formato institucional de plan de aula consigna gran parte de la información que está en el material.

El otro grupo omite el plan de área institucional y lo sustituye por el plan de formación del material, lo que le da un mayor rango para hacer ajustes a las sugerencias, desafíos e incluir otros materiales en su planeación de aula y de clase.

Por último, la tercera situación es talvez la más preocupante. Se trata del uso que una minoría de docentes hace del material *lenguaje –entre textos* como omisión de su planeación. Bajo la idea de que el material es totalmente confiable y que presenta de una manera clara todo lo necesario para la planeación, este grupo entrega la responsabilidad al texto y se ha convertido en reproductoras de las actividades que el material propone.

Las tres situaciones que se describen anteriormente demuestran la falta de consenso entre las docentes sobre lo que significa e implica el proceso de planeación educativa, por lo que puede entender por qué el uso que se da al material en términos de planeación es tan diverso.

El tercer y último uso pedagógico se trata del apoyo a la evaluación de la práctica educativa. Al respecto lo que los hallazgos permiten concluir es que las docentes si bien declaran que usan las evidencias resultan del trabajo con el material, lo que realmente ocurre es que son usadas en la mayoría de los casos para la verificación del desarrollo de las actividades y pocas veces para la valoración de los aprendizajes, pero sobre todo no se usan para evaluar ambos escenarios del proceso educativo, es decir la enseñanza y el aprendizaje.

Los otros usos de los que trata este trabajo son los didácticos, cuyo análisis se hizo en torno a tres tipos de apoyo. Apoyo al conocimiento didáctico del contenido, a la gestión de aula y al seguimiento y verificación del aprendizaje. Las conclusiones frente a estos usos se sintetizan a continuación:

El material *lenguaje- entre textos* ofrece una configuración didáctica dispuesta en una serie de desafíos, cada uno con retos que son actividades, su enfoque constructivista guía a los estudiantes para que sean ellos quienes construyan o descubran los diferentes saberes que se ponen en juego según los aprendizajes que se pretenden alcanzar con cada desafío. Las docentes comprenden esta propuesta y en su gran mayoría se apoyan en ella para valorar el conocimiento que ellas mismas tienen sobre cuáles son las didácticas más pertinentes para enseñar y aprender un contenido específico.

Pese a esa valoración que la mayoría de los docentes hace, los hallazgos demuestran que en la práctica existen dos subcategorías del apoyo al conocimiento didáctico del contenido. La

primera se refiere al apoyo cuando, una minoría de docentes, revisa las sugerencias del material en busca de alternativas para facilitar los aprendizajes de sus estudiantes, logrando el diseño de configuraciones que si bien se derivan de la propuesta del material, se caracterizan por ajustes pertinentes al contexto particular del grupo de estudiantes con el que se trabaja. La segunda subcategoría se trata del apoyo que aparece cuando al encontrar muy pocas definiciones de términos relacionados con los aprendizajes a desarrollar, las docentes contrastan su propio conocimiento del contenido que allí se presenta.

Respecto al segundo uso didáctico, apoyo a la gestión de aula, los hallazgos muestran que la concepción de lo que significa aprendizaje colaborativo y cooperativo tiene múltiples implicaciones que ofrecen un panorama débil frente al uso que realmente se le da al material para posibilitar este tipo de aprendizaje. Esto porque la mayoría de las docentes si bien declaran que los usan para facilitar en trabajo en equipo lo que en realidad ocurre es que los estudiantes no trabajan cooperativa ni colaborativamente y que las docentes pocas veces son conscientes de ello.

El uso de los recursos virtuales que el material ofrece y la promoción de la autonomía en los estudiantes, son dos indicadores que complementan el apoyo a la gestión de aula. Dos elementos que los hallazgos muestran como asuntos que pocos docentes realizan, lo que entrega una razón más para concluir que las docentes buscan conscientemente apoyo en el material *lenguaje- entre textos* solamente en uno de los principios de la gestión de aula, facilitar la optimización del tiempo efectivo de sus clases, aunque en algunas ocasiones el interés se centra en el tiempo efectivo para el desarrollo de actividades y muy poco al de los aprendizajes.

En cuanto al último uso didáctico, el apoyo al seguimiento y verificación del aprendizaje, hay que insistir que aparece intrínsecamente ligado al apoyo a la evaluación de la práctica educativa. Ya se dijo que el uso que se hace del material se relaciona con un interés concreto en el aprendizaje más que en el proceso de enseñanza, sin embargo, también hay que señalar que existe una tendencia a usar el material para el seguimiento y verificación de actividades por encima que de los aprendizajes.

Al finalizar esta investigación, se hace evidente que a pesar de la proclama de la autonomía institucional que otorga a los docentes libertad para evaluar, seleccionar y ajustar los textos escolares a los que tiene acceso, detrás de dicha libertad, existe en realidad un cúmulo de incertidumbre sobre cuál es la mejor manera de abordar los textos en pro de potencializar los aprendizajes sin que el docente deje de ser un mediador protagónico y un sujeto innovador.

Las recomendaciones que a continuación se exponen, son algunas de las que se ofrecerán para su reflexión mucho más amplia con las docentes de la institución que han decidido implementar algunas estrategias que posibiliten usos pedagógicos y didácticos más pertinentes en pro de los dos objetivos principales del PTA, transformar la práctica educativa y mejorar los resultados de aprendizaje.

Es importante reconocer que la falta de tiempo, las dificultades para el trabajo cooperativo entre docentes, la falta de un directivo docente que les acompañe en el proceso de planeación, las limitaciones de tiempo y funciones de la tutora del PTA, son situaciones que si bien afectan la manera como las docentes usan pedagógica y didácticamente los textos escolares, estos no son los únicos y la reflexión sobre su papel protagónico en el diseño, planeación,

ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental a la hora de decidir incluir cualquier propuesta curricular que ofrecen los textos escolares.

El material ha de usarse como instrumento para recoger evidencias de aprendizaje, para hacer retroalimentaciones escritas y para garantizar que cada estudiante puede visualizar los avances de su aprendizaje. Un asunto que aún tiene varias dificultades, pues la idea compleja de la evaluación formativa está en un laberinto entre calificar o no, entre enseñar y facilitar aprendizajes y entre lo que se pide a los docentes y las maneras como aun en las instituciones se entregan los informes de evaluación a los estudiantes y sus familias.

Puede decirse que cuando se aprovecha la disponibilidad que existe en el aula de tener textos escolares optimizando su tiempo para planear, reconociendo sus propias limitaciones y fortalezas frente a los contenidos y a la didáctica de esos contenidos, fortaleciendo el clima de aula, y las posibilidades de focalizar la atención de sus estudiantes, así como dedicar tiempo para acompañar a sus estudiantes en la reescritura de textos y al seguimiento de aprendizajes, entonces definitivamente los textos serán usados como apoyo pedagógico y didáctico de gran valor en la diversificación del currículo y la profesionalización docente.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, L., & Herrera, H. (2012). *Aproximación teórica-práctica al uso del manual escolar en docentes de español del núcleo educativo N° 3 de la ciudad de Pereira*. Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Obtenido de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37132A284.pdf>
- Álvarez, C. (2015). *Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución* (Vol. 37). México. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011
- Alzate, M. V., Arbeláez, M. C., Gómez, M. Á., Romero, F., & Gallón, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Bogotá: Colciencias.
- Alzate, M., Gallego, G., & Gómez, M. (2009). *Saber y evaluación de libros de texto escolar: una herencia de reflexión y acción*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Editorial Papiros. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/discover>
- Area Moreira, H. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículo. . En J. Escudero, *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (págs. 189-208). Madrid: Síntesis.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B., & Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/645>

Bedoya, J. (2002). *Epistemología y pedagogía: Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: ECOE ediciones.

Cardemil, C., & Maurerira, F. (2009). *Diversificación curricular en el uso de textos escolares: una posibilidad para el aprendizaje en el primer ciclo de educación primaria*. Obtenido de http://www.tarea.org.pe/imagenes/Tarea_71___40_Cardemil_Maureira.pdf

Carvajal, A. (2001). El uso de un libro de texto visto desde la etnografía. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, VI(12). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001204.pdf>

Castañeda, A. (2017). *El texto escolar y su uso*. Obtenido de <http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/El%20Texto%20escolar%20y%20su%20%uso.pdf>

Congreso de la República. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de 1994 . *Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 41.214 .

Cox, C., Bascopé , M., Castillo, J., Miranda, D., & Bonhomme , M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares 2014*. Ginebra, Suiza: UNESCO oficina Internacional de Educación. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002279/227975s.pdf>

De Zubiría, J. (2017). Todos a Aprender, cinco años transformando las regiones. *El Tiempo*. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/todos-a-aprender-cumple-cinco-anos-transformando-las-regiones-143640>

Documento No. 11. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá, Colombia.

Forero, D., Iguarán, N., & Velandia, M. (2015). *¿Qué hacen los docentes con los textos en el aula? Una experiencia con docentes de básica primaria de la IE el Jazmín de la ciudad de Bogotá*. Tesis de maestría, Universidad de la Salle, Bogotá. Obtenido de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3881/85131231_2015.pdf

Graffe, G., & Orrego, G. (Julio-diciembre de 2013). El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. *Revista Itinerario Educativo*, XXVII(62), 91-113. Obtenido de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1499/1270>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Llanos, A. (2014). *Didáctica general en la clase. Fundamentos y aplicación*. Bogotá.

Mejía, W. (2006). El texto escolar, importancia, calidad y vigencia. *Revista virtual El Educador*(8), 4-9. Obtenido de <http://es.calameo.com/read/00009633017ce91eed407>

MEN. (2009). *Decreto 1290 de 2009*. Bogotá.

Ministerio de Educación de Chile. (2004). *Estudio sobre uso de textos escolares en el primer y segundo ciclo básico. Resumen ejecutivo*. Obtenido de Mineduc. Chile: http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/.../201108261340010.Estudio_txt_Basica_2004

Ministerio de Educación Nacional - MEN . (2016). *Encuentro con Secretarios de Educación* .

Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356180_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2008a). *Guía # 34. Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá. Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2008b). *Guía 31. Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral*. Bogotá. Colombia.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2012). *Sustentos del programa. Programa Todos a Aprender: para la transformación de la calidad educativa* . Bogotá. Colombia: MEN.

Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (27 de Junio de 2013). *Guia uno: Sustentos del programa* . Obtenido de www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (s.f.). *Colección: Lenguaje –entre textos*. Bogotá. Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Guía de fortalecimiento curricular para el mejoramiento de los aprendizajes en los EE. Versión 1.3*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, La mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf

- Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento del texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(11), 133-152.
- Paipa, L., Pérez, H., & Pérez, J. (2015). El Uso del texto escolar para el desarrollo de competencias matemáticas en el componente geométrico-métrico: estudio en grados octavo y noveno de tres instituciones distritales de Bogotá. *Actualidades Pedagógicas*(66), 17-33. Obtenido de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/3729>
- Peré, N., & Rodés, V. (2006). Evaluación y producción de materiales educativos. . Universidad de la Republica. Montevideo. Uruguay. *Módulo educación a distancia*, 2-20.
- Pérez, Á. (2014). Programa Todos a Aprender - PTA. Un camino para mejorar la calidad de la educación de los olvidados de Colombia . *Revista digital Magisterio.com.co* . Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/programa-todos-aprender-pta>
- Presidencia de la República. (3 de Abril de 1965). Decreto 579 de 1965. *Por el cual se crean la Comisión de Textos y Materiales Escolares y el Fondo Rotatorio Nacional de Texto Escolar Gratuito*. Bogotá, Colombia: Diario Oficial No. 31621.
- Revista Semana. (Agosto de 2015). *¿Llegó el fin del libro de texto escolar?* Obtenido de Revista Semana: <http://www.semana.com/educacion/articulo/debate-por-los-textos-escolares/440017-3>

Tosi, C. (2011). *El texto escolar objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos*. Argentina: Universidad de Buenos Aires . Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a08.pdf>

Uría, M. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

Vásquez, E. (2012). *Medición del impacto del libro de texto en el aula de clases*. Tesis doctoral, Universidad Europea de Flensburg, Educación. Obtenido de <https://d-nb.info/1029421323/34>

Anexos

Anexo A. Encuesta para la recolección de datos

El objetivo general del trabajo de investigación en el que se le ha solicitado participar es:

Establecer cuáles son los usos pedagógicos y didácticos que los docentes, de básica primaria de un Establecimiento Educativo focalizado PTA 2.0 de la zona rural de la ciudad de Cali, hacen de los textos de lenguaje “Entre TEXTOS” EN el transcurso del año lectivo 2017.

De ante mano muchas gracias por su amable colaboración, respetuosamente le solicito tomarse el tiempo para responder desde su propia experiencia vivida durante este año lectivo 2017 las preguntas de esta encuesta:

A. DATOS SOCIODEMOGRAFICOS DEL DOCENTE ENCUESTADO:

1. Para su comodidad escriba un seudónimo_____

(Recuerde que tanto su nombre como el de la institución educativa son datos que no se darán a conocer en el trabajo de investigación, puesto que carecen de relevancia para el objetivo de investigación)

Marque con una X, la opción u opciones adecuadas para cada pregunta:

2. Hace cuanto tiempo que trabaja como docente en la IE en la que se está realizando esta investigación:

- a) Entre 6 meses y 1 año
- b) Entre 1 y 2 años
- c) Entre 2 y 3 años
- d) Más de 3 años

3. Qué grado está orientando durante este año lectivo 2017:

- a) Primero

- b) Segundo
- c) Tercero
- d) Cuarto
- e) Quinto
- f) Multigrado (Transición y primero)
- g) Multigrado (Segundo y tercero)

4. Contando este año lectivo, cuántos años tiene de experiencia como docente de básica primaria en el sector oficial:

- a) Menos de dos años
- b) Entre 2 y 5 años
- c) Más de 5 años

5. Entre que rango de edad se encuentra usted:

- a) Entre 22 y 28 años
- b) Entre 28 y 34 años
- c) Entre 34 y 40 años
- d) Más de 40 años

6. Su nivel académico es:

- a) Normalista
- b) Licenciatura en básica primaria sin énfasis
- c) Licenciatura en básica primaria con algún tipo de énfasis
- d) Profesional en áreas diferentes a la licenciatura
- e) Especialización relacionada a educación
- f) Maestría relacionada a educación

B. ASPECTOS RELACIONADOS AL MODELO PEDAGOGICO

Recuerde marcar las opciones que considere corresponden a cada una de las preguntas, pues en algunas ocasiones usted puede determinar que la respuesta más adecuada requiere que marque más de una opción.

1. Por favor marque el enfoque pedagógico que considera es el que orientan el material de Entre textos:

- A) Tradicional
- B) Conductista
- C) Cognitivista o desarrollista
- D) Constructivista

- E) Romántico de la Escuela activa
- F) Social –cognitivo
- G) Colectivista
- H) Otro ¿Cuál? _____
- I) No reconoce claramente un modelo pedagógico en el material

2. Por favor, mencione tres aspectos centrales que puedan corroborar **que** el enfoque o enfoques pedagógicos que ha señalado son en efecto el que o los que orientan el material de Entre-textos de lenguaje

- a) _____
- b) _____
- c) _____

3. ¿Por favor, nombre o explique cuál es el modelo y enfoque pedagógico que se expresa en el PEI de esta institución?

4. ¿Considera que existe alguna relación entre el enfoque pedagógico del material de Entre-textos de lenguaje y el modelo o enfoque pedagógico de su institución educativa?

SI _____ NO _____

5. Si su respuesta a la pregunta anterior fue SI, ¿por favor explique de qué manera se relacionan?

6. Con respecto a la relación que debe tener el material Entre-textos de lenguaje y el modelo o enfoque pedagógico de la institución educativa, usted considera que, marque todas las opciones que considere más adecuadas:

- A) El enfoque/modelo pedagógico del PEI y del material deben ser de la misma naturaleza para optimizar el material de Entre textos,
- B) Estos enfoques o modelos, aunque diferentes, pueden articularse para optimizar los aprendizajes,
- C) Resulta irrelevante el enfoque o modelo pedagógico que sustentan las sugerencias y desafíos del material

- D) El único enfoque que realmente importa es el que la institución haya adoptado,
 E) Ninguno de estos enfoques resulta relevante, pues prevalecen enfoques pedagógicos individuales y no el presentado en el PEI

Por favor explique su respuesta:

7. Si usted marco las opciones **A** o **D** de la pregunta anterior, por favor mencione tres (03) aspectos que considere serian pertinentes para que el material de Entre textos pueda llegar a las aulas según el enfoque o modelo pedagógico de la institución:

- A) _____
 B) _____
 C) _____

8. ¿Considera que el material de Entre-textos de lenguaje tienen elementos valiosos que se pueden incluir o asemejar a la propuesta pedagógica que se sustenta en el PEI?
 SI _____ NO _____

9. Si su respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, por favor nombre al menos dos de esos elementos:

- A) _____
 B) _____

10. Marque la opción u opciones que mejor describan cuál es el enfoque pedagógico particular que el plan de área de la institución propone para el desarrollo del área de lenguaje:

- A) Código- cognitivo
 B) Humanista
 C) Estructuralista
 D) Comunicativo
 E) Socio-cultural
 F) Otro ¿cuál? _____

11. ¿Usted considera que existe algún tipo de relación entre el enfoque pedagógico institucional particular para el área de lenguaje y el modelo pedagógico que sustenta el material de Entre-textos?

SI _____ NO _____

12. Si su respuesta a la pregunta número 11 fue afirmativa, por favor mencione por lo menos dos relaciones entre el enfoque pedagógico institucional particular, propio para el área de lenguaje y el modelo pedagógico que sustenta el material de Entre-textos de lenguaje:

A) _____

B) _____

Si por el contrario su respuesta fue negativa, por favor señale por lo menos una razón por la cual no existe relación entre uno y otro enfoque-modelo pedagógico:

C. CERCANIA Y APROPIACIÓN DEL MATERIAL DE ENTRE TEXTOS

Señor-señora docente, recuerde que usted ha sido invitado a participar de este trabajo de investigación porque en algún momento del año 2017, de una u otra forma en su práctica ha propuesto a sus estudiantes el desarrollo de por lo menos uno de los retos que presenta el cuaderno para el estudiante del material de Entre-textos.

1. ¿Usted ha revisado, considerado e incluido algunas de las sugerencias del material Entre-textos para estructurar, actualizar, modificar el plan de área institucional?

SI _____ NO _____

Si su respuesta fue afirmativa, por favor mencione por lo menos dos de esas sugerencias que usted haya propuesto a sus compañeros en las reuniones para el ajuste del plan de área.

A) _____

B) _____

2. ¿Usted ha revisado, consultado el plan de formación del material de entre textos?

SI _____ NO _____

Si su respuesta es NO, por favor responda la pregunta número 3 y salte hasta la pregunta 5. Si por el contrario su respuesta fue afirmativa, por favor salte y continúe en la pregunta número 4.

3. De las siguientes opciones, marque la razón o razones del porque no ha consultado el plan de formación del material de Entre-textos de lenguaje:

A) Considera que el plan de formación carece de importancia.

B) No sabe cuál es el plan de formación del material de Entre-textos.

C) Usted solo usa el cuaderno del estudiante y no la guía del docente.

D) Otra razón. ¿Cuál? _____

4. Por favor señale en que momento ha revisado el plan de formación: (recuerde que puede marcar más de una opción)

- A) Cuando los textos fueron entregados
- B) Cada vez que va a planear y preparar su clase
- C) Cuando necesita confrontar o ajustar los desempeños
- D) Otro momento. ¿Cuál? _____

5. La razón o razones por las cuales usted ha revisado el plan de formación son:

- a) Para confrontar y si es el caso ajustar los aprendizajes o desempeños que se proponen en el plan de área y los propuestos en cada desafío
- b) Para comprender mejor la relación entre Estándares, DBA y desempeños.
- c) Como una guía en la redacción de desempeños o niveles de desempeño
- d) Para compararlo con el del material de escuela nueva y hacer los ajustes en su planeación
- e) Otra razón. ¿Cuál? _____

6. ¿Cuándo planea sus clases, usted revisa las sugerencias que la guía del docente del material Entre-textos propone para el desarrollo de los desafíos?

SI _____ NO _____

En cualquiera de las dos alternativas, por favor mencione dos razones por las cuales usted revisa o no dichas sugerencias:

- A) _____
- B) _____

7. ¿Usted revisa o considera para el diseño y preparación de sus clases algunos de los recursos virtuales que el material de entre textos propone?

SI _____ NO _____

Si su respuesta fue negativa, por favor mencione por lo menos dos razones por las cuales usted no considera dichos recursos:

- A) _____
- B) _____

8. ¿Usted considera que la propuesta del material de Entre-textos al presentar la clase como un conjunto de tres momentos (exploración, estructuración y transferencia) ha influido de alguna manera en la estructura del plan de clase que como docentes realizan?

SI _____ NO _____

En caso de que su respuesta haya sido afirmativa, por favor mencione dos aspectos que expliquen por qué la propuesta dada por el material sobre la clase como una estructura de tres momentos ha influido en la estructura del plan de clase institucional:

- a) _____
- b) _____

9. Marque todas las opciones posibles sobre aquellos aspectos que usted considere que fácilmente puede identificar en cada desafío del material Entre-textos:
- A. los conceptos y eje temático,
 - B. Competencias propias del área
 - C. Los objetivos de enseñanza
 - D. Los desempeños a observar
 - E. Ninguna de las anteriores
10. ¿Considera que las sugerencias, ejemplos, definiciones que el material Entre-textos entrega, le son útiles a usted como docente para:
- A. Contrastar el conocimiento disciplinar que tiene de algunos conceptos
 - B. Enriquecer el conocimiento disciplinar de algunos conceptos
 - C. Comprender mejor la propuesta global de cada desafío
 - D. Tomar decisiones sobre las actividades a desarrollar en cada momento de la clase
 - E. Tomar decisiones sobre la configuración didáctica que desea que prevalezca en sus clases
 - F. Otro: _____
 - G. En definitiva, no le son útiles.
11. ¿Con respecto al desarrollo de los desafíos del material de entre textos, marque todas las opciones que considera pertinentes desde su experiencia en este año lectivo 2017:
- A. Sigue el mismo orden que propone el material
 - B. Modifica algunos desafíos o retos
 - C. Omite algunos desafíos completos
 - D. Omite algunos retos dentro de los desafíos
 - E. Propone un orden-secuencia diferente en el desarrollo de los desafíos, al que estipula el material
 - F. Usa la mayoría de los retos de los desafíos como actividad de trabajo en casa
12. ¿Usted revisa e incluye para el diseño o preparación de sus clases, diferentes materiales educativos?
- SI _____ NO _____
- Si su respuesta es negativa, por favor mencione por lo menos dos razones por las cuales no lo hace:
- A) _____
 - B) _____

Pero si su respuesta a la pregunta Número 12 fue afirmativa, por favor señale en el siguiente cuadro que otro material diferente al de Entre –textos incluye y como lo hace, por favor mencione si el material que revisa lo hace solo para preparar la clase o si también lo lleva al aula en la interacción con sus estudiantes:

MATERIAL INCLUIDO	TIPO DE INCLUSIÓN O USO

13. ¿Usted hace algún tipo de retroalimentación escrita en el cuaderno para el estudiante del material de Entre textos frente al desarrollo de los retos de cada desafío?

SI _____ NO _____

Por favor mencione por lo menos dos razones que expliquen su respuesta:

A) _____

B) _____

14. ¿En cuanto a los aspectos de la gestión de aula, usted considera que el desarrollo de los retos por parte de sus estudiantes le ayuda a:

A. Optimizar el tiempo

B. Focalizar la atención de sus estudiantes

C. Facilitar el trabajo en grupo

D. Favorecer el intercambio y aprendizaje cooperativo

E. Potencializar aprendizajes con altas expectativas

F. Promover el aprendizaje autónomo

G. Otra: _____

15. ¿Emplea algunas o todas las rúbricas que le presenta el material de Entre textos?

SI _____ NO _____

Por favor mencione por lo menos dos razones que expliquen su respuesta:

A) _____

B) _____

16. Si su respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, por favor marque las opciones por las cuales usted las ha usado:
- a. Facilitadoras de la auto-evaluación y coevaluación entre sus estudiantes
 - b. Esquema para evidenciar los conceptos o temas tratados en clase
 - c. Ejemplo para comprender lo que significa criterio de evaluación
 - d. Ejemplo para crear nuevas rúbricas
 - e. Complemento de evidencias de la heteroevaluación.

De nuevo muchas gracias por su tiempo y la sinceridad con la que ha dado respuesta a esta encuesta, seguramente los resultados permitirán a todo el colegiado de docentes de esta institución potencializar el uso pedagógico y didáctico que realizan del material entregado por el PTA, no solo de lenguaje sino también el de matemáticas, así como el de otros materiales con los que cuentan.

Encuestadora: Martha Isabel Ortiz Lozano

Anexo B. Instrumento para la observación- participativa en clase

Grupo: _____

Fecha de observación: _____

	Evidencia	Si	No	Comentarios sobre el cómo y/o de qué manera
Apoyo en la evaluación de la práctica educativa(I-C)	I-C-1-i ¿El docente registra intencionalmente sucesos, comportamientos, resultados, preguntas, y cualquier otro tipo de evidencia en el desarrollo de la clase?			
	I-C-1-ii ¿El docente analiza y asume una postura de reflexión frente al tipo de evidencias que logra captar cuando sus estudiantes interactúan entre ellos, con él y con el material de Entre-textos de lenguaje?			
	I-C-2-i ¿El docente reconoce los diferentes saberes que han de ponerse en consideración antes, durante y al finalizar el desarrollo de los desafíos del material de Entre-textos de lenguaje?			
	I-C-2-ii. ¿Acude a los resultados que se evidencian en las actividades del material de Entre-textos para monitorear, retroalimentar y hacer seguimiento al desarrollo de los aprendizajes?			
Apoyo a la gestión de aula (II-B)	II-B-1-i ¿El material le permite disminuir el tiempo dedicado a la transcripción para aumentar el tiempo dedicado a la comprensión, al trabajo colaborativo, al desarrollo de más y mejores actividades referidas al aprendizaje que se espera desarrollar?			

	Evidencia	Si	No	Comentarios sobre el cómo y/o de qué manera
	II-B-1-ii ¿El material le permite dedicar más tiempo a aquellos estudiantes que tienen mayor dificultad en el proceso?			
	II-B-1-iii. ¿El material le permite promover la focalización de la atención de sus estudiantes?			
	II-B-2-i ¿Da prioridad al trabajo grupal por lo que ajusta algunas consignas de los retos del material de Entre-textos de lenguaje para fomentar el aprendizaje colaborativo y cooperativo?			
	II-B-2-ii ii. ¿Potencializa el hecho de que exista en el aula el material impreso para fomentar el intercambio de ideas, el debate, la concertación y los cierres colectivos?			
	II-B-3- i ¿Propone revisar, consultar, o desarrollar los links de recursos virtuales, las fuentes de los fragmento y adaptaciones como actividades complementarias, con el fin de ampliar las alternativas frente a las expectativas altas de aprendizaje?			
	II-B-4-i. ¿La autonomía es entendida por docentes, estudiantes y familias como la capacidad para identificar dificultades o carencias, encontrar fuentes de información, realizar acciones precisas para desarrollar aprendizajes específicos y ser capaz de valorar el avance?			

	Evidencia	Si	No	Comentarios sobre el cómo y/o de qué manera
	II-B-4- ii. ¿La estructura del material de Entre-textos de lenguaje es comprendida por sus estudiantes?			
	II-B-4-iii. ¿La propuesta didáctica del material Entre-textos de lenguaje es usada para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes			
C) Apoyo al seguimiento y verificación del aprendizaje	1. Emplea el cuaderno del estudiante del material de entre-textos de lenguaje como una de las evidencias de la verificación y seguimiento en el desarrollo de los aprendizajes esperados			
	2. Se apoya en las rúbricas que el material de Entre-textos de lenguaje propone para facilitar la construcción de rúbricas y a su vez usarlas para facilitar comprensión de sus estudiantes frente a los criterios de evaluación.			

Anexo C. Evidencias de los usos pedagógicos

Variable/indicadores	Evidencias
A) Apoyo al modelo pedagógico institucional	
1. El docente establece semejanzas y diferencias entre el enfoque pedagógico que sustenta el material Entre-textos de lenguaje y el enfoque pedagógico que sustenta su PEI	<p>¿Cuál es el enfoque pedagógico que orienta la estructura de los textos de Entre-textos de lenguaje?</p> <p>¿Cuál es el modelo pedagógico que se plantea en el PEI de la institución donde trabaja?</p> <p>¿Qué relación existe entre el enfoque pedagógico que sustenta la propuesta de los textos de Entre-textos y el modelo pedagógico planteado en el PEI de su institución?</p>
2. El docente ajusta, amplía, reflexiona y/o valora el enfoque pedagógico expresado en su PEI en contraste con la propuesta pedagógica que el material de Entre-textos de lenguaje le ofrece.	<p>¿Qué elementos del material Entre-textos se reconocen como un aporte valioso a incluir en la propuesta pedagógica que propone el PEI?</p> <p>¿Según el enfoque pedagógico que se postula en el PEI, que ajustes proponen los docentes para llevar los textos de Entre-textos a sus aulas?</p>
Apoyo a la planificación	
1. El docente acude al material de Entre-textos como apoyo en la estructuración del plan de área.	<p>¿Cuál es el enfoque pedagógico particular para el desarrollo del área de lenguaje que la institución ha optado?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la propuesta institucional para el trabajo del área de lenguaje y la propuesta que entrega el material de Entre-textos de lenguaje?</p> <p>¿Los docentes recurren a sugerencias del material de Entre-textos para estructurar el plan de área de lenguaje?</p>
2. El docente se apoya en el plan de formación que le propone el material Entre-textos de lenguaje para diseñar el plan de aula.	<p>¿Cuál es la propuesta en la estructura del plan de aula que circula en la institución?</p> <p>¿Reconocen el plan de formación del material Entre-textos de lenguaje como una propuesta de plan de aula?</p> <p>¿El plan de formación es revisado para facilitar la comprensión de la relación entre los EBC, los DBA, los desempeños y las competencias propias del área de lenguaje?</p>
3. El docente complementa el diseño y preparación de su plan de clase con la propuesta que le ofrece el material de Entre-textos de lenguaje.	<p>¿Se considera el texto de Entre-textos de lenguaje y otros materiales para preparar y diseñar las sesiones de clase?</p> <p>¿De qué manera influye en la estructura del plan de clase, la propuesta del material de Entre-textos de sesiones de clase en tres momentos (exploración- estructura, transferencia)?</p>

USOS PEDAGOGICOS DE TEXTOS ESCOLARES

D E T	Variable/indicadores	Evidencias
		¿Las sugerencias de recursos virtuales que presenta el material Entre-textos de lenguaje es revisado por el docente antes de planear y preparar la clase?
		Apoyo en la evaluación de la práctica educativa.
	El docente usa las evidencias que resultan del trabajo con el material de Entre-textos para reflexionar sobre su quehacer.	<p>¿El docente registra intencionalmente sucesos, comportamientos, resultados, preguntas, y cualquier otro tipo de evidencia en el desarrollo de la clase?</p> <p>¿El docente analiza y asume una postura de reflexión frente al tipo de evidencias que logra captar cuando sus estudiantes interactúan entre ellos, con él y con el material de Entre-textos de lenguaje?</p>
	2. El docente contrasta los aprendizajes que propone el material Entre-textos y los definidos en su planeación con los aprendizajes que en realidad se evidencian, reflexionando y tomando decisiones sobre ello.	<p>¿El docente reconoce los diferentes saberes que han de ponerse en consideración antes, durante y al finalizar el desarrollo de los desafíos del material de Entre-textos de lenguaje?</p> <p>¿Acude a los resultados que se evidencian en las actividades del material de Entre-textos para monitorear, retroalimentar y hacer seguimiento al desarrollo de los aprendizajes?</p> <p>¿Contrasta de una manera reflexiva los desempeños o niveles de desempeño establecidos en el plan de aula con los propuestos por el material Entre textos, para tomar decisiones sobre adaptaciones, selección de desafíos y retos, articulación de otros materiales, redacción de los desempeños institucionales, etc.</p>

Anexo D. Evidencias de los usos didácticos

USOS DIDÁCTICOS DE TEXTOS ESCOLARES	Variable/indicadores	Evidencias
	A) Apoyo al conocimiento didáctico del contenido	
	<p>1. El docente acude a definiciones, expresiones o sugerencias que se presentan en el material de Entre-textos para complementar, ampliar o contrastar el conocimiento del contenido del área de lenguaje</p>	<p>¿El docente reconoce en cada desafío del material de Entre-textos aquellos temas, conceptos y competencias que se pretenden abordar?</p> <p>¿El material de Entre-textos de lenguaje entrega definiciones y sugerencias específicas sobre algunos conceptos o saberes centrales que se aborda en cada desafío o que se consideran como saberes previos y son reconocidos por los docentes?</p> <p>¿Las definiciones, ejemplos, sugerencias del material Entre-textos de lenguaje son revisados con el fin de fortalecer, enriquecer, contrastar el conocimiento que el docente tienen de algún contenido en particular del área de lenguaje?</p>
	<p>2. El docente acude a definiciones, sugerencias, etc., que se presentan en el material de Entre-textos para adaptar, ampliar, transformar o contrastar el conocimiento y practica didáctica.</p>	<p>¿Los docentes reconocen los objetivos de enseñanza que sustenta cada uno de los desafíos del material entre-textos y los alinean con los objetivos que ha establecido para sus clases?</p> <p>¿Los docentes reconocen la configuración didáctica que propone el material de Entre-textos para abordar la enseñanza del lenguaje y la contrastan con la que se expone en el plan de área para la toma de decisiones en la ejecución de las clases?</p> <p>¿Para la selección, ajuste, omisión y adición de los desafíos y sugerencias que el material propone, el docente establece criterios de acuerdo a las características de los estudiantes y el entorno para promover el interés y motivación en el grupo?</p> <p>¿A partir de un reto o desafío en particular e incluso de alguna sugerencia, logra diseñar una configuración didáctica compleja que responde a una situación real y autentica?</p>
	Apoyo a la gestión de aula	
<p>1. Se apoya en el material de Entre-textos de lenguaje para facilitar la optimización del tiempo efectivo de clase.</p>	<p>¿El material le permite disminuir el tiempo dedicado a la transcripción para aumentar el tiempo dedicado a la comprensión, al trabajo colaborativo, al desarrollo de más y mejores actividades referidas al aprendizaje que se espera desarrollar?</p> <p>¿El material le permite dedicar más tiempo a aquellos estudiantes que tienen</p>	

E T E	Variable/indicadores	Evidencias
		<p>mayor dificultad en el proceso?</p> <p>¿El material le permite promover la focalización de la atención de sus estudiantes?</p>
	<p>2. Adapta algunas de las consignas de los retos del material Entre-textos para favorecer el trabajo cooperativo y colaborativo entre sus estudiantes.</p>	<p>¿Da prioridad al trabajo grupal por lo que ajusta algunas consignas de los retos del material de Entre-textos de lenguaje para fomentar el aprendizaje colaborativo y cooperativo?</p> <p>¿Potencializa el hecho de que exista en el aula el material impreso para fomentar el intercambio de ideas, el debate, la concertación y los cierres colectivos?</p>
	<p>3. Emplea las sugerencias de otros recursos que aparecen en el material de Entre-textos de lenguaje para ampliar, ajustar, sustituir, etc., las alternativas para orientar expectativas de aprendizaje altas en los estudiantes.</p>	<p>¿Propone revisar, consultar, o desarrollar los links de recursos virtuales, las fuentes de los fragmentos y adaptaciones como actividades complementarias, con el fin de ampliar las alternativas frente a las expectativas altas de aprendizaje?</p> <p>¿Compara y evalúa el conjunto de referentes que le ofrece el material Entre-textos de lenguaje con la propuesta de su plan de área para promover expectativas de aprendizaje altas en sus estudiantes?</p>
	<p>4. Se apoya en la estructura de resolución de desafíos que presenta el material Entre-textos de lenguaje para promover el aprendizaje autónomo entre sus estudiantes.</p>	<p>¿La autonomía es entendida por docentes, estudiantes y familias como la capacidad para identificar dificultades o carencias, encontrar fuentes de información, realizar acciones precisas para desarrollar aprendizajes específicos y ser capaz de valorar el avance?</p> <p>¿La estructura del material de Entre-textos de lenguaje es comprendida por sus estudiantes?</p> <p>¿La propuesta didáctica del material Entre-textos de lenguaje es usada para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes?</p>
Apoyo al seguimiento y verificación del aprendizaje		
	<p>1. Emplea el cuaderno del estudiante del material de entre-textos de lenguaje como una de las evidencias de la verificación y seguimiento en el desarrollo de los aprendizajes esperados</p>	<p>¿Registra los avances, dificultades, comportamientos, preguntas, conclusiones, etc., que los estudiantes demuestran mientras desarrollan los retos?</p> <p>¿Retroalimenta a sus estudiantes sobre lo que están haciendo correcta e incorrectamente cuando realizan los retos de los desafíos?</p> <p>¿Favorece la verificación consciente de los aprendizajes por parte de sus estudiantes?</p> <p>¿El cuaderno del estudiante del material de Entre-textos de lenguaje es</p>

E T E	Variable/indicadores	Evidencias
	2. Se apoya en las rúbricas que el material de Entre-textos de lenguaje propone para facilitar la construcción de rúbricas y a su vez usarlas para facilitar comprensión de sus estudiantes frente a los criterios de evaluación	<p>solamente una de las diferentes evidencias que el docente contempla para el seguimiento y verificación de los aprendizajes?</p> <p>¿Encuentra útil revisar la propuesta de las rúbricas para ampliar el concepto de criterios de evaluación institucional?</p> <p>¿Revisa y analiza las rúbricas que el material de Entre-textos de lenguaje le ofrece, a la luz de los aprendizajes esperados y los criterios de evaluación que se han definido en el plan de aula?</p> <p>¿Establece la pertinencia de las rúbricas del material entre-textos de lenguaje decidiendo en que momento las presenta a sus estudiantes?</p> <p>¿Usa como ejemplo las rúbricas del material de Entre textos de lenguaje para crear sus propias rúbricas ya sea para desafíos que no tienen una o para otros espacios donde le sean útiles?</p>

Anexo E. Revisión de los documentos de referencia (PEI, plan de área, plan de aula, plan de clase, texto guía del docente y texto cuaderno del estudiante, ambos del material de Entre-textos de lenguaje)

Evidencia	Se busca en	Lo encontrado es:
Enfoque pedagógico que orienta la estructura de los textos de Entre-textos de lenguaje (I-A-1-i)	GUIA ENTRE TEXTOS CUADERNO ENTRE TEXTOS	<p>No hay evidencia explícita que mencione uno u otro enfoque pedagógico, sin embargo, se encuentran algunos indicios que permiten concluir que se trata del constructivista y cognitivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Existe una propuesta en la que el docente ha de proveer a sus estudiantes el contacto con diversas representaciones de la realidad. -Se hacen sugerencias para que el docente modere, facilite la reflexión de sus estudiantes frente a lo que aprenden. -Existen actividades tanto individuales como grupales. -El concepto no se presenta con definiciones fijas, sino que se espera que a través de los retos de los desafíos los estudiantes descubran los saberes. -Se proponen algunas tareas auténticas. -La docente propicia estrategias para que los estudiantes transformen su pensamiento. -Los estudiantes hacen conexiones entre el saber previo y el nuevo.
Enfoque pedagógico que se plantea en el PEI de la institución donde trabaja (I-A-1-ii)	PEI	El PIER en el apartado 6 sobre el componente pedagógico señala que el modelo que ha adoptado la institución educativa consta de principios tanto de la escuela activa como del constructivismo.
Enfoque particular que la institución ha optado para el desarrollo del área de lenguaje (I-B-1-i)	PLAN DE AREA	<p>De manera explícita no se hace mención a un enfoque preciso para abordar el área de lenguaje al interior de la IE; sin embargo, en el plan de área se evidencian hallazgos interesantes a considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uno de los objetivos del área propone la producción de diferentes textos anclado al desarrollo de competencias cognitivas, que se ve alineado con la propuesta de temas específicos para cada periodo relacionados a un enfoque código-cognitivo, como las vocales, los fonemas y grafemas, la grafía de letras, entre otros. -Otro ejemplo claro del énfasis que se da al código por encima del carácter socio-cultural de los textos es la manera como están redactados los desempeños, como estos:

Evidencia	Se busca en	Lo encontrado es:
		<p>Grado primero, segundo periodo: “Identifica y utiliza grafemas, fonemas y combinaciones, en la producción de textos” (plan de área, p. 5-2017) “Lee y produce frases para expresar ideas y describir imágenes, utilizando fonemas y combinaciones aprendidas” (plan de área, pág. 5-2017) Por otro lado, se encuentran desempeños y temas que enfatizan un carácter estructuralista en la propuesta pedagógica. Al respecto por ejemplo en grado segundo en el primer periodo se establecen entre otros desempeños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los sustantivos y sus clases. • Reconoce y utiliza algunos sinónimos y antónimos <p>Y como eje temático se establecen para ese grado en ese periodo: El sustantivo, sus clases, género y número, los artículos, entre otros. En grado tercero continua esta tendencia, lo que se evidencia entre otros ejemplos por lo encontrado en el primer periodo: Palabras según el número de sílabas, como un eje temático, y como uno de los desempeños: “Identifica y clasifica los artículos y los sustantivos que pertenecen a una oración ya un párrafo o un texto determinado” (pág.11 del plan de área-2017) En conclusión, no existe señales contundentes y explícitas de un enfoque socio-cultural, caracterizado por la producción y comprensión de textos en situaciones comunicativas auténticas y si por el contrario se encuentran múltiples indicadores claros de que existe un énfasis hacia un enfoque cognitivo y estructuralista.</p>