

**Qué aprenden los estudiantes y la maestra de grado segundo sobre el  
lenguaje y la tecnología, cuando asumen retos comunicativos.**

Gloria Martínez Alayón

Heinz Zuleta Salazar

Nathalia Vargas Estupiñán

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de investigación prácticas del lenguaje y la escritura

Bogotá. 2017

**Qué aprenden los estudiantes y la maestra de grado segundo sobre el  
lenguaje y la tecnología, cuando asumen retos comunicativos.**

GLORIA MARTÍNEZ ALAYÓN  
HEINZ ZULETA SALAZAR  
NATHALIA VARGAS ESTUPIÑÁN

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación.

Tutores: Catalina Roa Casas y Mauricio Pérez Abril

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

### NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,  
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia  
Universidad Javeriana.

## Contenido

Resumen .....	xi
Abstract.....	xii
Introducción.....	1
1. Justificación.....	4
2. Contexto.....	6
2.1. Contexto del Liceo Femenino Mercedes Nariño.....	6
2.2. Contexto familiar y social.....	6
2.3. Contexto de las estudiantes del grado segundo.....	7
2.4. Descripción de la maestra.....	8
3. Planteamiento del problema .....	9
4. Objetivos .....	14
4.1. Objetivo general de investigación.....	14
4.2. Objetivos específicos de investigación .....	14
5. Antecedentes de investigación .....	15
5.1. Escritura .....	18
5.1.1. La escritura como representación del lenguaje.....	19
5.1.2 Escritura creativa .....	20
5.1.3. Escritura autorregulada .....	22
5.2. Tecnología y escritura .....	24
5.2.1 Escritura digital .....	24
5.2.2. Cultura digital en la escuela .....	27
5.3. Construcción de aprendizajes a través de retos .....	32
6. Marco conceptual .....	36
6.1. Didáctica.....	37
6.2. Enfoque sociocultural .....	38
6.3. El papel de la escritura.....	38
6.4. Tecnología y nuevas posibilidades de comunicación y aprendizajes .....	40
6.5. Un aprendizaje en segunda persona.....	42
6.6. Una pedagogía por proyectos.....	44
7. Metodología.....	46
7.1. Retos: La propuesta didáctica.....	46
7.2. Tipo de investigación .....	47

7.3. Fuentes de información .....	48
7.4. Desarrollo metodológico .....	54
7.4.1 Cuál fue el camino recorrido.....	54
7.4.2. Cómo se diseñó la propuesta.....	55
7.4.3. Cómo se implementó.....	57
7.4.4. ¿Cómo se organizó y analizó la información obtenida? .....	58
7.4.5. ¿Cómo se llegó a la descripción de retos, por parte de la docente Gloria Martínez? .....	66
7.4.6. ¿Cómo se reconstruyó el caso seleccionado?.....	68
8. Resultados.....	69
8.1. Resultados descriptivos .....	69
8.2. Resultados interpretativos.....	114
9. Conclusiones .....	121
10. Bibliografía .....	123

## Índice de tablas

Tabla 1- Categorías de análisis

Tabla 2- Estructura para retos

Tabla 3- Reto 1, *¿aceptas un reto?*

Tabla 4- Reto 2, *Selecciona el personaje que más les haya impactado para ser dado a conocer a nivel mundial*

Tabla 5- Reto 3, *¿Y si trabajamos en equipo?*

Tabla 6- Reto 4, *¿Dime por qué el grupo eligió este personaje?*

Tabla 7- Reto 5, *¿Te gustaría saber algo más de tu personaje?*

Tabla 8- Reto 6, *¿Qué quisieran destacar de su personaje y a través de qué medio?*

Tabla 9- Reto 7, *¿Cómo lograr que tu personaje te visite en tu salón de clase?*

Tabla 10- Reto 8, *¿Cuál es tu opinión sobre el desafío que tienes de dar a conocer a una mujer de tu entorno a nivel mundial?*

Tabla 11- Reto 9, *¿Qué consideras oportuno preguntarle a tu invitada?*

Tabla 12- Reto 10, *¿Lograrás una tarde de compartir y reconocimiento de tu personaje elegido?*

Tabla 13- Reto 11, *Te reto a dar a conocer a tu personaje*

Tabla 14- Reto 12, *Empleando el medio que seleccionaste en grupo, da a conocer tu personaje*

Tabla 15- Reto 13, *¡Y ahora, sistematiza tu trabajo!*

## Índice de gráficas

Esquema 1-Ámbitos

Esquema 2-Instrumento No.1 Descripción de los retos implementados

## Índice de imágenes

Imagen 1-Ejemplo acta de tutoría

Imagen 2- Ejemplo bitácora docente Gloria Martínez

Imagen 3- Fotografía intervención docente

Imagen4- Fotografía notas reunión de trabajo

Imagen 5- Texto estudiante reto inicial

Imagen 6- Lista ideas actas de trabajo- línea de tiempo 1

Imagen 7- Lista ideas actas de trabajo- línea de tiempo 2

Imagen 8- Lista ideas actas con colores-ámbitos

Imagen 9- Invitación al reto inicial

Imagen 10- Reto de trabajo

Imagen 11- Escritura del reto

Imagen 12- Escritura reto inicial

Imagen 13- Galería mujeres

Imagen 14- Exposición de los personajes

Imágenes 15 y 16- Identificando potencialidades individuales

Imagen 17-Identificando potencialidades grupales

Imagen 18- Actividad sana convivencia

Imagen 19- Escribiendo características de sus compañeras

Imagen 20- Elaboración de cartel

Imagen 21- Cartel personaje Ana

Imagen 22- Cartel descripción de personaje

Imagen 23- Posibles preguntas al personaje

Imagen 24- Preguntas al personaje 1

Imagen 25- Preguntas para personaje 2

Imagen 26- Respuesta a las preguntas

Imagen 27- Evidencia 1 señora Clara

Imagen 28- Evidencia 2 señora Clara

Imagen 29- Evidencia 3 señora Clara

Imagen 30- Elaboración tarjeta invitación

Imágenes 31 y 32- Tarjeta de invitación concluida

Imagen 33- Expresiones tarjeta

Imagen 34- Exposición y votación ideas

Imagen 35- Tarjeta para la señora Clara

Imagen 36- Interés en el proyecto

Imagen 37- Opiniones niñas 1

Imagen 38- Opiniones niñas 2

Imagen 39- Opinión y argumentación niñas

Imagen 40- Escrito opinión grupo

Imágenes 41 y 42- Preguntas individuales

Imagen 43- Preguntas grupales

Imagen 44- Preguntas Sofía

Imagen 45- Preguntas del grupo

Imagen 46- Encuentro con su personaje 1

Imagen 47- Encuentro con su personaje 2

Imagen 48- Encuentro con la señora Clara

Imagen 49- Organización de ideas

Imagen 50- Inicio creación cartel

Imagen 51- Inicio elaboración productos

Imagen 52- Utilización de materiales

Imagen 53 y 54- Elaboración de cuento

Imagen 55- Ideas importantes Sra. Clara

Imagen 56-Ideas elaboración cartel

Imagen 57- Portada texto digitado por padre de familia

Imagen 58- Texto digitado por padre de familia

Imagen 59- Cartel digital 1

Imagen 60- Cartel digital 2

## **Resumen**

El presente trabajo de grado comprende y caracteriza los aprendizajes de las estudiantes y de la docente, en el aula de segundo grado de primaria del Liceo Femenino Mercedes Nariño en la ciudad de Bogotá (Colombia), cuando se enfrentan a un contexto de una enseñanza en segunda persona, cuyo propósito consiste en resolver un reto comunicativo: dar a conocer a un público amplio una mujer de su entorno, usando tecnología.

Este tipo de enseñanza tiene una incidencia muy notoria en los estudiantes y maestros, puesto que hace parte de una opción alterna a las pedagogías convencionales y que puede ser muy útil para reflexionar sobre los modos de pensar en relación con lo que significa ser docente.

El tipo de investigación que se utilizó fue cualitativo, bajo un enfoque de sistematización como investigación, en el interés de realizar análisis específicos, confrontaciones y discusiones de lo que iba sucediendo a nivel didáctico, para transformar y generar conocimientos. Nos interesa conocer qué transformaciones ocurren en las estudiantes, en las dinámicas de aula, y especialmente, lo que ocurre en la docente respecto a las maneras de enseñar.

El enfoque de trabajo sobre el lenguaje es de corte sociocultural, en el que lo relevante es lo que se aprende sobre el lenguaje, y sus usos concretos en las prácticas sociales.

**Palabras clave:** Escritura creativa, TICS, retos, aprendizaje autónomo, enseñanza en segunda persona

## Abstract

The present work degree understands and characterizes the learning of a teacher and students in the classroom of second grade of Liceo Femenino Mercedes Nariño in the city of Bogota (Colombia), when faced with a context of second-person teaching, whose purpose is to solve a communicative challenge: to show an audience a woman from their environment, using technology.

This type of teaching has an impact on students and teachers, since it is part of an alternative option to conventional pedagogies and can be very useful to reflect on the ways of thinking in relation to what it means to be a teacher.

The type of research used was qualitative, with a focus on systematization as research, in the interest of view specific analyzes, confrontations and discussions of what was happening to educational level, to transform and generate knowledge.

We are interested in knowing what transformations occur in the students, in the dynamics of the classroom, and specially, what happens in the teacher regarding the ways of teaching.

The focus of work on language is sociocultural, in which what is relevant is what is learned about language, and its concrete uses in social practices.

**Keywords:** Creative writing, information & communication technologies, teaching in second person, Challenges, Self learning.

## Introducción

La presente investigación tuvo como fin conocer los aprendizajes que surgen cuando se permite a los estudiantes enfrentarse a retos complejos de conocimiento y generar aprendizajes a partir de la construcción cooperativa, la toma de decisiones conjuntas y del trabajo desde la lógica del proyecto. En este sentido, se trabajó desde dos conceptos claves: *la enseñanza en segunda persona*, entendida como el trabajo académico que es realizado por los estudiantes, a partir de retos de conocimiento que implican un esfuerzo a largo plazo; y *la pedagogía por proyectos* que implica la toma de decisiones de manera conjunta, distribución de funciones y elaboración de productos que dan cuenta de los aprendizajes.

En esta perspectiva, desde la enseñanza convencional el papel del docente desaparece y se convierte en un observador activo. El hecho de asignar a los estudiantes la responsabilidad de sus aprendizajes implica que el maestro diseña muy bien las situaciones o retos de conocimiento, regula las acciones y genera las condiciones para que el trabajo cooperativo sea exitoso.

Lo anterior, permite resaltar que este tipo de enseñanza tiene una incidencia muy notoria en los estudiantes y maestros, puesto que hace parte de una opción alterna a las pedagogías convencionales y que puede ser muy útil para reflexionar sobre los modos de pensar en relación con lo que significa ser docente.

En este caso, se quería realizar un proyecto investigativo que permitiera potenciar los aprendizajes de las estudiantes, que implicara el uso de herramientas tecnológicas y que desarrollara habilidades en la escritura como una práctica social; mostrando, además, el papel del maestro, no solo como transmisor de conocimientos, sino en un ambiente de aprendizaje diferente, en el que las estudiantes fueran protagonistas de los aprendizajes.

De ahí que se diseñaron retos de conocimiento, de tal forma que fueran motivantes para las estudiantes de segundo de primaria del liceo femenino Mercedes Nariño. Es así como, el usar una didáctica de retos permitió que las niñas se interesaran más por participar en un proyecto que las retara y, a la vez, fuera un espacio de aprendizaje nuevo, fuera de lo común, que les permitiera tomar conciencia y apropiación de los aprendizajes.

Lo anterior resignifica el papel de la docente en la medida que el diseño de los retos, como el seguimiento a los procesos, las retroalimentaciones a los avances y a las producciones intermedias son tareas muy complejas, que implican un modo de ejercer como docente diferente a la enseñanza en tercera persona, en la que se planea el contenido a enseñar, se controla su gradualidad y se definen modos de evaluación. Generalmente en una enseñanza de ese tipo, en tercera persona, que es la dominante en el contexto colombiano, el papel del estudiante es muy limitado, pues se reduce a recibir las explicaciones, procesar la información y rendir cuenta en evaluaciones. En una enseñanza en segunda persona, los papeles se invierten, pues es el estudiante quien diseña la ruta de aprendizaje, toma decisiones sobre la información, las maneras de procesarla, y elabora productos académicos que dan cuenta de sus procesos.

En este marco, la investigación consistió en proponer a un grupo de estudiantes del grado segundo de primaria, del Liceo Femenino Mercedes Nariño, enfrentar el reto de seleccionar un personaje de su entorno, una mujer que se destaque en la comunidad, y darla a conocer hacia un público amplio. El reto implicó, además, definir de qué estrategia comunicativa se daría a conocer a dicho personaje. Para enfrentar el reto se dispuso de dos horas a la semana, generalmente los días martes o viernes, durante tres meses, entre mayo, agosto y septiembre del año 2017.

Para realizar este estudio, se optó por un enfoque de sistematización de la propia práctica como una forma de generar conocimiento. Se escribieron bitácoras, se filmaron todas las sesiones de trabajo, también se llevaron archivos con la documentación correspondiente a cada actividad. La información generada se codificó y cada dos semanas se realizaron sesiones de procesamiento y análisis de la información para ir avanzando hacia los resultados.

## 1. Justificación

La presente investigación buscó explorar qué ocurre cuando se trabaja con estudiantes de básica primaria desde una enseñanza en segunda persona, enfrentando retos de conocimiento y trabajando desde la lógica del proyecto de Freinet (1969) quien planteó cambios en la manera en que los maestros, los estudiantes, y la escuela desarrollan sus interacciones, poniendo al estudiante como punto central y a la comunidad como partícipes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Lo anterior porque nos interesaba conocer qué transformaciones ocurren en las estudiantes, en las dinámicas de aula y, especialmente, lo que ocurre en la docente respecto a las maneras de enseñar.

De otro lado, queríamos conocer qué pasa con la tecnología, cómo se apropia por parte de las estudiantes, sin trabajar desde una enseñanza técnica e instrumental de estas, sino en función de un reto comunicativo. Por otra parte, queríamos analizar qué aprendizajes sobre el lenguaje se construían trabajando desde este enfoque. El enfoque de trabajo sobre el lenguaje es de corte sociocultural, en el que lo relevante es lo que se aprende sobre el lenguaje, y este debe tener usos concretos en las prácticas sociales.

En este orden de ideas, se espera tener un impacto, ya que, al trabajar con segundo de primaria en el aula, se buscará cambiar la idea de que las TICS son algo exclusivo de los grados superiores, y que las niñas pequeñas no tienen las habilidades para utilizarlas. Por tanto, se espera que, con esta investigación, los docentes del grado segundo utilicen los recursos tecnológicos con los que el colegio cuenta para que se logren verdaderos aprendizajes significativos en las estudiantes.

En cuanto al lugar en donde nos encontramos, esperamos crear impacto en los docentes, en la medida que se pierda el miedo a innovar en el aula, empleando nuevas didácticas que permitan a

los estudiantes familiarizarse con otras prácticas de aprendizaje, y que la familia, como miembro fundamental del desarrollo educativo de sus hijas, entiendan que juegan un papel importante en este trabajo al ayudar a afianzar y potenciar las habilidades de pensamiento, creatividad y responsabilidad en las niñas.

Ahora bien, en este proyecto interesaba saber qué usos tienen las tecnologías de comunicación como el computador, las tabletas, el celular, además de los recursos en red, para identificar qué aprendizajes se construyen al enfrentar retos comunicativos.

Es así como, encontramos la oportunidad de usar los recursos mencionados anteriormente como alternativas para emplear y potenciar el aprendizaje de la escritura en las estudiantes, sabiendo que esta es escribir para producir ideas, así como para ser leído por otros en una práctica discursiva.

Igualmente, exploramos oportunidades que pueden sobrepasar nuestras expectativas en cuanto a la investigación de cómo el uso de las TIC, a partir de retos, puede favorecer el proceso del aprendizaje del lenguaje, en la medida que resuelve en las niñas problemas relacionados con la motivación y el interés por escribir, facilitando un grado de atención mayor a la escritura, en diferentes entornos, debido a que la habilidad cognitiva de las niñas a la hora de escribir puede ser usada casi en su máxima capacidad, en razón de que no tienen que prestar atención a problemáticas que para ellas son muy puntuales en la escritura análoga, como la letra bonita sobre el papel, el conservar el renglón, las márgenes, etc-si bien son muy importantes en el proceso de escribir; al final, no es lo más relevante del proceso de aprendizaje de la escritura.

En este orden de ideas, buscamos que las niñas produzcan ideas, las desarrollen, pongan a volar libremente su imaginación y enfoquen su capacidad cognitiva en fortalecer sus conocimientos

## **2. Contexto**

El presente apartado describe el contexto en el cual se llevó a cabo la investigación, haciendo énfasis en las características de la institución educativa, las razones que se tuvieron en cuenta para la selección del grado segundo de primaria como objetivo para la intervención didáctica y de la elección de la maestra Gloria Martínez como encargada de desarrollar las actividades pedagógicas de nuestro proyecto de grado.

### **2.1. Contexto del Liceo Femenino Mercedes Nariño**

La institución educativa distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño se encuentra ubicada en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, en la ciudad de Bogotá. Cuenta con una población estimada en el año 2017 de 6015 estudiantes, distribuidos en tres jornadas: mañana, tarde y noche; ofreciendo atención en los grados preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional. Tiene 101 años de estar fundado, bajo el lema: “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas”.

El Liceo ha recibido varios reconocimientos como una de las mejores instituciones distritales por su excelente gestión académica e innovación en su forma de evaluar.

### **2.2. Contexto familiar y social**

El grupo de la población que recibe la institución se caracteriza por ser heterogéneo, puesto que las estudiantes provienen de varias localidades de la ciudad; por consiguiente, los estratos sociales de las mismas son variadas, sin embargo, la gran mayoría proviene de estratos medio-bajo, donde gran parte de los padres de familia son empleados y una minoría, independientes.

### **2.3. Contexto de las estudiantes del grado segundo**

El curso 206 está compuesto por 36 estudiantes, que se encuentran entre los 7 y 8 años de edad. Se destaca por ser un grupo participativo, alegre, responsable y atento a fortalecer sus aprendizajes. Son niñas que, en su mayoría, han estudiado juntas desde el preescolar, lo que ha hecho que fortalezcan lazos de amistad, respeto y convivencia.

En su mayoría, son hijas de familias nucleares y, en un menor porcentaje, familias monoparentales, lo que hace que haya un nivel de responsabilidad y afectividad que favorece el rendimiento académico de las niñas.

Muestran mayor independencia frente a sus padres y maestros, utilizan el juego como medio de expresión y aprendizaje; del mismo modo, por formar parte de un colegio femenino tienen un empoderamiento frente a su género, basado en una filosofía de vida donde el respeto, las buenas costumbres, la no violencia y la equidad las identifican en su entorno.

Las niñas que asisten a la institución forman parte de una sociedad de la información, pero los procesos que se desarrollan allí requieren de una mirada que les permita incluirse en forma activa dentro de la sociedad a la cual pertenecen, pues su preparación para afrontar retos en el futuro depende en gran medida de las competencias cognitivas y uso de las tecnologías, ya que, en la medida que las prácticas digitales son diversas, es importante que las niñas las incorporen en sus prácticas escriturales y así poder comprender su relevancia en los aprendizajes que desarrollen con estas nuevas herramientas.

#### **2.4. Descripción de la maestra**

La docente Gloria Martínez trabaja en el Liceo Femenino Mercedes Nariño desde el año 2012. Este año, es docente titular del curso 206 y, a su vez, tiene a cargo el área de español y desarrollo del pensamiento en los diferentes grados de segundo en la jornada de la tarde.

Sus prácticas pedagógicas, por lo general, tratan de ajustarse a los requerimientos del modelo pedagógico de la institución, siendo este un modelo constructivista social. Utiliza una pedagogía en que la planeación detallada de las acciones es fundamental para el proceso de enseñanza, además, la organización de los contenidos y los productos académicos deben estar estructurados desde comienzo de año, y deben cumplirse en su totalidad, mostrando las evidencias del trabajo frente a la práctica y aprendizaje de las estudiantes.

### 3. Planteamiento del problema

“La escuela tradicional se encuentra en crisis”, afirmación abordada por el grupo de investigación para reflexionar sobre la motivación de los estudiantes al ir a la escuela, el desinterés de los mismos hacia los contenidos y la poca apropiación por los aprendizajes. Lo anterior nos motivó a cuestionar la vigencia de la educación en tercera persona, entendida como la enseñanza tradicional en la que el docente es el centro del proceso educativo, esta tuvo una hegemonía casi que exclusiva en los últimos tiempos y en el siglo XXI presenta dificultades como consecuencia de la transformación cultural de las sociedades, el auge de las nuevas tecnologías que inciden en el aprendizaje y el surgimiento de propuestas pedagógicas, distanciadas del paradigma transmisionista presente en los escenarios educativos, y que, hoy en día, se resiste a desaparecer.

Resistencias que pueden presentarse debido a que gran parte de los maestros, en la actualidad, fueron formados con postulados de la escuela tradicional; por consiguiente, llevan consigo costumbres de prácticas pedagógicas que los han marcado aún en sus labores como profesionales.

Tal situación nos hizo pensar que, no es tan fácil cambiar la forma en que se desarrollan las prácticas, puesto que muchas veces le resulta cómodo mantener hábitos basados en la planeación detallada de las clases, en función de los temas que deben ser aprendidos, argumentando que aún cumplen la función de enseñar.

Sin embargo, al profundizar sobre este problema, nos dimos cuenta de que, al estudiante, por mucho tiempo, se le ha visto como el receptor de conocimientos; hoy en día, reclama del sistema educativo y el docente un rol más activo, participativo, en cuanto a su quehacer, puesto que

demuestra incomodidad y desmotivación por la enseñanza tradicional, que lo condiciona a tener aprendizajes débiles en cuanto a la reflexión.

En relación con lo anterior, surgió la pregunta por el camino a seguir, teniendo en cuenta la problemática referida. Todo nos llevó a considerar que, si el alumno no es el mismo de hace tres o cuatro décadas, el docente tampoco lo debe ser: las sociedades han cambiado, los intereses y motivaciones de los estudiantes también, tanto así que, aquel agente que cumplía el papel de receptor de conocimiento “alumno”, en estos momentos reclama más participación en un escenario educativo en el que el docente se resiste a ceder. Adicional a esto, es claro que hoy gracias a las funciones que cumplen las tecnologías, las redes y las plataformas digitales de información, esa función de presentar y explicar los conceptos a los estudiantes ya está resuelta, pues en internet es viable hoy encontrar la información, su exposición y su explicación para públicos de todas las edades y niveles educativos.

Por lo tanto, no se puede desconocer, que la tecnología brinda una serie de herramientas informáticas y comunicativas que facilitan acceso al conocimiento y la cultura, en el que las nuevas generaciones presentan interés de uso. La escuela, debe promover situaciones y ambientes de aprendizaje, en el que el uso no sea exclusivo de los docentes, sino también de los estudiantes, brindando de una manera positiva y asertiva las posibilidades de abordarla.

Ahora bien, plantear un escenario educativo en el que, tanto el docente como el estudiante, logren roles activos, sin que esto quiera decir que el primero pierda el control y la autoridad en el plano de la enseñanza, y el segundo deje de necesitar al docente, además de recuperar motivación al hacerlo parte de la construcción de sus propios aprendizajes y conocimientos, nos hace pensar en la posibilidad de explorar una pedagogía basada en una enseñanza en segunda

persona. Este tipo de enseñanza parte del diseño de retos complejos para ser enfrentados de manera colectiva por grupos de estudiantes y es mediada por el docente. En ella, el alumno ya no es entendido como el que recibe información, sino quien, por el contrario, propone, construye, argumenta, rechaza o defiende ideas, dialoga con sus compañeros y docente para resolver situaciones de aprendizaje promovidas por este último, ya visto con un rol renovado, que toma decisiones respecto a lo que requiere aprender, le imprime sentido no solo a la educación, sino a su labor.

Este interés nos llevó a centrar la atención en los aprendizajes que pueden construirse cuando un docente, que viene practicando una pedagogía convencional, ajustada a los requerimientos del modelo educativo de su institución educativa, cambia a uno centrado en una enseñanza en segunda persona, con el fin de conocer qué aprenden los estudiantes y el maestro en lenguaje y tecnología, a partir de una intervención didáctica basada en resolver retos.

Frente a una enseñanza en tercera persona en la que el docente decide qué enseña y cómo lo hace, y centrada en la transmisión de unos conceptos, emerge la enseñanza en segunda persona, formulada por Louis Not (1989) y entendida como:

(...) recíproca porque la actividad de uno provoca la del otro, pero sobre todo porque cada una actúa sobre el otro y reacciona ante el otro. El enseñante esclarece la actividad del alumno; de forma eventual, le suministra materia y materiales, la estimula y orienta, ayudándole en el análisis de los enfoques, de los propósitos y de los objetivos, especialmente bajo la forma de comportamiento significativos de conocimiento. Los alumnos reaccionan a su acción; sus reacciones le informan y orientan a su vez sus intervenciones (pp. 27- 28).

Una enseñanza en segunda persona no significa que el estudiante aprende solo y por su propia iniciativa, pues el rol del docente quedaría reducido, prácticamente al de un observador.

Enseñanza en segunda persona significa que el sujeto del aprendizaje, el estudiante, toma decisiones sobre qué y cómo aprender, por supuesto en el marco de unas directrices y condiciones propuestas por el docente.

En este sentido, una alternativa pertinente para potenciar una enseñanza en segunda persona consiste en trabajar desde el concepto de retos, entendidos como problemas de conocimiento que pueden ser resueltos por los estudiantes sin la instrucción detallada de parte del docente y sin una anticipación gradual del contenido. Esto significa que un reto de conocimiento implica la toma de decisiones por parte de los estudiantes, la elección de caminos para resolver dicho reto y la producción de unos saberes. En esta pedagogía en segunda persona, el papel central del docente consiste en diseñar muy bien el reto y generar las condiciones para que los estudiantes puedan avanzar en la resolución del mismo. Cabe señalar que un reto complejo debe estar compuesto de retos intermedios, y por supuesto de productos académicos intermedios. Sugata Mitra (2001) habla de los retos y sostiene que -en traducción-:

una de las premisas fundamentales es que los niños construyen activamente su conocimiento en lugar de simplemente absorber las ideas que les hablan los profesores, (...) ellos asimilan nueva información a nociones simples, preexistentes, y modifican su comprensión a la luz de nuevos datos. En el proceso, sus ideas ganan en complejidad y poder, y con el apoyo apropiado desarrollan una visión crítica de cómo piensan y lo que saben sobre el mundo (p.223).

La pedagogía en segunda persona está relacionada de manera muy estrecha con la pedagogía por proyectos, en la medida que permite que las estudiantes aprendan a tomar decisiones reconociendo los aportes de las demás, respetando sus ideas, fortaleciendo valores dentro de las

mismas prácticas sociales, en lo que lo importante no es tanto el producto sino los aprendizajes que se adquieren, como consecuencia del trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza.

En este marco, el problema que nos planteamos se relaciona con explorar qué ocurre en las estudiantes, en la maestra y sus relaciones con el contexto, cuando llevamos al aula una enseñanza en segunda persona, mediada a través de la tecnología y orientada desde la resolución de retos de conocimiento, a través de una pedagogía de proyectos.

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo general de investigación**

Comprender y caracterizar los aprendizajes de las estudiantes y de la docente, en el aula de segundo grado de primaria del liceo femenino Mercedes Nariño, cuando se enfrentan a un contexto de una enseñanza en segunda persona, cuyo propósito consiste en resolver un reto comunicativo: dar a conocer a un público amplio una mujer de su entorno, usando tecnologías.

### **4.2. Objetivos específicos de investigación**

- 1.Describir los aprendizajes alcanzados por estudiantes y por la maestra.
2. Analizar las transformaciones en las dinámicas de aula cuando se trabaja desde esta perspectiva.
- 3.Comprender el papel que cumplen las tecnologías cuando se trabaja desde una enseñanza en segunda persona.
- 4.Describir los aprendizajes sobre el lenguaje y otros aprendizajes construidos a partir de una enseñanza en segunda persona.

## 5. Antecedentes de investigación

Los antecedentes presentados a continuación hacen parte de una búsqueda exhaustiva, en la cual se le dio relevancia a investigaciones, tesis, artículos de investigación y a productos derivados de las anteriores. Es importante resaltar que se referencian autores que han estudiado el tema de interés, prestando atención a trabajos realizados en el ámbito nacional e internacional, lo cual hizo posible tener un amplio horizonte de visiones sobre lo que se ha investigado y experimentado en los temas de interés cercanos al propio. La búsqueda de la información se realizó en diferentes bases de datos, teniendo en cuenta los diversos tópicos de la investigación.

A continuación, se presenta la tabla, que muestra las diferentes categorías trabajadas y los diferentes textos. En cuanto a las categorías, hay que resaltar que estas salieron en el proceso de búsqueda de la información.

Tabla 1

*Categorías de análisis- Fuente: Elaboración propia.*

CATEGORÍA	AUTOR (ES)	AÑO	TEXTO
<b>ESCRITURA</b>	Camps Anna	2003	“Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir.”
	Teberosky Ana	2000	“Los sistemas de escritura-Congreso Mundial de lectoescritura.”
	Ochoa y otros	2010	“Estrategia para apoyar la escritura de textos narrativos.”

---

	Bermúdez		“Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea.”
	Mónica	2015	
	Morote Peñalver		“La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. Una investigación-acción.”
	Emilia	2014	
	Díaz Oyarce		
	Carmen y Price		“¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?”
	Herrera María	2012	
	Francisca		
			“La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia.”
	Ferreiro Emilia	2009	
	Chaverra Dora		“Las habilidades metacognitivas en la escritura digital.”
	Gerson Yair		“Construcción de argumentos durante la producción de textos digitales.”
	Calle	2013	
<b>TECNOLOGÍA Y</b>	Chaverra Dora	2008	“La actividad metacognitiva durante la producción de un texto hipermedial.”
<b>ESCRITURA</b>	Ballestas		“Relación entre TOIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria.”
	Camacho	2015	
	Rodolfo		
	Hernández Nieto		“Usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un proceso formal
	Liz Karen y	2012	

---

---

Muñoz Aguirre		de enseñanza y aprendizaje en la Educación
Luisa Fernanda		Básica.”
		“Utilización de las TIC en el proceso de
Sáenz López José	2010	enseñanza aprendizaje, valorando la
Manuel		incidencia real de las tecnologías en la
		práctica docente.”
Cassany, D. y	2009	“Miradas y propuestas sobre la lectura”.
Marín, J		
Domingo y	2011	“Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica
Marques, P		docente.”
		“El proceso de la composición escrita a través
Fumero	2007	del uso del computador como recurso
Francisca		didáctico.”
		“Intersecciones entre las TIC, la educación y
Parra Carlos	2010	la pedagogía en Colombia: hacia una
		reconstrucción de múltiples miradas.”
		“Uso de tecnologías de información en el
Jaramillo Patricia	2005	aula ¿qué saben hacer los niños con los
		computadores y la información?”
		“Procesos de interacción en un aula
Maldonado Luis	1992	computarizada.”
		“Escritura con TIC: rasgos y desafíos desde
Marquez	2014	la perspectiva docente.”
Alejandra		

---

---

			“La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura.”
	Lerner Delia	2012	
	De Oliveira Kist, Soares Carvalho & Vargas Bittencour	2013	“One Laptop per Child and its Implications for the process of written language learning: A case study in Brazil.”
	Kalman, J. y Hernández Razo, O. E.	2013	“Jugar a la escuela con pantalla y teclado. Archivos Analíticos de Políticas Educativas.”
<b>CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES A TRAVÉS DE RETOS</b>	Salgado García, Edgar.	2013	De La Sociedad Desescolarizada, de Iván Illich, a la Escuela en la Nube, de Sugata Mitra.
	Sugata Mitra & Vivek Rana	2001	“Children and the Internet: Experiments with minimally invasive education in India.”
	García Ramírez y Gómez Díaz	2016	“Niños y apps: aprendiendo a leer y escribir en digital.”
	Avalos Marcos	2013	“Tecnología y aprendizaje”

---

### 5.1. Escritura

Este referente permitirá conocer las concepciones sobre escritura que se han venido trabajando en los últimos tiempos; además, darles una mirada a las prácticas de enseñanza, para comprender las incidencias que han tenido en los procesos de enseñanza de la lengua. Se crearon

las siguientes tres subcategorías, partiendo del balance que se encontró en los referentes, y que se encuentran relacionadas entre sí.

### **5.1.1. La escritura como representación del lenguaje**

El aprendizaje de la escritura en los niños de primer ciclo permite fortalecer los procesos de aprehensión de los conocimientos que se desarrollan en el nivel de estudios en que se encuentran, además de aumentar las posibilidades de registrar las producciones escritas, en la medida que se logra incentivar a partir de las tareas, la reflexión que el estudiante hace y la resolución de las situaciones cotidianas de la enseñanza y la socialización de las mismas, permitiendo la motivación de los niños por mejorar sus destrezas escriturales y, por consiguiente, el proceso de aprendizaje de la lengua, posibilitando el aumento de las habilidades de uso de códigos del lenguaje dentro de la escritura convencional. A propósito de lo cual, Freinet, citado por Anna Camps (2003), dice:

El lenguaje es social por naturaleza y se desarrolla, y, por lo tanto, se aprende en situaciones que implican compartir con los demás, el lenguaje escrito es instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas. Aprender a escribir implica, pues, crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito; las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de una adquisición de conocimientos, en interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social (p.14).

Entre tanto, Teberosky A, (2000) en el “Congreso Mundial de lectoescritura” explica el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño y de la construcción de conocimientos acerca de la escritura como un sistema de representación del lenguaje y el proceso de comprender las relaciones con los otros sistemas, en la que se diferencia

la escritura como sistema de representación y escritura como código; a la vez que reflexiona sobre las consecuencias pedagógicas del proceso de construcción de conocimientos conceptuales y procedimentales.

En particular, Scardamalia y Bereiter, citados por Ochoa (2011), afirman que “escribir es una herramienta poderosa para aclarar las propias ideas, es un medio de configurar y producir nuevo conocimiento” (p.180). Así las cosas, se hace necesario desarrollar programas acordes con las necesidades e intereses de los estudiantes, donde las prácticas letradas tienen que ser relevantes para ellos, tener una visión diferente de cultura escrita, pensar y reconocerla más allá de los límites actuales; una enseñanza de la escritura, teniendo presente el conocimiento y las prácticas locales, comprendiendo las habilidades letradas que traen o tienen los alumnos.

Además, debido al proceso de globalización y sus efectos, se ha creado una sociedad de consumo que a la vez ha hecho que los niños y las juventudes de hoy busquen una producción de experiencia conectada con el gusto, placer, amistad, estado de ánimo, lo que induce a la construcción de una escritura más abierta, desmontable y susceptible de recibir constantes modificaciones. De ahí que sus impulsos y deseos pasan por nuevas formas “escritas”, como los videos, imágenes o canciones, a la vez que comentan lo escrito por sus amigos, releen, escriben y vuelven a leer como en una práctica errante, queriendo siempre que pase algo. Como refiere Rueda, citado por Bermúdez (2015), “Hoy, la escritura digital de los jóvenes nos expresan que un yo está siendo construido relacional y afectivo más intenso” (p.63).

### **5.1.2 Escritura creativa**

En el entorno escolar, especialmente en el aula, hay variedad de recursos tanto físicos como humanos que pueden ser usados para fortalecer la escritura creativa, y aquí es pertinente resaltar

lo planteado por (Morote Peñalver, 2014) en cuanto que en el aula hay recursos físicos y humanos y, muchas veces, a estos no se le presta la atención que debería; se habla también de la escritura creativa como una estrategia de aula que permite desarrollar con alumnos, especialmente de primaria, la elaboración y comprensión de textos, donde las competencias de escritura, de creación y las propiamente literarias permiten desarrollar competencias comprensivas y de escritura creativa.

Así mismo, Morote Peñalver (2014) muestra que es necesario resaltar que los estudiantes de primaria “perciban la importancia de optar por la creatividad como desafío ante la compleja realidad social que se vive y como potencial en la autogestión de sus aprendizajes (observar, investigar, analizar, comprender, concluir...), que redunde en su gusto por aprender” (p.10). Se está potenciando la escritura, y las estudiantes van a producir textos con su imaginación, creatividad y, además, en este proceso van a poder releer y ampliar o mejorar los mismos.

En relación con lo anterior, Díaz y Price (2012) afirman que, al concebir la escritura como una actividad eminentemente social, podrá entenderse que lo que se escribe, el cómo y el para quién, son variables que están modeladas por convenciones e interacciones sociales (p.4).

En este orden de ideas, se hace necesario comprender la relación de la escritura como representación, se debe aprender cómo funciona; además, entender que no es solamente memorizar el código como tal, teniendo en cuenta que escribir es una práctica discursiva y social, que implica conocimientos y aprendizajes: se escribe pensando en el otro, para que lean lo que se escribió. Por tal razón, Carmen Díaz Oyarce y María Francisca Price Herrera (2012) afirman en su investigación que:

La escritura es un proceso mental complejo que implica el funcionamiento de una serie de estrategias metacognitivas y habilidades cognitivas de orden superior, que se da lugar en un

contexto social, cultural e histórico específico en el que se desea comunicar alguna intención por parte de quien escribe, a través de signos convencionales o códigos (p.18).

### **5.1.3. Escritura autorregulada**

La escritura, como un medio cultural e instrumento dentro de un sistema simbólico que se adquiere en la escuela, cobra sentido para los niños, en la medida que relacionan lo aprendido con las vivencias de la vida cotidiana. Es importante que se promuevan las prácticas de escritura desde los centros educativos y los maestros desarrollen actividades que despierten el interés por escribir en los estudiantes:

En las escuelas, los profesores, como expertos, pueden enseñar a los niños a usar la metacognición en la escritura, con la idea de ayudarles a mejorar su producción escrita y a hacerse escritores autorregulados; de igual modo, en las escuelas los niños pueden compartir sus textos escritos con sus pares, a fin de pensar juntos cómo los mejoran, los hacen más claros, más divertidos, más interesantes (Ochoa & otros, 2010, p.31).

La escritura se convierte en todo un elemento didáctico dentro de las prácticas sociales de aprendizaje, que involucran a los miembros de la comunidad educativa, posibilitando la socialización de las actividades, a la vez que reflexiona, corrige, reconstruye ideas y representaciones del lenguaje escrito, que sirven no solo en el ámbito educativo, sino que trascienden como aprendizaje para la vida.

Lo anterior se convierte en un proceso en que las producciones llenas de autonomía y vinculadas a los intereses y gustos de los niños alcanzan un valor importante, en la medida que se promueve y afianzan las prácticas de escritura de los estudiantes, debido a que, desde temprana

edad, comienzan a producir textos con un sentido comunicativo social, sin dejar de lado que lo producido estará sujeto a la autocrítica, favoreciendo la reflexión del aprendizaje de la escritura.

Ruan, citado por Ochoa y otros (2010), encontró que los niños son capaces de usar estrategias metacognitivas como planificación y autorregulación durante la escritura. Estos resultados apoyan la idea de que la metacognición es un proceso que se desarrolla de manera temprana en los seres humanos: "aunque menos sofisticado que en los adultos o los niños mayores, los niños pequeños pueden emplear el conocimiento metacognitivo cuando se concentran en tareas cognitivamente desafiantes, como la composición de mensajes que otros van a leer" (p. 111).

Es así como, los escritos construidos por los niños hacen parte de un ejercicio que está vinculado al aprender a partir del uso de la lengua escrita en situaciones didácticas de enseñanza y de aprendizaje, que fomentan la expresión de representaciones del lenguaje.

Las acciones individuales, en este caso las construcciones de lenguaje escrito tienen un amplio significado colectivo, en razón de que los contextos moldean y condicionan intereses, usos e imaginarios, que guían las prácticas sociales de los individuos, siendo esta interacción clave en el desarrollo cognitivo de los niños. Así, amigos, adultos, padres y demás personas de la comunidad sirven de ejemplo o inspiran acciones e ideales que son significativos a la hora de la expresión comunicativa y las representaciones del lenguaje escrito.

Ferreiro (2009) lo plantea: "en el momento en que los niños produzcan, es importante comprender el proceso y saber con precisión qué dicen mientras agregan, borran, sustituyen o intercalan letras...la observación debe ser detallada y el análisis sumamente cuidadoso" (p.11).

De ahí que la responsabilidad que tiene el docente es clave para despertar en los estudiantes, desde muy tempranas edades, su imaginación, curiosidad y asombro, para que ellos se sientan con la confianza y tranquilidad de que están escribiendo "obras" valiosas, y que si hay errores,

estos van a ser bien vistos por los docentes -“del error se aprende”-; además, no se debe dejar de lado que la escritura es una práctica social, sin olvidar que se escribe para ser leído por y para otros.

## **5.2. Tecnología y escritura**

Con este referente se pretende comprender cómo las TICS, según las investigaciones y las experiencias revisadas, influyen de manera directa o indirecta en los procesos de escritura. Así mismo, reconocer hasta qué punto la tecnología juega un papel relevante en las producciones escriturales, y de qué manera las afectan.

Como se planteó en la categoría anterior, las siguientes subcategorías se crearon en el proceso de investigación, siendo producto de un análisis minucioso de las intervenciones en el aula.

### **5.2.1 Escritura digital**

En el mundo globalizado en el que nos encontramos, es importante y necesario estar a la vanguardia en lo digital, puesto que la tecnología muestra avances día a día. Por consiguiente, está, en la educación y en el docente, utilizar estas herramientas como un medio que permita ayudar a los estudiantes en sus aprendizajes, especialmente en referencia con la escritura, ya que los niños manejan y están en contacto con la tecnología la mayor parte de su tiempo y es a través de estos recursos que ellos pueden crear producciones con un valor muy especial.

Con base en lo planteado por Chaverra (2011), que define la escritura digital como el “proceso de composición apoyado en recursos electrónicos que, como una nueva modalidad de escritura, está generando transformaciones en la producción, el procesamiento y la transmisión tanto de la información como del conocimiento” (p.105), en este proceso de composición, la

escritura tiene un valor agregado al utilizar herramientas y entornos digitales, permitiendo que los escritores produzcan ideas a través de otros recursos y medios, en este caso con lo digital.

Continuando con los entornos digitales, Gerzon Yair Calle (2013) afirma que la construcción de argumentos en espacios digitales permitirá que los estudiantes puedan revisar permanentemente sus planteamientos iniciales, acción que se evidencia cuando desean hacer conexiones dentro del mismo texto. Igualmente, este autor afirma que “el construir argumentos en un entorno digital les brinda a los estudiantes la posibilidad de buscar información para justificar o precisar sus ideas, elaborar esquemas que se pueden convertir en rutas de lectura o escritura” (p.111).

Es así como, los estudiantes tienen la posibilidad de utilizar herramientas digitales para elaborar borradores y graficar los argumentos, permitiendo que sus creaciones mejoren cada día, que no se limiten únicamente a producir conocimientos, sino, por el contrario, produzcan sus textos para que sean publicados y leídos por otros (Calle, 2013).

Y aquí se referencia el concepto de “habilidad metacognitiva”, como un elemento de orden transversal, que se tiene en cuenta a lo largo de la investigación. Chaverra (2011) lo desarrolla como: “las acciones observadas y/o verbalizadas durante el proceso de composición textual del estudiante, que develan un reconocimiento –consciente– sobre qué, cómo y por qué se llevan a cabo determinadas acciones en la elaboración de un texto, particularmente de uno digital.” (p.105). Por consiguiente, cuando se está en el proceso de creación de escritos, se van creando ideas por el escritor del mismo, por medio de diferentes herramientas que se irán materializando con ayuda de los entornos digitales.

Con lo dicho por Chaverra (2011), sobre las habilidades metacognitivas, en el momento en que los estudiantes produzcan textos, bien sea en papel o en digital, no se deben preocupar por el

manejo de lo técnico, sino por el contenido, ya que van a surgir preguntas que permitirán darle un sentido más profundo al texto que van a producir. Cuando ellos estén en su proceso de creación escritural, que les demande reflexión, estas habilidades empezarán a darse. En otra investigación, Chaverra (2008) nombra los hipermedios, que brindan acceso a un amplio rango de información, que se ve en textos, gráficos, animaciones, audios y video (p.32).

Lo anterior le da un mejor valor a la escritura digital, empleando imágenes. Así, cuando se está escribiendo un texto hipermedial, la adición de imágenes sirve para mostrar una idea como una “acción metacognitiva que regula la calidad del texto en cuanto al contenido y a los aspectos gráficos visuales” (Chaverra.2008. p.36). Al usar las imágenes, estas van a tener una: “intención comunicativa” que permitirá al lector entender mejor el texto que leyó.

Así mismo, Chaverra (2008) habla sobre la reescritura, como otro factor clave que ayuda a la construcción de la escritura con énfasis en lo digital, pues también se puede trabajar en la escritura en papel, más plantea este énfasis como una acción estratégica, en la que los escritores podrán releer y darle un valor a su producción escrita.

Rodolfo Ballestas Camacho (2015) da a conocer cómo el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar “constituye una necesidad y una urgencia, en la medida que la actual sociedad valora el conocimiento y este puede ser apropiado y revalorado a través de las tecnologías” (p.341).

Ballestas (2015) afirma que las nuevas tecnologías “generan oportunidades para elevar la motivación y la atención de los alumnos y las alumnas.” (p.346). Al mismo tiempo, las TIC tienen un papel muy importante en las instituciones educativas, puesto que los docentes podrán crear espacios para la reflexión, teniendo “nuevas posturas en torno a la enseñanza y al aprendizaje” (p.346). Ellos no deben quedarse con lo que se sabe, ya que es importante innovar

para que se puedan dar ambientes ricos, significativos, novedosos en conocimientos y que permitan construir aprendizajes mutuos (docentes-alumnos).

Por otra parte, Liz Karen Hernández Nieto y Luisa Fernanda Muñoz Aguirre (2012) citan a Tondeur, Van Braak y Valcke (2007), ya que estos autores hablan del uso de las tecnologías en la educación, y plantean que estas “se dirigen a herramientas de información en las que se incluyen procesos de búsqueda y presentación de información, y herramientas de aprendizaje, que hacen referencia a los programas educativos que permiten la investigación y la práctica” (p.5).

### **5.2.2. Cultura digital en la escuela**

La escuela es uno de los muchos espacios en los cuales la cultura digital se desarrolla, haciéndose necesario aprovechar sus virtudes, con el fin de que se logren favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje; también las nuevas tecnologías permiten que en la sociedad se den sentidos en el lenguaje, como lo afirma Sáenz (2010):

La creciente presencia de unos cambios de la sociedad respecto al uso de las tecnologías está dando lugar a que las tecnologías formen parte de la vida cotidiana, académica y laboral de los ciudadanos, y de ahí la creciente importancia de una buena formación en las aulas relativa al uso de las TIC (p.185).

Ahora bien, desde la reflexión académica de contenidos útiles que proporcionan las TICS, la escuela centra su atención en el uso práctico y a la vez pedagógico de los instrumentos tecnológicos para incorporarlos en los escenarios de aprendizaje, para que los estudiantes como los maestros los aprovechen.

Es preciso señalar las ventajas que para la educación representan los contenidos y herramientas que brindan las TIC, como posibilidad de generar espacios de socialización, que cada vez más son usados por la comunidad en general y que permiten que se fomente una cultura digital, en razón de los beneficios de la inmediatez y de relaciones. Otros recursos y herramientas como el computador permiten pensar en las ventajas y desventajas que subyacen en el uso de los recursos, así como también los procesadores de textos, que facilitan procesos de producción de contenidos, que, con el uso, marcan hábitos y fijaciones en los docentes y escolares para que se asuman como beneficiosas o no en los procesos educativos, como es el caso de copiar y pegar, que pueden ponerse en entredicho a la hora de analizar los sentidos en los que se usan.

Ahora bien, resulta importante destacar que la cultura digital en la escuela se desarrolla bajo cambios sociales que afectan las formas de ejercer la docencia, permitiendo la posibilidad de que se abran nuevos espacios de socialización de contenidos en el aula y fuera de ella, resaltando que las TIC tienen una especial importancia.

En cuanto a esto, Cabero, citado por Domingo y Marques (2011), sostiene que:

Las TIC configuran nuevos entornos y escenarios para la formación con unas características significativas. Por ejemplo: amplían la oferta informativa y posibilidades para la orientación y tutorización, eliminan barreras espacio - temporales, facilitan el trabajo colaborativo y el autoaprendizaje, y potencian la interactividad y la flexibilidad en el aprendizaje (p. 170).

Es así como las posibilidades de favorabilidad de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje por parte de docentes y estudiantes, permite que la cultura digital sea cada vez más difundida y, a veces, necesaria dentro de la comunidad educativa, en razón de su practicidad y relación de su uso con otros escenarios no académicos.

Cabe destacar lo que plantea Marqués, citado por Fumero (2007):

Muy pronto, quien no sepa 'encontrar y leer' la información que colocan a nuestra disposición las nuevas fuentes de información (canales de TV, mediatecas 'a la carta', ciberbibliotecas e Internet en general), ni sepa 'escribir y comunicarse' con los computadores y las redes telemáticas será considerado analfabeta funcional (p.198).

Es de vital importancia que los procesos educativos que se desarrollen con el uso de las nuevas herramientas sean dirigidos cuidadosamente por parte de los docentes en aras de aprovechar, de la mejor forma, el uso y utilidad de los recursos, teniendo en cuenta el qué y el sentido de lo que se enseña y aprende en la escuela.

Las investigaciones más recientes enfatizan en la importancia de crear ambientes de aprendizaje con TICS, que permitan interacciones entre estudiantes, profesores, y la incursión de estas en el campo educativo y pedagógico en nuestro país. Para lo cual se abordó el artículo de Parra Carlos (2010), quien describe:

para poder comprender cómo han incursionado las TIC en el campo educativo y pedagógico en Colombia, este no se encuentra en el terreno de las estrategias o las adecuaciones didácticas ni en las prácticas escolares, sino que se hace necesario ir a la historia y a las fronteras de la educación y la pedagogía en sus relaciones con las políticas educativas y con otros campos del saber, a partir de cuatro posiciones académicas, al arribo de las TIC en relación con la educación: la ingeniería de sistemas, la comunicación social, las políticas educativas y el campo educativo y pedagógico(p.216).

Bermúdez M, (2015) muestra la necesidad de resignificar las prácticas de escritura, que sean más diversas y plurales, que puedan vincularse más con el sentir de los estudiantes, de sus proyectos, de sus formas de vida y de las posibilidades de creación narrativa, realizar prácticas en las que no necesariamente la gramática y formalidad lingüística sean los anclajes de la enseñanza; es así como muestra que las escrituras digitales están transformando, principalmente,

los significados modernos que fueron asignados a la producción escrita; el interés de las nuevas generaciones está en las producciones escritas que pasan por imágenes, sonidos, videos; es decir, las escrituras hipertextuales que permiten crear, agregar, enlazar y compartir información de diversas fuentes a través de la informática (p.58).

Es así como Piscitelli, citado por Bermúdez (2015), establece:

Lo que nos parece llamativo de esta nueva cultura digital-letrada y que podemos extrapolar a nuestras aulas son los poderes que emergen: el compartir libros de forma instantánea, socializar la escritura, ampliar temas, fortalecer la curiosidad y significar las relaciones con los otros a partir de un juego de íconos son algunas posibilidades que rompen con el recorrido obligado de la secuencia del alfabeto (Piscitelli, 2009, p.65).

Continuando con esta idea, Jaramillo Patricia (2005) sustenta que las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) pueden constituirse en medios que ayuden al mejoramiento de los procesos en el aula. Por esta razón, desde hace algún tiempo se ha venido dotando a las escuelas con computadores, software educativo y acceso a Internet, a pesar de que son escasos los estudios e investigaciones que identifican qué sucede en las aulas cuando los maestros y estudiantes hacen uso de las TIC (p.27).

Por lo tanto, es necesario darles importancia a las TICS y cambiar el discurso acerca de la educación y la pedagogía, mostrando los efectos y las relaciones de estas nuevas tecnologías que permitan conocer los cambios que produce en la escuela, la educación y la pedagogía. (Parra, 2010).

Con estos cambios no hay que dejar de lado la relación recíproca entre tradición e innovación, siendo la tradición condicionante de esta innovación total, como sostiene Maldonado (1992): “Específicamente, la formación anterior de los maestros y la manera como han asumido su papel social tiende a prevalecer sobre los planteamientos y tendencias de las nuevas tecnologías”

(p.59). El desarrollo de estas tecnologías de la información y la comunicación y, a partir de la expansión del fenómeno Internet, nos enfrenta, como afirma Daniel Cassany (2006), “a un movimiento migratorio de la literacidad hacia los formatos electrónicos, que se produce con un ritmo rápido e irreversible” (p.171).

Como refiere Marquez Alejandra, (2014):

El producto de la escritura electrónica es un objeto didáctico que el docente tiene dificultad para regular, lo que se manifiesta en el hecho de que los profesores no cuentan con parámetros claros para gestionar el acompañamiento y la corrección de ese tipo de tareas. En consecuencia, la producción en soporte electrónico de los estudiantes se realiza por lo general fuera del aula, bajo pautas laxas y, una vez calificadas, como mucho de ellos expresaron, “*son trabajos que se pierden*” (p.7).

En relación, Lerner (2012) señala que “los conocimientos didácticos disponibles acerca de la lectura y la escritura son imprescindibles para pensar qué papel atribuir y en qué momentos incluir la computadora como herramienta para leer y escribir” (p.81). Es decir, los conocimientos sobre las “prácticas letradas electrónicas” (Cassany, 2009) no están contruidos aún, los docentes los están construyendo a partir de la práctica misma y sobre la base de sus saberes disciplinares.

Cabe destacar la investigación de De Oliveira Kist, Soares Carvalho & Vargas Bittencour (2013), que resalta el papel del docente en el uso de espacios y herramientas tecnológicas, /en traducción:

La propuesta del profesor señala cinco categorías diferentes de las prácticas: inclusión en el mundo alfabetizado virtual; el uso del lenguaje escrito para alcanzar una meta; ejercicio de autoría por escrito; la comunicación a través del lenguaje escrito; y exploración de diferentes estrategias para leer o escribir (p.58).

Estos autores muestran cómo la escritura se relaciona con las TICS / en traducción:

La conceptualización del lenguaje escrito se entiende como un proceso resultante de la activación del significado y sistemas lógicos. En esta perspectiva, es dependiente de otros dos procesos: la alfabetización (comprensión de cómo funciona el código) y la fluidez (entender el propósito del código y sus posibilidades de uso) (p.54).

En suma, las TICS son un medio, no un fin, especialmente en el proceso de escritura, ya que se convierte en un elemento indispensable para la interacción, aprendizaje y comunicación en la tecnología, uniéndose como elementos esenciales y casi que obligados en muchos contextos y situaciones en las cuales los sujetos desarrollan su praxis social.

En relación con lo anterior, Kalman, J. y Hernández Razo, O. E. (2013) nombran que, en los últimos años, “se ha empezado a utilizar el término alfabetización digital (*digital literacy*) para extender las nociones de la cultura escrita a situaciones de lectura y escritura que utilizan de alguna manera la computadora y la conectividad; es decir, los medios digitales” (p.4).

Con el avance de la tecnología, se están creando constantemente portales, plataformas, aplicaciones, páginas de internet, entre otros; además, el uso de la escritura se convierte en un elemento indispensable para la interacción, aprendizaje y comunicación. Es así como estos dos elementos (escritura y TICS) se deben trabajar en el aula como un recurso y un medio que permiten potenciar las habilidades creativas y escriturales de los estudiantes.

### **5.3. Construcción de aprendizajes a través de retos**

El presente apartado alude principalmente a la práctica en el aula, resaltando los intereses pedagógicos del maestro. Surgen propuestas innovadoras que buscan incentivar a los estudiantes para que, según sea la actividad planteada por el docente, estos, a partir de sus conocimientos y recursos, generen propuestas para la solución de retos.

Las actividades planteadas por los docentes, en forma de reto, permiten a los estudiantes trabajar en grupos colaborativos. Este trabajo colectivo genera múltiples ideas, propuestas, diferencias y soluciones a problemáticas de la comunidad. Si desde el contexto educativo se aprovechan las condiciones y conocimientos que tienen los estudiantes al respecto, representarán un potencial importante en el uso didáctico de las herramientas TICS para favorecer los aprendizajes en procesos educativos.

Ahora bien, cuando los estudiantes ya conocen y se apropian de las nuevas tecnologías dentro del aula, es importante no dejar de lado su uso y las “nuevas alfabetizaciones” y, como lo plantean Kalman y Hernández (2013), “se han dado cambios en el tipo de prácticas y sus contenidos” (p.4). Sumado a estos cambios, los autores nombran el término “ethos”, relacionándolo con las TICS. El “lado ethos” se refiere a la manera en la que la alfabetización digital tiende a ser más “participativa”, más “colaborativa”, más “distribuida”; menos “publicada”, menos “individualizada” y menos “centrada en el autor” que en las alfabetizaciones convencionales” (p.5).

Es importante darles un giro a las alfabetizaciones convencionales y empezar a cambiar paradigmas por propuestas pedagógicas alternativas que representen en los estudiantes motivación en torno a situaciones de aprendizaje, en las que, según sea el planteamiento de las actividades de enseñanza del docente, los estudiantes tengan posibilidades de tomar decisiones con la libertad de escoger los recursos y medios que necesitan.

En relación con lo anterior, Edgar Salgado (2013) destaca a Sugata Mitra y una entrevista realizada en febrero de este mismo año, tras recibir el premio TED, plantea que:

Necesitamos un currículum de grandes preguntas, exploraciones donde los niños puedan hablar, compartir y utilizar la Internet, y nuevos sistemas de evaluación por pares. Necesitamos niños provenientes de una amplia gama de condiciones económicas y geográficas, y un ejército de

educadores visionarios. Necesitamos una pedagogía libre de temor y enfocada en la magia de la búsqueda innata de los niños por información y comprensión (The Huffington Post, TED Weekends).

Sugata Mitra & Vivek Rana (2001) amplían la noción del apartado anterior, sosteniendo que los estudiantes construyen sus propios conocimientos de una manera activa, en vez de tener únicamente los supuestos que los maestros plantean. Es así como estos autores sostienen que los estudiantes crean sus ideas y, en el desarrollo de las mismas estas, adquieren importancia y fuerza ya que, con el apoyo del docente, podrán aumentar su pensamiento crítico sobre lo que piensan de su entorno y del mundo que les rodea.

Además, como lo plantea Avalos Marcos (2013), hay que “comenzar a plantearnos la necesidad de cambiar el contexto para que las tecnologías no sean un instrumento de dominación, y (...) permitan participar del cambio de paradigmas y buscar el sueño de Rousseau: universalizar el conocimiento en beneficio de todos” (p.4). García Rodríguez y Gómez Díaz (2016) también destacan que la sociedad de la información está teniendo desafíos importantes para la educación, especialmente para los docentes, ya que la gran mayoría son “inmigrantes digitales” (p.19); nombran la importancia que tiene el docente en el momento de trabajar y apropiarse de las nuevas tecnologías, puesto que la sociedad está constituyendo retos para los aprendizajes y para la educación en sí.

Lo anterior representa un reto grande para un elevado grupo de docentes que, por desconocimiento y poca familiaridad con las herramientas de la era de tecnología digital, prefieren desarrollar sus procesos pedagógicos sin incorporar nociones y herramientas TICS. Los nuevos estudiantes no han necesitado conocer y aprender cómo se accede a las nuevas tecnologías, ya que ellos han nacido con ellas y “se enfrentan al conocimiento desde postulados diferentes a los del pasado” (García Rodríguez y Gómez Díaz. 2016. p.19).

En síntesis, una didáctica basada en retos puede proporcionar aprendizajes novedosos y enriquecedores para los maestros, así como también para los estudiantes. Estos últimos tendrán un protagonismo importante que las pedagogías tradicionales no proporcionan en sus procesos. En los retos, las estudiantes tienen un papel clave en la medida que deben tomar decisiones importantes, guiadas por su instinto y no tanto por el maestro.

## 6. Marco conceptual

La presente investigación está fundamentada en el interés de potenciar la escritura en niñas de segundo de primaria, a través de retos, aprovechando los recursos y posibilidades que hoy en día nos proporcionan las herramientas TICS. Para ello, como grupo de investigación se indagaron referentes teóricos que nos permitieran cambiar la visión con respecto a una pedagogía estructurada, ceñida a las planeaciones, por una didáctica donde el maestro tiene un rol de mediar el aprendizaje de las estudiantes, puesto que estas son las encargadas de construir sus aprendizajes.

Utilizamos como apoyo bibliográfico a autores de reconocida experiencia, nacional e internacional, los cuales fueron un soporte en la construcción de las tres categorías desarrolladas a lo largo de la investigación. Las utilizamos para fundamentar los referentes teóricos: escritura, entendida como una práctica social, donde se escribe para ser leído por y para otros; tecnología, como herramienta opcional, que permite posibilitar la comunicación de las estudiantes con las personas que están en su entorno, y retos, para reconocer los elementos motivantes y generadores de toma de decisiones, en grupos de trabajo colaborativo, que, por experiencia y relaciones, produce aprendizajes valiosos en los estudiantes.

Con el fin de darle forma al presente trabajo, se generaron reflexiones y concepciones en torno a la escuela; a su vez, estrategias para el trabajo en el aula, donde la tecnología fortalece destrezas, procedimientos y actitudes que favorecen el aprendizaje autónomo.

Cabe mencionar que, para el proyecto de investigación, así como para los planteamientos en el trabajo didáctico de aula, se retomaron investigaciones que se han realizado en los últimos años, permitiendo generar reflexiones en torno a ellas; a su vez, se han tomado elementos

valiosos que permitieron fortalecer y fundamentar adecuadamente la misma. En este orden de ideas, la propuesta de investigación que abordamos hace parte de un nuevo referente, en el que se obtienen elementos valiosos para el fortalecimiento de los conocimientos que hasta ahora se tienen del tema.

### **6.1. Didáctica**

La didáctica estudia las prácticas de enseñanza, en la que intenta buscar métodos para mejorarlas, permitiendo que los aprendizajes lleguen de una manera efectiva a los estudiantes.

En relación con la didáctica, como ciencia social, esta tiene un objeto especial: *Las prácticas de enseñanza*. Estas prácticas tienen una dimensión de análisis, el aula, entendiendo a esta, no únicamente como el espacio físico como tal, sino como parte fundamental del saber escolar. Las prácticas de enseñanza, de cara al aprendizaje, deben resaltar el qué y el para qué se va a enseñar, antes que el método, haciendo la anotación, que los problemas del aprendizaje son diferentes a los problemas de la enseñanza. Los problemas de aprendizaje están en relación con el cómo y los problemas de enseñanza, se relacionan con la comprensión.

Es importante hacer referencia a los contenidos y al método, ya que estas dimensiones acompañan a la didáctica. Se entiende a los primeros como la organización de lo que se enseña, en esta parte, hay que destacar que la integración disciplinar, el currículo integrado, la problemática del conocimiento y la comprensión histórica forman parte de las principales problemáticas del contenido.

En este orden de ideas, es importante resaltar: *la didáctica de la lengua*, que tiene como objeto y campo de investigación particular el estudio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua, Rincón (2016).

La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención, ya que los resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos, así mismo, cumple una función descriptiva y prescriptiva, “se plantea como objeto la reflexión, la comprensión y la proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua(...) pretende responder preguntas tales como: ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña? y ¿Por qué se enseña cómo se enseña?” (Rincón. 2006. p.3).

## **6.2. Enfoque sociocultural**

“Para Vigotsky el desarrollo cognitivo infantil debe ser entendido como un resultado de la interacción con otros miembros de la sociedad más expertos en las prácticas intelectuales y en las herramientas especialmente el lenguaje que la sociedad dispone para mediar la actividad intelectual.” (Barbara Rogoff, 1997. p.112)

Edwards y Mercer (1987) citado por Díez, “se ha de favorecer la construcción conjunta del conocimiento, intentando que los niños se enriquezcan, progresen y aprendan unos de otros, todo ello bajo la guía del docente.” En otras palabras, “se concibe la interacción social como un potente facilitador del aprendizaje del lenguaje escrito, en el que las habilidades cognitivas y metacognitivas son consideradas centrales” (Pontercorvo y Zucchermaglio,1991) p.34.

## **6.3. El papel de la escritura**

La escritura es un aprendizaje básico desde la edad infantil, y su aprendizaje repercute en todos los aprendizajes posteriores, son Ferreiro y Teberosky (1979) quienes, en las teorías infantiles del sistema de escritura, plantean: “los niños no son una “tabula rasa”, sino que se muestran capaces de formular ideas, hipótesis y convicciones personales en distintos aspectos del lenguaje escrito”

(p.26). Así que, es la escuela la que va a tener un rol importante, ya que debe partir y conocer las ideas previas de los niños, para poder construir y guiarlos en el conocimiento y apropiamiento del lenguaje escrito.

El grado segundo de primaria, ya ha tenido contacto con el lenguaje escrito y de una u otra forma ya conocen las características de la lectura y la escritura, pero el proceso como tal de escritura y lectura, no se dan, “espontáneamente” como lo dice Díez (2004), es importante que los docentes guiemos de una manera adecuada la construcción del sistema de lenguaje escrito.

Es relevante tener en cuenta que la escritura sirve como medio de comunicación, donde se expresan ideas, pensamientos, sentimientos, entre otros; donde se tienen en cuenta las dinámicas en los procesos de intercambio de comunicación que hay en la nueva era de la sociedad de la información, y en la que constantemente se usan herramientas TICS para comunicarnos. No hay que olvidar que los nuevos contextos comunicativos afectan a toda la población mundial; producto de esto, se han suscitado cambios estructurales en los modos cómo se accede a la información.

El proceso de escribir se muestra como algo complejo, que necesita de diferentes habilidades motoras no exclusivas; es así como la escritura tiene su razón de ser en la producción escrita, donde es relevante lo que se quiere transmitir, los modos como se hace, las intenciones, y los modos discursivos que se prefieran usar (Tolchinsky, citada por Cristina Díez, 2004).

Además de cómo nos comunicamos, debemos vincular las nuevas herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje de la escritura en el campo educativo y en el proceso de producción textual, debido a que son un medio hacia los procesos de escritura y resignifican las producciones de las estudiantes, es el caso de las historias que hacen parte de su día a día que, de alguna manera, permiten generar espacios de interacciones, reflexiones, diálogos, sobre los

diversos acontecimientos que pasan en su entorno, ayudándoles a crear diversas situaciones didácticas que las motivan a escribir.

Es preciso señalar que escribir es una práctica discursiva y social, que implica conocimientos y aprendizajes. La escritura, al ser un sistema particular, se debe aprender cómo funciona, no es solamente memorizar el código como tal. Se escribe pensando en el otro, para que lean lo que se escribió.

#### **6.4. Tecnología y nuevas posibilidades de comunicación y aprendizajes**

Ahora bien, en cuanto al uso de herramientas tecnológicas como el computador, tabletas, el celular, estas son cada vez más familiares y frecuentes. Sin embargo, ignorar los nuevos espacios de producción e intercambio de información, así como las ventajas para potenciar el proceso de aprendizaje, en este caso el de la escritura en los estudiantes que viven en la era digital, ocasionalmente hace que se pierdan oportunidades valiosas de mejorar y fortalecer los procesos de aprendizaje de la misma. En este caso, el contacto de los aprendices con las mismas genera experiencias de práctica y utilidad para la toma de decisiones en ambientes de aprendizaje y en la vida cotidiana.

Por consiguiente, Almenara y Cejudo (2008) describen que “las TIC generan nuevos entornos de formación y comunicación, impactando los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las formas en que se comunican los profesores y los alumnos, las maneras de interaccionar los estudiantes con la información y los contenidos...” (p. 8). Es así como, en contextos académicos, se nombra el concepto de “analfabetas digitales” (Père Marqués, 2005), como aquellos sujetos que aún no han vinculado el uso de las herramientas tecnológicas en sus prácticas de vida.

Es importante resaltar el término nombrado anteriormente, puesto que, de algún modo, es universal en los contextos académicos, en la medida que encontramos docentes que bien pueden ser llamados de esta manera, relacionándose constantemente con estudiantes que no lo son.

Teniendo en cuenta lo anterior, hay una relación entre escritura y tecnología (Chaverra, 2011), donde se habla de la escritura digital, entendiéndose como el proceso de creación que está soportado por diferentes herramientas tecnológicas, donde la escritura es vista como una nueva forma de generar producción escrita, así como también el proceso de transmitir conocimiento e información.

Se debe resaltar que el aprendizaje es un fenómeno social, que necesita de personas que deseen aprender en la que pueden socializar sus experiencias, sin depender exclusivamente del uso de alguna tecnología en particular. Así las cosas, como lo plantea Salgado (2013) “las tecnologías, por sí mismas, no garantizan una “revolución educacional”; depende de cómo se utilicen (...)” (p.4).

Kalman y otros, manifiestan que

(...) las TIC-D ofrecen entornos y herramientas que extienden la producción de significados culturales y sociales generados históricamente a través del uso de la lengua escrita. Por un lado, su uso potencialmente podría transformar prácticas comunicativas cotidianas ya que son herramientas poderosas que integran múltiples recursos para la expresión y representación de significados y conocimientos (2015.p.59)

Así mismo, Perelman (2008) plantea:

Los materiales digitales no pueden visualizarse con los procedimientos tradicionales de anticipación, como lo es, por ejemplo, pasar rápidamente las páginas de un libro para tener una idea de su contenido y/o estructura. En el entorno virtual, para obtener una idea de conjunto, necesitamos interpretar

otras señales, otras informaciones paratextuales, cuyo sentido, (...), se hace evidente luego de sucesivas lecturas (p.46).

### **6.5. Un aprendizaje en segunda persona**

Ahora bien, es pertinente mencionar que, para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hay que tener en cuenta elementos de orden pedagógico que permitan pensar en un trabajo de aula, donde el estudiante tenga un rol activo, que le dé la posibilidad de construir y elaborar sus propios conocimientos, guiado por el maestro mediador que se encargue de proponer situaciones novedosas, motivantes, que promuevan intereses en los alumnos, con el fin de desligarlos de una enseñanza en tercera persona (Not, 1992).

Louis Not (1992) en su libro “La enseñanza dialogante”, plantea tres tipos de formación. En este caso, nos interesa resaltar la formación en segunda persona, puesto que:

El maestro no interviene mucho más en el desarrollo del trabajo que en la organización y en la vida social del grupo; es solamente desde el exterior, un testimonio atento que está al tanto para evitar los accidentes o los incidentes con el medio y para poner a la disposición de los alumnos toda la documentación de la que pudiesen tener necesidad para trabajar (Not. 1992.p.52).

Al mismo tiempo, la forma en que se dirigen las actividades y la autoridad por parte del docente quedan en un segundo plano, ya que es el estudiante el encargado de estas dos funciones. Además (Not, 1992), destaca que el estudiante debe trabajar la perseverancia para que pueda desarrollar las diferentes tareas de aprendizaje que surgen en la dinámica del aula, con el fin que se construyan y se apropien los saberes.

Por el contrario, no se debe pensar en situaciones didácticas de formación en tercera persona (Not, 1992), donde se dé un predominio de la enseñanza en la que el maestro es el único que domina, conoce y transmite los contenidos “enseñanza tradicional” y donde los estudiantes se

limiten a realizar las diferentes tareas que el docente proponga. Para la investigación desarrollada, consideramos que este tipo de formación debe ser dejada de lado, ya que, en los contextos de educación actual, el alumno juega un papel muy importante, donde debe existir comunicación asertiva entre él y el maestro, para que los conocimientos de este último actor permitan desarrollar capacidades, habilidades y resolución de problemas en ellos.

Como propuesta didáctica para el trabajo en el aula, usamos los planteamientos presentados por Louis Not, en relación a una enseñanza en segunda persona, por lo que el rol de la docente en las actividades de las diferentes intervenciones con los retos fue mediar en el aprendizaje de sus estudiantes, para que ellas conocieran y se apropiaran de los conocimientos, tomaran decisiones, distribuyeran funciones y aprendieran a trabajar en equipo. Por tal razón, “(...) es preciso también que el maestro conozca bien al alumno, a cada alumno en cuanto sujeto que aprende, y que prevea las diversas maneras que le permitan encaminarle si se extravía, o si su progresión queda bloqueada” (Not. 1992.p.26).

En este orden de ideas, es importante también resaltar que los estudiantes y el maestro deben estar en diálogo constante para que se puedan generar verdaderos aprendizajes significativos. Es por esta razón que debemos destacar a Freinet y su pedagogía orientada hacia la experimentación, la vida cooperativa, el trabajo en equipo y la libre expresión de ideas y pensamientos (Silva Piovani, V G; De Lorenzi Pires, G, 2013).

Freinet propuso cambios en las relaciones profesor, alumno, escuela y saber, motivado a darle a los estudiantes un papel activo y participativo en el ámbito escolar, permitiendo que se dieran “acciones educativas” entre la teoría y práctica, donde estas no se enfrentaran, por el contrario, que una no pudiera trabajar sin la otra. (Silva Piovani, V G; De Lorenzi Pires, G;2013).

En relación con lo nombrado anteriormente, el trabajo en equipo permite que la interacción entre los alumnos, lejos de ver que los errores del grupo sean dejados de lado, sea vista como una oportunidad para que se aprovechen y sirvan de punto de partida para construir nuevos aprendizajes (Díez, 2004); de igual forma, posibilita que se promueva una cultura de investigación, donde se puedan formular diferentes hipótesis (Pascucci, citado por Díez, 2004); también “poner en común problemas, informaciones y soluciones, y construir un pensamiento discursivo colectivo” Pontecorvo, 1987, citado por Díez (p. 68).

Es importante también destacar que, en la pedagogía de retos, la autonomía de los alumnos es clave en este proceso, puesto que el docente se ve como un mediador que no interviene directamente en el trabajo de sus estudiantes, sino que enseña a organizar sus planteamientos. Luego, allí, las opiniones e ideas de su grupo se deben respetar y valorar, como lo plantea Díez (2004): “la interacción entre iguales, sin la presencia del adulto, permite al niño manifestar una opinión o desacuerdo con sus compañeros con mayor libertad y frecuencia que si lo hiciera con el maestro” (p.69).

## **6.6. Una pedagogía por proyectos**

En esta investigación se utilizó una pedagogía por proyectos debido a su relación con la enseñanza en segunda persona, en la medida que rompe con los postulados de la pedagogía tradicional, para permitir que se construyan aprendizajes significativos desde un trabajo colectivo, en que las ideas, intereses, gustos y necesidades de los estudiantes son importantes para plantear y desarrollar los proyectos (Nylza Offir García, 2008).

Esta pedagogía, está centrada en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, que pone en entredicho la educación en tercera persona, en el que el docente pretende controlar los

aprendizajes y las acciones que se dan por parte de los estudiantes; por tal razón, surge la necesidad de una propuesta que sea inclusiva en el que se le permita al estudiante tener una participación más determinante en los procesos de significación del saber en torno al sentido del trabajo pedagógico que el docente desarrolla, esto es, trabajar en proyectos en el que los estudiantes, dan las ideas para generar y construir sus aprendizajes de acuerdo a sus intereses, como lo plantea García (2008) “los temas y contenidos del proyecto tendrían que atender a las estructuras mentales de quien aprende”(p.p.699-700).

La pedagogía por proyectos, en el contexto de esta investigación, permite que se generen estrategias, en la que las estudiantes inicien un reconocimiento de los contextos socioculturales en los que están inmersos (Nylza Offir García, 2008); Los proyectos, tienen en cuenta la cultura escolar, sus problemas, intereses, vivencias y necesidades.

Jolibert (1995) citada por García (2008) dice que: “la pedagogía de proyectos constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional, y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan” (p.83).

Esta pedagogía, se presenta como una alternativa que le da importancia no sólo a los saberes del docente, sino que permite que el potencial de los estudiantes se desarrolle en la medida que el maestro promueve un trabajo desde los intereses de los alumnos, promoviendo participación activa en los mismos.

En este orden de ideas, en esta pedagogía por proyectos, se debe resaltar lo planteado por Freinet (1969) citado por, Silva Piovani & De Lorenzi Pires (2013) cuando afirma que: “La escuela debe ser activa, dinámica, abierta para el encuentro con la vida, participante e integrada a la familia y a la comunidad, contextualizada, en términos culturales” (p.100).

## 7. Metodología

Nuestro proyecto de investigación es cualitativo y se desarrolló desde un enfoque de sistematización como investigación. Se pretendía generar un distanciamiento de la propia práctica, conocer, observar y analizar lo que sucedía en el desarrollo de la propuesta para generar conocimiento desde allí. En el presente capítulo se presenta los retos que dieron forma al diseño didáctico, el tipo y enfoque de investigación, las fuentes de información y el procesamiento de las mismas. Además, se detalla el proceso investigativo con las principales decisiones y acciones.

### 7.1. Retos: La propuesta didáctica

En el diseño didáctico se buscó generar una propuesta que promoviera la toma de decisiones y las construcciones cooperativas y colectivas, para lo cual se abordó la pedagogía por proyectos como opción metodológica que permitiría, además de lo anterior, la distribución de funciones y la elaboración de productos desde los aprendizajes. En el aula, la enseñanza se propuso desde el concepto de *enseñanza en segunda persona*. De este modo, la docente diseñó retos de conocimiento que implicaban diversos esfuerzos, decisiones y acciones, que recaían sobre las estudiantes y que les permitían ser las protagonistas del proceso, asumiendo la responsabilidad de sus aprendizajes. Lo anterior exigió a la docente diseñar cuidadosamente los retos de conocimiento que formulaban las metas del proceso, regular las acciones y hacer seguimiento a las producciones de las estudiantes en términos de acciones, decisiones y productos.

En concreto, el eje central del diseño didáctico son los retos de conocimiento que se diseñaron pensando en que fueran atractivos y motivantes para las estudiantes de segundo de primaria del Liceo Femenino Mercedes Nariño. A continuación, se enlistan los retos propuestos:

-Reto No. 1: *¿Aceptas un reto?*

- Reto No. 2: *Seleccionar el personaje que más les haya impactado para ser dado a conocer a nivel mundial.*
- Reto No. 3: *¿Y si trabajamos en equipo?*
- Reto No.4: *¿Dime por qué el grupo eligió a este personaje?*
- Reto No. 5: *¿Te gustaría saber algo más de tu personaje?*
- Reto No. 6: *¿Qué quisieran destacar de su personaje y a través de que medio?*
- Reto No. 7: *¿Cómo lograr que tu personaje te visite en tu salón de clase?*
- Reto No.8: *¿Cuál es tu opinión sobre el desafío que tienes de dar a conocer a una mujer de tu entorno a nivel mundial?*
- Reto No. 9: *¿Qué consideras oportuno preguntarle a tu invitada?*
- Reto No.10: *¿Lograrás una tarde de compartir y reconocimiento de tu personaje elegido?*
- Reto No. 11: *Te reto a dar a conocer a tu personaje*
- Reto No. 12: *Empleando el medio que seleccionaste en grupo, da a conocer tu personaje*
- Reto No.13: *¡Y ahora, sistematiza tu trabajo!*

## **7.2. Tipo de investigación**

La presente investigación es cualitativa, como lo plantea Ñaupas, Mejía, Nova y Villagómez (2014) "en el estudio cualitativo, el investigador es el instrumento mismo, de manera que la validez se encuentra en la forma en que esta práctica su destreza, habilidad y competencia en su trabajo profesional" (p.353).

De esta manera, este tipo de investigación permite registrar, recopilar y analizar información, de tal forma que esta pueda ser objeto de un análisis reflexivo por parte de los investigadores.

Como enfoque se abordó la *sistematización como investigación* en el interés de analizar las prácticas en profundidad, para repensarlas, transformarlas y generar conocimientos.

Este enfoque, como lo plantean Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2016):

defiende la posibilidad de pensar que la práctica, propia o ajena, al ser tomada como objeto de análisis de manera sistemática y rigurosa, puede constituirse como un espacio de construcción de saber y como un escenario de formación. De este modo, se abre un lugar de importancia a la epistemología de la práctica como eje central en la generación de conocimientos que guíen nuestras acciones de enseñanza y, también, como oportunidad de producción de saberes desde el análisis y la investigación (p.8).

Al ser una sistematización como investigación, destacamos que fue un trabajo colectivo, ya que toda la información se produjo y se analizó en reuniones de análisis de información que buscaban decisiones, análisis, confrontaciones y discusiones de lo que iba sucediendo a nivel didáctico.

Por último, (Roa, Pérez, Villegas y Vargas, 2016) aclaran que:

De manera permanente y colectiva, es necesario hacer análisis e interpretaciones complejas - multicausales- a partir del reconocimiento de múltiples voces presentes en la experiencia; pues, mediante nuestra voz de maestros, hablan otras voces, objetivadas en artefactos -objetos del mundo material-, enunciados -discursos, documentos, textos- y representaciones de diversos actores (p.12).

De lo anterior se deriva la decisión de generar y analizar diferentes fuentes de información que permitan un acercamiento profundo a la práctica objeto de análisis.

### **7.3. Fuentes de información**

A continuación, se presentan las fuentes de información que, a través de un trabajo colectivo del grupo, permitieron realizar un acercamiento sistemático a la práctica.

*-Actas de reuniones:* A lo largo de cada una de las reuniones de trabajo entre los cinco miembros del equipo, se registraba todo lo que sucedía en las mismas -ideas, sugerencias, inquietudes- Eran reuniones de aproximadamente hora y media, cada quince días. Para dar inicio a cada una de las reuniones, se daba la lectura del acta anterior, lo que permitía recordar todos los compromisos, tareas y responsables en cada una de las sesiones. El formato de este fue creación propia de los investigadores y fue aprobado por los tutores. Se realizó un total de veintitrés actas de trabajo a lo largo de la investigación.

<p>Tutorías trabajo de grado</p> <p>ACTA No. 16</p> <p><b>Fecha:</b> viernes 28 de abril 2017</p> <p><b>Hora de inicio:</b> 5: 10 p.m.</p> <p><b>Hora de cierre:</b> 5: 45 p.m.</p> <p><b>Participantes:</b></p> <p>-Mauricio Pérez</p> <p>-Heinz Zuleta</p> <p>-Nathalia Vargas</p> <p>-Gloria Martínez</p> <p><b>Contenido de la sesión:</b></p> <p>Se inicia la sesión con el informe de Gloria, dando a conocer los avances en la intervención didáctica.</p> <p>Mauricio manifiesta que el papel de Gloria en cuanto al avance de las actividades, es plantearles interrogantes a las niñas en relación a las ideas que han surgido, para hacer conocer el personaje a nivel mundial, esto es el ¿cómo? además, añade sobre la importancia que hay de generar inquietud sobre el personaje que las niñas eligieron, en relación si en verdad es un personaje con características de interés de un amplio público... si no lo es, habría que cambiarlo. Volver a la pregunta sobre el personaje escogido el ¿por qué?, con este surgiría la pregunta, ¿qué es lo que tiene esa mujer, que no tiene otra en el mundo?, teniendo en cuenta que el mundo para unas niñas puede ser el barrio. También, volviendo al personaje preguntarles por el ¿qué? ¿qué hizo el personaje para ser tan importante?, ¿qué hizo en la vida para ser tan valorado?</p> <p>Mauricio manifiesta que una estrategia para que las niñas puedan conocer más el personaje, es que lo inviten al colegio, con el fin de que este pueda ser conocido mejor por las niñas, en una sesión se presenten los personajes y no uno por sesión para evitar la copia de ideas, sería que el personaje en el colegio se presentara en el grupo que lo escogió y así cada grupo tendría un encuentro con el personaje elegido, donde las niñas realizarían varias preguntas al personaje, se tomarían fotos con él, ya que los registros para ellas jugarían un papel muy importante.</p> <p>Además, luego de definir el personaje y conocerlo, sería pertinente que por lo menos una integrante del grupo fuera al barrio donde vive el personaje, para tomarle fotos y hacer más registros de lo que lo hace destacar.</p> <p><b>Tareas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gloria retomará la actividad teniendo en cuenta el ¿cómo?, ¿por qué?, ¿qué? y decidir cuál es la siguiente actividad.</li><li>• Heinz gestiona permiso de un día en el colegio, para apoyar a Gloria en la actividad de "el personaje".</li></ul> <p>Próximo encuentro viernes 12 de mayo 5:00 <b>p.m</b></p>
---

Imagen 1- Ejemplo acta de tutoría

*-Bitácora:* Instrumento realizado por la docente Gloria Martínez, en el que realizaba anotaciones de lo que pasaba en las sesiones con sus estudiantes. Este fue un insumo muy valioso pues concentró la memoria de lo que sucedía en los encuentros con las estudiantes. La bitácora recogía los intereses, temores, dudas e inquietudes que ella tenía y lo que veía que pasaba en los

equipos de trabajo al interior del aula. Se debe resaltar la diferencia entre las bitácoras y las reuniones de trabajo (actas), las primeras dan cuenta de las reflexiones y apuntes de la docente en todo lo sucedía en cada sesión (distanciamiento individual), mientras que las actas, representan la reflexión y conversación colectiva que genera nuevas miradas sobre lo sucedido y las proyecciones futuras.

**BITÁCORA**

**Fecha Agosto 18-17**

**Reto:; Dime por qué el grupo eligió a este personaje?**

Los grupos de trabajo se reunieron, retomaron los personajes que cada una había llevado, con una nueva perspectiva de decisión y trabajo en equipo;

- decidieron hacer selección de una mujer de las presentadas por el grupo y que les hubiera impactado a todas por algunas situaciones específicas que consideraron importantes.

- Cada grupo elaboró libremente y en forma creativa un cartelito con el nombre de la mujer seleccionada como personaje y dieron a conocer las razones por las que la eligieron y se destacaba.

La lista de los personajes seleccionados por los grupos para ser dado a conocer a nivel mundial fueron:

**OJO - NOMBRES NIÑAS Y PERSONAJES**

- **Clara Inés Gómez.** hace empanadas rica cosas bonitas, cuadros, decoraciones, costuras hermosas y salir adelante sin el estudio que no le dieron sus padres.

- **Elizabeth Guaca.** fisioterapeuta, ayudar a superar a las personas que sufren accidentes o tienen alguna limitación, trabajar muy duro salir adelante con sus hijas y esposo.

- **Melissa Castañeda.** doctora de medicina y ayudar a los demás, conseguir medicamentos a los pacientes que no tienen dinero.

- **Olga Lucia Vega.** trabajadora en la vida, ser buena madre, ser amable.

- **María Fredeslinda Rodríguez Moyano.** cuida niños en un jardín infantil y es especial.

- **María Ana Rosa Moreno.** ayudar a los enfermos, creer en Dios y colaborar en la iglesia.

- **Mayerly Rueda Mahecha.** Se destaca por ser dedicada a cuidar niños pequeños, y tratarlos con mucho cariño y paciencia.

**PARA TENER EN CUENTA-OJO-|**

Algunos grupos encontraron dos personajes que les agradaron, les llamaron la atención y consideran pueden ser seleccionados.

En vista de que solo pueden seleccionar un solo personaje, las niñas decidieron buscar en estos dos elegidos,

+ algo que fuera de mayor interés común,

+ que les hubiera impactado a las cuatro integrantes del grupo

+ que las animara a seleccionarla como la mujer que quieren dar a conocer a nivel mundial.

Imagen 2: Ejemplo bitácora docente Gloria Martínez

*-Fotografías:* A lo largo de las intervenciones realizadas en el aula, la docente tomaba fotografías de lo que sucedía. Esto permitió conocer, por parte de los otros miembros del trabajo, lo que pasaba en las sesiones, entender la dinámica de grupo-cómo interactuaban las estudiantes, qué realizaban en cada actividad-, también se pudo ver el rol de la docente y los recursos, medios y estrategias que permitieran reestructurar ideas para las siguientes sesiones.



Imagen 3: Fotografía intervención docente.

*-Videos:* En todas las intervenciones realizadas, cada equipo de trabajo (conformado por las estudiantes) debía utilizar las tabletas para grabar lo que pasaba en la resolución de los retos que la docente planteaba y, ocasionalmente, la docente hacía grabaciones a los grupos.

*-Audios reuniones de trabajo:* En cada una de las reuniones de trabajo, se utilizaba el celular de los investigadores para grabar y también se utilizó el programa vocaroo, que permite hacer grabaciones de voz, a través del computador, con todo lo que pasaba en las sesiones. Estas grabaciones fueron de valiosa utilidad, ya que, permitían recoger y retomar las decisiones investigativas y didácticas en cada una de las sesiones.

A continuación, se encuentra un link con el enlace de uno de los audios de las reuniones de trabajo, utilizado con el programa vocaroo:

<http://vocaroo.com/i/s1vs60ckTlnv>

-*Notas de las reuniones de trabajo:* En todas las sesiones de trabajo, la docente Nathalia Vargas, en un total de cuarenta hojas aproximadamente, escribía en un cuaderno los análisis que iban anticipando resultados que serían potentes y, además, las ideas más importantes que surgieron en las conversaciones de las reuniones de trabajo, recogiendo los análisis y reflexiones colectivos. Además, esta fuente permitía construir las actas, ayudaba a todos los investigadores a organizarse en tiempos, tareas y responsabilidades y, por otro lado, fue un insumo importante de una parte de la investigación.

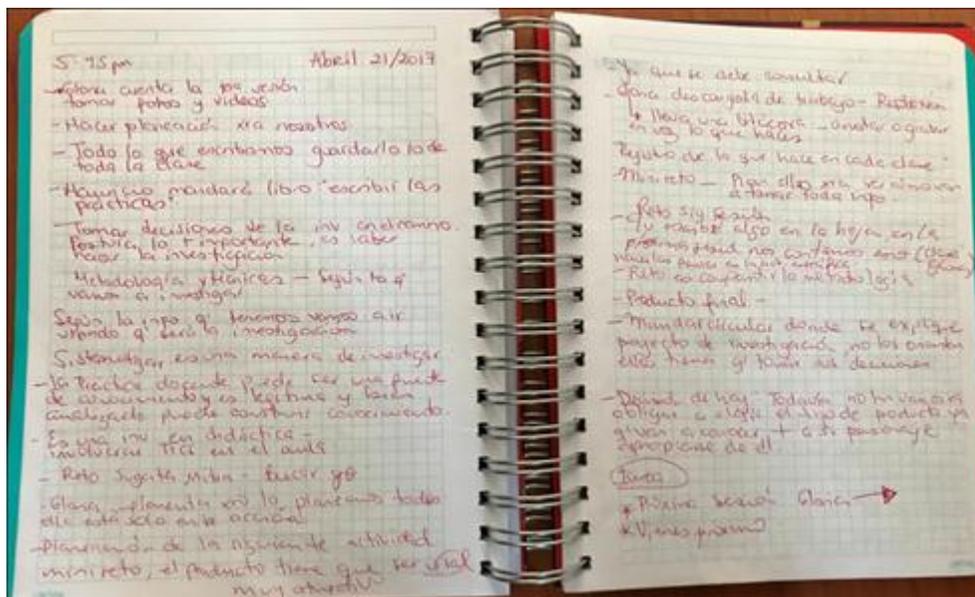


Imagen 4: Fotografía notas reunión de trabajo

-*Textos de las estudiantes:* La docente Gloria Martínez, en varios de los retos que hacía con sus estudiantes, les pedía que escribieran algunas ideas; otras veces, solicitó que plasmaran en dibujos la idea que querían mostrar. Esta fuente permitió reconocer la voz de las estudiantes frente al proceso realizado.

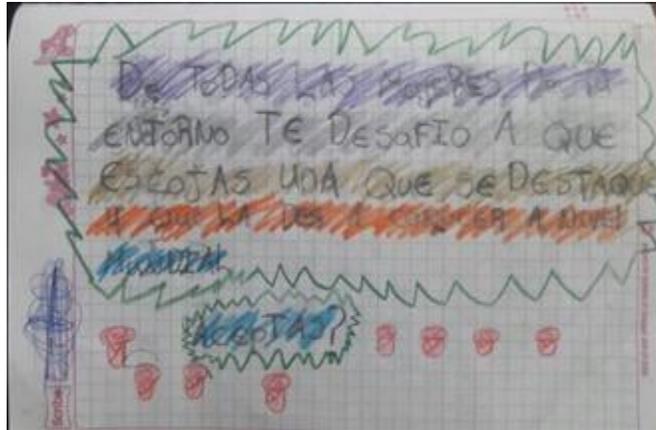


Imagen 5: Texto estudiante reto inicial

## 7.4. Desarrollo metodológico

### 7.4.1 Cuál fue el camino recorrido

Para dar inicio a esta investigación, en primer semestre de la maestría en educación, enero 2016, se formó un grupo de tres estudiantes. Cada uno trabajaba en niveles de educación diferentes (preescolar, básica primaria y secundaria), dos integrantes forman parte de instituciones públicas y una es integrante de un centro educativo privado. Para trabajar esta tesis, formamos el grupo y, al final del primer semestre, salimos con una idea de investigación inicial relacionada con las TICS y la escritura de crónicas.

En segundo semestre, julio 2016, se iniciaron las asesorías con dos tutores de la línea de investigación en prácticas de lenguaje, que nos ayudaron a darle forma a la idea inicial del trabajo. Al transcurrir los encuentros con los tutores, la idea inicial cambió con el fin de darle forma al objeto de investigación.

De las discusiones que salían entre los cinco integrantes (tres estudiantes y dos tutores), se crearon actas de trabajo, grabaciones de voz y apuntes. Es así como surgió la pregunta de investigación: ¿Qué pasa cuando se opta por una didáctica basada en segunda persona en retos?

#### **7.4.2. Cómo se diseñó la propuesta**

Al realizar la lectura de los antecedentes, pensamos inicialmente en trabajar con una secuencia didáctica que permitiera potenciar la escritura en las niñas a través del uso de teclados digitales, para ver si estos eran un elemento útil que favorece las creaciones escritas por parte de las estudiantes. A medida que fue transcurriendo la maestría, con la ayuda de las asesorías y la bibliografía revisada, decidimos, en vez de crear una secuencia didáctica, enfocarnos en algo novedoso, así que pensamos en retos para las estudiantes, con el fin de trabajar la autonomía, el sentido crítico y reflexivo.

Al mismo tiempo, la docente Gloria Martínez nos planteó que, en su institución, al ser un liceo femenino, se trabajaba desde el modelo pedagógico con el rol y el papel que tiene la mujer en la sociedad. Es así como consideramos que el trabajo debía estar orientado hacia la mujer, para darle un valor más importante.

Por tal razón, se creó la propuesta pedagógica basada en la enseñanza en segunda persona, fundamentada en una didáctica de retos, para que las estudiantes buscaran la forma de dar a conocer a una mujer de su entorno, a nivel mundial.

Tuvimos en cuenta a Sugata Mitra (2001), investigador de la India, el cual ha realizado un trabajo amplio sobre la motivación y los autoaprendizajes que genera en los niños el trabajo con tecnología y retos, también a Nylsa Offir García (2012) quien hace una revisión sobre la pedagogía de proyectos y, a propósito de este tema sostiene que:

Corresponde a un marco más amplio de la educación en perspectiva cognitiva, social y cultural, que se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, y cuestiona la educación tradicional. Así mismo, interpela la concepción conductista en el aprendizaje que, bajo el modelo de una tecnología educativa expresada en la enseñanza instruccional programada, pretendió controlar a priori el qué y el cómo del acto pedagógico (p.687).

Cuando tuvimos claro que se trabajaría con retos, iniciamos el trabajo con las estudiantes de segundo de primaria -jornada tarde-, en el primer semestre del 2017. En las tutorías se tomaron decisiones en torno a la forma en que se iba a desarrollar el proyecto didáctico. Algunas de las decisiones fueron:

*1. Estructura es de retos, no de planeación:* Cuando se inició el trabajo con retos, se tenía claro que las actividades tendrían una estructura abierta y mediada por la docente, en la que las estudiantes tuvieran la libertad de tomar sus propias decisiones en torno a los retos. No debía ser algo planeado para las niñas, el reto como tal era que ellas mismas identificaran y manejaran sus tiempos y ver qué tanto esto influye sobre la docente, la cual ha estado acostumbrada a trabajar con otros ritmos y bajo un enfoque pedagógico distinto, en el que tener el control y el orden de lo que se va a hacer en cada actividad está previsto desde la planeación de las actividades, así como también de los productos que las estudiantes deben entregar. Acá fue todo lo contrario, la docente les planteaba el reto inicial y eran las estudiantes las encargadas de trabajar en él y de organizar cada uno de sus productos.

*2. Tomar decisiones, proyecto colectivo:* Las estudiantes ahora no solo se enfrentaban a los retos, sino también al hecho de tener que organizarse en grupos de trabajo en los que debían asignarse responsabilidades para sacar adelante los retos. Fue muy importante para ellas la toma de decisiones sobre las acciones que debían dar en cada paso, y así dar cuenta de su trabajo, esto demandó un esfuerzo en cuanto a la comunicación entre cada una de las integrantes de los

grupos, generando aprendizajes que no se tenían previstos en relación con el lenguaje y la tecnología.

*3.El producto no es lo importante, es el proceso:* En la medida en que se iban planteando cada uno de los retos, nos dimos cuenta de que las estudiantes fueron adquiriendo destrezas comunicativas como el tomar y respetar las decisiones en el grupo, respetar el turno, aprender a trabajar en equipo y, con todo esto, las estudiantes en el proceso de construcción de elaboración de su personaje se formaron en habilidades comunicativas y sociales. Por tal razón, en este tipo de investigación lo más valioso y enriquecedor para todos los actores fue el proceso que se tuvo a lo largo de todas las intervenciones.

### **7.4.3. Cómo se implementó**

Cuando se tuvo clara la idea de trabajar con mujeres y se creó la pregunta del reto inicial: *De todas las mujeres de tu entorno, te desafío a que escojas una y la des a conocer a nivel mundial. ¿Aceptas?* se tomó la decisión de implementar la intervención una vez a la semana, en la hora que la docente Gloria Martínez tuviera clase con su grupo, generalmente los días martes o viernes. Las sesiones duraban aproximadamente 45 minutos, fueron un total de 13 sesiones y se extendieron durante 8 semanas.

Hay que tener en cuenta que los retos se iban creando, implementando y diseñando de acuerdo con las diferentes situaciones que se fueran presentando; en cada sesión, solo se les daba a conocer a las estudiantes, el reto que debían trabajar en los encuentros.

El reto inicial fue planteado para que las estudiantes trabajaran en forma individual y luego socializaran en su respectivo grupo. Con el paso del tiempo, los retos fueron planteados para

trabajar en grupo y, en este punto, empezaron las estudiantes a crear roles y responsabilidades para cumplir y organizar todo lo que este pedía.

Hay que tener en cuenta que las intervenciones no fueron planeadas de principio a fin, sino que se partía de un reto que debía ser abordado por los grupos de trabajo, y este tenía que ser trabajado en más de una sesión; en este caso, la docente mediaba el trabajo, sin intervenir en las decisiones que tomaban las estudiantes. Por ejemplo, en las primeras sesiones, se presentó lo siguiente:

*Maestra: ¿cómo lo van a dar a conocer a nivel mundial? - ¿qué plan se tiene para eso?* El rol de la maestra solo le permitía intervenir cuando la situación de aprendizaje lo ameritaba, para darles luces a las alumnas sobre el trabajo que hacían, devolviéndoles preguntas para generar inquietudes en torno a sus decisiones para que se cuestionaran y buscaran la mejor forma de resolver el reto.

Así, en otra intervención, las estudiantes tuvieron el siguiente interrogante: *¿para qué voy a dar a conocer al personaje?* En este punto, el trabajo en equipo jugó un papel importante, ya que, entre todas las estudiantes, empezaron a escuchar y a debatir sus ideas para poder decidir qué iban a mostrar del personaje - rasgos, características, cualidades - y así poder saber por qué y para qué iban a dar a conocer al personaje elegido.

#### **7.4.4. ¿Cómo se organizó y analizó la información obtenida?**

Desde el comienzo fue surgiendo información que iba siendo recolectada en diferentes fuentes de información, como previamente se contó – actas de trabajo, grabaciones de voz, fotos, videos, bitácora, notas-. Para estructurar mejor la información, se crearon archivos en los computadores de los investigadores, que permitió organizar las fuentes mencionadas

anteriormente, con esto se hizo algo similar a una línea de tiempo, permitiendo compilar todas las actas de reuniones, así mismo, el equipo de trabajo decidió que esta fuente era muy importante para el proceso, porque iba dando información y luces sobre resultados muy potentes para el análisis.

#### LISTA

MARZO 3-2017

Se va a perder el control, pero se va a tener una base

¿cómo lo van a dar a conocer a nivel mundial? -¿qué plan se tiene para eso?

MARZO 17-2017

No hay que decirles lo que van a hacer

Es concertado no impuesto

Tomar decisiones, proyecto colectivo

Función profesora: mediar, ayudar un poco con las preguntas que salgan

ABRIL 21-2017

No hay que decirles el tipo de producto todavía, ellas deben conocer muy bien a su personaje

ABRIL 28-2017

¿Cómo resuelven lo comunicativo?

Rol Gloria, devolverles la pregunta que ellas hagan-¿Qué información se necesita?¿cómo la van a producir?

¿para qué voy a dar a conocer al personaje?

¿Qué tiene esa mujer que no tienen las demás?, ¿cuál es el plus de ella?

Que sea interesante para el mundo

JUNIO 28-2017

Qué virtudes y limitaciones tiene el no planear las actividades

Es una alternativa abierta-¿qué aprendizajes, interacciones salen?

AGOSTO 11-2017

Optar por un enfoque de retos para ver esto qué produce en las niñas.

No se trata que el maestro haga el aprendizaje autónomo para que los estudiantes aprendan solos. Se trata de mediar a las estudiantes para el diseño de su reto

Cómo una maestra tiene una manera de enseñar y opta por algo diferente para enseñar

¿qué pasa con la maestra y la pedagogía?

¿qué ventajas y limitaciones tiene esto?

¿ qué efecto tiene en la maestra, los estudiantes, el aula?

Imagen 6: Lista ideas actas de trabajo-Línea de tiempo 1

Después de tener esta primera línea de tiempo, que mostraba toda la información de las actas, se planteó en las reuniones de trabajo, que había mucha información valiosa, pero que en ella aparecían algunos datos que eran irrelevantes, por lo que se decidió crear otra línea de tiempo - Imagen 7- que no tuviera fechas y que mostrara hechos relevantes en el proceso, resaltando la toma de decisiones y, si de pronto se encontraban aspectos relacionados con oralidad – en relación a la docente y a lo que pasaba con las niñas-, colocarlos en esta línea, puesto que hay que tener en cuenta que, en las diferentes reuniones, la docente Gloria Martínez, contaba varios detalles que se daban en las sesiones con sus estudiantes.

Así las cosas, surgió la siguiente línea de tiempo, con las ideas más importantes que se dieron a lo largo de este proceso:

## LISTA IDEAS ACTAS

1. Se va a perder el control, pero se va a tener una base
  2. ¿cómo lo van a dar a conocer a nivel mundial? -¿qué plan se tiene para eso?
  3. No hay que decirles lo que van a hacer
  4. Es concertado no impuesto
  5. Tomar decisiones, proyecto colectivo
  6. Función profesora: mediar, ayudar un poco con las preguntas que salgan
  7. No hay que decirles el tipo de producto todavía, ellas deben conocer muy bien a su personaje
  8. ¿Cómo resuelven lo comunicativo?
  9. Rol Gloria, devolverles la pregunta que ellas hagan-¿Qué información se necesita?¿cómo la van a producir?
  10. ¿para qué voy a dar a conocer al personaje?
  11. ¿Qué tiene esa mujer que no tienen las demás?, ¿cuál es el plus de ella?
  12. Que sea interesante para el mundo
  13. Qué virtudes y limitaciones tiene el no planear las actividades
  14. Es una alternativa abierta-¿qué aprendizajes, interacciones salen?
  15. Optar por un enfoque de retos para ver esto qué produce en las niñas.
  16. No se trata que el maestro haga el aprendizaje autónomo para que los estudiantes aprendan solos. Se trata de mediar a las estudiantes para el diseño de su reto
  17. Cómo una maestra tiene una manera de enseñar y opta por algo diferente para enseñar
  18. ¿qué pasa con la maestra y la pedagogía?
  19. ¿qué ventajas y limitaciones tiene esto?
  20. ¿qué efecto tiene en la maestra, los estudiantes, el aula?
  21. Estamos interesado en ver si la pedagogía de reto, aporta algo o no a las estudiantes y a la maestra.
  22. El producto no es lo importante, es el proceso
  23. Mirar el efecto de esta propuesta de plantear retos sin darle todo a las niñas
  24. Dinámicas del trabajo que se construye (trabajo en grupo, la familia)
  25. Conciencia sobre elementos de la comunicación
  26. Resultados es más el efecto del trabajo con las estudiantes con retos y no lo formal dándoles todo.
  27. Reacción de las estudiantes frente a los retos
  28. Gloria trabaja estructurada y ahora no está estructurada, las estudiantes están más tranquilas y seguras
  29. Cuando se plantea el reto, es lo rico lo novedoso
  30. La tecnología la usan cuando la necesitan pero este no es el producto final
  31. El producto o el proceso esa es la angustia del maestro
  32. Estudiantes aprendieron a tomar decisiones y a trabajar en equipo a distribuirse funciones
  33. Impacto en lo comunicativo. Las señoras, el hecho que alguien se fijo en ellas, lo valioso que es para la comunidad
  34. Lenguaje y pertinencia
  35. Idea era usar la tecnología pero esta no resuelve todo
- 
36. Componente de oralidad –Aprender a hacer preguntas ¿cuáles si? Y ¿cuáles no?- se apropian de la palabra, hablan en sus propios términos.
  37. Gloria utilizó más materias para trabajar en lo mismo. ÉTICA- para hablar respetándose y tomar decisiones.
  38. Las niñas estaban metidas en su cuento.
  39. Estructura fue de retos no de planeación

Imagen 7: Lista ideas actas de trabajo -Línea de tiempo 2

Después de tener toda esta información, se realizó nuevamente una reunión con todos los miembros del grupo de trabajo y, a partir de diferentes discusiones y reflexiones, y se definieron cuatro ámbitos con los cuales se podía trabajar y analizar a profundidad la información. De este modo, se procesó la información indicando a qué ámbito pertenecería cada elemento.

<p>LISTA</p> <p><b>PROFE</b></p> <p><b>APZ NIÑOS NO LENGUAJE</b></p> <p><b>COMUNIDAD Y FAMILIA</b></p> <p><b>APRENDIZAJE LENGUAJE Y TECNOLOGIA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se va a perder el control, pero se va a tener una base</li> <li>2. ¿cómo lo van a dar a conocer a nivel mundial? -¿qué plan se tiene para eso?</li> <li>3. No hay que decirles lo que van a hacer</li> <li>4. Es concertado no impuesto</li> <li>5. Tomar decisiones , proyecto colectivo</li> <li>6. Función profesora: mediar, ayudar un poco con las preguntas que salgan</li> <li>7. No hay que decirles el tipo de producto todavía, ellas deben conocer muy bien a su personaje</li> <li>8. ¿Cómo resuelven lo comunicativo?</li> <li>9. Rol Gloria, devolverles la pregunta que ellas hagan-¿Qué información se necesita?¿cómo la van a producir?</li> <li>10. ¿para qué voy a dar a conocer al personaje?</li> <li>11. ¿Qué tiene esa mujer que no tienen las demás?, ¿cuál es el plus de ella?</li> <li>12. Que sea interesante para el mundo</li> <li>13. Qué virtudes y limitaciones tiene el no planear las actividades</li> <li>14. Es una alternativa abierta-¿qué aprendizajes, interacciones salen?</li> <li>15. Optar por un enfoque de retos para ver esto qué produce en las niñas</li> <li>16. No se trata que el maestro haga el aprendizaje autónomo para que los estudiantes aprendan solos. Se trata de mediar a las estudiantes para el diseño de su reto</li> <li>17. Cómo una maestra tiene una manera de enseñar y opta por algo diferente para enseñar</li> <li>18. ¿qué pasa con la maestra y la pedagogía?</li> <li>19. ¿qué ventajas y limitaciones tiene esto?</li> <li>20. ¿ qué efecto tiene en la maestra, los estudiantes, el aula?</li> <li>21. Estamos interesado en ver si la pedagogía de reto, aporta algo o no a las estudiantes y a la maestra.</li> <li>22. El producto no es lo importante, es el proceso</li> <li>23. Mirar el efecto de esta propuesta de plantear retos sin darle todo a las niñas.</li> <li>24. Dinámicas del trabajo que se construye ( trabajo en grupo, la familia)</li> <li>25. Conciencia sobre elementos de la comunicación</li> <li>26. Resultados es más el efecto del trabajo con las estudiantes con retos y no lo formal dándole todo.</li> <li>27. Reacción de las estudiantes frente a los retos.</li> <li>28. Gloria trabaja estructurada y ahora no está estructurada, las estudiantes están más tranquilas y seguras</li> <li>29. Cuando se plantea el reto, es lo rico lo novedoso</li> <li>30. La tecnología la usan cuando la necesitan pero este no es el producto final</li> <li>31. El producto o el proceso esa es la angustia del maestro</li> </ol>	<p>CR Catalina Roa Esto empodera a las niñas. <a href="#">Otros aprendizajes niñas</a></p> <p>CR Catalina Roa También las estudiantes concertado entre ellas. <a href="#">Otros aprendizajes niñas</a></p> <p>CR Catalina Roa También son decisiones de las estudiantes, aprenden a tomarlas. <a href="#">Otros aprendizajes niñas</a></p> <p>Área de r</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>32. Estudiantes aprendieron a tomar decisiones y a trabajar en equipo a distribuirse funciones</li> <li>33. Impacto en lo comunicativo. Las señoras, el hecho que alguien se fijo en ellas, lo valioso que es para la comunidad</li> <li>34. Lenguaje y pertinencia</li> <li>35. Idea era usar la tecnología pero esta no resuelve todo</li> <li>36. Componente de oralidad –Aprender a hacer preguntas ¿cuáles sí? Y ¿cuáles no?- se apropiaron de la palabra, hablan en sus propios términos.</li> <li>37. Gloria utilizó más materias para trabajar en lo mismo. ÉTICA: para hablar respetándose y tomar decisiones.</li> <li>38. Las niñas estaban metidas en su cuento.</li> <li>39. Estructura fue de retos no de planeación</li> </ol>	

Imagen 8: Lista ideas actas con colores -ámbitos

Nos ayudamos con colores y así pudimos estructurar y crear en conjunto, los siguientes ámbitos:

1-Maestra

2- Aprendizajes de las niñas, no relacionados con el lenguaje

3- Comunidad y familia

4-Aprendizaje de lenguaje y tecnología

Estos ámbitos salieron del análisis de la información en relación con ver qué pasaba con la implementación de la propuesta y los objetivos planteados.

Así desde la pregunta de investigación ¿Qué pasa cuando se opta por una didáctica basada en segunda persona? Se definió una pregunta para cada uno de los ámbitos:

-*Maestra*: ¿Qué pasó con la maestra y cómo se transformó?

-*Comunidad y familia*: ¿Qué pasó con la familia y la comunidad?

- *Aprendizajes en las estudiantes que no se relacionaron con el lenguaje*: ¿Qué pasó con los aprendizajes de las estudiantes que no se relacionaron con el lenguaje?

-*Aprendizajes de lenguaje y tecnología*: ¿Qué pasó con el lenguaje y la tecnología?

A continuación, se esbozan los principales elementos que definieron cada ámbito:

*Maestra*: A lo largo de las diferentes intervenciones, nos dimos cuenta de lo valioso e importante que eran estas para el desarrollo de los diferentes retos. Se notó que jugaba un papel muy importante vivenciar un conjunto de aprendizajes y experiencias que la transformaron a medida que reflexionaba sobre sus prácticas, dándose cuenta de que surgían ideas que no estaban presupuestadas en la investigación; consideramos que, además, generaba en las estudiantes motivación por los diferentes retos, propiciando cambios en la manera en que enseñaba a sus estudiantes.

*Aprendizajes en lenguaje y tecnología:* consideramos que se presentaron aprendizajes importantes que debían ser objeto de reflexión, teniendo en cuenta la tecnología en situaciones de aprendizaje, permitiendo analizar el uso del lenguaje y la comunicación como un medio y no como un fin.

*Comunidad y familia:* Desde el planteamiento del primer reto, la familia y comunidad fueron involucradas por las estudiantes como un apoyo, en el que encontraron insumos valiosos para resolver los retos.

Por último, tuvimos *aprendizajes en las estudiantes que no se relacionaron con el lenguaje.* Al tener que realizar los retos, se fueron adquiriendo destrezas, actitudes y conocimientos, generando estudiantes reflexivas, autónomas, creativas y líderes, que fomentaron el trabajo en equipo y valores de orden colectivo e individual.

A continuación, se presenta un esquema que da cuenta de los ámbitos que recogen los agentes mencionados anteriormente:

Esquema 1: Ámbitos



Fuente: Elaboración propia

Con estos cuatro ámbitos que se crearon, nos dimos cuenta de que había aprendizajes más complejos de la lengua y que, muchas veces, las estudiantes utilizaron lo tecnológico con ayuda

de sus papás. Además, al ser una práctica sociocultural, se involucró a los miembros de la comunidad y la cultura local y, por otro lado, la docente mostró varias angustias y esto fue clave para dar a conocer que hay otras formas de enseñar cómo son los retos y ver que estos tienen implicaciones positivas para los maestros.

Así las cosas, se empezó un análisis a profundidad con cada uno de los ámbitos nombrados anteriormente, para poder resaltar su importancia, relaciones e incidencias en la educación basada en una didáctica de retos. En este análisis, desde cada ámbito se acudió a la totalidad de la información para recoger los elementos más potentes y dicentes de modo que se fueron construyendo los resultados.

#### **7.4.5. ¿Cómo se llegó a la descripción de retos, por parte de la docente Gloria Martínez?**

Con toda la información que se tenía en el grupo de investigación, se consideró que la docente Gloria Martínez, realizara una descripción de cada uno de los retos, para identificar los aportes de esta pedagogía en las estudiantes, así mismo para tener en cuenta las decisiones que tomaron, ver el papel que juega la maestra en las intervenciones y conocer las dificultades que surgieron en cada una de las sesiones. Se tomó la decisión en el grupo de trabajo, que, en cada uno de los retos, se debe anexar alguna evidencia bien sea en fotografía o video.

Esta descripción se realiza trabajando en función de lo que pasó en los retos, en el que el docente intervino muy poco, solo cuando las estudiantes hicieron alguna pregunta en los grupos de trabajo, con la convicción de que es posible generar un proyecto en el que los niños sean partícipes y autores de sus aprendizajes, siguiendo intereses personales y grupales que favorezcan su conocimiento, desde el diseño didáctico intencional de la maestra.

Así, para la reconstrucción de cada reto, se diseñó la siguiente estructura y se acudió a las

fuentes de información que develaban datos sobre lo sucedido en el aula.

Esquema 2-Instrumento No.1 Descripción de los retos implementados. Fuente: Elaboración propia



Ahora bien, con esta estructura se pretendía organizar y clasificar los diferentes retos, para poder rescatar la información más importante que surgió.

En un comienzo, se organizó toda la información por retos con la estructura previamente mencionada, en forma de tabla, con el fin de organizar y resaltar la información que se creó con las estudiantes.

RETO	COMO SE RESOLVIO	DIFICULTADES	DECISIONES TOMADAS POR LAS NIÑAS	EVIDENCIA
Dar a conocer a las estudiantes, el proyecto que se llevará a cabo, así como también las reglas y normas que se deberán tener en cuenta en las diferentes actividades, fomentando la curiosidad, el aprendizaje y el trabajo colectivo.	Se inicia explicando a las niñas en qué consiste el trabajo de investigación. E invitándolas a mantener disposición, colaboración y trabajo en equipo. Se invitan a formar grupos de a cuatro para el desarrollo de este proyecto.	Ninguna en el momento.	Muestran interés ante una propuesta nueva de trabajo y se muestran atentas a lo expuesto.	<a href="#">..\Videos\todo pantalla\TRABAJO DE INVESTIGACION\proyecto 1 ACTIVIDAD\IMG 20170405 172934.jpg</a>

Tabla 2: Estructura para retos

Luego de la elaboración de esta tabla, en el equipo de trabajo se analizó en conjunto la misma y se tomó la decisión de crear una estructura de retos más detallada, que estuviera relacionada con un caso en particular. Con la descripción de cada uno de los retos que a continuación se mostrará, se hace un recuento de las diferentes intervenciones desarrolladas y además se explica por cada uno de los retos, el detalle del caso seleccionado.

#### **7.4.6. ¿Cómo se reconstruyó el caso seleccionado?**

Con la descripción de los retos, el equipo de investigación se dio cuenta que era importante destacar y analizar un grupo en particular de estudiantes, usando las evidencias que las mismas creaban en cada una de las sesiones. Con estas fuentes - fotografías, vídeos, bitácoras de las estudiantes-, además de la bitácora que la docente Gloria Martínez realizaba, se organizó toda la información, para empezar a reconstruir un caso en particular. El caso seleccionado fue el de Melany, Sofia, Danna y Camila. Se decidió reconstruir todo el proceso de estas estudiantes, ya que desde un principio mostraron un interés particular por el proceso, además, porque el personaje que eligieron participó y fue muy activo en las intervenciones.

## 8. Resultados

### 8.1. Resultados descriptivos

*Descripción retos, por parte de la docente Gloria Martínez y reconstrucción del caso seleccionado.*

Tabla 3

*Reto 1. ¿Aceptas un reto?*

Descripción	Caso en profundidad
<p>Se propuso dar a conocer a las estudiantes el proyecto que se llevaría a cabo, así como las reglas y normas que se debían tener en cuenta en las diferentes actividades, buscando fomentar la curiosidad, el aprendizaje y trabajo colectivo.</p> <p>Seguidamente, se invitó a las niñas a realizar grupos de a cuatro en forma libre, se les pidió crear una galería, con imágenes de mujeres que han sobresalido a nivel mundial; se dialogó sobre ellas, identificando sus profesiones, la influencia de ellas en la sociedad, la labor que cada una desarrolla; así</p>	<p>El caso seleccionado corresponde al grupo número 4, conformado por las niñas: Melany, Sofia, Danna y Camila. Un grupo que al igual que el resto de compañeras del curso, se destaca por su compromiso, colaboración y responsabilidad en el aula de clase.</p> <p>El inicio de este proyecto se dio teniendo en cuenta diferentes actividades, que se desarrollaron con las niñas, cuyo tema era el valor de ser mujer, dado que pertenecen a un colegio femenino. Se decidió crear para las niñas un reto y, desde este, observar qué</p>

mismo, se invitó a observar un video en las tablet sobre la importancia y el valor de la mujer.

Luego, se les habló a las niñas sobre qué es un reto o un desafío, y nuestra pretensión de querer plantearles un reto. Se observaban entre sí con rostro de duda y a la vez sonriente. Se escribió en el tablero el reto y se les preguntó si aceptaban:

De todas las mujeres de tu entorno, te desafío a que escojas una que se destaque y que la des a conocer a nivel mundial. ¿aceptas?

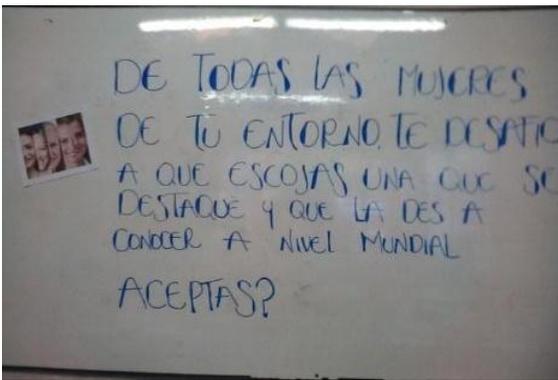


Imagen 9: Invitación al reto inicial

La **dificultad** en este reto fue que por situaciones de momento no se pudo hacer uso

comportamientos, actitudes, aprendizajes y demás situaciones se podrían analizar en las niñas.

Es así como, al grupo elegido se le indicó el proyecto que se iba a desarrollar, con el cual se buscaba fomentar curiosidad, nuevos aprendizajes, trabajo en equipo, diferentes actividades y retos, que ellas irían desarrollando según los intereses que este causara. Del mismo modo, se les informó que había unas normas importantes para lograr un buen desarrollo y trabajo en grupo.

Se inició entregándoles a las niñas diferentes imágenes de mujeres que han sobresalido a nivel mundial. Con estas imágenes, ellas elaboraron una galería y dialogaron sobre lo que observaron, las profesiones de estas mujeres, la influencia que tienen en los hogares y la sociedad, las labores que conlleva cada profesión, entre otros temas; así mismo observaron un video del valor y la importancia de la mujer.

de la biblioteca ni utilizar el video beam; por tanto, para observar el video sobre la mujer. Se decidió emplear las tabletas en el salón de clase, dándole una a cada grupo.

Las niñas frente al reto **se mostraron** inicialmente con dudas sobre cómo lo desarrollarían y manifestaban no saber cómo se hacía, también mostraron interés ante una propuesta nueva de trabajo y se observaron atentas a lo expuesto.



Imagen 10: grupo de trabajo

Participaron fluidamente en la socialización del tema, hicieron aportes valiosos, mostrando interés y felicidad ante el hecho de poder emplear por primera vez tabletas en su salón de clase y poderlas manipular.

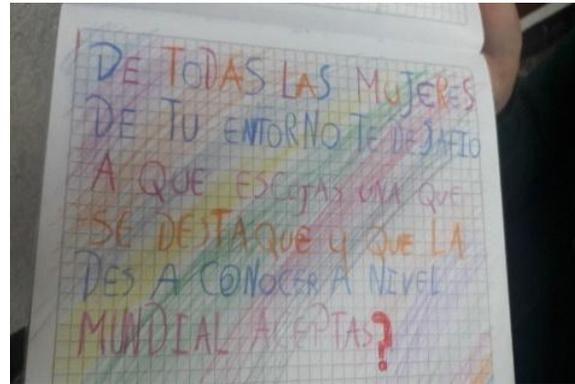


Imagen 12: Escritura reto inicial



Imagen 13: Galería mujeres

Seguidamente se les propuso el reto: De todas las mujeres de tu entorno, te desafío a que escojas una que se destaque y que la des a conocer a nivel mundial. ¿Aceptas? Aunque se mostraron interesadas en algo que para ellas es diferente y posiblemente novedoso en relación con lo acostumbrado en sus clases habituales, también fue visible en sus rostros una inseguridad ante algo



Tabla 4

*Reto 2. Selecciona el personaje que más les haya impactado para ser dado a conocer a nivel mundial.*

Descripción	Caso en profundidad
<p>De acuerdo con los diálogos y actividades desarrollados en el aula de clase, las niñas llevaron como reto, buscar a un personaje de su entorno que les agradara, que consideraran valía la pena ser mostrado y dado a conocer, por su impacto en ellas. Esta actividad la desarrollaron en sus hogares, de diferentes formas: algunas niñas se limitaron a escribir algo muy sencillo o básico de su personaje y realizaron un dibujo; otras anexaron fotos y más contenido respecto al personaje que seleccionaron; otro grupo elaboró carteleras, mostrando apropiación del personaje o de la mujer que eligieron para presentar a sus compañeras</p>	<p>En el grupo seleccionado, Dana presentó a su personaje seleccionado, su abuelita Dora Acuña, de quien manifiesta que tiene un carácter fuerte, trabaja en casa haciendo el aseo. Seguidamente, Melany presentó a sus compañeras su personaje así: <i>“Hola, yo me llamo Melany y quiero presentar también a mi abuelita, que se llama clara Inés Gómez. Ella hace muchas cosas y hace muchas bonitas telas. Como pueden ver, hizo un angelito que pueden poner en el baño; también hace bolsos con lana y eso; hace delantales y también hace empanadas de carne, de pollo, pasteles. Ha hecho muchas cosas y a mí me gustaría que todo el mundo la conociera mundialmente. Gracias por su colaboración y deseo que les guste</i></p>



Imagen 14: Exposición de los personajes

---

Es así como, ya organizadas las niñas en el salón *mucho*". Seguidamente, Sofía León, de clase, por grupos de a cuatro y recordando las reglas para trabajar, iniciaron la socialización de sus escritos y carteleras, presentando a sus compañeras el personaje que les había llamado la atención y que habían traído para darlo a conocer.

Estos personajes, en su mayoría fueron de su entorno inmediato, como las abuelas, mamás, señora que vende empanadas, la que le colabora al sacerdote, profesora, fisioterapeuta, entre otras.

A continuación, se presenta la lista de todos los personajes propuestos por las niñas en el curso, teniendo en cuenta el nivel de parentesco o cercanía, su nombre y por lo que sobresalía o fue destacada:

-Conocida: Lina Rodríguez. Vendedora de chance.

-Abuelita: Dora Reyes. Elabora muñecas, disfraces y ropa Humilde.

-Tía: Lizbeth Torres. Ayuda mucho a las personas.

-Tía: Cecilia Sánchez. Sabe modistería.

presentó a su tía Ana María Gómez, quien hace empanadas y, la última integrante del grupo, Camila, presentó a la deportista Mariana Pajón, por ser campeona nacional.

Como se observó, las niñas seleccionaron a un personaje, en su mayoría de su entorno inmediato, como son abuelitas y tía, con excepción de Camila, que optó por Mariana Pajón. Al terminar de presentar a sus personajes en este grupo, se observó un poco de inseguridad para elegir un personaje de los presentados. En esta actividad se identificó que, aunque se inclinaron por un personaje, no se sintieron seguras de que este fuera el elegido.

---

---

-Abuelita: Olga Vega. Vendiendo comida sacó adelante a sus hijos.

-Abuelita: Marina Rosa Moreno. Colabora en la iglesia y tiene un lindo corazón.

-Prima: Sheila Alba. Sacó sus sueños adelante, ahora viaja por países.

-Abuelita: Bárbara Guzmán. Tierna y amorosa como ninguna otra abuela.

-Deportista: Mariana Pajón. Por ser campeona nacional.

-Mamá: Alida Mateus. Trabaja y se esfuerza por el hogar.

-Abuelita: Clara Inés Gómez. Hace empanadas, costuras; logró salir adelante, aunque sus padres no le dieron estudio.

-Abuelita: Martha Pérez. Ella ayudó a un señor al que habían golpeado y a quien nadie le brindaba atención.

-Mamá: Diana Suárez. Nos sacó adelante, le toca muy duro.

---

---

-Pizzera: Ana Gutiérrez. Hace pizzas ricas y las vende a buen precio.

-Abuela: Diana Reyes. Ayuda a la gente de la calle.

-Abuelita: Sara Rodríguez. Le gusta coser y les enseña a señoras.

-Hermana: Itzá Muñoz. Estando embarazada, trabajó y se esforzó por salir adelante con mi sobrino.

-Abuelita: Clotilde Carvajal. Ayuda a los pobres, les envía mercados.

-Mamá: Elizabeth Castañeda. Doctora que ayuda a las personas, les busca medicamentos cuando las personas no tienen con qué comprarlo.

-Mamá: Nelcy Stella Gómez. Ayuda a niños especiales, les ayuda a caminar y les enseña cosas.

-Abuela: Amparo Mejía. Ayuda a los niños pobres.

-Mamá: Francy Stella Toro. Nos sacó adelante.

-Mamá: Elizabeth Guaca. Fisioterapeuta que brinda mucho cariño a sus pacientes.

-Mamá: Mayerly Mahecha. Profesora muy paciente, cariñosa con los niños.

---

---

-Abuelita: María Rodríguez. Muy tierna y amorosa para corregirnos, me enseña mucha cosa.

-Profesora: Olguita Lugo. Enseña música con mucha paciencia, es cariñosa y amable.

-Abuelita: Blanca Ordóñez. Ayuda a niños pobres y es muy cariñosa con la familia.

Como **dificultades** se observaron las propias del desarrollo de una actividad: algunas niñas asumieron con responsabilidad el desarrollo de esta, como la elección y presentación de un personaje que quisieran destacar de su entorno; mientras que otras, lo hicieron de una forma sencilla, básica, inclusive desordenada, no se comprendía qué querían dar a conocer del personaje. Sin embargo, todas participaron y trajeron su reto, esperando que sus compañeras se motivaran y lo eligieran como su personaje.

También, al momento de elegir o seleccionar un solo personaje de los expuestos, se presentó disconformidad entre ellas, puesto que no lograron elegir uno. No lograron llegar a un consenso, ya que algunas niñas consideraron que su personaje era valioso y no cedían a elegir uno diferente.

---

---

Ante esta situación, es importante tener en cuenta que la docente, aunque ocasionalmente presentó ansiedad de querer intervenir, se abstuvo, puesto que una de las condiciones de este proyecto era no intervenir en las interacciones y decisiones de las estudiantes, ya que fueron ellas quienes resolvieron las diferentes situaciones y tomaron determinaciones.

Las niñas se **mostraron** observadoras, identificaron y aceptaron que tienen dificultad para llegar a acuerdos, aceptar propuestas de sus pares, opinar sin ofender; es así como propusieron realizar alguna actividad que les enseñara a ser más comprensivas, y aceptar las opiniones de sus compañeras.

---

Tabla 5

*Reto 3. ¿Y si trabajamos en equipo?*

<b>Descripción</b>	<b>Caso en profundidad</b>
<p>En vista de las propuestas presentadas en los grupos de trabajo en la actividad anterior, y la tensión que se observó en algunas niñas por querer sobresalir, se decidió realizar una actividad creativa y manual, en la que ellas identificaron sus potenciales y las de sus pares.</p> <p>Se propuso que se reunieran en grupos de trabajo y dialogaran sobre lo que más les agrada de sí, de sus pasatiempos y demás situaciones que quisieran compartir con sus compañeras; a su vez, fueron elaborando un dibujo de ellas mismas en una hoja, identificando sus cualidades y potencialidades, las escribieron en la imagen dibujada; luego, las socializaron con su grupo, identificaron que tienen gustos diferentes y cosas en las que sobresalen.</p>	<p>En el grupo decidieron que ellas dibujarían a una de sus compañeras y escribirían algo bonito sobre estas. Cada niña dibujo a una integrante del grupo, le escribió algo que la identificaba o que le gustaba de su personalidad; luego, entregaron este dibujo a su compañera de la derecha para que también escribiera su opinión y así fueron rotando el dibujo hasta que pasó por las cuatro integrantes del grupo.</p> 



Imágenes 15 y 16: Identificando potencialidades individuales.

Decidieron realizar una nueva imagen de secuencia de cuatro niñas, tomadas de las manos una con la otra; dialogaron sobre las potencialidades de cada una, valoraron que, aunque son diferentes, todas tienen derecho a expresarse, ser escuchadas, objetar, identificar que pueden aceptarse, convivir, asumir diferentes roles, y a comprender que, en todas las interacciones, se envía y se recibe un mensaje; por tanto, depende de su actitud, la forma en que estos se tomen por el resto de compañeras.

Imagen 19: Escribiendo características de sus compañeras. Identificaron sus potencialidades, dialogaron y decidieron que era favorable que cada niña tuviera un rol en el grupo, pero que este también se rotara en cada reto; le propusieron a la profesora que todas pudieran filmar, escribir, presentar el tema o liderar, y así no sentir que solo una mandaba o dirigía, o podía desarrollar un solo rol, sino que todas eran importantes para el grupo, teniendo sana convivencia y asertividad en las decisiones que tomaron.

En la actividad realizada, se evidenció que fue motivante para ellas, puesto que dignifican su valor como mujer y el rol que cada una puede desarrollar, identificando sus potencialidades y valorando las de sus pares.



Imagen 17: Identificando potencialidades grupales.

No se presentó ninguna **dificultad** observable, puesto que todas las niñas se integraron, mostrándose participativas, alegres, aceptando y valorando que todas tienen potencialidades y que todas se destacan.

Las niñas **admitieron** que hay diferentes maneras de pensar, expresarse y desarrollar una actividad; que depende de cada una, de su actitud y forma de expresar las cosas, como lograrán convivir en grupo, tener asertividad y sana convivencia.

De igual manera, establecieron algunas normas de trabajo en equipo, entre las que se destacaron: respetar el turno de la palabra, mantener un volumen de voz adecuado y pedir ayuda cuando se necesite, proponer ideas, hablando con respeto y educación, aceptar las decisiones del grupo y cumplir con las funciones delegadas.

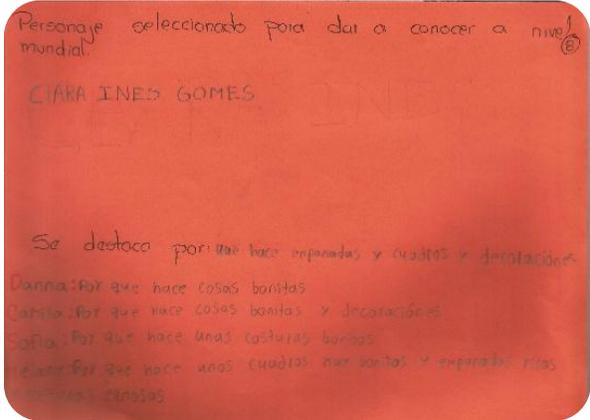


Imagen 18: Actividad sana convivencia

---

Tabla 6

*Reto 4. ¿Dime por qué el grupo eligió este personaje?*

Descripción	Caso en profundidad
<p>Los grupos de trabajo se reunieron, retomaron los personajes que cada una había llevado, con una nueva perspectiva de decisión y trabajo en equipo; decidieron hacer selección de una mujer de las presentadas por el grupo y que les hubiera impactado a todas por algunas situaciones específicas que consideraron importantes.</p> <p>Finalmente, cada grupo elaboró libremente y en forma creativa un cartelito con el nombre de la mujer seleccionada como personaje y dieron a conocer las razones por las que la eligieron y se destacaba.</p>	<p>Ante el nuevo reto, en el grupo se reunieron, dialogaron, expusieron nuevamente a sus personajes, se les facilitó ponerse de acuerdo, puesto que compartieron ideas de los otros grupos, elaboraron un cartelito donde escribieron lo que más les llamo la atención de su personaje e impactó para haberlo elegido.</p> <p>Imagen 22: Cartel descripción de personaje</p>  <p>Igualmente, decidieron dejar evidencia en un video, manifestando el por qué eligieron a la señora Clara Inés Gómez, de quien opinaron: <i>“ella tiene un carácter muy bonito, porque hace tejidos muy bonitos, porque hace tejidos</i></p>
 <p>Imagen 20: Elaboración de cartel</p> <p>La lista de los personajes seleccionados por los grupos para ser dado a conocer a nivel mundial fue:</p>	

-Melissa Castañeda. Se destaca por ser doctora de medicina, ayudándoles a conseguir medicamentos a los pacientes que no tienen dinero. *con telas con agujas, les pone decoraciones, los puedes poner en el baño; así que nosotras escogimos a mi abuelita para darla a conocer*

-Clara Inés Gómez. Se destaca por hacer empanadas ricas; hacer cosas bonitas, cuadros, decoraciones, costuras hermosas y salir adelante *mundialmente”*.

sin el estudio que no le dieron sus padres.

-María Ana Rosa Moreno. Se destaca por ayudar a los enfermos, creer en Dios y colaborar en la iglesia.

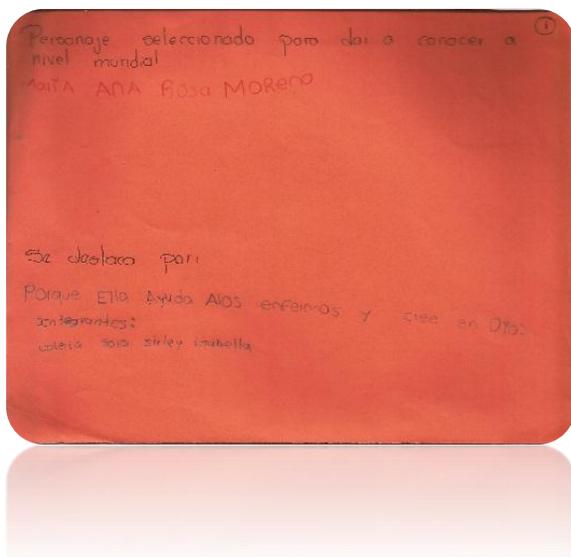


Imagen 21: Cartel personaje Ana

-Elizabeth Guaca. Se destaca por ser fisioterapeuta, ayudar a las personas que sufren accidentes o tienen alguna limitación, trabajar muy duro para salir adelante con sus hijas y esposo.

-Olga Lucia Vega. Se destaca por ser trabajadora

---

en la vida, ser buena madre, ser amable.

-María Fredeslinda Rodríguez Moyano. Se destaca por cuidar niños en un jardín infantil y ser muy especial.

-Mayerly Rueda Mahecha. Se destaca por ser dedicada a cuidar niños pequeños, y tratarlos con mucho cariño y paciencia.

Como **dificultad** algunos grupos encontraron dos personajes que les agradaron, les llamaron la atención y consideran podían ser seleccionados.

En vista de que solo pueden seleccionar un solo personaje, las niñas **decidieron** buscar en estos dos elegidos, algo que fuera de mayor interés común, que les hubiera impactado a las cuatro integrantes del grupo y que las animara a seleccionarla como la mujer que quieren dar a conocer a nivel mundial.

---

Tabla 7  
 Reto 5 ¿Te gustaría saber algo más de tu personaje?

Descripción	Caso en profundidad
<p>Las niñas se reúnen, y deciden hacer cada una un escrito individual con ideas, y posibles preguntas de cosas que quiere saber del personaje elegido para tener un conocimiento más amplio de esta mujer seleccionada, pues encuentran que la información que tienen y fue dada por la compañera, no era suficiente. Consideraron que debían conocer más a su personaje y apropiarse de este para poderlo dar a conocer a nivel mundial.</p> <p>Como <b>dificultad</b> encontraron que la información que tenía de la mujer seleccionada y dada por la compañera a través de la actividad que se desarrolló en grupo, aún no era suficiente y era necesario indagar más.</p>	<p>En vista del reto propuesto, dialogaron e identificaron que aún necesitaban saber más de la señora Clara; no sabían cómo era ella físicamente, como hacía todas esas cosas tan bonitas, o esas ricas empanadas que preparaba.</p> <p>Entonces, en grupo se reunieron y cada una le elaboró a la señora Carmen un escrito, manifestándole algunas preguntas para que ella se las contestara, también le solicitaron fotos para poderla conocer físicamente.</p>

Imagen 23: Posibles preguntas al personaje



Las niñas **decidieron** enviarle al personaje seleccionado algunas preguntas, para que sean respondidas por ella y propusieron que para obtener esta información fuera a través de: su compañerita, quien les dio a conocer esta mujer seleccionada, que se filmará y así conocerla, solicitar fotos, enviar cuestionario de preguntas, pedirle el WhatsApp, grabarla empleando la Tablet.

Imagen 24: Preguntas para personaje 1

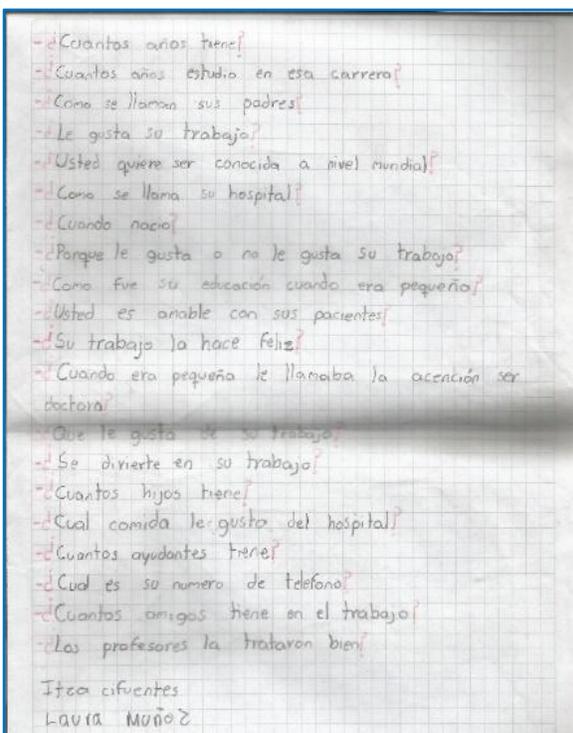


Imagen 25: Preguntas para personaje 2

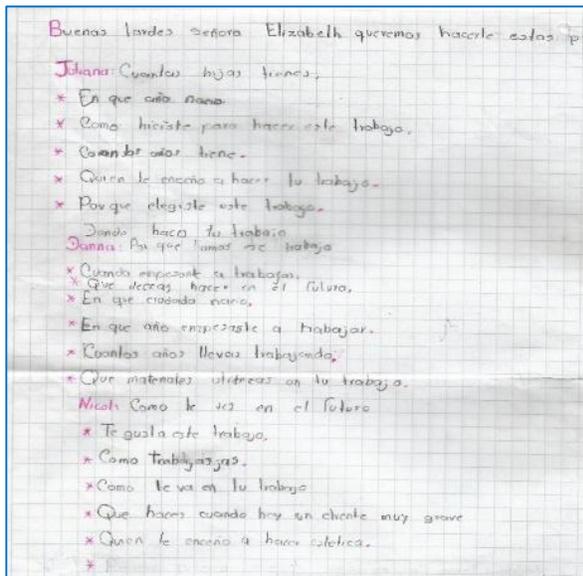


Tabla 8  
 Reto 6 ¿Qué quisieran destacar de su personaje y a través de qué medio?

Descripción	Caso en profundidad
<p>Las niñas se reunieron por grupos, es ahí cuando recibieron, escucharon, observaron y leyeron las respuestas que enviaron sus personajes elegidos y que trajo la compañera respecto a la mujer que seleccionaron en la clase anterior.</p>	<p>El grupo se reunió, compartieron algunas fotografías y respuestas verbales que la señora Clara les envió con Melany, su nieta.</p>

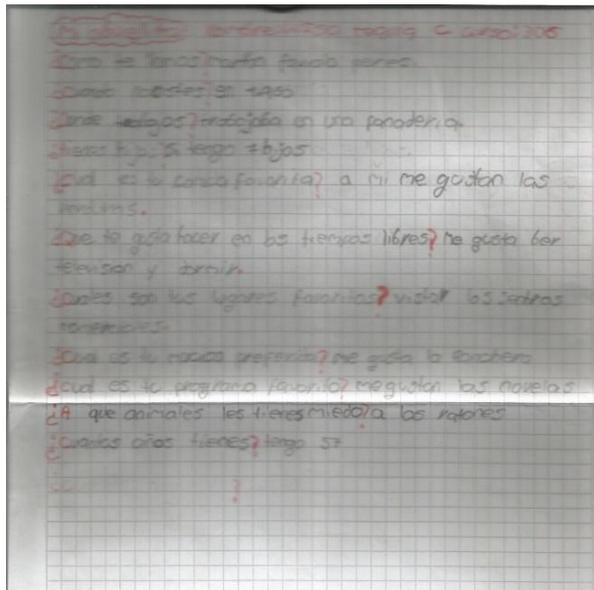


Imagen 26: Respuesta a las preguntas

Luego de socializar las respuestas recibidas, dialogaron, dieron sus opiniones, resaltando las cosas más relevantes e importantes de su personaje, al igual que dieron ideas de la forma en que pueden dar a conocer su personaje a

Imagen 27: Evidencia 1 señora Clara



Imagen 28: Evidencia 2 señora Clara



nivel mundial, propusieron diferentes medios para elaborar y mostrar su personaje como: un cartel, carta, periódico, cuento, video, libro, presentación en power point.

Como **dificultad** hallaron que, aunque tenían prácticamente seleccionadas un par de ideas por grupo para dar a conocer a su personaje, consideraron que aún les faltaba información sobre la mujer seleccionada y que querían conocerla para estar completamente seguras de la información que querían transmitir a su personaje.

Luego de la puesta en común y de las diferentes propuestas dadas, las niñas **consideraron** que la mejor forma para conocer su personaje fue conociéndola personalmente, teniendo contacto visual y un diálogo con ellas, en vista de que les quedaba imposible realizarlo en contra jornada, hacerles una visita o invitarla a algún lugar ya que por ser menores de edad los padres de familia no estaban de acuerdo, luego de liderar los grupos consideraron que lo



Imagen 29: Evidencia 3 señora Clara

Al compartir las fotos e información dada, se sintieron contentas, motivadas a continuar y realizar el nuevo reto propuesto.

Es así, como Melany, Sofia, Camila y Dana expusieron diferentes ideas de cómo consideraban podían dar a conocer su personaje elegido: *“bueno, yo quiero hacerle un video, también mandarlo a WhatsApp y Facebook, y mirar si son ricas las empanadas y los ingredientes. Quiero saber cómo se llama la familia, cómo hace los cuadros que ella hace, o dónde los aprendió -en la escuela, sola con ayuda-”*

---

mejor que podían hacer para conocer a su personaje fue invitándola al salón de clases.

Con la información que recibieron y compartieron, estaban alegres, tan motivadas, que consideraron que querían saber más de su personaje elegido, opinaron que la mejor manera podía ser conocerla personalmente y hacerle todas las preguntas que habían ido surgiendo a través de los días y que consideraban eran importantes para poder darla a conocer mundialmente.

---

Tabla 9

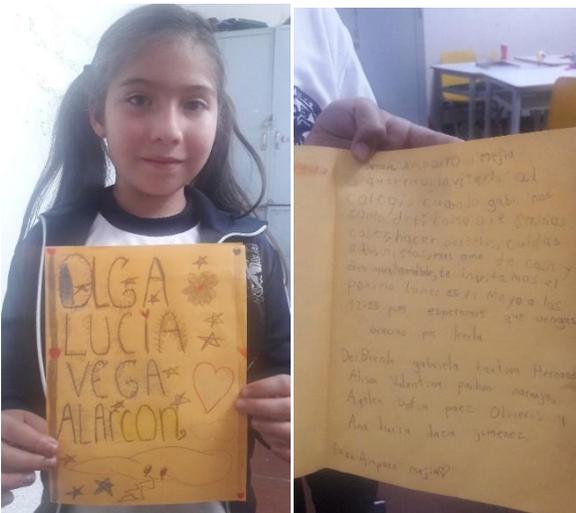
Reto 7. *¿Cómo lograr que tu personaje te visite en tu salón de clase?*

Descripción	Caso en profundidad
<p>Los diferentes grupos de niñas realizaron una puesta en común de cómo invitarían a su personaje, puesto que cada grupo había manifestado su deseo de conocer personalmente a la mujer que seleccionaron y deseaban darla a conocer mundialmente. En general, dieron diferentes ideas, como: hacer una fiesta e invitarla, que la profesora la citara como lo hacía con los padres de familia, que viniera en el descanso; y así fueron exponiendo diferentes ideas, hasta que acordaron que lo mejor era realizar una invitación, <i>“como esas que envían cuando invitan a los cumpleaños o a reuniones”</i>.</p>	<p>Los grupos expusieron diferentes ideas como ir a visitarla, ser citada por la profesora, que fuera en un descanso, hacerle una tarjeta; y así fueron surgiendo varias ideas. Finalmente, decidieron reunirse por grupos, y realizar una votación para elegir cuál era la idea más interesante y viable para poder invitar a su personaje elegido.</p>  <p>Imagen 34: Exposición y votación ideas</p> <p>Después que todos los grupos eligieron por votación y consideraron que la opción más viable y bonita era enviarle una tarjeta de invitación a su personaje.</p>



Imagen 30: Elaboración tarjeta invitación

Fue así como las niñas solicitaron material y cada grupo, creativamente, decidió realizar una invitación personal al salón de clase, a su personaje elegido, para poder conocerlo mejor, tener contacto con ella, saber cómo es y conocer todo lo que hace.



Imágenes 31-32: Tarjeta de invitación concluida

Hubo **dificultad** en qué escribirle a la mujer elegida, para motivarla y convencerla

Hubo dificultad en cuanto a la fecha y hora para invitarla; nuevamente deliberaron, y decidieron con los grupos que la citación fuera el mismo día y hora en horario de clase con la profesora Gloria.



Imagen 35: Tarjeta para la señora Clara

Elaboraron la tarjeta de invitación con bastante interés, se esforzaron en su estética, con detalle, manifestaban en su escrito el deseo que tenían por conocer a la Sra. Clara su personaje desconocido, quien les había motivado para desarrollar su reto. Luego de tener elaborada su tarjeta, Melany se encargó de hacerla llegar a su abuelita y traer una respuesta a dicha invitación.

---

de que asistiera al salón de clase, al igual que ponerse de acuerdo en el día y la hora en que ellas podrían asistir, durante la clase con la profesora Gloria. Sin embargo **decidieron** realizar un borrador de lo que querían manifestarle a su personaje para convencerla de que las visitara en el salón de clases; emplearon frases tiernas, motivadoras; hicieron varios borradores y luego realizaron su tarjeta de invitación, no sin antes dialogar en grupo, para fijar una hora y fecha de invitación en común. Vale anotar que se esforzaron por realizar sus invitaciones, elaborando dibujos, letras en colores, detalles, se notó el deseo por conocer a ese personaje desconocido que les había motivado para desarrollar su reto.

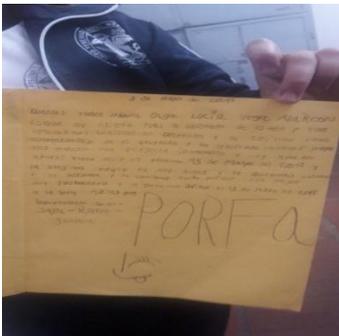


Imagen 33: Expresiones tarjeta

---

---

Luego de elaboradas las tarjetas, fueron enviadas con la niña que ya conocía al personaje y quedaron ansiosas por saber la respuesta.

---

Tabla 10

*Reto 8. ¿Cuál es tu opinión sobre el desafío que tienes de dar a conocer a una mujer de tu entorno a nivel mundial?*

Descripción	Caso en profundidad
<p>En vista del paro nacional docente que duró 37 días, hubo duda en la docente en cuánto recordarían las niñas sobre el proyecto que se venía desarrollando, de si continuaba su interés y qué les había aportado hasta el momento el desarrollo de esta propuesta de retos, se les propuso que realizaran un escrito.</p>	<p>Pasado más de un mes, en razón del paro de docentes, la profesora consideró que era oportuno para retomar las actividades de retos que se venían desarrollando, saber que tanto recordaban de estos y si aún había interés en el grupo.</p> <p>Fue así como, se les pidió que se informaran sobre qué es opinar y qué es argumentar; luego, se realizó una socialización de las diferentes opiniones que tenían las niñas, entre ellas aclararon dudas, se apropiaron de conceptos, para poder argumentar y opinar con más propiedad su pensar.</p>
	
<p>Imagen 36: Interés en el proyecto</p> <p>Para que hubiera más facilidad al realizar sus escritos, ellas investigaron, luego socializaron, quedando claro que era opinar y argumentar, de tal forma que pudieran expresar libremente su pensar respecto al reto propuesto.</p>	<p>Imagen 39: Opinión y argumentación niñas</p>

---

Las niñas no mostraron **dificultad**

aparente para desarrollar su escrito; al contrario, se observaron interesadas, escribieron bastante, más de lo esperado. Este nivel de interés demostrado por las niñas fue potente, ya que generalmente da que después de tanto tiempo, las estudiantes olvidan o pierden el interés, pero este siguió muy vigente, se mantuvo, recordaban los procesos desarrollados.

Así, ante el reto propuesto, no ocurrió lo que generalmente se observa en clases normales, donde mostraban pereza o duda por escribir; al contrario, las niñas tomaron su hoja, e iniciaron sus escritos, manifestando agrado, se mostraron interesadas y escribieron bastante, más de lo esperado.

En sus escritos se observó interés por

Las niñas **decidieron** expresar sus opiniones de manera escrita respecto al interés del desafío o reto que venían desarrollando antes del paro nacional de docentes. Se observó apropiamiento en sus opiniones, se encontraron mensajes muy bonitos que incentivaron a continuar, especialmente dieron valor al haber aprendido a respetar la opinión ajena, a opinar, a escuchar, encuentran que es una clase diferente, innovadora, que les gusta y desean continuar.

continuar, recordaron y recontaron los procesos que se habían desarrollado, manifestando haber aprendido a respetar la opinión de sus compañeras, a escuchar, a interesarse por trabajar en una meta común, a compartir, a investigar, a indagar, a socializar sus conceptos e ideas. Dan a conocer que esta es una clase diferente, interesante, que les agrada y desean continuar.

clase diferente, innovadora, que les gusta y desean continuar.

---

Se identificaron ideas claras y motivadoras para continuar desarrollando el proyecto, mostrando gran interés en saber qué reto seguiría.

Imagen 37: Opiniones niñas 1

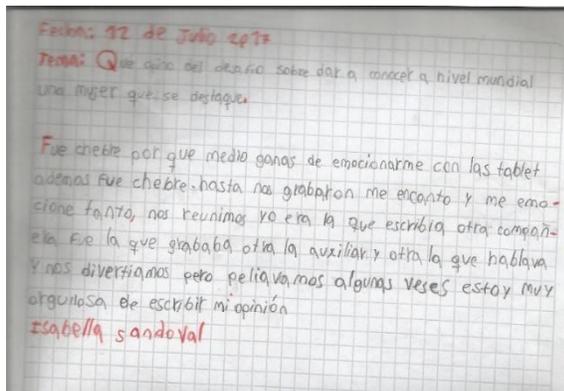


Imagen 38: Opiniones niñas 2

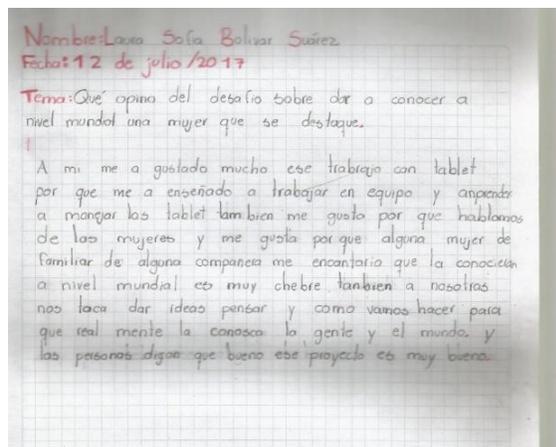


Imagen 40: Escrito opinión grupo

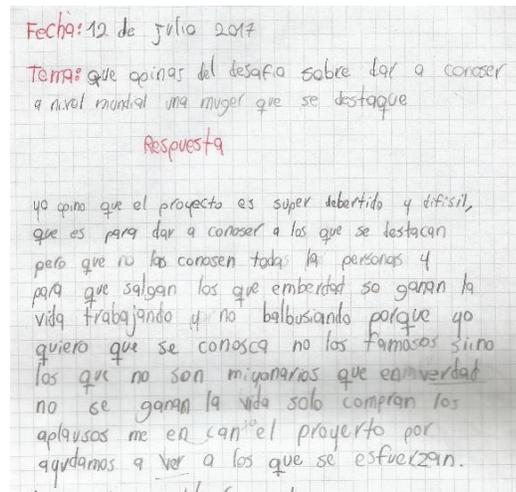


Tabla 11

*Reto 9. ¿Qué consideras oportuno preguntarle a tu invitada?*

Descripción	Caso en profundidad
<p>Como se observó, a pesar del tiempo, las niñas mantenían su interés en la continuidad de su proyecto ya que en sus escritos manifestaron que era algo nuevo, novedoso, diferente, creativo y anhelaban seguir, se hizo necesario que retomaran sus apuntes y se organizaran para tener claro qué preguntarle a su invitada.</p>	<p>Habiendo las niñas manifestado motivación para continuar desarrollando este proyecto, se consideró oportuno retomar y plantearles un nuevo reto. <i>¿Qué consideras oportuno preguntarle a tu invitada?</i> Para el desarrollo de este y debido al tiempo transcurrido, las niñas retomaron algunos de sus apuntes,</p>
<p>En sus grupos de trabajo realizaron varios estilos de preguntas, comprendieron que de acuerdo a la forma en que redactaran o hicieran estas, podrían obtener más y mejor información. Entre los grupos organizaron diferentes estilos de preguntas y temas que podrían tratar con su invitada, de tal forma que todas pudieran participar en cualquier momento de la charla.</p>	<p>recordaron ideas, momentos compartidos, y se organizaron de tal forma que tuvieran claro qué anhelaban preguntarle a su invitada la señora Clara. Cada niña realizó algunas preguntas, de lo que le interesaba preguntarle a su invitada, por ejemplo: Sofía planteó las siguientes preguntas:</p>
<p>Del mismo modo, sabiendo que las niñas ya habían enviado su invitación a sus personajes seleccionados, -tiempo anterior al</p>	

paró- el grupo de investigación decidió redactar una carta y enviársela a cada personaje seleccionado, con el ánimo de agradecerles su colaboración, participación en el desarrollo del proyecto, apoyo a las niñas y contar con su presencia en el aula de clase del Liceo Femenino, para desarrollar el reto siguiente. Esta carta no tenía una intención pedagógica, sino una intervención de cortesía y agradecimiento.

Tuvieron alguna **dificultad** lograr ponerse de acuerdo en las preguntas que le iban a realizar a su personaje invitado.

Imágenes 41 y 42: Preguntas individuales

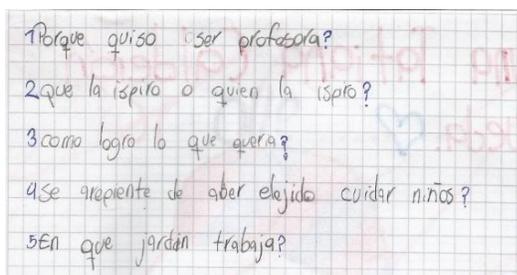
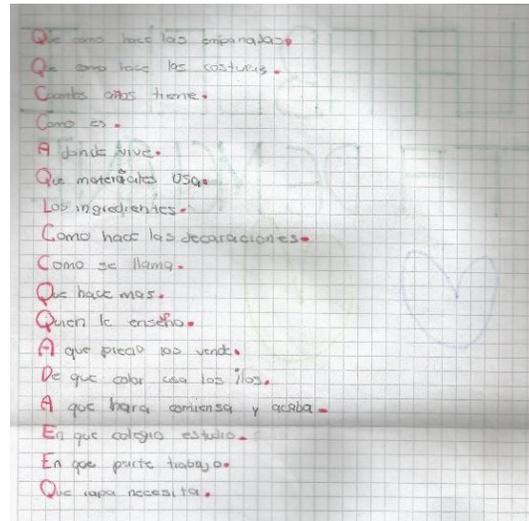
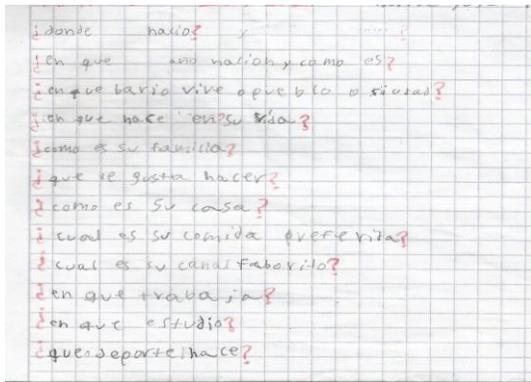


Imagen 44: Preguntas Sofía



Cada una de las cuatro integrantes escribió sus preguntas, luego las socializaron y organizaron en grupo, para poder obtener más información que diera respuesta a sus interrogantes, del mismo modo el saber las preguntas de todas, haría que las niñas pudieran participar en cualquier momento de la charla el día que posiblemente iba a asistir su invitada.



**Decidió** cada integrante del grupo realizar un escrito de lo que deseaba saber y preguntarle a su personaje.

Luego lo socializaron, retomaron las preguntas o dudas en común y realizaron un solo escrito que contuviera los intereses a preguntar de todas las integrantes, de tal forma que no se repitieran, unieron varias preguntas en una sola, de tal forma que no quedara ninguno de sus interrogantes sin contestar el día del encuentro con sus invitadas.

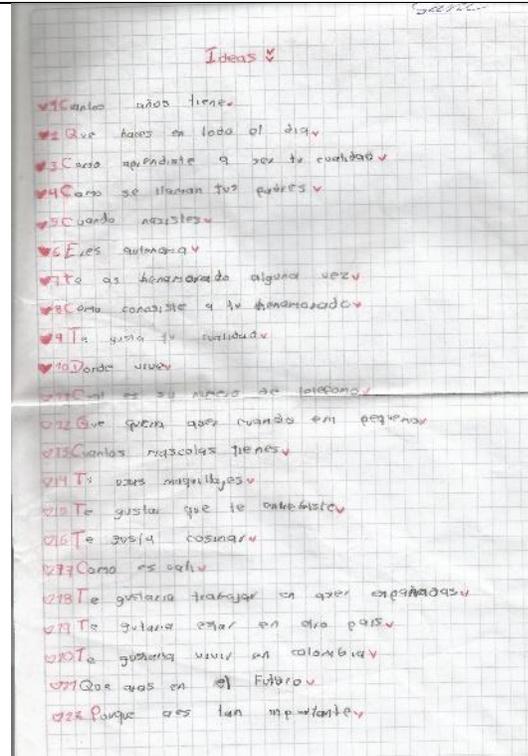


Imagen 45: Preguntas del grupo

Imagen 43: Preguntas grupales

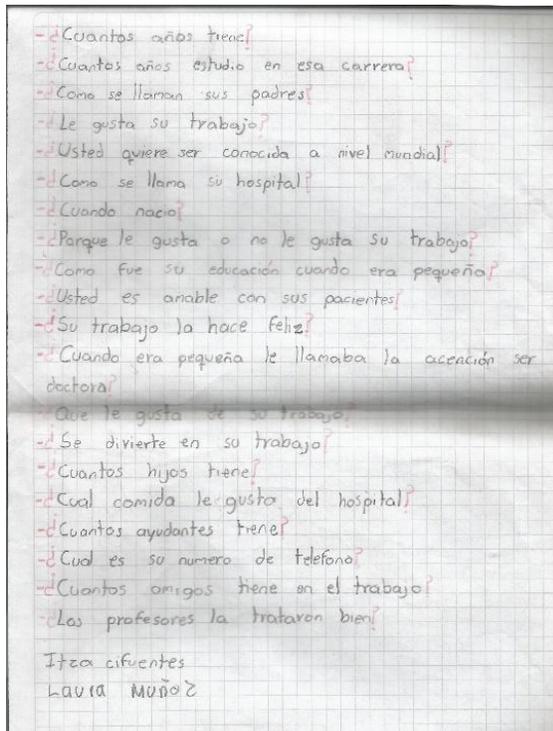


Tabla 12

*Reto 10. ¿Lograrás una tarde de compartir y reconocimiento de tu personaje elegido?*

Descripción	Caso en profundidad
<p>El grupo de niñas mantenía el deseo de conocer personalmente a su personaje, esas mujeres que cautivaron su interés, y que fueron invitadas al aula de clase para que tuvieran un encuentro único con los grupos de niñas que las habían seleccionado. Realizaron un diálogo fluido y de confianza, donde reconocieron a la mujer seleccionada por ellas, identificando la labor que realizan y lo que le había impactado a cada grupo respecto a su personaje seleccionado.</p> <p>Inicialmente como <b>dificultad</b> tal vez, se observó ansiedad, nerviosismo al ver llegar a sus personajes invitados; luego, al encontrarse personalmente con ellas, se sentían un poco apenadas e inseguras.</p> <p>También se dieron dos grupos, cuyas invitadas no pudieron asistir por encontrarse fuera de Bogotá y Cundinamarca.</p>	<p>Con nuevas ideas en el grupo de lo que deseaban saber y para qué, se les planteó el siguiente reto: <i>¿Lograrás una tarde de compartir y reconocimiento de tu personaje elegido?</i> Inicialmente, las niñas estuvieron ansiosas, pero al llegar la señora Clara se observaron un poco apenadas, sin embargo, Melany la nieta y alumna que lideraba este grupo, le dio confianza a sus compañeras para que estuvieran más tranquilas y relajadas; para que identificaran a su abuelita como una persona tierna, amable y segura, fue así como se dio un encuentro dentro de un ambiente de confianza, a través de preguntas y un diálogo tranquilo, las niñas resolvieron cada uno de sus interrogantes, se apropiaron y enorgullecieron de su personaje.</p>

Había nerviosismo y algo de inseguridad inicialmente; sin embargo, las niñas, motivadas por su interés de continuar desarrollando su reto, **decidieron** aplicar las normas que construyeron dentro de su grupo, haciendo uso de los diferentes roles que tenían asignados, realizaron el encuentro a través del diálogo y entrevistaron sus personajes de manera autónoma y tranquila, mostrando gratitud, interés e identidad con su personaje.

Imagen 46: Encuentro con su personaje 1



Imagen 47: Encuentro con su personaje 2



Imagen 48: Encuentro con la señora Clara



También fue evidente como la señora Clara, aunque también se mostró inicialmente un poco nerviosa, les dio confianza a través de un diálogo tranquilo; les contó su historia de vida con mucha familiaridad; les trajo muestras de las manualidades que ella elaboraba, les explicó como las hacía con telas, lanas, tejiendo y demás; también les contó quién le enseñó a hacer las empanadas y el proceso de la elaboración de estas, les trajo muestras de ellas para que las degustaran.

Luego de esta maravillosa experiencia, al haber conocido a su personaje elegido, se observó satisfacción y alegría en las integrantes del grupo, reafirmaron que sí era este el personaje que anhelaban dar a

---

Para los dos grupos cuyas invitadas no conocieron a nivel mundial. De igual manera, pudieron asistir, los personajes enviaron la señora Clara mostró satisfacción y video y audio a las niñas, contándoles más agrado al verse identificada y reconocida información sobre su vida, sus roles e por su labor. intereses, de acuerdo con las preguntas que les habían enviado anteriormente.

---

Tabla 13

*Reto 11. Te reto a dar a conocer a tu personaje*

Descripción	Caso en profundidad
<p>De acuerdo a la información recogida por las niñas en las diferentes actividades propuestas y desarrolladas por ellas, sobre sus personajes elegidos y a la idea que mantenía cada grupo según el reto de darla a conocer a nivel mundial, iniciaron creativamente la elaboración y desarrollo de sus propuestas.</p>	<p>De acuerdo con la información recopilada por el grupo, en el transcurso de las diferentes actividades, iniciaron creativamente la elaboración de propuestas para dar a conocer su personaje. Se reunieron y plasmaron diferentes opciones para dar a conocer a la señora Clara.</p>
<p>Como <b>dificultad</b>, se observó en dos grupos duda de cómo organizarse para desarrollar y elaborar su idea propuesta.</p>	<p>Dentro de las propuestas, una de las integrantes del grupo manifestó: <i>“deberíamos poner un cartel con información y fotos de nuestro personaje en todos los postes del barrio y así conocerán a nuestro personaje”</i>. En consecuencia,</p>
<p>Las niñas <b>deciden</b> delegarse funciones, traen materiales, realizan lluvias de ideas, las escriben, organizan sus escritos para dar a conocer a su personaje de acuerdo a la propuesta que cada grupo traía.</p>	<p>aparecieron diferentes ideas, y surgieron nuevamente dudas sobre cuál opción tomar.</p>
	<p>Las niñas dialogaron, opinaron y explicaron cómo consideraban se podría dar a conocer a su personaje y a través de qué medio. Finalmente, de forma unilateral decidieron que la mejor opción para dar a</p>

Imagen 49: Organización de ideas

---

Se identificó un trabajo de unión, conocer su personaje era la expuesta por organización, con un objetivo en común, dar Melany: crear un cartel e iniciaron el a conocer la mujer que ellas seleccionaron desarrollo de su propuesta. porque la consideraron un ser importante para Imagen 50: Inicio creación cartel mostrar, una persona que logró impactarlas.



Fue así como iniciaron la elaboración del cartel, lanzando diferentes ideas sobre lo que consideraban podía llevar escrito.

---

Tabla 14

*Reto 12. Empleando el medio que seleccionaste en grupo, da a conocer tu personaje*

Descripción	Caso en profundidad
<p>Cada grupo continúa elaborando creativamente la forma de dar a conocer su personaje a través de diferentes medios los cuales eligieron previamente, como fueron: una carta, un cartel, un periódico, un cuento, una presentación de diapositiva, una noticia.</p>	<p>Camila, Melany, Sofia y Danna elaboraron su idea de cartel, para esto tuvieron en cuenta lo que cada una considero importante resaltar de la señora Clara.</p>

Hubo **dificultad** en la medida que era imposible encontrarse en un horario diferente al de clase para desarrollar su propuesta.

Las niñas **propusieron** a la docente que se les permitiera más tiempo para trabajar en la elaboración de su reto. Es así como la docente, sede algunas horas de clase diferentes a la utilizada normalmente, para que se reúnan en sus grupos, concreten y desarrollen su reto.

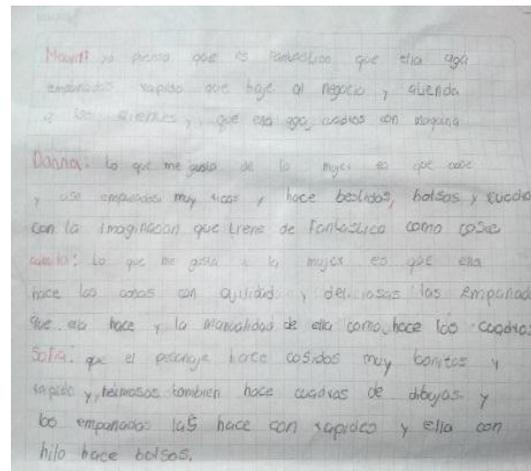


Imagen 55: Ideas importantes Sra. Clara

Es así como continuaban trayendo material de sus casas, organizando conceptos y propuestas, de cómo van a desarrollar la idea que quieren realizar de acuerdo al medio seleccionado.



Imagen 51: Inicio elaboración productos

Así las cosas, iban plasmando la información que querían dar a conocer, a través del medio escogido por cada grupo, sin embargo, aunque ellas tenían tablets con internet todo el tiempo, ellas prefirieron emplear recursos que hacen parte de su cotidianidad escolar como son sus cuadernos, lápiz, papel, colores, imágenes recortadas y materiales de fácil manejo por rapidez, habilidad y conocimiento.

También elaboraron un paso a paso que ellas crearon, donde explican las ideas para su desarrollo y elaboración del cartel.

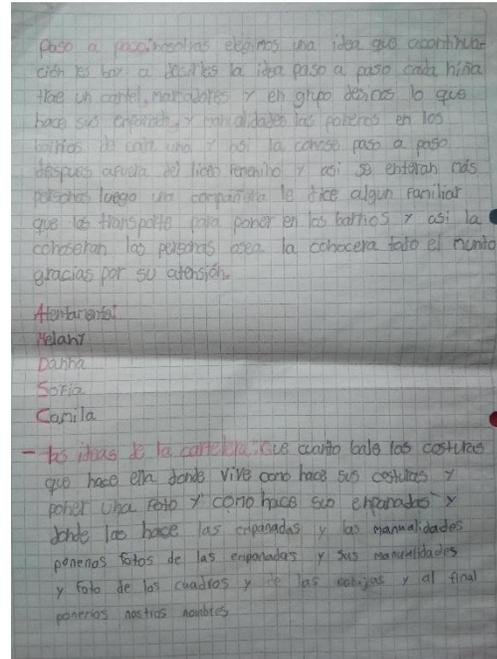


Imagen 56: Ideas elaboración cartel

Trajeron materiales, marcadores de colores, la docente les facilitó una nueva cartulina, porque la que estaban elaborando desafortunadamente fue olvidada por Sofía en la ruta, aun así, no perdieron su interés, al contrario, se esforzaron porque este nuevo cartel quedara más bonito.



Imagen 52: Utilización de materiales

Es motivador como las niñas son quienes desearon y buscaron espacios para continuar desarrollando su reto, es sorprendente lo que pudieron crear a través de un objetivo común e intercambio de ideas, el docente identificó y aceptó también ese desafío de soltar a las niñas cada vez más, de darles la libertad, comprendiendo que muchos aprendizajes valiosos se dan desde el autoaprendizaje.

Plasmaron la información que ellas consideraron era importante para dar a conocer, viéndose en ellas cada vez más apropiación y seguridad en lo que querían hacer. Se observó que en grupo y dándoles la libertad de decisión, ellas produjeron más ideas y conocimientos, se apropiaron de sus saberes, de sus responsabilidades, del querer dar a conocer a su personaje, en ningún momento mostraron pereza o desinterés.

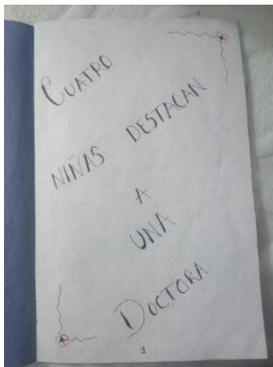


Imagen 53 y 54: Elaboración de cuento

Tabla 15

*Reto 13 ;Y ahora, sistematiza tu trabajo!*

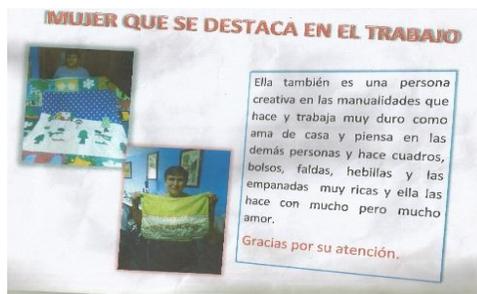
Descripción	Caso en profundidad
<p>En vista que tenían elaboradas en forma artesanal sus propuestas de cómo dar a conocer su personaje a través de los medios seleccionados por ellas, resaltando su creatividad para su elaboración, mostraron apropiación y seguridad en sus escritos. Observaron que pudieron hacer más con sus textos elaborados, es así como se les propuso que sistematizaran la información, los grupos muestran que les es difícil, porque, aunque tenían conocimiento básico de cómo manejar una Tablet o un celular, consideraron que no tenían la suficiente habilidad en el manejo de estos medios como es el caso del computador.</p> <p>Se observó como <b>dificultad</b> que al solicitar que se sistematizara la información, los grupos manifestaron que les es difícil porque la mayoría de ellas no</p>	<p>Ya con su cartel elaborado y ante el nuevo reto de sistematizar su información, las niñas se reunieron y decidieron que el padre de Melany les podía colaborar de acuerdo con lo que ella les manifestó, ya que las otras niñas consideraron que sus padres o familiares permanecen ocupados y no podrían colaborarles.</p> <p>Es así, como Melany lleva a su hogar el cartel elaborado con sus compañeras, y luego de recibir apoyo en su casa, trajo de regreso, los carteles elaborados en forma digital.</p> <p>Manifestaron que después se lo llevaran al litógrafo para que les aún más bonito.</p>

tenían la habilidad para emplear el computador y algunos programas, inclusive algunas no tienen computador en el hogar.

En vista de esta dificultad, **consideraron** que necesitaban apoyo de otras personas, por tanto, reflexionaron que así como los escritores tienen editores y demás personas que les colaboren, ellas decidieron remitirse a sus padres o familiares para que les ayudaran a pasar sus trabajos elaborados al computador.

Sin embargo, al recibir este apoyo desde sus hogares, un grupo de niñas considero que la ayuda que habían recibido había sido beneficiosa y habían hecho que su presentación fuera más bonita, otro grupo considero que el trabajo que habían elaborado de un cuento, era más agradable y llamativo, que el que el padre de familia les digito porque les pareció aburrido, sin color, sin imágenes y poco interesante para leer.

Imagen 59: Cartel digital 1



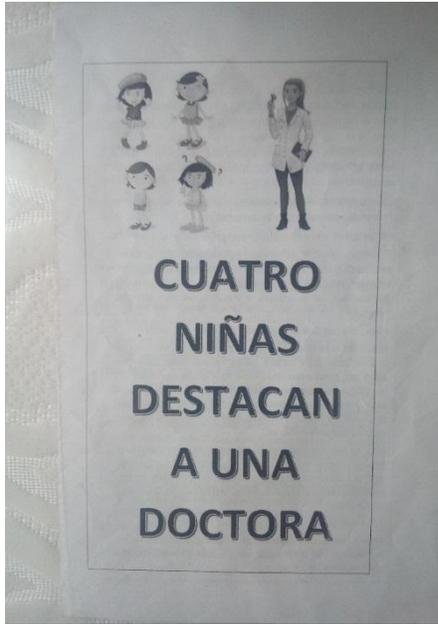


Imagen 57: Portada texto digitado por padre de familia

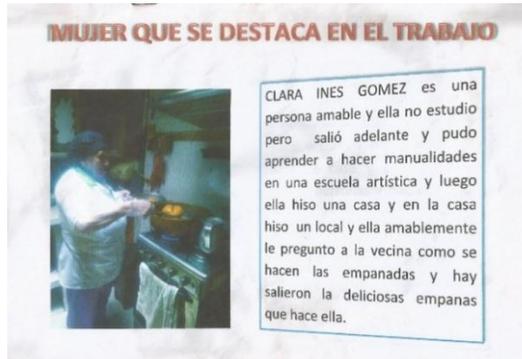
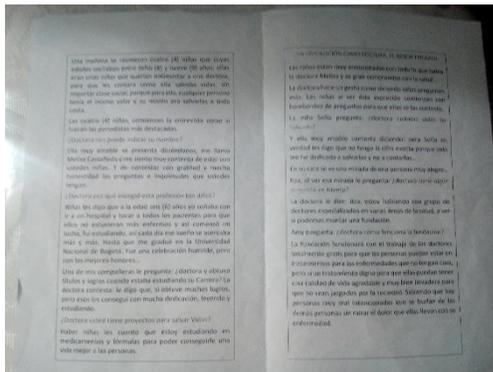


Imagen 60: Cartel digital 2

Imagen 58: Texto digitado por padre de familia.



Es importante resaltar que se hizo descripción de las actividades desarrolladas, sin tener un producto final terminado, ya que lo que se quería evidenciar en esta investigación, es el proceso y los aprendizajes que adquieren las niñas y la maestra, como consecuencia de un trabajo colaborativo. Teniendo en cuenta que este reto, continúa en desarrollo.

## 8.2. Resultados interpretativos

El presente capítulo, mostrará los resultados descriptivos e interpretativos obtenidos en esta investigación. Pretendió indagar sobre los aprendizajes en lenguaje y tecnología que pueden resultar al plantear actividades que no son estructuradas en estudiantes de segundo de primaria, utilizando una pedagogía de enseñanza en segunda persona, con una didáctica basada en retos.

A continuación, se presentan los cuatro ámbitos que se trabajaron en la investigación.

### *Maestra*

Evidenció un planteamiento de actividades diferente al acostumbrado, mostrándose preocupada ya que muchas veces sentía miedo, angustia y además sintiendo que perdía el control de su grupo. Se puede resaltar que la maestra que en un inicio se sintió incómoda con la propuesta pedagógica, conforme iban avanzando los retos, fue adquiriendo práctica en su rol de mediar, interviniendo oportunamente, mostrando sus destrezas y habilidades para la puesta en común de las situaciones de aprendizaje que permitieron los retos a los cuales las niñas se enfrentaron.

El trabajo de la maestra para la intervención se fundamentó en una enseñanza en segunda persona, lo que significó para la misma perder el control dándoles libertad y autonomía a las estudiantes, la docente partió de una base de trabajo que fueron los retos que se daban en cada una de las sesiones, así, surgió del análisis colectivo, la siguiente pregunta: *¿Qué pasó con la maestra y cómo se transformó?*

En este trabajo de retos, la maestra no les decía a las estudiantes lo que debían hacer, tenía el rol de mediar el trabajo didáctico, mediando las preguntas que surgieran por parte de ellas. A la vez que se desarrollaban las primeras actividades, la docente aprendió a confiar más en las

capacidades y habilidades de ellas, muchas veces la maestra debió trabajar con diferentes estrategias para que las niñas descubrieran qué información necesitaban, algunas veces realizando con ellas un trabajo hermenéutico.

La maestra tuvo que enfrentarse a un cambio en su modo de desarrollar las actividades de la clase, puesto que, al ser un proyecto colectivo, todas las ideas y opiniones que surgieron debían ser concertadas y no impuestas por la docente, ya que las estudiantes debieron aprender a tomar sus propias decisiones, en grupos colaborativos. Con el avance de las estudiantes en cada uno de los retos, estas se iban empoderando y motivando cada vez más en sacar adelante los mismos, así que la docente, se iba dando cuenta que el producto no era lo importante, si no que fue el proceso el que generó los verdaderos y enriquecedores aprendizajes.

Resulta relevante mencionar que los aprendizajes de la maestra fueron más allá de conocer el producto, reconoció la importancia que para el aprendizaje representa el proceso, teniendo en cuenta que en este se demuestran las habilidades de las estudiantes, siendo este punto el que permite la generación de los aprendizajes de forma práctica y consciente en las niñas, además de plantear el trabajo didáctico de retos con las estudiantes, se apoyó en otras materias para fortalecer el mismo. Es el caso, del área de ética, en la que se realizaron actividades para fomentar el respeto por las ideas, aprender a trabajar en equipo y tomar decisiones.

Por otra parte, se pudo conocer que en esta clase de didácticas el proceso es más importante y valioso que el producto como tal, así mismo, una maestra que tiene una manera de enseñar y le ha “funcionado” con sus estudiantes, opta por algo diferente para trabajar con ellas, el no tener el control de lo que las estudiantes producían y trabajaban, tiene implicaciones positivas para ella como para su grupo, destacando que se da cuenta que hay varias formas diferentes de abordar conocimientos con sus estudiantes.

La docente con diálogos asertivos, media los procesos de enseñanza y de aprendizaje, transformó sus prácticas, conociendo otras estrategias de trabajo pedagógico, así mismo, les dio un papel protagónico a las estudiantes, para que se empoderaran a lo largo del proyecto, ayudándoles a tener mayor seguridad, también reconoció que es importante creer en las capacidades creativas y comunicativas.

### ***Comunidad y familia***

En este referente, es pertinente resaltar las implicaciones de la familia de las estudiantes y la comunidad que estuvo involucrada en esta investigación. Por tal razón, se formuló en una reunión de trabajo, la siguiente pregunta: *¿Qué implicaciones sucedieron con la familia y la comunidad?*

El trabajo de retos demandó que la familia tuviera conocimiento de la investigación que se iba a realizar. A medida que los retos fueron planteándose, las niñas necesitaron del apoyo y acompañamiento de sus familiares, esto motivó a que buscaran entre las personas de su entorno un personaje que cumpliera las expectativas para que sobresaliera sobre las demás.

Se destaca que la comunidad tuvo un impacto en los aprendizajes de las niñas, en relación a el contacto que tuvieron en el momento que buscaban a su personaje, aprendieron que en la comunidad las personas tienen una serie de oficios y responsabilidades. Reconocieron valores en las personas que antes no conocían que se pudiesen encontrar en su comunidad. También el trabajo en grupo fortaleció relaciones de compañerismo, así como el valor por lo más cercano que es su propia familia, puesto que algunas estudiantes propusieron a mujeres muy cercanas, como la mamá, tía o abuela, y el caso de un grupo que decidió dar a conocer a una maestra y otro a una enfermera.

Es importante también resaltar que cuando se desarrollaron los retos de dar a conocer a una mujer a nivel mundial, las estudiantes notaron que su entorno cercano (colegio, barrio) es su nivel “mundial”, cuando ellas empezaron la búsqueda de su personaje descubrieron que las mujeres de su cercanía son interesantes y tienen potencialidades para resaltar.

A medida que los retos fueron pasando, las mujeres seleccionadas se sintieron valoradas por el hecho que alguien se fijara en ellas por algo que hacen en su cotidianidad, esto es muy valioso rescatarlo porque son mujeres que en sus diferentes dinámicas construyen potencialidades que deben valorarse más. Con todo lo dicho anteriormente, se puede decir que se le está dando un valor muy importante a las prácticas socioculturales, en la que la mujer debe ser valorada desde su entorno cercano.

Esta clase de retos tiene un efecto positivo, no solo para las estudiantes y la maestra como miembros activos del colegio, sino también para la comunidad ya que permite cambiar las maneras de comunicarse, de entablar juicios de valor con respeto, sinceridad, permitiendo ver que los aprendizajes y la enseñanza no solamente ocurren en la escuela.

Hay que resaltar el gran impacto que tuvo en lo comunicativo el trabajo con mujeres de la comunidad, ya que las señoras se sintieron valoradas, el hecho que alguien se haya fijado en lo que realizan en su día a día, juega un papel muy importante en las personas que hacen parte de su comunidad; asimismo, permite cuestionar la idea de la mujer que sobresale en un entorno cercano, valorar el trabajo y potencial de las mujeres que no son muy visibles más allá del barrio, pero que cumplen un papel muy importante por lo que hacen, esto es, los conocimientos que tienen, usos culturales, el ejemplo que representan, además, visibilizar a una mujer, permite generar en torno a ella sentimientos de gratitud, respeto y admiración por parte de la comunidad que se ve identificada con valores forjados históricamente en los espacios de convivencia.

***Otros aprendizajes en las estudiantes no relacionadas con el lenguaje***

En este ámbito, se da a conocer cómo las estudiantes vivieron su trabajo, así mismo las actitudes, habilidades y destrezas que surgieron a lo largo de los retos. En las reuniones de trabajo, se creó la siguiente pregunta: *¿Qué pasó con los aprendizajes de las estudiantes, que no se relacionan con el lenguaje?*

Las actividades de la intervención se plantearon para que las niñas se empoderaran y tomarán sus propias decisiones para resolver los diferentes retos, esto permitió que la docente enfocara su atención en la formulación de los mismos, su rol era de mediación.

Las niñas, reconocieron que las metas se pueden lograr, pero que esto no es el final, sabían que debían dar a conocer su personaje, lo que les generó más inquietud sobre el reto inicial, por tal motivo se observó mucha más responsabilidad en las niñas en cuanto al trabajo grupal y las contribuciones individuales para desarrollar su reto.

Al finalizar todos los retos, a las estudiantes se les vio seguras de su personaje, con un empoderamiento de ideas y conocimientos del mismo. Lo más importante, se notó el respeto de ideas y opiniones en el grupo todas son importantes, no hay una persona que sobresalga más que la otra, fue un trabajo en el que todas participaron en la construcción de los mismos.

A modo de cierre, a través de un ambiente de autonomía, las niñas aprendieron a estar tranquilas y seguras en el aula, vale la pena trabajar con esta clase de didáctica ya que el plantear diferentes retos es lo novedoso y lo que llama la atención de las estudiantes, en los retos, las decisiones son más de ellas que de la maestra, en cada reto escogieron la mejor idea del grupo, hubo diálogo entre ellas, y la oralidad jugó un papel importante.

### ***Aprendizaje en lenguaje y tecnología***

Este ámbito quiere dar una mirada acerca del uso del lenguaje y la tecnología por parte de las estudiantes, se quería ver cómo mostraban a su personaje, la escritura en cuanto a tildes, comas, redacción no fue lo central. Es así cómo, en las reuniones de trabajo, se formuló la siguiente pregunta: *¿Qué pasó con el lenguaje y la tecnología?*

En cada uno de los retos, las estudiantes no le prestaron mayor importancia a la parte de las reglas ortográficas, puesto que ellas poco a poco iban a tomar conciencia sobre elementos de la comunicación, ya que al ser algo para dar a conocer a nivel mundial, debía estar bien escrito.

Cuando las estudiantes empezaron a organizar sus ideas para mostrar a su personaje, se dieron cuenta que podían usar la tecnología, pero ellas al no manejarla muy bien, pidieron la ayuda de sus familiares, siendo ellas las controladoras de su producto, la tecnología la usan cuando la necesitan. Ahora bien, aprendieron las posibilidades que esta genera para dejar registros de situaciones que son importantes para tener presente en un trabajo académico, como fueron los videos de entrevistas a los personajes, también las fotografías que se tomaron en relación a los momentos de los diferentes retos.

Se aprendió algo importante sobre la tecnología y es que esta no lo resuelve todo, puesto que, en la práctica según sus conocimientos y preferencias a la hora de dar cuenta de un reto determinado optaron por hacer registros en papel y en otras ocasiones decidieron usar cierta ayuda de las personas que se encontraban cercanas a su núcleo familiar.

En cuanto a los aprendizajes en el lenguaje, se puede decir que cuando las estudiantes estuvieron empoderadas de sus personajes y de los roles que debían cumplir en su grupo, se mostraron seguras para expresar sus ideas, intereses, gustos y necesidades, de igual forma el

soltarles diferentes responsabilidades las responsabiliza. De igual forma, los diferentes retos que se plantearon permitieron que las estudiantes expresaran sus ideas sin temor y empezaron a producir escritos muy valiosos e interesantes.

Se resalta que, durante todo el proceso, se trabajó con la oralidad, las estudiantes lograron hacer preguntas teniendo en cuenta la información que necesitaban y decidir cuáles realizar y en qué momento, se apropiaron de su palabra hablando en sus propios términos, refutaron ideas que no les gustaban y adquirieron vocabulario nuevo que les permitió vencer la timidez, ganar en seguridad expresándose sin temor.

## 9. Conclusiones

Resulta evidente que las nuevas configuraciones culturales, que se producen, y aceleran constantemente cambios en los hábitos, usos y tradiciones, afectan comunidades educativas de forma constante permitiendo que la posibilidad del uso de las nuevas pedagogías y tecnologías promueva nuevos intereses, modos de comportamiento e inclusive cambios en los modelos tradicionales de comunicación, expresión de emociones, pensamientos y conocimientos, como el caso de las herramientas tecnológicas que hoy en día hacen parte de la vida cotidiana, hasta tal punto que cuando nos enfrentamos a tareas en los diferentes espacios en los que interactuamos, surge la pregunta por si es conveniente usarlas o no.

El impacto de las nuevas tecnologías ha generado cambios en la forma como las personas se comunican con los demás. Es así como, surgen nuevos escenarios en que la lengua escrita encuentra espacios en los cuales la comunicación y los medios hacen parte de la vida cotidiana. Es importante tener en cuenta que si en el aula se da un buen manejo de las formas en que los estudiantes se apropian de los procesos escriturales, permitirá que sus prácticas mejoren notoriamente, no hay que olvidar, que en algunas ocasiones se presentan dificultades en las producciones de los estudiantes, relacionadas con la motivación y el interés por escribir. Se invierte mucho tiempo y se hace énfasis a “problemáticas” puntuales, como: la letra, el espacio, letra legible lo que busca que el escrito quede bien hecho; si bien, estos son aspectos que se deben reforzar, no constituyen el todo, ni el fin en el proceso de escritura.

Se hace necesario desarrollar programas acordes a las necesidades e intereses de la comunidad educativa, las prácticas letradas tienen que ser relevantes para cada alumno, tener una visión diferente de cultura escrita, de maneras de pensar, reconociéndolas más allá de los límites

actuales; una enseñanza de la escritura en la cual se tenga presente el conocimiento y prácticas innovadoras.

Desde la enseñanza en segunda persona se propicia desarrollar habilidades comunicativas tanto a los estudiantes, como a los docentes, puesto que, este tipo de pedagogía se fundamenta en una relación dialógica que lejos de ser meramente transmisiva, en el caso del docente le permite ejercitar sus conocimientos para enfocarlos en encauzar las acciones de las estudiantes y así generar reflexiones.

Al desarrollar una didáctica basada en retos, esta permite que los maestros se apropien de sus saberes, diseñando propuestas novedosas, innovadoras, que llamen la atención del estudiante, y este se sienta motivado por aprender a través de un trabajo colaborativo, permitiendo que den a conocer sin temor sus intereses, gustos y necesidades, refutando una idea, respetando los aportes de los demás, con autonomía y apropiación de los aprendizajes puedan adquirir mayores destrezas y habilidades.

A su vez, al trabajar una pedagogía por proyectos, los docentes asumirán un rol que permite que los estudiantes, conozcan y se apropien de sus realidades, generando propuestas en torno a problemáticas que hacen parte de su diario vivir, propiciando en los estudiantes herramientas que ayuden a que se den aprendizajes significativos, no solo para el momento (año escolar) sino para la vida.

## 10. Bibliografía

Almenara, J. y Cejudo, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (42).

Avalos Rosado, M. (2013). Tecnología y aprendizaje. *Glosa Revista de Divulgación*.  
www.revistaglosa.com.mx / Año 1. Número 1. Julio – diciembre de 2013.México.

Ballestas, Rodolfo. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. *Investigación y desarrollo*, 23(2), 338-368.

Bermúdez, M. (2015). Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea. *Enunciación*, 20 (1), pp. 56-67.

Calle Álvarez, Gerzon Yair. (2013). Construcción de argumentos durante la producción de textos digitales. *Revista Científica Guillermo De Ockham*, 11(2), 101-114.

Camps, Anna. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp. 13-14). España. Editorial Graó.

Camps, Anna. (2000). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Cassany, D. & Marín, J. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (comp),  
Para ser letrados –voces y miradas sobre la lectura. *Paidós*, cap. 1, pp.13-22.
- Chaverra Fernández, Dora Inés. (2008). La actividad metacognitiva durante la producción de un  
texto hipermedial. *Lectura Y Vida*, 29 (4), 30-42.
- Chaverra Fernández, Dora Inés. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital.  
*Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), Julio-diciembre,104-11.
- Colomer. T., & Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. España: *Grao*.
- De Oliveira Kist, S., Soares Carvalho, M. J., & de Vargas Bittencourt, J. (2013). One Laptop per  
Child and its Implications for the process of written language learning: A case study in  
Brazil. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 15(2), 51-68.
- Díaz Oyarce, Carmen, & Price Herrera, María Francisca. (2012). ¿Cómo los niños perciben el  
proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (1), 215-  
233.
- Díez Vegas, Cristina. (2004). La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el  
trabajo en el aula. *Cuadernos de educación*. Ice-Horsori. Universidad de Barcelona. 43,  
21-54.

- Domingo, M., & Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 18(37), 169-175.
- Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia, en *Lectura y Vida*, año 30, N° 2, junio (pp. 6-13)
- Freinet, C. (1969). Para uma escola do povo. Lisboa: *Presença*.
- Fumero, Francisca. (2007). El proceso de la composición escrita a través del uso del computador como recurso didáctico. *Letras (0459-1283)*, 49(75), 189-209.
- García Rodríguez, Araceli & Gómez-Díaz, Raquel. (2016). Niños y apps: aprendiendo a leer y escribir en digital. *Álabe 13*. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2016.13.6
- García Vera, N. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Enunciación*, 13 (1), 79-94.
- García-Vera, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 685-707
- González López Ledesma, A. (2015). Las prácticas de lectura y escritura con TIC en el aula: Apuntes para una investigación futura. *Educación, Lenguaje Y Sociedad*, 12(12), 1-21.

- Hernández Nieto, L K; Muñoz Aguirre, L F. (2012). Usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica. *Zona Próxima*, ( ) 2-13.
- Jaramillo, P. (2005). Uso de tecnologías de información en el aula ¿qué saben hacer los niños con los computadores y la información? *Revista de estudios sociales*, (20), 27-44.
- Kalman, J. y Hernández Razo, O. E. (2013). Jugar a la escuela con pantalla y teclado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(73). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1355>. *Dossiê Educação de Jovens e Adultos*; Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.
- Kalman J, Rendón V & Gómez, L. (2015). Los profesores y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): La apropiación del conocimiento en la práctica. México: *Bonilla Artigas Editores*.
- Lerner, D. (2012). La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura. En D. Goldin; M. Kriscautzky y F. Perelman (coords.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. (pp 23-87). Barcelona: Océano Travesía.
- Maldonado, Luis. (1992). Procesos de interacción en un aula computarizada. En: *Boletín de Informática Educativa*. 5, (3), 47-60.

- Márquez, Alejandra. (noviembre, 2014). Escritura con TIC: rasgos y desafíos desde la perspectiva docente. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Centro de Trabajo: -Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Buenos Aires, Argentina.
- Mitra, S., & Rana, V. (2001). Children and the Internet: Experiments with minimally invasive education in India. *British Journal Of Educational Technology*, 32(2), 221-232.
- Molinari, C., y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: Escrituras realizadas en papel y en computador. *Lectura Y Vida*, 28(4), 18-30.
- Morote Peñalver, Emilia. (2014). La escritura creativa en las aulas del grado de primaria. Una investigación-acción. *Tonos Digital*, (26), 1.
- Mosquera, C. A. P. (2010). Intersecciones entre las TIC, la educación y la pedagogía en Colombia: hacia una reconstrucción de múltiples miradas. *Nómadas*, 33, 215-226.
- Nieto, L. H., y Aguirre, L. M. (2012). Usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica. *Zona Próxima*, (16), 2-13.
- Not, L. (1989). La enseñanza dialogante. Barcelona, España: *Herder*.

- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación. cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá. Ediciones de la U.
- Ochoa-Angrino, S., Aragón-Espinosa, L., Correa-Restrepo, M., & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación Y Educadores*, 13(1), 27-41.
- Ochoa Sierra, Ligia. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, No. 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social. pp. 171-183
- Parra Mosquera, C A. (2010). Intersecciones entre las TIC, la educación y la pedagogía en Colombia: hacia una reconstrucción de múltiples miradas. *Nómadas (Col)*, 215-225.
- Perelman, Flora. (2008). ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno visual? *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. Vol. 29, N.º 3, págs. 44-54.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

Price Herrera, María Francisca; Díaz Oyarce, Carmen. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII Sin mes, 215-233.

Rincón, Gloria. (noviembre-2006). ¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua? *Congreso de didáctica de la lengua y la literatura*. Sonora-México.

Roa Casas, Catalina; Pérez Abril, Mauricio; Villegas Mendoza, Laura & Vargas González, Ángela. (2015). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana-COLCIENCIAS.

Rogoff, Barbara. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: *La Mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Cultura y conciencia. Fund. Infancia y Aprendizaje.

Sáez López, José Manuel. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, n° 20. pp. 183-204.

Salgado García, Édgar. (2013). *De La Sociedad Desescolarizada, de Iván Illich, a la Escuela en la Nube, de Sugata Mitra*. Costa Rica.

Silva Piovani, V G; De Lorenzi Pires, G; (2013). Pedagogía de los medios y pedagogía Freinet: puntos de encuentro. *Apertura*, 5 () 98-107.

Teberosky, A. (diciembre, 2000). Los sistemas de escritura. *Congreso Mundial de Lectoescritura*. Valencia, España.