

PEDAGOGÍA POR PROYECTOS Y SECUENCIA DIDÁCTICA: UNA ALTERNATIVA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

PEDAGOGY BY PROJECTS AND DIDACTIC SEQUENCE: AN ALTERNATIVE FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS

Lisset Vargas Minorta¹

Audin Aloiso Gamboa Suárez²

Raúl Prada Núñez³

Universidad Francisco de Paula Santander

RESUMEN

La secuencia didáctica en el campo de la lectoescritura se centra en la enseñanza y la producción de un texto oral o escrito que hace parte de una situación discursiva, dando sentido

¹ Docente Escuela Normal Superior María Auxiliadora (Cúcuta – Norte de Santander), Magíster en Práctica Pedagógica (Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta – Colombia), correo electrónico: lvargas@gmail.com, Orcid: orcid.org/0000-0001-6001-5720

² Docente Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia), Doctor en Ciencia de la Educación (Universidad de Cartagena – Colombia), correo electrónico: audingamboa@ufps.edu.co, Orcid: 000-0001- 975-6408.

³ Docente Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia), Magíster en Ingeniería de Análisis de Datos, Mejora de Procesos y Toma de Decisiones (Universidad Politécnica de Valencia - España), correo electrónico: raulprada@ufps.edu.co, Orcid: 0000-0001-6145-1786

a las prácticas letradas escolares. De este modo, el texto muestra los resultados de una investigación que pretendió analizar la práctica pedagógica desde la pedagogía por proyectos utilizando la secuencia didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de educación media. El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo – comprensivo y se utilizó la observación participante y los grupos focales como técnicas de recolección de la información. Las conclusiones del estudio demuestran que el profesor es visto por los estudiantes como un orientador de las situaciones comunicativas que detonan el aprendizaje, no solo de los elementos lingüísticos, sino de todos aquellos que influyen en el discurso.

PALABRAS CLAVE:

competencias comunicativas; práctica pedagógica; pedagogía por proyectos, secuencia didáctica.

ABSTRAC

The didactic sequence in the field of literacy focuses on the teaching and production of an oral or written text that is part of a discursive situation, giving meaning to school literary practices. In this way, the text shows the results of an investigation that tried to analyze the pedagogical practice from the pedagogy by projects using the didactic sequence for the development of communication skills in high school students. The study is framed in the qualitative - comprehensive paradigm and participant observation and focus groups were used as information gathering techniques. The conclusions of the study show that the teacher is seen by students as a guide for communicative situations that trigger learning, not only of linguistic elements, but of all those that influence discourse.

KEYWORDS:

communication skills; pedagogical practice; pedagogy by projects, didactic sequence.

1. INTRODUCCIÓN

Comprender la enseñanza del lenguaje desde un enfoque sociocultural, permite reflexionar acerca de un currículo que responde a los retos planteados en el siglo XXI, los cuales han cuestionado el rol de la escuela, el maestro y el estudiante. Por tanto, desde una visión del currículo como posibilidad pedagógica y didáctica para el maestro; Jurado (2014), plantea el currículo integrado como una alternativa construida por el maestro a partir de la realidad de las aulas y su relación con el mundo. Desde la anterior visión, la pedagogía por proyectos se entiende por este autor:

como un proceso en el que las interacciones están mediadas por un problema o un centro de interés que empuja hacia la conjetura, es decir, hacia hipótesis interpretativas, que presuponen actitudes hacia la indagación y la pregunta, que desemboca en múltiples preguntas (p. 20).

Teniendo en cuenta la comprensión de la pedagogía por proyectos, la secuencia didáctica es considerada por Camps (citada por Pérez y Roa, 2013), como una situación didáctica, la cual se centra en la enseñanza y producción de un texto oral o escrito que hace parte de una situación discursiva, dando sentido a las prácticas letradas escolares y estructurándose en tres fases: preparación, producción y evaluación.

Así que, según los estándares de lenguaje se busca establecer un nuevo enfoque en la enseñanza del lenguaje, centrándose en la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursiva, lo cual implica:

dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación (Pérez y Roa, 2013, p. 25).

Frente a estas alternativas que se vislumbran desde los lineamientos y se visibilizan en los derechos básicos de aprendizaje, la enseñanza del lenguaje es materializada por la escuela y el maestro a través de las alternativas planteadas

anteriormente, en las que el maestro no es un simple administrador de los aprendizajes establecidos por la legislación educativa, sino que tiene la posibilidad de construir un saber pedagógico a partir de las prácticas reales de lectura y escritura que circulan en la escuela o fuera de ella. Para Bernal (2010), el maestro hace un transposición didáctica entre lo que considera el saber sabio y la organización didáctica de ese saber.

Desde la comprensión de los saberes escolarizados, para Lomas (2015) la enseñanza de la lingüística no solo debe fortalecer el desarrollo de las destrezas comunicativas: uso correcto, coherente, adecuado y eficaz del lenguaje; sino el uso de las palabras debe favorecer la convivencia entre los diversos grupos sociales; pues en la actualidad la dificultad ante el conocimiento no es la escasez de información, por el contrario el problema se centra en la saturación de información, accediendo a través de una ventana electrónica del televisor o del ordenador. De esta manera, se reconfiguran el rol del maestro y las estrategias de enseñanza ante los estudiantes, que como sujetos productores de prácticas de lectura y escritura se reconocen desde el sentido que le dan a estas.

Otro elemento importante que hace parte de la enseñanza del lenguaje, es la creatividad y esta desde la noción de pensamiento lateral posibilita su desarrollo a través del enfoque sociocultural en el área de lengua castellana, pues requiere que se plantee la enseñanza del lenguaje a partir de experiencias comunicativas, en las que la lectura y la escritura hagan parte de prácticas socioculturales.

Así que, desde el enfoque curricular de formación por competencias se plantea la concepción de competencia comunicativa como un elemento para responder a la necesidad de promover las habilidades comunicativas, de manejar de forma adecuada la lengua materna en un contexto

determinado, de promover la comunicación para acceder al conocimiento, de conocer y manejar las TIC ante la cultura de la información, de generar ambientes de aprendizaje para fortalecer el diálogo y la interacción, de construir y proponer escritos, locuciones y textos audiovisuales sobre el contexto actual; definiendo esta competencia por el uso del lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, interpretación y comprensión de la realidad.

Por tanto, la competencia comunicativa en la dimensión comunicativa es comprendida como la capacidad que se adquiere de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través del oral o escrita (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita) y de interactuar adecuadamente, de manera creativa en el plano lingüístico en una amplia gama de contextos culturales y sociales, tales como el aprendizaje, la formación, el trabajo, la vida en familia, la vida en sociedad, el tiempo libre, etc.

En este sentido, es importante tener en cuenta que la enseñanza en el área de lengua castellana pretende desarrollar la competencia comunicativa para abordar la diversidad discursiva, al igual que trabajar los géneros orales, ya que el lenguaje oral requiere la misma intensidad que los procesos de lectura y escritura en la formación de ciudadanía (Pérez, 2010).

Desde las habilidades para abordar la lectura crítica, Jurado (2015) plantea el desarrollo de esta competencia a partir de la perspectiva del texto, como reconstrucción de los correlatos socio-culturales presentes en las estructuras profundas de éste. Por tanto, la lectura crítica no sólo abarca el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo, sino que dota al lector de las herramientas necesarias para el ejercicio de su ciudadanía, haciendo énfasis en el nivel intertextual.

En este sentido, Bernal (2010), muestra las posibilidades de la enseñanza de la gramática desde la construcción de un saber pedagógico, en el que converge la tensión del enfoque comunicativo y del saber construido en el escenario académico. Por tanto, para esta autora: “cuando se considera necesaria la transposición es posible moverse en un amplio campo que va desde la banalización de los conceptos hasta la reconstrucción de los mismos para sistematizarlos y hacer un uso reflexivo de ellos” (p. 521- 522).

Finalmente, la enseñanza del lenguaje desde el enfoque sociocultural y la concepción de literacidad que comprende las prácticas de lectura y escritura, vernáculas y dominantes plantean la necesidad de reconfigurar los saberes que circulan en la escuela (Álvarez, 2003), entendiendo que los desafíos del siglo XXI exigen el desarrollo de la dimensión comunicativa de los estudiantes con el fin de responder a las competencias que requieren en la sociedad actual.

Por otra parte, es necesario analizar la competencia escritora en el desarrollo de la creatividad, en este sentido, desde un enfoque basado en competencias, la enseñanza del lenguaje requiere de una reconfiguración sociocultural, entendiendo que las habilidades comunicativas corresponden a prácticas sociales con las que se interactúa, se aprende, se busca entretenimiento. En cuanto a la lectura, lo anterior es expresado por Solé (1998) como los múltiples objetivos de lectura: “habrá tantos objetivos como lectores en diferentes situaciones y momentos” (p. 80). En este sentido, la autora señala de manera genérica algunos propósitos de lectura: leer para obtener información precisa y de carácter general, leer para seguir instrucciones, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, leer por placer, leer para comunicar un texto a un auditorio, leer para practicar la lectura en voz alta, leer para

comprender que se ha comprendido. De igual forma, se escribe con un propósito y en una práctica situada (Carlino, 2013).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que cuando se abordan los procesos de lectura y escritura, éstos están relacionados entre sí. Por esta razón, desde una concepción sociocultural, la escuela resignifica la enseñanza de las habilidades comunicativas; así por ejemplo Pérez y Roa (2010), plantean desde el enfoque de las configuraciones didácticas, las prácticas de lectura pensadas según sus propósitos: lecturas funcionales, leer para aprender a escribir, leer para aprender a leer, leer para reconocer los elementos que constituyen las prácticas de lectura, la lectura como experiencia y la lectura de literatura como una especificidad.

Ahora bien, al plantear el proceso de escritura desde el marco de las competencias comunicativas, se reconocen los componentes de las competencias como las categorías conceptuales sobre las cuales se realizan los desempeños de cada área a través de situaciones problematizadoras y acciones que se relacionan con el contexto de los estudiantes. De esta manera, en las competencias comunicativas (lectora y escritora) se reconocen tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático; establecidos en la matriz de referencia y su correspondencia con los Derechos Básicos de Aprendizaje, los Estándares y Lineamientos curriculares del área del lenguaje; de los cuales se plantean aprendizajes como:

Aprendizajes del componente semántico: comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular. Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas. Selecciona líneas de consulta atendiendo a las

características del tema y el propósito del escrito.

Aprendizajes del componente sintáctico: da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su cohesión y coherencia, de los mecanismos y uso de control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular. Prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.

Aprendizajes del componente pragmático: Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular. Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación comunicativa. Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 35).

En conclusión, las prácticas letradas correspondientes al dominio escolar pueden enfocarse a partir del desarrollo de los componentes de las competencias comunicativas. En cuanto a la concepción de competencia, Jurado (2014), la resignifica como: “un saber para saber afrontar los problemas en la vida práctica” (p. 20). De esta manera, el desarrollo de la creatividad por medio de la literacidad, no solo comprende la recreación estética de la realidad, sino asumir una postura crítica y propositiva frente los problemas que se observan en el entorno.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con el fin de profundizar en la pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica como una alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas. Los elementos metodológicos fueron abordados desde la investigación acción pedagógica y con un enfoque de complementariedad (Martínez, 2004).

La información hallada en cada una de las fases se trianguló a través de los instrumentos implementados y de los informantes seleccionados para ello; entendiendo a partir de Martínez (2004), que la categorización de la información hallada permitió la comprensión del sentido que le dieron los estudiantes como actores al problema abordado. De acuerdo con la triangulación de los informantes y de los instrumentos, emergieron categorías que permitieron establecer tres categorías axiales: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica (Heno y Ramírez, 2010).

Los participantes de la investigación fueron 25 jóvenes de décimo grado de la media técnica del Instituto Técnico Industrial Salesiano (Cúcuta – Colombia), quienes contaron con la autorización de sus acudientes para participar en el proyecto y el par académico fue el jefe de la Dimensión Comunicativa y una docente investigadora. Para la selección de los informantes se establecieron los siguientes criterios: interés por la lectura y escritura, utilización de las TICs, estudiantes con dificultades en el área de lengua castellana y disponibilidad para participar en la investigación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Literacidad creativa a partir de la pedagogía por proyectos: deconstrucción de la práctica pedagógica

Como respuesta a estas alternativas planteadas en las Bitácoras realizadas en las observaciones de aula, las falencias encontradas en los escritos y el árbol de problemas de los estudiantes se comprende la enseñanza del lenguaje a partir de lo planteado por Pérez y Roa (2010) como situación didáctica, en la que el docente toma decisiones a partir de los intereses, exigencias y condiciones de un contexto específico, en la que se establece un diálogo entre las expectativas de los estudiantes, las de la escuela, las del docente y las prácticas culturales.

En este sentido, el par académico que participó en el estudio expresa que “es necesario articular los temas que se plantean para el grado con prácticas reales de lectura y escritura” (Rodríguez, 2017). Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos en el desarrollo de la competencia comunicativa- escritora, Carlino (2013) propone el aprendizaje de la lectura y la escritura con un propósito específico, en prácticas situadas y entre pares. Así, el par académico reflexiona en una de las Bitácoras: “el proceso de lectura está en manos de los estudiantes, para este se requiere de procesos cognitivos y conocimiento de los elementos gramaticales de la lengua, los cuales depende del grupo social en que circulan los escritos” (Rodríguez, 2017).

De este modo, según los hallazgos de la fase de deconstrucción y la categorización emergente se considera viable el planteamiento de una secuencia didáctica, cuya meta le permita a los estudiantes del grado sujetos de la investigación, fortalecer el aprendizaje de los componentes de la competencia comunicativa- escritora, a partir del desarrollo de prácticas creativas desde la literacidad, la cual se ha evidenciado a través de las Pruebas Saber (2015) como una debilidad en los estudiantes que cursan décimo grado en la actualidad. Además, en las observaciones de las Bitácoras se encuentra que: “cuando se hace referencia al fortalecimiento de la técnica

de lectura, es necesario tener en cuenta que la lectura de textos digitales plantea nuevos retos: indicadores de selección de la información leída” (Bitácora 1).

Finalmente, a partir de la deconstrucción, surge la necesidad de dar un nuevo sentido al desarrollo de la dimensión comunicativa el grado décimo, generando espacios de construcción de un saber gramatical, el cual parte del uso en determinada comunidad lingüística y desarrollando en la escuela la competencia metalingüística (Bernal, 2010); ya que una de las mayores dificultades en el área de lenguaje es la elaboración y uso de textos que respondan a los criterios de las competencias del lenguaje. Así por ejemplo, en los escritos de los estudiantes se refleja el poco manejo ortográfico y en la omisión de elementos gramaticales necesarios para dar cohesión y coherencia al texto, tal como se plasma en el diario de campo “el mejor ejemplo lo podemos apreciar en una amista o en una relación, comienza conversando o cualquier palabra que podamos decir fuera de lugar esto puede terminar” (Bitácora 2).

Literacidad creativa a partir de la pedagogía por proyectos: reconstrucción de la práctica pedagógica

Un rediseño de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la creatividad en la literacidad, lleva al cuestionamiento de las estrategias abordadas por el maestro. Pérez y Roa (2010), referencian algunas opciones didácticas en la enseñanza del lenguaje; primero, establecen la situación didáctica a partir de conceptos como configuración didáctica, pedagogía por proyectos y secuencia didáctica, entendiendo que están multideterminadas por las decisiones del maestro y establecen el desarrollo de una de las competencias comunicativas, estableciendo criterios de la participación ciudadana. De este modo, en la Bitácora 6 se plantea que: en el grupo de apoyo al proceso de escritura en el grado décimo, se revisaron los escritos iniciales

a partir de las rúbricas, haciendo sugerencias por parte de los pares para mejorarlos. Además, se revisó el estilo de escritura de acuerdo con lectores a quienes se proyecta.

En este sentido, Jurado (2014) ve en el currículo integrado una posibilidad pedagógica y didáctica, en la que se problematizan las situaciones comunicativas, generando aprendizajes a partir de una mirada crítica frente al contexto problematizado; esta opción didáctica buscó una actitud de indagación que generó preguntas ante los saberes abordados a través de la pedagogía por proyectos como alternativa didáctica. Por tanto, la secuencia didáctica que orientó la intervención generó un ambiente de aprendizaje y ayuda entre los compañeros y los investigadores. En las bitácoras, se registró de la siguiente manera: “según la consulta elaborada en clases anteriores y la explicación de la maestra; los estudiantes elaboraron la estructura del tipo de escrito seleccionado. Posteriormente, socializaron las preguntas generadoras y la estructura planteada. De igual forma, tanto la maestra como el grupo de apoyo al grado décimo hicieron una revisión y sugerencias a las estructuras de los diversos escritos (Bitácora 6).

En cuanto a la secuencia didáctica, para Camps (citada por Pérez & Roa, 2010) es una situación didáctica, cuyo propósito se centra en la producción de un texto oral o escrito con base en una situación discursiva real. Sin embargo, más allá de la anterior noción, puede pensarse como la posibilidad de generar procesos de reflexión y autocrítica para el maestro, buscando desde la comprensión de la realidad escolar resignificar el desarrollo de las habilidades comunicativas. Uno de los estudiantes evidencia en su narrativa el alcance de la competencia comunicativa-escritora: “este año tuve la oportunidad de aprender sobre redacción, corrección” (Suárez, 2017).

Por último, el desarrollo de un pensamiento creativo en las prácticas letradas escolares plantean el reto de la hipertextualidad como una alternativa en la formación de lectores críticos; valorando las competencias comunicativas a través de lo que Jurado, Bustamante y Pérez (1998) proponen como formación de lectores críticos a través de la resignificación de la intertextualidad en los niveles de lectura. En este sentido, la lectura hipermedial facilita un acercamiento a otras posturas frente a lo que se busca aprender.

Literacidad creativa a partir de la pedagogía por proyectos: evaluación de la práctica pedagógica

Las nuevas tecnologías de la comunicación han impactado los hábitos cotidianos de las sociedades contemporáneas, pues las herramientas de difusión de la información propician nuevas dinámicas y formas de acceso al conocimiento (Levrato y Aparici, 2014). Para los estudiantes una estrategia que favoreció el acceso a la información fue: “sería un proceso con un buen acompañamiento, buscando mejorar las habilidades de escritura (García, 2017)”. Así por ejemplo, el entorno digital transmite la información a través de un soporte multimedia, generando la necesidad de una alfabetización cuyo objetivo se centre en la lectura y la escritura hipertextual, es decir, la alfabetización digital gira su mirada hacia la cultura de la imagen integrada con la palabra y el sonido (Lomas, 2015).

Con esta postura, el rol del maestro adquiere un carácter de mediador entre las prácticas institucionalizadas en la escuela y las prácticas vernáculas provenientes de dicha cultura multimedial (Cassany, 2008). El maestro es percibido como un acompañante de las situaciones comunicativas que recrean el aprendizaje no solo de los elementos lingüísticos, sino de todos aquellos factores que inciden en el discurso. Igualmente, el rol del estudiante se

activa ante procesos de metacognición, que le permiten hacer conciencia del uso de elementos y estructuras gramaticales, propias del lenguaje:

Algo que me gustó muchísimo de la revisión de los escritos es que aprendí a mirar desde otras perspectivas, eso es lo que más me gustó, porque me abre los campos de visión, entonces, cuando corregí también daba mi aporte y yo misma desarrollaba más mi pensamiento hacia algo, pero cuando me corregían también me hacían ver desde otra perspectiva. Entonces creo que eso fue lo más importante para mí, aparte de haber aprendido todas las pautas (Hernández, 2017).

A partir de las nuevas consideraciones del texto, la enseñanza del lenguaje facilita el aprendizaje cultural, comprendiendo que la situación didáctica- comunicativa se desarrolla a partir de una propuesta articulada con el uso social del texto (Pérez y Roa, 2010). En la implementación se generaron estrategias que buscaron fortalecer el comportamiento lector, lo cual se traduce en voz de los estudiantes como: “en algunos días de la semana, se encontraban en diferentes lugares del colegio, un momento de lectura en el que cada estudiante podía ir a tomar un libro y leer por cuenta propia” (Torres, 2017).

De este modo, para Jurado (2014) la pedagogía por proyectos problematiza los aprendizajes del entorno social, reconociendo que en la lectura y en la escritura se genera un proceso de comunicación entre lector y autor, en el que el lector asocia su entorno social con el del autor y otros textos- contextos, identificando posturas divergentes; en este sentido se puede plantear la construcción de ciudadanía en el escenario escolar.

Con las estrategias para el desarrollo de la competencia escritora, fue necesario fortalecer tanto el comportamiento lector como las pautas de lectura según sus propósitos (Solé, 1998). En este sentido, los estudiantes reconocen que mejoraron su capacidad de lectura y de comprensión del léxico y del sentido global de los diversos textos. En las narrativas del grupo focal, los aprendizajes del proceso lector se expresan de la siguiente manera: “este año he mejorado mi capacidad lectora, pues, ahora me da más gusto al leer y me siento mejor en léxico y sé a qué se refieren los autores con sus textos” (Cárdenas, 2017).

En cuanto a los aprendizajes de la competencia escritora, los estudiantes reconocen que a través de la escritura entre pares (Carlino, 2013) y la metacognición de los elementos sintácticos y gramaticales se fortalecieron los aprendizajes del componente sintáctico, en el cual se identificaron inicialmente las mayores debilidades. De lo anterior, los estudiantes reconocen: “En la escritura mejoramos, la redacción, antes eran frases simples, frases que no tenían como una estructura, ya luego fuimos implementando lo de los conectores, los usos de sinónimos, nosotros nos quedábamos en las mismas palabras y pues ya ampliamos” (Martínez, 2017).

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes de este estudio muestran que el profesor es visto por los estudiantes como un orientador de las situaciones comunicativas que detonan el aprendizaje no solo de los elementos lingüísticos, sino de todos aquellos que influyen en el discurso. Así mismo, el papel del alumno se activa ante procesos de metacognición, que le permiten reflexionar sobre el uso de contenidos y estructuras gramaticales propias del ámbito del lenguaje.

De igual forma se puede precisar con los hallazgos de esta investigación que se pueden generar posibilidades de reflexión y autocrítica para el profesor, buscando desde la comprensión de la realidad escolar resignificar el desarrollo de las habilidades comunicativas.

La secuencia didáctica por su parte, permite a los alumnos fortalecer el aprendizaje de los componentes de la competencia comunicativa-escritora, desde el desarrollo de prácticas creativas desde la literacidad, la cual puede impactar de manera positiva en las diferentes pruebas de conocimiento tanto institucionales como estatales.

Por último, es importante señalar que una de las mayores dificultades para los estudiantes que hicieron parte de la investigación es la elaboración y uso de textos que respondan a los criterios de las competencias del lenguaje en cuanto el manejo ortográfico y en la omisión de elementos gramaticales necesarios para dar cohesión y coherencia al texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. (2003). Los maestros investigadores: de posturas, supuestos y campos. *Actualidades Pedagógicas*, 57, 33-43. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/550>

Bernal, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8(1), 509-534. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079024.pdf>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K249FCXL-2B7097T-2P6>

Henao, O. & Ramírez, D. (2010). Un modelo de alfabetización que incorpora el uso de tecnologías de información y comunicación. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51):225-239. Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3043/1/HenaoOctavio_modeloalfabetizacionincorporausotic.pdf

Jurado, F, Bustamante G. & Pérez M. (1998). *Juguemos a interpretar evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.

Jurado, F. (2014). La pedagogía por proyectos Vs. La pedagogía según programas estandarizados. *Ruta maestra*, 9, 18-24. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/3.pdf>

Jurado, F. (2015). Por una diversidad de textos en el aula de clase. Algunos criterios para la selección de textos escolares. En Lomas, C. & Jurado, F. (Eds), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* (pp. 71- 96). Bogotá: Editorial Magisterio.

Levratto, V. & Aparici, R. (2014). *Arquitectura. Modalidades de lectura en la web*. España: UNED.

Lomas, C. (2015). Libros de texto y enseñanza del lenguaje: entre la realidad y el deseo. En Lomas, C. & Jurado, F. (Eds), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* (pp. 31- 56). Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Ministerio de Educación Nacional Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media, (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Pérez, M. (2010). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de política*. Congreso Nacional de lectura. Bogotá, Colombia: Fundalectura

Pérez, M, & Roa, C. (2013). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf