

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Sede Bogotá



**INFORME DE PASANTÍA
GIMNASIO LA MONTAÑA**

César Darío Martínez Cáceres

John Freddy Chaparro Rojas
Director de trabajo de grado - Modalidad de pasantía

Lingüística
Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Lingüística
Bogotá D. C.
2022

Resumen.

Durante el segundo periodo del 2022, se ha llevado a cabo una serie de prácticas pedagógicas en el colegio Gimnasio de La Montaña, las cuales fueron mediadas por el uso del Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), como una estrategia innovadora para acompañar algunos procesos de los estudiantes que tuvieran algún tipo de dificultad específica de aprendizaje en el área de español.

El siguiente informe dará cuenta de las actividades realizadas a partir de la aplicación de este modelo, además de mostrar toda la gestión realizada de manera paralela en el colegio a lo largo del periodo de intervención.

Agradecimientos.

El agradecimiento como el lazo social que nos une y nos mantiene como humanidad.

Este trabajo es un reconocimiento al corazón y la compañía de todos aquellos que acompañaron mi paso por la vida universitaria y que me han transformado en lo que soy. A mi mamá, Reina, por su amor incondicional y su mérito por ser quien me enseñó a resistir. A mi padre, Rubén, quien me enseñó el valor de la palabra. Mis hermanos que me condujeron por el camino del conocimiento y la ciencia.

A mis compañeros y profesores con lo que caminé de la mano como amigos y cómplices. Gracias por hacerme amar la vida.

Al Gimnasio la Montaña por permitirme desarrollarme como ser profesional.

A la Universidad Pública que me entregó todo lo que podía darme y es en donde comenzó y culminó este gran viaje por Ítaca.

A todos ellos y los que no están, gracias, ahora llevo un mundo nuevo en el corazón.

Tabla de contenido

1.	Introducción.....	1
2.	Contextualización.....	3
3.	Objetivos	5
3.1.	Objetivo general.	5
3.2.	Objetivos específicos.....	5
4.	Antecedentes	5
5.	Marco Teórico	8
5.1.	DEA (dificultades específicas de aprendizaje).....	9
5.1.1.	DAL (dificultades específicas del aprendizaje en la lectura).	15
5.1.2.	DAE (dificultades específicas del aprendizaje en la escritura).	16
5.2.	Modelo de respuesta a la Intervención.	17
5.2.1.	Pedagogía conceptual.	20
5.2.2.	Teoría de las 6 lecturas.	21
6.	Metodología.....	23
6.1.	Gestión y sistematización de datos.....	23
6.2.	Asignación de roles y cronograma.	26
6.3.	Instrumentos.	29
6.4.	Otras actividades.	29
7.	Resultados y análisis	32
7.1.	Evaluación RTI.....	33
7.2.	Actividades de la biblioteca.	35
7.3.	Olimpiadas lingüísticas.	36

7.4. Otras actividades paralelas	37
8. Conclusiones	37
Anexos.....	41
Referencias	41
Listado de imágenes	69
Listado de tablas.....	69
Listado de anexos	70

1. Introducción

“Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”.

Paulo Freire

El campo de investigación en torno a los procesos de lectura y escritura han sido sin duda uno de los más fructíferos en las humanidades, suponiendo que esta tecnología ha sido pieza fundamental del desarrollo del ser humano como especie y como sociedad. Y no es, para menos, una habilidad para poder reconocer en una cadena de signos con un significado particular que entrelaza a otro gran tejido de significantes con sus significados respectivos, los cuales configuran al final un solo significado que finalmente está integrado en otro universo de significados. Un ejercicio que parece solo un juego de palabras, pero que, sin embargo muestran el vasto alcance a donde ha llegado el desarrollo de la mente humana.

En la actualidad, este ejercicio supone no solo la competencia de descifrar un código, sino que también requiere de la comprensión completa a través de un ejercicio de la memoria inmediata en los procesos de lectura, de un proceso de adecuación contextual y la aplicabilidad de otras destrezas de carácter denotativo, inferencial y crítico. Es un sistema muy complejo que requiere de una preparación específica para cada nivel y que es llevado a cabo por la escuela a través del apoyo orientado de profesores a través de diferentes metodologías, didácticas y modelos pedagógicos que, a su vez tienen un seguimiento por medio de evaluaciones realizadas por diferentes instituciones.

En Colombia, por ejemplo, los resultados de las evaluaciones estandarizadas no han representado un buen indicador de los procesos de lectura en la escuela, y al contrario han mostrado una gran deficiencia respecto a otros países, como lo evidencia los resultados de las pruebas PISA en el 2019 donde Colombia tuvo un puntaje de 412 en el componente de lectura, respecto al 487 del puntaje promedio mundial, que aun así, representa una leve mejoría a las pruebas del 2015 (Colprensa, 2019). De la misma manera, se observa que en los últimos años, las pruebas Saber 11

no han tenido mayores cambios en el componente de lectura durante el periodo 2017-2021, sino que se ha mantenido el promedio del puntaje entre 54-53 en las instituciones de calendario A, y entre 62-65 en los colegios de calendario B (ICFES, 2022, pp. 25-26).

De otro lado, la Encuesta Nacional de Lectura en el 2017, identifica que en promedio en Colombia se leen 5,1 libros por año (antes eran 2,7 libros) y tan solo el 33% de personas muestra un gusto por la lectura, al igual que la asistencia a las bibliotecas solo logra el 23% en todo el territorio nacional (DANE, 2022). Sucede lo mismo con los hábitos de escritura, donde casi es equiparable el porcentaje de población colombiana que le gusta escribir (34,7%) frente al que le disgusta (28,2%) (DANE, 2022). En referencia a América latina, estos datos han mejorado (Ramírez Bonilla, 2020), pero aún las dificultades de acceso y las condiciones sociales del país han impedido un óptimo y más acelerado desarrollo en las competencias de escritura y lectura.

Ante este panorama, la presencia ineludible del educador como herramienta y agente de formación, parece adquirir un rol de “salvador”, quien a través de su práctica y su conocimiento, es el “iluminado” para lograr enfrentar —y salir victorioso con algo suerte—, a todo un sistema estructurado preconcebido para brindar una competencia lectora mínima que sea útil para sus propios intereses. Es un escenario ciertamente apocalíptico que se ajusta perfectamente a las narrativas del rol de la educación en la sociedad que distan bastante del papel real de un maestro en el ámbito educativo (por ello, los miles de cuestionamientos que recaen sobre el trabajo del profesor que en algunos casos pueden llegar a ser justos).

Al contrario de esta narrativa, este trabajo se proyecta como un ejercicio que no es determinado por el docente, sino que requiere de la presencia de un estudiante y un entorno, puesto que la lectura del mundo no puede aislarse de ninguno de los participantes. Al igual que el epígrafe que da comienzo a este informe, la lectura como habilidad y producto del ser humano, se presenta como el instrumento mediador en un ejercicio de comprensión e interacción con el mundo, mientras que las personas son entre ellas, sus propias agentes de aprendizaje. El educador en este contexto funciona como el traductor entre mujeres y hombres, el cual requiere conocer sus códigos propios y los de sus entornos (aprenderlos), para poder realizar su labor; es al final esta relación simbiótica entre todos, lo que determinará los alcances del aprendizaje.

Por este motivo, la aplicación de un modelo que pueda suplir las dificultades que puedan presentarse en este aprendizaje es más que necesario, en tanto orienta un espacio de experimentación constante que fortalece las bases de los educandos y amplía las maneras de poder traducir aquello que aprendemos del mundo. En esta línea, el modelo RTI representa una de las estrategias que sin duda alguna no solo será de ayuda para quienes pueda presentar una dificultad de aprendizaje, sino para docentes y en general todos aquellos que están inmersos en los procesos educativos de los educandos.

Para entonces, este informe se estructura de una manera metódica y estructurada, proponiendo en primer lugar una contextualización completa sobre el lugar de realización de la práctica, junto a los objetivos que se establecieron en un primer momento. Posteriormente, se desarrollan los antecedentes de la investigación donde se describen algunos de los trabajos que han antecedido este informe, además de un marco teórico sugerido para ofrecer un fundamento científico al ejercicio desarrollado. Los últimos elementos a desplegar, suceden a partir de una metodología que ubica los instrumentos y planeaciones requeridas en todo el proceso de práctica, seguido de los resultados y análisis posteriores a la intervención, para finalizar con las conclusiones y recomendaciones especiales que son producto de todo el ejercicio pedagógico realizado.

2. Contextualización

El colegio Gimnasio La Montaña es una institución educativa mixta fundada en 1988, orientada a la consolidación de un proyecto educativo enfocado en la calidad académica y la formación en valores. Inicialmente, esta institución edifica sus bases en la formación básica inicial, dado el gran apoyo que ofrece una de sus fundadoras, Lucila de Brigard, quien se especializó en educación preescolar (Gimnasio La Montaña, s.f.).

Originalmente, la institución se establece con un cuerpo profesoral de 8 profesores junto a un número pequeño de administrativos, quienes, en compañía de profesionales y padres de familia, logran conformar un proyecto educativo que soportan a un grupo preliminar de 65 entre niños y niñas. Una vez se edifica el proyecto educativo, inicia sus labores en una residencia pequeña que posteriormente es trasladada a las afueras del norte de la ciudad de Bogotá, en un espacio campestre donde actualmente se encuentra ubicada (Gimnasio La Montaña, s.f.).

Hoy en día, el Gimnasio La Montaña ha ampliado su cuerpo profesoral y administrativo, junto a su capacidad de vincular entre 800 y 900 estudiantes en todos los grados, desde preescolar hasta bachillerato¹. De la misma manera, el colegio se ha renovado con las demandas y las necesidades pedagógicas y sociales del país y del mundo, por ello la institución desde el nivel más básico ofrece una enseñanza en segunda lengua (SL) en inglés principalmente (desarrollada a través de una exposición continua de la SL) y en grados más avanzados, en espacios destinados al aprendizaje del francés.

De la misma manera, recientemente se han ampliado sus posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías, las cuales complementan la gran variedad de instrumentos y espacios educativos y deportivos que emplean los estudiantes. Ejemplos de ello es que se ha fortalecido toda la arquitectura tecnológica en temas conectividad y acceso a raíz de la pandemia, como también se debe hacer alusión a la implementación de un servicio evaluativo llamado *Map Growth*, que identifica de manera oportuna y confiable, las dificultades individuales, grupales e institucionales en torno a áreas básicas como matemáticas, lectura, uso del lenguaje y ciencias, tomando como referencia los promedios de calificación institucionales, regionales e internacionales. Esta información es importante en tanto a partir de allí, se toman decisiones institucionales y grupales para establecer estrategias de mejoría (necesarios por ejemplo para el ejercicio realizado durante la pasantía), lo que ha hecho que el colegio potencie su calificación manteniéndose entre los mejores 50 colegios del país con calificación AA (Ranking Col-Sapiens 2022-2023, s.f.), obteniendo también puntajes muy superiores en las pruebas Saber del calendario B (Hernandez, 2022).

Adicionalmente, el colegio fundamenta su función social no solo en la conceptualización de las necesidades del país, sino también en las acciones que puedan generar cambios efectivos. De esta manera, el profesor Leopoldo García (quien hace parte del grupo de fundadores), reconoce esta función inclusive desde los inicios del colegio, con colaboraciones en diferentes fundaciones como *Luis Amigo*, en colegios en concesión o actualmente, en intervenciones y colaboraciones con poblaciones de bajos recursos y escuelas (Gimnasio La Montaña, s.f.). Esta filosofía es justificada en la construcción de valores católicos con los que se constituye la ética formativa del colegio,

¹ Organizacionalmente, el Gimnasio La Montaña se divide en 4 escuelas: preescolar (subdividida en kínder y transición), escuela primaria (de 1º hasta 4º), escuela media (de 5º a 9º) y bachillerato alto (10º a 11º).

como la generosidad, bondad y solidaridad que se renuevan con otros valores como el respeto a la diferencia y diversidad en todas sus escalas.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general.

Realizar un apoyo pedagógico en el área de español y literatura, junto a un soporte de las actividades realizadas en las bibliotecas del Gimnasio La Montaña en el marco de las pasantías durante el periodo 2022-2.

3.2. Objetivos específicos.

- Desarrollar y planificar actividades de apoyo del área de español para los estudiantes de escuela media, a partir del modelo RTI y demás teorías validadas por la institución.
- Gestionar y colaborar con las diferentes actividades de las bibliotecas que fomenten procesos de lectura en la escuela primaria y media.
- Formular un plan de trabajo que le brinde a los estudiantes de bachillerato alto algunas estrategias y herramientas útiles al momento de presentar las pruebas en las Olimpiadas Lingüísticas de Colombia.
- Cooperar en la creación de infografías, cuadros de datos y demás instrumentos requeridos por las Bibliotecas y por el Departamento de Español y Literatura del Gimnasio La Montaña.

4. Antecedentes

Los desarrollos de ejercicios pedagógicos en el país son amplios y suceden en múltiples maneras, generalmente todos basados en modelos y en las evidencias de experiencias de intervenciones realizadas por pedagogos y especialistas en educación. A pesar de ello, son más bien pocos los ejemplos que muestren un ejercicio que actúe como prevención a posibles dificultades de aprendizaje próximos como es el caso del Modelo de Respuesta a la Intervención².

² En este apartado se tiene en consideración el tema que sobresale y que fue indispensable durante la práctica pedagógica como es el Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI). Este ejercicio por supuesto, quiere alimentar la

En Colombia, por ejemplo, aún no es posible observar un estudio de estas características que conserve una documentación amplia más que el ejercicio desarrollado en cooperación con México, Guatemala y Ecuador, en donde se ubicaron en total 7 instituciones públicas de educación infantil y primaria para desarrollar el programa PREDEA³ —desarrollado en las Canarias— (Jiménez J. E., 2012, p. 5) y el ejercicio pedagógico realizado por Deisy Blanco, durante sus prácticas en el primer periodo de este año (Blanco Rivera, 2022), en el colegio de donde también nace este informe.

En relación al primer estudio orientado en Colombia en escuelas de los distritos de Barranquilla y Magdalena, para aplicar el modelo RTI, primero se tuvo que preparar a los docentes y orientadores a través de un programa virtual llamado LETRA por el cual se le daba una guía orientadora a educadores para abordar inicialmente las dificultades de aprendizaje (DEA) en lectura. Posteriormente se aplicaban una serie de pruebas de nivel que ofrecieran un mapeo sobre los estudiantes que tenían algún tipo de riesgo o de DEA, para posteriormente hacer intervenciones cortas durante la semana con el paquete de actividades de LETRA para su mejoramiento, las cuales incluían monitoreo progresivo que contenían una evaluación de reconocimiento fonético y diversas habilidades en su producción, un espectro relacionado al procesamiento fonológico y desarrollo de habilidades de lectura oral junto a competencias de comprensión de lectura (Jiménez, 2012, p. 5-6). Los resultados iniciales dieron cuenta de una mejoría de los procesos lectores de los niños al punto que también denotó mejorías en procesos que no necesariamente implicaban un riesgo: “el índice de niños que siendo detectados con “riesgo”, fue incluido en el ritmo normal de clase antes de acabar el curso académico fue bastante alto. De hecho, los resultados indican que el programa mejora muchas de las habilidades entrenadas” (Jiménez, 2012, p. 6).

De otro lado, el informe de las prácticas realizadas por Deisy Blanco evidencia un apoyo en los procesos de acompañamiento de las sesiones de RTI, en las cuales la mayor parte de su participación fue en la creación de materiales y herramientas de apoyo para las sesiones de asesoría, concernientes en su mayoría a temas de decodificación y codificación en los grados segundo, sexto y octavo (Blanco Rivera, 2022). Al finalizar el informe, Deisy expone algunas de las dificultades

literatura sobre este tema en específico, al igual que espera orientar un balance sobre diferentes aplicaciones de este modelo en el mundo y en Colombia.

³ Prevención de las dificultades específicas de lectura y escritura.

más frecuentes de los estudiantes, herramientas de desarrollo con las que se hizo la intervención y realiza una reflexión sobre la necesidad propender una relación más vinculante con los estudiantes, en tanto el factor “emocional de un estudiante es parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Blanco Rivera, 2022).

En cuanto a los trabajos realizados en otros países del mundo es posible reconocer una amplitud de trabajos desarrollados, específicamente en España (Canarias) y Estados Unidos, como también Guatemala, México y Argentina dentro de los países latinoamericanos. En el primer caso de los países latinos, la aplicación del modelo RTI se realizó con un elemento importante y es que los estudiantes pertenecían a la etnia K'iche' que posee su propia lengua, por lo que los estudiantes se encuentran en una situación de bilingüismo, donde su SL es el español (Rodas de Ruiz, 2014, p. 196).

El estudio se llevó a cabo con 15 estudiantes *en riesgo* (de los 45 evaluados en anteriores etapas) entre los grados segundo y sexto —un rango de edades entre 9 y 16 años—, con un nivel socioeconómico bajo. Después de diferenciarlos en tres grupos (de primer a tercer grado, cuarto y quinto, y sexto), se hicieron las intervenciones en lectura y escritura que varían en torno a otros estudios, en tanto se usaron 2 horas, cada tres semanas durante 6 meses, para realizar las actividades propuestas por la docente a cargo, además de algunos ejercicios adicionales para ser resueltos entre los tiempos de espera de las intervenciones (Rodas de Ruiz, 2014, p.197). Los resultados muestran a grandes rasgos una mejoría general de los procesos, aunque presentó dificultades en los grados básicos sobre todo en los procesos de lectura a diferencia de los de escritura donde se obtuvieron buenas conclusiones. Se advierte que esta dificultad puede plantearse por una poca capacidad de dominio de la SL en los más jóvenes, lo que dificulta el reconocimiento de vocabulario en español y el establecimiento de relaciones entre las unidades lingüísticas del español. A pesar de esta dificultad, se concluye que el desarrollo del segundo ciclo del RTI es una alternativa que debe integrarse, junto a los otros dos ciclos en un proceso de aprendizaje (Rodas de Ruiz, 2014, p.201).

El informe presentado en desarrollo de la intervención en una escuela de Buenos Aires se realizó con un grupo poblacional perteneciente a un nivel socioeconómico medio alto y tuvo como motivación mejorar la habilidad lectora en estudiantes de primer grado, los cuales ya habían recibido algún tipo de instrucción debido a la preocupación que se generaba a raíz de las dificultades de fluidez lectora (De Mendivelzúa, García Blanco, & Sánchez, 2018, p. 9). Para su

intervención fue necesario realizar una capacitación a los profesores (quienes crearon a la par algunas cartillas de uso como estrategias de intervención para grados 1º, 2º y 3º) y segmentar en dos grupos a los estudiantes a partir de una prueba en donde se iba a determinar quiénes requerían de un apoyo más especializado y quienes podían continuar su trabajo con el total del grupo.

El resultado de la investigación da muestra de una ostensible mejoría de los niveles de lectura, de tal manera que, de los 19 niños y niñas en riesgo, 9 no sobrepasaron las actividades presupuestadas y se orientaron hacia otros diagnósticos externos, en tanto los demás pudieron lograr una buena competencia luego de un trabajo de 5 meses, realizados en sesiones de 20 minutos con un aforo máximo de 5 niños y un apoyo paralelo de una psicopedagoga.

Otro de los trabajos realizado por Jiménez junto a un gran equipo de investigadores en Canarias (vinculados a un programa de su gobierno), evaluó el progreso en procesos de lectura de los estudiantes vinculados al modelo RTI (Jiménez, y otros, 2011). La muestra que se tomó en cuenta comprende 370 niños y 388 niñas, ubicados en los primeros años escolares (1º y 2º), que recibieron un apoyo de 12 profesionales distribuidos en 6 colegios, en donde se realizaron tres pruebas de control con un espacio de 3 meses entre cada una de las medidas, que evaluaban fluidez en la pronunciación de palabras, letras y en general de la lectura, así como la fluidez en la lectura de palabras sin sentido. Los resultados mostraron que se pueden establecer unos rangos definidos a partir de la puntuación en las pruebas, que ubican a los estudiantes en condiciones de *bajo riesgo*, *riesgo medio* o *riesgo* (Jiménez, y otros, 2011, p. 62), lo que representó un avance en la creación de un instrumento evaluativo cada vez más fiable.

5. Marco Teórico

En el desarrollo de una comprensión global de las necesidades y motivaciones que propiciaron el empleo del modelo RTI y la creación de múltiples estrategias pedagógicas en el área de español, el presente informe consideró todos aquellos elementos teóricos que, posteriormente, han permitido una aplicación idónea y estructuradas de los contenidos enmarcados en la intervención y en las actividades relacionadas para los fines especificados en los objetivos. En las teorías y resultados de las investigaciones, se encuentran soportadas todas las actividades realizadas, considerando sus logros como también las dificultades presentes, como elementos

necesarios para entablar un diálogo constante entre la investigación académica y la práctica pedagógica.

En los siguientes apartados será posible para entonces, rastrear los fundamentos que fueron requeridos durante todo el ejercicio pedagógico realizado en la institución educativa Gimnasio de la Montaña.

5.1. DEA (dificultades específicas de aprendizaje).

El desarrollo de la comprensión de los procesos de aprendizaje, no ha sido posible sin la consideración de las dificultades presentes en el entorno educativo. Ellos son elementos clave no solo en la creación de estrategias y herramientas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que también han orientado la posibilidad de descubrir las maneras en como el ser humano y sobre todo nuestro cerebro (a partir de la cognición), apropia y recrea en diversas maneras las experiencias vividas en la cotidianidad.

De este modo, al hablar de una *dificultad específica del aprendizaje*, se debe considerar a qué hace referencia este concepto que puede tornarse arbitrario en un contexto determinado, en el que no sea posible delimitar si tal dificultad hace énfasis en algún trastorno cognitivo, psicológico, motriz o físico o si, por el contrario, estas dificultades representan obstáculos parciales que pueden ser corregidos con algunas estrategias pedagógicas o con algún tipo de fortalecimiento continuo guiado por un profesional en psicología o psicopedagogía.

Sobre lo anterior, en la investigación desarrollada por Jiménez Navas & Tacha Daza (2019) en la que establece un estado del arte del modelo RTI, es posible distinguir este ejercicio de comprensión conceptual de lo que se puede determinar como una dificultad de aprendizaje. De la misma manera que en consideradas situaciones se debe clarificar y diferenciar el término de *competencia* establecida por Chomsky en la lingüística cognitiva, frente a su extrapolación al entorno educativo, Jiménez y Tacha advierten dos interpretaciones iniciales de este término que surgen desde los años 60's: el primero en un sentido amplio, donde se hace alusión a unas "necesidades especiales" (*Special educational needs* - SEN) que no determinan una "etiqueta diagnóstica" particular sobre la dificultad y que incluye además cualquier elemento biológico o contextual que pueda generar un atraso en el proceso de aprendizaje (Jiménez Navas & Tacha Daza, 2019, p. 52); el segundo caso, dentro del paradigma norteamericano se establece la dificultad

de aprendizaje (DA) bajo unos criterios claros que logran diferenciar diferentes niveles y tipos de dificultades, lo que hace que se consideren estos grupos como heterogéneos tanto en su manera de ser identificados como también en la manera en que debe llevarse a cabo los tratamientos o intervenciones (Fernández Fernández & Fiuza Asorey, 2014, pp. 21-25; Romero Pérez & Lavigne Cerván, 2005, pp. 7-8).

Aunque dentro del primer paradigma inglés se trataba de hacerlo general para no propiciar escenarios de discriminación, en la actualidad el segundo modelo es al final el que ha tenido mayor cabida en los estudios psicológicos, dada la necesidad misma de clarificar el tipo de deficiencia que puede suceder y con ello una mayor probabilidad de éxito en los tratamientos. En la actualidad este paradigma se ha ampliado con la categorización de los tipos de problemas de aprendizaje entre *trastornos propios al desarrollo y dificultades de aprendizaje*, considerando los primeros como el resultado de manifestaciones patológicas-clínicas de diversa índole (motriz, sensorial, cognitiva, etc.) que “conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos en el contexto donde se desenvuelve” (Luque, 2006, citado por Fernández Fernández & Fiuza Asorey, 2014, p.33) y pueden ser invariables en el tiempo —permanentes—, como también afectar múltiples capacidades (Jiménez Navas & Tacha Daza, 2019, p. 56).

De otro lado, las dificultades de aprendizaje pueden considerarse como una alteración funcional u operativa transitoria que pueden tener (al igual que los trastornos propios al desarrollo) una justificación biológica o neurológica, pero que no afecta más de un ámbito o habilidad “motora, cognitiva, lingüística o socio-emocional” (Jiménez Navas & Tacha Daza, 2019, p.56). Independientemente de los patrones de uno u otro, la detección en ambos casos suele producirse en las primeras etapas de desarrollo o en la adolescencia⁴, por lo que la escuela es uno de los lugares que juega un rol importante en la identificación y primera asistencia a estos eventos.

⁴ Si bien el criterio médico está orientado a la detección prematura, en ocasiones y en determinados contextos puede evidenciarse trastornos o dificultades en la edad adulta, tal como sugiere Fernández Fernández & Fiuza Asorey (2014) “por ejemplo, se puede clasificar la tartamudez como un trastorno en adultos, o la ansiedad, la depresión o la esquizofrenia como trastornos en los niños siempre señalando que los padece un niño” (p.34).

Tabla 1:
Características básicas que permiten diferenciar una DA de un trastorno del desarrollo.

Dificultades de aprendizaje	Trastornos del desarrollo
Un único ámbito afectado.	Más de un ámbito afectado.
Manifestaciones evolutivas.	Manifestaciones patológico-clínicas.
Cociente intelectual normal o alto.	Cociente intelectual normal, normal bajo o bajo.
No hay manifestación orgánica.	Sustrato etiológico orgánico.

Tomado de *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Fernández Fernández & Fiuza Asorey, 2014, p.35.

En el cuadro anterior (Tabla 1) es posible evidenciar algunas de las características que han sido acogidas por psicólogos en torno a diferenciación de dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Adicionalmente, a las nociones planteadas, las unidades de medida del cociente son estandarizadas y ajustadas al contexto sociocultural de la población y son obtenidas a partir de exámenes de CI. Asimismo, la noción de una manifestación orgánica refiere sobre todo a una lesión o daño de base estructural, principalmente en el tejido cerebral que, sin embargo, no tiene el mismo grado de una disfunción biológica. Es decir, un evento biológico puede ser representado, por ejemplo, como un tipo de fallo parcial o desbalance en el sistema nervioso central o endocrino, sin tener una revelación a nivel orgánico, presentándose más como una dificultad momentánea que como un trastorno (Fernández Fernández & Fiuza Asorey, 2014, p.35).

Ahora bien, una dificultad de aprendizaje puede ser a su vez reducida a un ámbito específico, en el cual solo un aspecto toma relevancia sin que ella por si misma sea el resultado de otras dificultades. Estas son llamadas *dificultades específicas de aprendizaje (DEA)*⁵, y comprenden algunos inconvenientes tanto en los procesos de lectura, escritura como cálculos y razonamientos matemáticos que sean producidos con una permanencia aproximada a los 6 meses (Romero Pérez & Lavigne Cerván, 2005, p. 40; APA, 2014, p. 38). A continuación se podrá observar algunas de sus características:

⁵ En el Manual DSM-5 se presenta como un trastorno, aunque su caracterización hace referencia a la noción de dificultad antes descrita.

Tabla 2:
Características de las DEA

Síntomas de un trastorno específico del aprendizaje		Ejemplos
1	Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo.	<p>“perro”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura como <i>pero, bero, cerro</i>, - con tartamudeo, o con lentitud.
2	Dificultad para comprender el significado de lo que lee.	<p>“Paco estuvo en el banco donde ayer estuvo su hermana toda la tarde”</p> <ul style="list-style-type: none"> - La comprensión no detalla la presencia de los dos sujetos en el mismo escenario pero en diferentes momentos. - No logra la comprensión del término <i>banco</i>
3	Dificultades ortográficas.	<p>“las votaciones para la presidencia también fueron un éxito”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustitución de {v-} por {b-} - Adición de {-c-} como <i>presidencia</i>. - Omisión de las vocales en <i>tmbn</i>.
4	Dificultades con la expresión escrita (p. ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en un oración; organiza mal el párrafo; la expresión escrita de ideas no es clara)	<p><i>el convocatoria abierta suscrita por el gobierno central, el hospital Central ha entendido su participación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio de género y número en los artículos determinados (<i>La</i> por <i>El</i>) - Organización errónea del párrafo sin una idea clara.
5	Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo.	<p>$2 + 2 = 4$</p> <ul style="list-style-type: none"> - No comprende la igualdad en ambos costados de la operación. - Necesidad de establecer los valores en los objetos como remplazo para realizar las operaciones: usar lápices por cada unidad. - Cambia el signo + por -
6	Dificultades con el razonamiento matemático.	<p><i>Juan quiere regalar un ramo de rosas roja a Juana, pero solo puede disponer de una rosa por cada 5 grupos de flores que le presentan. ¿Cuántos grupos</i></p>

de flores requerirá para acumular un ramos de 10 flores?

- No determina la forma en que puede darle solución al ejercicio.

Elaborado a partir de los datos de *Guía de consulta de los criterios de diagnóstico del DSM-5*. APA, 2014, pp.38-39.

Como se ha podido evidenciar, estas dificultades no representan una incapacidad de las personas para comunicarse o una dificultad permanente en los procesos de decodificación y codificación, sino que al contrario son dificultades que requieren de un apoyo transitorio específico con el que a través de la práctica se pueden ir corrigiendo. Estas nociones son para entonces determinantes no solo para el reconocimiento del docente en el aula, sino que comprenden un factor importante en otros escenarios, como por ejemplo en el momento de establecer una política pública que identifique la presencia de esta población y se establezca más allá de la problematización de los métodos y didácticas generadas en el aula.

Sobre el tratamiento legal que se le ha ofrecido a estas poblaciones, la legislación colombiana establece a partir de la ley 115 de 1994 y de su reglamentación en el decreto 366 del 2009, toda una normatividad para la asistencia a los grupos que pueden encasillarse dentro de la categoría de trastornos del desarrollo llamada “Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales” (Ley general de educación, 1994). En ella regula y destina orientaciones específicas para la integración de esta población, así como obliga a las instituciones a ofrecer garantías de acceso y apoyos a través de convenios junto a acciones terapéuticas que ayuden a potenciar su inserción. A pesar de ello, no se encuentra claro el tipo de intervención o ayuda que permita a las personas que se salen del rango de los *trastornos*, a involucrarse en el ejercicio educativo, tal y como lo evidencia el decreto 366 del 2009:

Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como Síndrome de Down **u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa**, o por presentar

características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el Síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple. (2009, art. 2)

Como se ha percibido, la distinción que se realiza para la aplicabilidad de la ley concierne a un grupo específico con “limitaciones significativas” entre las cuales no se encuentran las personas que solamente pueden ofrecer una dificultad. En ese sentido, el único apoyo lo podría desarrollar eventualmente el docente a través de la adaptación curricular, como lo indica el decreto 230 del 2002, cuando refiere los contenidos necesarios de un plan de estudios: “[...] *El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje*” (2002, art. 3).

Lo anterior representa un gran inconveniente no solo en los procesos cognitivos de aprendizaje de los estudiantes, sino que a largo plazo puede manifestarse en otros problemas de índole social, emocional entre otras situaciones que afecten la salud, como lo ha podido observar Pinilla Bedoya (2018), en su estudio sobre las DA en las Universidades, donde se evidencia que aún en un ámbito más avanzado, se continúa siendo ineficiente a nivel general en los apoyos a estas comunidades (salvo casos excepcionales), que son resultado de un nulo proceso de acompañamiento en los niveles básicos y que han empeorado la calidad de vida de las personas (Pinilla Bedoya, 2018, pp. 52-54).

A favor de lo anterior, recientemente se ha aprobado por el congreso de la república la ley 2216 del 2022 *Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje* (aún sin reglamentar), el cual ampara a aquella población que había quedado afuera de los apoyos educativos, desde primera infancia hasta la educación media en instituciones públicas y privadas. De esta manera, la ley trata estas dificultades como *trastornos* (tomando como referencia el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DMS-5), sobre la base de algún problema en “[...] *la capacidad del niño, niña, adolescente o joven para recibir, procesar, analizar, o memorizar información desarrollando problemas en los procesos de lectura, escritura, cálculos aritméticos e incluso dificultades en la adquisición del conocimiento, nuevas habilidades y destrezas*” (2022, art. 2).

Del mismo modo, esta ley obliga a las instituciones educativas a capacitar su cuerpo docente para detectar este tipo de dificultades en edad temprana, como también la asignación de

responsabilidades a las entidades territoriales municipales y distritales de educación junto a las de salud, para crear estrategias y planes de jornadas diagnósticas en los colegios (2022, art. 4). Asimismo, la intervención a los estudiantes no será individualizada ni exclusiva, sino que se hará en el aula con los elementos y la infraestructura que sean requeridas, con lo que se evita la segregación y la discriminación de esta población, además de la necesidad de un acompañamiento constante de los padres de familia (2022, art. 6 y 8).

Una vez esclarecidas las generalidades en torno a las DEA, sus posibles límites y la constitución de una legislación para su intervención y tratamiento, se requerirá hacer una precisión sobre las dificultades específicas que abordan este trabajo, tanto en la lectura como en la escritura.

5.1.1. DAL (*dificultades específicas del aprendizaje en la lectura*).

Las dificultades presentes en esta subcategoría corresponden a los conflictos presentes en el reconocimiento y abstracción de los contenidos de un texto en un ejercicio lector, es decir, las dificultades de reconocimiento y propiamente de decodificación junto a obstáculos de comprensión de lectura⁶. Para Romero Pérez & Lavigne Cerván, esta última debe ser considerada como producto eventualmente de procesos de decodificación antes fallidos, en tanto una dificultad que tenga como antecedente una precaria identificación o percepción de un elemento de las palabras, inconvenientes de sustitución (maleta/maceta), equivalencias fonológicas (seso/queso) o lecturas adivinatorias a partir de la primera sílaba, puede ocasionar que otros procesos de comprensión y contextualización de primer orden sean frágiles (2005, p.52). A continuación se detallan algunos de los errores más frecuentes de este nivel:

Tabla 3:
Principales dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura

Principales Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Lectura	
Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit de habilidades de segmentación. • Déficit en la identificación de los rasgos discriminativos de las letras y palabras. • Déficit en mantener activa una representación completa de la palabra en la memoria de trabajo (MT) mientras busca en la MLP.

⁶ Generalmente, estas dificultades se configuran como *dislexia*, aunque es un término que requiere de precisiones sobre su ámbito: “*si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático*” (APA, 2014, pp. 40-41). Adicionalmente, en algunos contextos se ha preferido alternar o no usar este término por las connotaciones negativas adquiridas que tuvieron las personas que presentaban tal dificultad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit en recuperar el significado asociado a esa palabra en su Memoria de Largo Plazo. • Déficit para conocer y realizar correctamente la conversión grafema-fonema. • Déficit en mantener activa en la MT la representación de cada uno de los grafemas y fonemas identificados mientras busca en la MLP los siguientes. • Déficit en mantener activa en la MT el sonido y la forma completa de las palabras mientras busca en la MLP el significado, si es que lo conoce. • Déficit en producir, articular, correctamente los sonidos del habla. • Déficit en la automatización del reconocimiento. • Déficit en el lenguaje hablado: vocabulario reducido, pobre sintaxis y poca fluidez y riqueza expresivas.
<p>Comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit en el lenguaje hablado: vocabulario reducido, pobre sintaxis y poca fluidez y riqueza expresivas. • Deficiencias en la elaboración espontánea, oportuna y eficaz de estrategias lectoras: <ul style="list-style-type: none"> ○ Activación de un esquema-marco general. ○ Activación de conocimientos previos ○ Activación de conocimientos sobre la estructura del texto. ○ Selección de la información relevante. ○ Organización de la información relevante. ○ Elaboración de la información. • Déficit en la coordinación ejecutiva de activación en la memoria de largo plazo. • Déficit metacognitivos y de autorregulación de la comprensión.

Tomado de *Dificultades de aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Romero Pérez & Lavigne Cerván, 2005, p.57.

5.1.2. DAE (dificultades específicas del aprendizaje en la escritura).

De otro lado, estas dificultades son manifiestas en procesos mucho más complejos en la que intervienen tanto el trazado al momento de escribir, como el razonamiento previo a la generación y organización de ideas. En general, esta dificultad trae consigo varios errores entre las que se reconocen:

“[...] escritos (con) faltas ortográficas, errores de sustitución o de omisión de mayúsculas, mala letra, unión y fragmentaciones de palabras incorrectas, escritura de texto cortos, poco organizados y dificultades de asociación de la palabra con su significado, sustitución, omisión o añadir grafemas donde no corresponde, inversión y escritura en espejo (dificultad de lateralidad) que dificulta la comprensión de los textos escritos al momento de leerse” (Jiménez Navas & Tacha Daza, 2019, p. 60).

Todas las anteriores en cierta manera corresponden a un fallo en el procesamiento neuropsicológico que hace que la memoria de los niños no permita una recuperación óptima que dirija una automatización del proceso de codificación. Frente a una aproximación sobre las subcategorías que las representa, Romero Pérez & Lavigne Cerván advierte 4 niveles de dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura: el primero, entendido como una disgrafía de “superficie” que afecta la ruta directa al diccionario léxico o visual ocasionando asociaciones incorrectas o reproducciones fonológicas de palabras de manera errónea; el segundo, como una disgrafía natural o fonológica la cual presenta su error precisamente en la inhabilidad de recuperar las formas de las palabras, ocasionando procesos de sustitución, omisión, inversiones de los grafemas (y escritura espejo), entre otras dificultades; el tercero mixto que afecta ambas vías y una última que detalla dificultades en la composición escrita orientadas a inconvenientes de planificación, traslación (poner las ideas en el papel) y revisión (relectura y edición) (2005, pp. 66-75).

Como se ha observado, son varias las categorías y amplías las dificultades que están presentes en los procesos de decodificación y codificación, por lo que se hace necesario que existan metodologías y herramientas que puedan ser aplicables a la escuela, para desarrollar y potenciar las habilidades y capacidades de aquellas personas que presenten inconvenientes que puedan ser solucionados en un corto tiempo. En adelante se observará una de las estrategias recientemente utilizadas para la corrección eventual de estos errores que ha sido, por demás, adoptado por el Gimnasio La Montaña.

5.2. Modelo de respuesta a la Intervención.

Se ha detallado, a lo largo del documento, la serie de dificultades presentadas por quienes poseen una DEA que, aunque ya existan suficientes estudios sobre los procesos de decodificación y codificación, aún no son contempladas sus dificultades dentro del aula, por lo que las estrategias de intervención y mejoría, aún se encuentran a nivel general, en una etapa de descubrimiento. Una de las propuestas que ha surgido durante esta navegación, ha sido el modelo de RTI, el cual fue desarrollado en el 2004 en Estados Unidos y tuvo desde el comienzo la iniciativa de realizar la intervención a los estudiantes con dificultades de aprendizaje (o a cualquier miembro en general que pueda requerirlo), a través del monitoreo constante, la intervención y la evaluación para determinar la respuesta a partir de un sustento científico (Turse & Albrecht, 2015, p. 83).

En particular, este modelo ha sido interesante en tanto, al requerir de un monitoreo constante, no solamente puede activar los apoyos en las poblaciones vulnerables que ya poseen una DEA, sino que identifica de manera temprana dificultades en estudiantes para prevenir. Sobre lo anterior, Alahmari (2019) menciona uno de los beneficios de este método:

[...] RtI model intends to avoid an immediate or unnecessary referral for special education, and students get support through tiered intervention. Thus, aforementioned are some of issues why RtI is considered as a promising tool to address the underlying issue lighted by disproportionality perspectives. RtI also serves students who may be suspected of having disability without first labeling them as having a disability. For instance, students in Tier 3 may be eligible to receive long term intense intervention/instruction, in which students may receive the intervention for months or even years (Ringlaben, & Griffith, 2013, citado por Alahmari, 2019, p. 897).

De esta manera, el programa de intervención se genera con la intención de evitar que dificultades que pueden ser corregidas con un proceso guiado, terminen o lleven a establecer una discapacidad superior en el futuro. A pesar de las discusiones que pueden generarse en torno a si es un método revolucionario o simplemente es una evolución del proceso educativo (Jiménez Navas & Tacha Daza, 2019, p. 67), lo cierto es que este método abarca una posible solución frente a una necesidad que no había sido del todo involucrada dentro de los procesos de aula.

Una manera de comprender los niveles o *Tiers* en los que generalmente se ha aplicado este método, así como la metodología sugerida para realizar la intervención, son recogidos por Jiménez Navas & Tacha Daza y mostrados en la siguiente tabla:

Tabla 4.
Niveles de intervención RTII

Nivel 1 Exploración e intervención grupal	Nivel 2 Intervención dirigida a estudiantes que no progresan en el nivel 1	Nivel 3 Intervención individualizada intensiva y evaluación integral
Instrucción de alta calidad para todos los estudiantes.	Apoyo adicional al programa general de estudio, con el maestro de clase o un especialista.	Las intervenciones (con duración de 45 a 60 minutos diarios) apuntan a las habilidades deficientes del alumno, para corregir problemas existentes y prevenir problemas más graves.

Monitoreo frecuente del progreso de todos los estudiantes durante un corto periodo de tiempo.	Intervenciones intensivas diarias durante 20-40 minutos, especializadas para remediar las deficiencias en grupos pequeños (3-5 niños) y en un sitio apropiado.	El progreso se monitorea cuidadosamente para asegurarse de que el estudiante avance y ayudar al maestro a decidir si es necesario cambiar de instrucción.
Se informa a los padres acerca de los niveles del grado y las áreas de contenido que utilizan las RtI, así como actualizaciones acerca del progreso de sus hijos.	El progreso sobre la habilidad a la que apunta la intervención se monitorea frecuentemente.	Los alumnos que no responden a estas intervenciones, son considerados candidatos para la educación especial.
Identificación de estudiantes en riesgo mediante exploraciones universales o a través de los resultados de pruebas estatales.	Los padres reciben actualizaciones con regularidad sobre el progreso de sus hijos, e información acerca de cómo ayudarlos en el hogar.	Los datos que se obtienen durante los Niveles 1, 2 y 3 se usan para tomar decisiones acerca de las necesidades para recibir educación especial.
Instrucción suplementaria o intervenciones para estudiantes en riesgo, durante el horario regular de escuela y en el aula. Generalmente se imparten en grupos pequeños, se les hace un seguimiento más frecuente mediante evaluaciones cada 1-4 semanas	En los primeros grados, las intervenciones se enfocan en las áreas de lectura y matemáticas.	En algunos casos, la educación especial se considera Nivel 3 del proceso de RtI.
La duración del Nivel puede variar. Los alumnos que no muestran un progreso adecuado avanzan al Nivel 2.	Los estudiantes que continúan demostrando poco progreso entran a hacer parte del Nivel 3.	Los padres reciben actualizaciones frecuentes del progreso de sus hijos e información sobre cómo los pueden ayudar en el hogar. Además, participan en decisiones acerca de cambios en la intervención.

Tomado de *Estado del arte del modelo RTI, alcances y limitaciones, a partir de estudios empíricos publicados entre los años 2014 y 2019 en América y España*. Jiménez Navas & Tacha Daza, 2019, pp. 69-70.

Si bien su aplicabilidad puede verse modificada por los ajustes al contexto en su implementación, en líneas generales este modelo se desarrolla manteniendo el esquema evidenciado en la Tabla 4.

Ahora bien, una de las situaciones relevantes que, como ha mostrado Alahmari, no se ha desarrollado en trabajos de investigación respecto al modelo RTI (o poca relevancia se les ha otorgado) es la percepción y cercanía de los docentes frente al trabajo que en él se realiza. Esto puede que no parezca una dificultad mayor a primera vista, sin embargo, puede representar problemas en la coordinación y preparación de las intervenciones en los grupos focales.

Dentro de las cuatro investigaciones mostradas al respecto, el común denominador es una insatisfacción parcial sobre el método, no en su funcionamiento o propósito, sino en su dificultad de comprensión durante cada etapa. Lo profesores aún les cuesta apropiarse de este método (que al contrario de lo que podría esperarse ha tenido una buena recepción por parte de los estudiantes), incluso demostrando conocimientos muy bajos sobre el conocimiento de componentes, además que para ellos implica en muchas ocasiones un aumento de su trabajo y el manejo de una amplia cantidad de datos que puede llegar a abrumarlos (Alahmari, 2019, pp. 904-905). Esto por ahora son aproximaciones que deben tenerse en la aplicabilidad del modelo, suponiendo que el cambio de contexto puede orientar otras ventajas o dificultades la cuales con un trabajo integral entre todo el equipo de trabajo de RTI, puede lograr ser remediado.

5.2.1. Pedagogía conceptual.

Durante todos los procesos de intervención, fue requerido establecer algunas nociones o conceptos referentes a modelos educativos dentro del área de español. El primero de ellos se realiza con base en el enfoque desarrollado por Miguel y Julián De Zubiría y *“busca desarrollar y optimizar la inteligencia del individuo como ser social en todas sus dimensiones. De esta manera, se propone un enfoque con sus procesos cognitivos y afectivos”* (Trujillo, 2014, citado por Blanco Rivera, 2022, p. 8).

En este sentido, este modelo pedagógico intenta vincular a ser humano como una parte de todo sin abstraerse de sí mismo, sino que al contrario se vincula como un agente actante en esa relación con su entorno. De esta manera, sus habilidades y desarrollo son estimulados con la apropiación significativa de lo que desea y requiere ser aprendido, a través de un postulado pedagógico y otro psicológico (Arteaga Rolando & Carrión Barco, 2022, p. 53; Gualdrón Cárdenas & Llerena Vilorio, 2020, p.86).

En términos pedagógicos se establecen tres momentos, junto a sus preguntas respectivas que serán necesarias al momento de recrear un ambiente pedagógico: el primero es el propósito que responde a la pregunta ¿para qué enseñar?, el segundo es la enseñanza que ubica ¿qué enseñar?, y culmina los momentos con la evaluación que responde a la pregunta ¿cómo se evidencia el aprendizaje?, todos los anteriores concordantes a la secuencia u orden en el que se desarrollaran los aprendizajes, cómo se desarrollan y qué recursos son necesarios para alcanzar los objetivos (Gualdrón Cárdenas & Llerena Viloría , 2020, pp. 53-54).

Por otra parte, el postulado psicológico refiere a las necesidades formativas como ser humano y ser social, para las cuales se requiere sistemas expresivos, afectivos y cognitivos, las cuales definen la huella de los aprendizajes que son vinculados a las experiencias en el primer caso, orientan las relaciones con su ambiente y entorno en el afectivo a través de valores y sentimientos, para llegar a una estructura mental que pueda orientar todos esos conocimientos en instrumentos de reaprendizaje a partir de mentefactos y operaciones intelectuales en el sistema cognitivo (Gualdrón Cárdenas & Llerena Viloría, 2020, pp. 54).

Como se ha mostrado, la actividad pedagógica no solo requiere de un proceso simple de traspaso de información, sino que propende en la construcción de ambientes de relación que puedan ser capaces de abarcar tantas esferas del ser humano como sean posibles, y para ello el docente debe encargarse de ser aquel mediador o guía, que permita el tránsito no solo del conocimiento, sino del bienestar y la felicidad del sus estudiantes.

5.2.2. Teoría de las 6 lecturas.

Concordante al anterior apartado, Miguel de Zubiría desarrolla una teoría colindante a su propuesta de modelo pedagógico conceptual, por lo que desarrolla la teoría de las seis lecturas. En ella establece seis momentos fundamentales en la comprensión y desarrollo de procesos de lectura (decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y decodificación metasemántica) junto a un nivel que los antecede que es la lectura fonética.

En cada una de ellas, Zubiría ofrece un panorama sobre el funcionamiento y la progresión que tiene los niños en la etapa escolar, cuando van avanzando entre un nivel a otro. Para el primer acercamiento a una lectura, es posible identificar durante la etapa preescolar procesos de lectura fonética que no es más que la asociación de los fonemas a los grafemas, pero que sin embargo no

deja de ser uno de los conocimientos más complejos que ha desarrollado el ser humano en toda su historia (De Zubiría, 2001, p. 14).

Posteriormente se encuentran el gran cúmulo de lecturas especializadas que ofrecen un nuevo campo para la comprensión del funcionamiento de nuestro pensamiento (De Zubiría, 2001):

- Decodificación primaria: Es la decodificación uno a uno de los términos, junto a la comprensión misma de su significado (acceso léxico), a partir de habilidades de contextualización, radicación y sinonimias.
- Decodificación secundaria: Es la decodificación que evidencia el reconocimiento de proposiciones, usando como recursos mecanismos de puntuación, pronominalización y cromatización que devengan en inferencias proposicionales.
- Decodificación terciaria: En esta se encuentra la identificación de significantes proposicionales que puedan vincular una macroproposición más elaborada con relaciones y enlaces entre ellos. En ella se vinculan modelos, estructuras semánticas además de las macroproposiciones.
- Lectura precategory: reconocimiento de la tesis a partir de las estructuras semánticas desarrolladas en la decodificación terciaria.
- Lectura metatextual: contraste entre el sistema de ideas desarrollado en el texto, frente al contexto en el que se ubica o frente a otros textos.

Como se ha observado, son diversas las opciones y habilidades que ha desarrollado la escuela en los procesos de decodificación de los estudiantes. Ahora solo hace falta comprender la manera en que se pueden vincular el tercer proceso de lectura con los aportes de Van Dijk.

6. Metodología

Durante el apartado siguiente de este informe, se evidenciará la manera en la que se estructuraron las actividades y ejercicios necesarios para dar cumplimiento a los objetivos planteados. En ese sentido, la metodología se compone de los planes e instrumentos creados y requeridos desde el primer momento de actividades en el Gimnasio La Montaña, de la misma manera que los cronogramas y asignaciones en las diferentes etapas que han contribuido a una optimización operacional de la práctica.

El desarrollo general de actividades se estableció generalmente a partir de 3 etapas: planeación, ejecución y retroalimentación, siendo esta última clave sobre todo en los procesos de RTI, para mejoramiento no solo del estudiante a través de un seguimiento continuo, sino de los materiales y las metodologías requeridas para cada grupo de estudiantes que potenciaron la labor de los tutores a cargo.

6.1. Gestión y sistematización de datos.

El Gimnasio de La Montaña ofrece una multiplicidad de recursos y de espacios destinados para recolectar, compartir y jerarquizar la información en función de su actividad. En el caso particular de RTI el manejo de la información transita sobre todo por el uso de las *hojas de cálculo del workspace* de Google. En ellas no solo se han podido detallar y coordinar la información proveniente de los distintos cursos que elaboran planes de intervención, sino que también se edifican varias bases de datos de las actividades de las bibliotecas, entre otras acciones.

Dentro de los documentos que fueron relevantes para realizar el proceso de RTI, se contemplan dos archivos principales con información general de todos los RTI de diversas áreas (inglés, español y matemáticas), junto a otros dos documentos particulares que funcionaron específicamente en el área de español. En todos ellos se identifican el nombre del estudiante, el grado al que pertenece junto al área de intervención solicitada y las observaciones particulares en torno a las temáticas que se esperan abordar. Las diferencias respecto a cada una de ellas corresponden básicamente a la cronología en la cual aparece cada una (a partir de las mejoras sobre la manera en las que se jerarquiza la información) y el enfoque amplio o restringido de cada una de ellas.

El primer archivo *RTI Tracker* (Imagen 1) fue usado originalmente por cada uno de los profesores y tutores de las áreas de inglés, matemáticas y francés (a partir de noveno grado). En él, todas las personas tenían acceso tanto a la lectura como a la modificación de la información, e incluso contiene la información sobre los calendarios semanales de RTI (de los cuales se hablará más adelante). Adicionalmente, el cuadro logra especificar las 3 series que corresponden a los 3 estadios presentes del RTI desde el apoyo inicial mediado por el docente, pasando por el ejercicio práctico realizado por el tutor para culminar con el apoyo guiado por el docente y tutor. Actualmente aún se encuentra activo, pero cada vez más en desuso.

1	Estudiante	1	Desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales, detalles que sustentan el tema, relaciones lógicas que vinculan propósito y audiencia.	El estudiante reconoce de manera sencilla los detalles dentro de un texto breve, aunque podría presentar un poco más de dificultad al identificar los detalles. Se observa que el estudiante lee el texto principal del primer párrafo.	Estudiante	1	La habilidad que debe integrar de la selección de evidencias en los días de apoyo es un nivel de apoyo limitado a una hora. Ejemplo: el Por qué leer y Escoger un nivel de Por qué el Estado de Nueva York.
2	Estudiante	2	Desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales, detalles que sustentan el tema, relaciones lógicas que vinculan propósito y audiencia.	El estudiante reconoce de manera sencilla los detalles dentro de un texto breve, aunque podría presentar un poco más de dificultad al identificar los detalles. Se observa que el estudiante lee el texto principal del primer párrafo.	Estudiante	2	La habilidad que debe integrar de la selección de evidencias en los días de apoyo es un nivel de apoyo limitado a una hora. Ejemplo: el Por qué leer y Escoger un nivel de Por qué el Estado de Nueva York.
3	Estudiante	3	Desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales, detalles que sustentan el tema, relaciones lógicas que vinculan propósito y audiencia.	El estudiante reconoce de manera sencilla los detalles dentro de un texto breve, aunque podría presentar un poco más de dificultad al identificar los detalles. Se observa que el estudiante lee el texto principal del primer párrafo.	Estudiante	3	La habilidad que debe integrar de la selección de evidencias en los días de apoyo es un nivel de apoyo limitado a una hora. Ejemplo: el Por qué leer y Escoger un nivel de Por qué el Estado de Nueva York.
4	Estudiante	4	Desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales, detalles que sustentan el tema, relaciones lógicas que vinculan propósito y audiencia.	El estudiante reconoce de manera sencilla los detalles dentro de un texto breve, aunque podría presentar un poco más de dificultad al identificar los detalles. Se observa que el estudiante lee el texto principal del primer párrafo.	Estudiante	4	La habilidad que debe integrar de la selección de evidencias en los días de apoyo es un nivel de apoyo limitado a una hora. Ejemplo: el Por qué leer y Escoger un nivel de Por qué el Estado de Nueva York.
5	Estudiante	5	Desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales, detalles que sustentan el tema, relaciones lógicas que vinculan propósito y audiencia.	El estudiante reconoce de manera sencilla los detalles dentro de un texto breve, aunque podría presentar un poco más de dificultad al identificar los detalles. Se observa que el estudiante lee el texto principal del primer párrafo.	Estudiante	5	La habilidad que debe integrar de la selección de evidencias en los días de apoyo es un nivel de apoyo limitado a una hora. Ejemplo: el Por qué leer y Escoger un nivel de Por qué el Estado de Nueva York.
6	Estudiante	6	Desarrollo de la habilidad de identificación de ideas principales, detalles que sustentan el tema, relaciones lógicas que vinculan propósito y audiencia.	El estudiante reconoce de manera sencilla los detalles dentro de un texto breve, aunque podría presentar un poco más de dificultad al identificar los detalles. Se observa que el estudiante lee el texto principal del primer párrafo.	Estudiante	6	La habilidad que debe integrar de la selección de evidencias en los días de apoyo es un nivel de apoyo limitado a una hora. Ejemplo: el Por qué leer y Escoger un nivel de Por qué el Estado de Nueva York.

Imagen 1: RTI Tracker. Fuente: Elaborado por los coordinadores del programa.

Si bien este documento —generado por parte del colegio— fue la fuente base para todos los procesos iniciales, recientemente este documento ha sido poco a poco remplazado por el archivo *RTI TRACKER 2.0* (Imagen 2), el cual dispone de un entorno visual mucho más amable, además que presenta de manera simplificada los profesores a cargo, áreas de trabajo, el número del *Tier* donde se encuentra ubicado el estudiante, junto al estado actualizado con lo que se puede hacer un seguimiento preciso del momento en el que se ubica el proceso, además de los otros elementos que componen el anterior documento RTI. Para este documento —creado por un profesor del departamento de español y literatura—, el acceso para editar y modificar la información, solamente se encuentra a cargo de los docentes inmersos en las actividades de RTI como los tutores de intervención, el resto de docentes solo puede verificar y leer la información que se encuentra allí sin la posibilidad de realizar modificaciones.

Estudiante			RTI 1					RTI 2			
Curso	Nombre	Apellido	Profesor	RTI	Tier	Estado	Descripción de habilidad	Avance y resultados	Profesor	RTI	Tier
5	Estudiante	1	César Martínez	Español	3	Dado de alta	Identificación de idea principal				
5	Estudiante	2	César Martínez	Español	3	En pausa	Identificación de idea principal				
5	Estudiante	3	César Martínez	Español	2	Empieza	Identificación de idea principal				
5	Estudiante	4	César Martínez	Español	2	Empieza	Identificación de idea principal				
5	Estudiante	5	César Martínez	Español	2	Empieza	Identificación de idea principal				
5	Estudiante	6	César Martínez	Español	2	Empieza	Identificación de idea principal y estrategias de deco				
5	Estudiante	7	César Martínez	Español	2	Empieza	Identificación de idea principal				
5	Estudiante	8	César Martínez	Español	2	Empieza	Identificación de idea principal y estrategias de deco				
7	Estudiante	9	César Martínez	Español	2	Empieza	redactar textos con corrección gr				
7	Estudiante	10	César Martínez	Español	2	Empieza	redactar textos con corrección gr				
7	Estudiante	11	César Martínez	Español	2	Empieza	redactar textos con corrección gr				
7	Estudiante	12	César Martínez	Español	2	Empieza	redactar textos con corrección gr				
7	Estudiante	13	César Martínez	Español	2	Empieza	redactar textos con corrección gr				
7	Estudiante	14	César Martínez	Español	2	Empieza	redactar textos con corrección gr				
7	Estudiante	15	César Martínez	Español	2	Empieza	redactar textos con corrección gr y graficados usando las estrategias				

Imagen 2: RTI TRACKER 2.0. Fuente: Elaborado por los coordinadores del programa.

En los documentos siguientes (*Imagen 3 e Imagen 4*), de elaboración propia y que estuvieron a disposición de los profesores y tutores de español, se elaboró una rúbrica detallada sobre las actividades por cada sesión de RTI de cada estudiante. En ella, se evidencia las acciones realizadas, junto a la retroalimentación del ejercicio elaborado por el estudiante, como las recomendaciones y expectativas del tutor y docente respecto al desarrollo de futuras actividades.

Seguimiento 6to.											
Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Extensiones Ayuda Última modificación el 19 de											
50% € % .0 .00 123 Montserrat 10 B I S A											
Fecha											
30/08/22	1	1	Estudiante	1	E	A	encuentra en labores complementarias hasta el 01/09/22)	No se presenta a las sesiones	Sin comentarios	César Martínez	
30/08/22	1	1	Estudiante	2	E	A	En esta sesión además se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.	No se presenta a las sesiones		César Martínez	
30/08/22	1	1	Estudiante	3	E	A	En esta sesión se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.	El estudiante reconoce en los diferentes textos sus diferencias y comprende la función de los textos informativos.	Participa activamente en la sesión.	César Martínez	
30/08/22	1	1	Estudiante	4	E	B	En esta sesión se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.	La estudiante reconoce en los diferentes textos sus diferencias y comprende la función de los textos informativos.	Participa activamente en la sesión.	César Martínez	
30/08/22	1	1	Estudiante	5	E	B	En esta sesión se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.	El estudiante reconoce en los diferentes textos sus diferencias y comprende la función de los textos informativos.	Sin novedad	César Martínez	
								El estudiante reconoce en los diferentes	Es un niño algo		

Imagen 3: Seguimiento 6to. Fuente: Elaboración propia.

Al mismo tiempo, uno de los aspectos diferenciales en estos dos cuadros, es la posibilidad de plasmar las actitudes de los estudiantes al momento de tomar las sesiones de RTI, las cuales son

lunes	martes	miércoles	jueves	viernes					
					Natalia Ramos	Primaria	Apoyo a biblioteca	Apoyo diferenciación 10 ^a	
Natalia 3 / César 2					César Martínez	Escuela Media	Apoyo a biblioteca	Olimpiadas de Lingüística	
Natalia 1 / César 4									
César 8									
Natalia 7									
Natalia 5 / César 6		Diferenciación 10 ^a		Apoyo lectura					
Diferenciación 10 ^a Lingüística		Lingüística							
Apoyo biblioteca		Apoyo biblioteca							
Natalia y César todo el día	Natalia todo el día y César hasta las 12:00	Natalia y César todo el día	Natalia y César hasta las 12:00	Natalia todo el día y César hasta las 12:00					

Imagen 5: Asignación de roles y horarios de trabajo. **Fuente:** Elaborado por los coordinadores del programa.

Adicionalmente, la coordinación en conjunto a los profesores que lideran el programa realizaron un cronograma tentativo para todo el grupo de trabajo involucrado con el proceso de RTI (Tabla 5), detallando las fechas posibles para el comienzo y finalización de cada uno de los momentos de RTI. Si bien algunas de las fechas se han mantenido a lo largo del tiempo, otras más tuvieron que modificarse en razón de cambios imprevistos del programa o actividades alternas del colegio que impidieron que se hiciera en los tiempos estipulados.

Tabla 5:
Cronograma RTI

Fecha	
Etapa RTI	
16-19 agosto	Preparación <i>Tier 1</i>
19 de agosto	Se emite lista a partir de <i>Map Growth</i> y pruebas diagnósticas de <i>T.1</i> a <i>T.2</i>
23 de agosto – 5 de septiembre	<i>Tier 2</i>
6 – 5 de septiembre	<i>Tier 3</i> , preparar RTI 02 <i>Tier 1</i> .
16 de septiembre	Remisión KOA
<i>Tier 2</i>	
8 octubre	-Remisión a KOA -Hay remisión de <i>T. 2</i> a <i>T. 3</i> .
<i>Tier 3</i>	
11 noviembre	-Remisión a KOA -Hay remisión de <i>T. 1</i> a <i>T. 2</i> .
<i>Tier 1</i>	
29 noviembre	Se entrega planeación <i>T. 3</i>
14 diciembre	-Remisión a Koa

	-Hay remisión de T. 2 a T.3. -Evaluación
9 de diciembre	Reunión de evaluación
Planeaciones	21 de agosto / 5 de septiembre (Tier 01) / 16 de septiembre (Tier 02) / 30 de septiembre (Tier 03) / 18 de octubre (Tier 2) / 1 de noviembre (Tier 3) / 11 (15) de noviembre 21 de septiembre / 4 de septiembre / 29 noviembre (Tier 3)
15 de septiembre / 7 de octubre / 10 de noviembre / 7 de diciembre	Remisión a KOA

Fuente: Elaborado por los coordinadores del programa.

Con relación a los horarios para realizar las actividades de RTI, se tomó en cuenta los horarios acordados anteriormente, y semanalmente se establecen unos horarios de intervención que no interrumpan otras actividades académicas fundamentales de los estudiantes (Imagen 6). Adicionalmente, se establecen los lugares donde serán desarrolladas las intervenciones, así como el docente a cargo del núcleo. Esta información —a la que tienen acceso todos los docentes— es nuevamente notificada cada semana por nosotros (Imagen 7), junto al listado de estudiantes requeridos a través del correo electrónico, a cada docente que se encuentre en los lapsus de trabajo de RTI para que tengan claridad sobre los sitios donde estarán sus alumnos. De la misma manera, los estudiantes son notificados por una invitación a sus calendarios, indicando la hora y el punto de encuentro, con algunas recomendaciones mínimas al momento de dirigirse al espacio acordado.

Diciembre	5 ^o (7 estudiantes) y 6 ^o (7 estudiantes)	2:20 a 3:00pm Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 2		9:30 a 10:15am Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 3	9:25 a 10:05am Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 4	8:45 a 9:30am Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 1
	7 ^o (7 estudiantes) y 8 ^o (5 estudiantes)	3:00 a 3:40pm Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 4	3:00-3:40 Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 2	3:00-3:40pm Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 3	10:55 a 11:35am Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 3	
	9 ^o (9 Estudiantes)	9:30 a 10:15am Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 1	11:25 a 12:05pm Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 1	2:20 a 3:00pm Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Segundo piso	11:35 a 12:15pm Bachillerato Alto-2-Biblioteca - Cubículo 3	

Imagen 6: Horarios por semana. **Fuente:** Elaborado por los coordinadores del programa.



Imagen 7: Modelo de correo invitación RTI

6.3. Instrumentos.

Como se ha mencionado anteriormente, cada actividad realizada en las intervenciones requirió de una planeación y búsqueda de recursos en determinados casos que pudieran ayudar al desarrollo de las actividades propuestas. Si bien esto no fue un requerimiento de parte del colegio, fue al final necesario en las actividades iniciales para establecer unos parámetros no solo evaluativos, sino de precisión y confiabilidad de las herramientas que disponíamos para efectuar la intervención. Por ello, realizamos un modelo de planeación general (Imagen 8) donde ubicamos las actividades correspondientes a cada actividad, la temática, el tiempo de duración, los recursos necesarios, junto a preguntas orientadoras que ayudarán tanto al estudiante como al tutor o docente a dirigir la intervención.

Del mismo modo, fue necesario la creación y la adaptación de una gran cantidad de herramientas pedagógicas que fueron instrumentos precisos para un progreso óptimo de las actividades de RTI. Algunas de ellas serán compartidas dentro del anexo de este informe.

6.4. Otras actividades.

Además de las intervenciones desarrolladas en el RTI, durante la práctica también se elaboraron varios ejercicios paralelos destinados a la adecuación de la imagen de la biblioteca y

otros espacios a fin de fomentar los procesos de lectura de los estudiantes, como también el mejoramiento de plataformas virtuales y creación de contenidos pedagógicos que guíen a los estudiantes y maestros a recrear y generar herramientas y productos útiles dentro de la escuela y paralelos a ella.

RTI - GIMNASIO LA MONTAÑA	
	
Número de sesión:	
Nombre del (los) estudiante (s):	
Persona de RTI a cargo:	
Grado:	
Duración de la sesión:	20 minutos
Observaciones	
Descripción	
Palabras clave	
Objetivo de la sesión	
Desarrollo de la actividad	<p>Preguntas orientadoras</p> <p>Actividad</p>
Recursos	<p>Referencias: De Zubiría, M. (2001), <i>Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de <u>aprehendizaje</u> semántica</i>. Torno I. Páginas 58-59. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.</p>
Consejos	

Imagen 8: Modelo de planeación de actividades RTI. **Fuente:** Elaboración propia.

Al respecto, al ser actividades que surgen a partir de las necesidades inmediatas de docentes y estudiantes, no fue posible establecer un cronograma de actividades, salvo en algunas oportunidades donde se nos ha vinculado como equipo al apoyo de actividades particulares de los diferentes departamentos y escuelas. Ejemplo de este último son actividades regulares como el “*Reading time*” (Imagen 9) que son lecturas de cuentos en los últimos momentos del día para los niños y niñas de preescolar, donde nosotros tuvimos diferentes tipos de participaciones, desde el acompañamiento a la lectura del docente y actividades manuales de los estudiantes, como en el liderazgo de actividades de picnic literarios. Sobre estos, nuestra participación fue mucho más

activa, estando a cargo del grupo completo, realizando juegos de prelectura y posteriormente haciendo lecturas interpretativas, asumiendo los roles de los personajes.

TEMATICA	TIEMPO DE COMPARTIR		
lunes	martes	miércoles	jueves
MAKEMAKE español e inglés	LECTURA A VIVA VOZ	PICNIC DE LIBROS	LIBROS DE ACTIVIDADES
NOVIEMBRE Y DICIEMBRE			
	1. DE NOVIEMBRE nomi y los queridos animales pato va en bici matic pies un lapiz boris un compañero de escuela nector el elefante fisco y la jirafa gorda la jungla en osca tres osos dos ranas	2 DE noviembre adivanzas armar mini libro de adivanzas	3 DE noviembre Dibuja la merlopa siguiendo indicaciones maquans
	K6B LIZET Y CEBAR PADRES DE MARIA CAMILA	K6C NATALIA MAMÁ DE VALENTINA RAMIREZ	K6B CAROLINA MAMÁ DE JULIETA A.
7 festivo	3 de noviembre nomi y los queridos animales pato va en bici matic pies un lapiz boris un compañero de escuela nector el elefante fisco y la jirafa gorda la jungla en osca tres osos dos ranas	8 de noviembre LECTURA DE FOTOGRAMA el pajarito rosa en fotogramas REUNION 7-45 TB clase con Ma Mercedes	10 de noviembre hoja fotograma
	K5A Lauren Filizola la mamá de Nicolas Martinez Filizola	K6B CAROLINA MAMÁ DE JULIETA A.	
14 festivo	16 de noviembre leonard	18 de noviembre La navidad de splat SALIDA PEDAGOGICA K4 y K5	17 de noviembre JORNADA PEDAGOGICA
21 de noviembre	22 de noviembre Y MAÑANA ES NAVIDAD NOCHEBUENA LA NAVIDAD DE MAX GRIPIN EL CERDITO QUE LO TENIA TODO el mejor regalo de navidad El nacimiento de Chris Van Allsburg	23 de noviembre la navidad de david	24 de noviembre llego navidad adorno navideño cada niño se dibuja y arman el arbolito, como la imagen

Imagen 9: *Calendario Reading time.* Fuente: Elaboración de las docentes de preescolar.

Por otra parte, mantuvimos un papel activo dentro de la biblioteca, participando en diferentes momentos como en jornadas pedagógicas, como se puede observar en la Imagen 10, efectuando la interpretación de textos previamente seleccionados por nosotros o en la programación de talleres de lectura y alguna actividad complementaria cada lunes y miércoles de cada semana en horas del descanso. En general, este tipo de actividades tuvo como factor relevante que el equipo de RTI fue quien estuvo siempre al tanto de la elección de los textos y actividades que se realizaron, acompañados constantemente por el bibliotecario o el docente Jhon Torres, quien también se mantuvo al tanto de los ejercicios desarrollados.

JORNADAS PEDAGÓGICAS: RESPONDER LO QUE SE LE PIDE						
HORA	ACTIVIDAD	CURSOS	ACOMPANANTES	LUGAR	OBSERVACIONES/ RECURSOS	Averiguar: Catherine puede apoyar? Koo puede apoyar?
8:40- 9:00	Asamblea-Files	Todos	Todos	Plazoleta Preescolar	Lidera Lucila	
9:00-10:00	Rotaciones	Kindel 4 Vivi y Diamita, Kindel 5A Tefa, Kindel 5B Luz, Ma Ximena, Kindel 5C Paula Reyes y Lorena, Transición A Mapiis, Transición B Diana, Transición C Katherine KOA y Ma Isabel, 1A: Cayetano, Mónica KOA 1B: Mariana Daza 1C: Felipe Henao, Laura Martínez	Rotación 1: arte (Eugenia y Valeria) Rotación 2: Circuito multipropósito A: (Rolando, Jose, edu físicos) Rotación 3 Circuito multipropósito B (Rolando, Jose, edu físicos) Rotación 4: ensayo música (Pablo, Ana, Eve, Faber) Rotación 5: Cocina (Mateo, ...) Rotación 6: Biblioteca (hora del cuento Jhon, Gloria y Mercedes) Rotación 7: Aprentamiento (Caro T) Rotación 8: Baile con Catherine Martínez	Aulas especializadas		
10:00 - 10:40	Recreo: Pic-Nic en la plazoleta de preescolar	Todos	Todos	Zona verde		
10:40 - 11:45	Rotaciones	Kindel 4 Vivi y Diamita, Kindel 5A Tefa, Kindel 5B Luz, Ma Ximena, Kindel 5C Paula Reyes y Lorena, Transición A Mapiis, Transición B Diana, Transición C Katherine KOA y Ma Isabel, 1A: Cayetano, Mónica KOA 1B: Mariana Daza 1C: Felipe Henao, Laura Martínez	Rotación 1: arte (Eugenia y Valeria) Rotación 2: Circuito multipropósito A: (Rolando, Jose, edu físicos) Rotación 3 Circuito multipropósito B (Rolando, Jose, edu físicos) Rotación 4: ensayo música (Pablo, Ana, Eve, Faber) Rotación 5: Cocina (Mateo, ...) Rotación 6: Biblioteca (hora del cuento Jhon, Gloria y Mercedes) Rotación 7: Aprentamiento (Caro T) Rotación 8: Baile con Catherine Martínez	Aulas especializadas		Acompañantes: Jimena, Simón, Paula, Asistentes, edu física, arte, música, catequesis, biblioteca
11:45 - 12:45	Almuerzo	Todos	Lideres de grupo	Cafeteria	Por turnos almorzamos	ACTIVIDADES: 1. Juegos 2. Baile 3. Imágenes 4. Hora de cuento 5. Elaboración de un composicional 6. Música 7. Juego de mesa 8. Salir y caminar 9. Entrega inventa (dibujos, tarjetas, etc) 10. Baile
12:45 - 1:45	Presentación	Kindel 4: Kindel 5A, Kindel 5B, Kindel 5C: Transición A, Transición B, Transición C, 1A, 1B, 1C	Todos Black and white circus 3 artistas el costo por artista \$120.000 con su respectivo , vestuario , maquillaje y elementos de circo. https://instagram.com/blackandwhite_circus2.0?igshid=YmMyMTA2M2Y=	Plazoleta Preescolar	Lidera Ma Isabel	
1:45 - 2:45	Ensayo Novena	Todos	Todos	Plazoleta Preescolar	Lidera Pablo	

Imagen 10: Jornadas pedagógicas. **Fuente:** Elaboración de profesores de preescolar

Para los demás ejercicios como se ha dicho, no se requirió de un plan de trabajo o cronograma, sino que se establecieron como ejercicios o productos que se fueron elaborando en la medida que fuera posible durante los espacios libres o paralelos a los trabajos asignados. El trabajo dirigido a las olimpiadas lingüísticas, si bien se realizó la planeación y se desarrolló una propuesta tentativa junto a los estudiantes que estarán presentes en la preparación, no es sino hasta casi el final de la práctica donde será posible anticipar una serie de actividades y ejercicios de acercamiento al tema de las olimpiadas, dado que por los tiempos agotados no fue posible hacerlo con anterioridad.

7. Resultados y análisis

Los resultados y análisis recogidos durante toda la práctica fueron generosos, en tanto posibilitaron un aprendizaje continuo y con él, reflexiones que posibilitan mejoras en cada uno de los procesos que en adelante continuarán dentro de la institución, como en el desarrollo personal de quienes estuvimos liderando este proyecto. En esa vía, los resultados y las conclusiones deben ser independientes y correlacionales a los objetivos planteados al iniciar este ejercicio como evidencia del trabajo realizado.

7.1. Evaluación RTI.

Uno de los últimos ejercicios realizados con todo el cuerpo profesoral y el equipo de RTI fue el de hacer una revisión de diagnóstico del proceso de intervención, así como la identificación de los problemas más recurrentes de los estudiantes al llegar a este espacio. A nivel organizacional, se presentan algunas leves dificultades en torno a la comunicación entre docentes a cargo de los cursos de español y el cuerpo de RTI que poco a poco se ha ido remediando, sobre todo en el seguimiento de los estudiantes dentro del aula, lo cual puede brindar información importante sobre los avances y el impacto que ha tenido las intervenciones en los estudiantes.

Las dificultades más importantes de este ámbito aún se encuentran en los momentos y espacios en los cuales los estudiantes se ausentan del aula para realizar los ejercicios de RTI, en tanto existe la noción de que ello pueda representar una desmejora en otros procesos pedagógicos de otras áreas, aunque no existen elementos contundentes por ahora que denoten este impacto. Asimismo, aún persiste algunos inconvenientes sobre la comprensión por parte de los docentes sobre el funcionamiento del RTI y sobre el manejo de la información sobre la plataforma que puede solucionarse eventualmente a medida que se integren cada vez más a este proceso, entendiendo que funciona como un apoyo a su quehacer pedagógico y que ello no implica una sobresaturación a su trabajo si se acerca más al cuerpo de trabajo de RTI.

De otro lado, la identificación de una dificultad específica aún puede ser un inconveniente para algunos docentes que se apoyan solo en la evaluación para identificarla, lo que hace que incluso existan inconvenientes que no se manifiesten en la prueba o que puedan suceder en otras áreas. De esta manera, se hace necesario tener unos parámetros y guías que puedan advertir algunas señales de alerta que demuestren una dificultad, de la misma manera en que se hace importante la comunicación entre el cuerpo profesoral para estar al tanto de los diversos procesos de sus estudiantes. Sobre esto, desde el equipo de RTI se ha intentado elaborar un documento que muestre algunas de las dificultades más comunes junto a la identificación de inconvenientes críticos, con lo que el docente se puede apoyar de una manera más efectiva y clara. Este documento continúa en construcción y se espera a que antes de que culmine la práctica, pueda estar al servicio del colegio.

Sobre los aspectos que tienen relación al estudiante, se ha identificado a nivel metodológico que es necesario que el estudiante se encuentre informado de antemano de la dificultad que

presenta, mucho antes de iniciar el proceso de RTI, en tanto puede ser confluyente e incluso, tomar una posición negacionista sobre la necesidad del proceso. Se requiere un acompañamiento preliminar, donde se le expliquen las razones y se le motiva a comenzar la intervención, para que este ejercicio no sea visto como una carga mayor, una forma de segregación o un señalamiento que lo exponga frente a sus compañeros. Al ser más personalizado el ejercicio, se recomienda que el tutor trate de adecuarse a los intereses del estudiante sin perder de vista el sentido de la intervención, esto quiere decir que no se debe simplemente hacer lo que el estudiante demande, sino que la labor precisamente radica en la adecuación de sus intereses al objetivo principal de la intervención.

El factor motivacional es muy importante no solo para la consecución del éxito de la intervención, sino para determinar si existe algún problema o evento adicional que esté afectando el proceso educativo del estudiante, por lo que es muy importante contar con el registro de las actitudes y comportamientos del estudiante en cada sesión, dado que esto puede determinar un acompañamiento diferente (psicológico, por ejemplo) al realizado en el RTI.

Sobre los procesos y dificultades más comunes dentro de todas las intervenciones en Escuela Media, se encuentran los problemas de decodificación en torno a la identificación de ideas centrales, reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales, la identificación semántica de algunos verbos y ejercicios de radicalización en los grados más bajos de 5°, 6° y 7°. Cabe anotar que la gran mayoría de estos descubrimientos no fueron inicialmente el motivo de inicio de la intervención —en su mayoría fueron realizadas para potenciar el reconocimiento de tipologías textuales—, sino que a medida que se desarrollaban los ejercicios empezaban a surgir estas dificultades que fueron intervenidas una vez se sobrepasara el inconveniente por el cual habían sido requeridos. De otro lado, en los grados 8° y 9° presentan múltiples dificultades para crear proposiciones y macro proposiciones de todo el texto a partir de las macrorreglas, sobre todo cuando se requiere generalizar ideas. Asimismo, se presentaron en casos determinados, algunos inconvenientes de comprensión de procesos de pronominalización e identificación de la tesis en un texto, lo que inevitablemente tuvieron efecto en los procesos de comprensión.

Con referencia a los procesos de codificación en general (y esto resulta altamente inquietante), se observan dificultades en la cohesión textual, la concordancia de género y número, elisión de algunos grafemas y algunos errores básicos de ortografía. En términos generales, es

inquietante en tanto los procesos de codificación se vieron afectados por situaciones específicas generadas a causa de la pandemia, por lo que fue muy frecuente encontrar caligrafías que eran de difícil comprensión y que contenían las anteriores características. En unos casos extremadamente particulares, la codificación se realizaba acompañada de la voz alta, por lo que en ocasiones no existía el espacio entre algunas palabras, sino que se escribían en tanto la pronunciación, no hacía una distinción muy grande entre las diferentes palabras.

Los resultados de estas intervenciones a nivel general surtieron efectos positivos, aunque para algunos casos se requirió más de las 8 sesiones para que pudieran mejorar sus dificultades. Los ejercicios realizados fueron variados y siempre se buscó inicialmente la comprensión de funcionamiento de cada elemento, por lo que fue muy recurrente realizar preguntas constantes sobre el porqué de un elemento gramatical o discursivo dentro del texto o sobre una situación particular de uso, donde pudiera identificar la funcionalidad del mismo. Por momentos se requirió que para algunos estudiantes la intervención fuera personalizada, dado que eran susceptibles a ser distraídos por sus otros compañeros, o requerían un esfuerzo mayor que el resto.

En total fueron casi 60 estudiantes en todos los grados de Escuela Media que estuvieron durante todo este periodo de RTI y de ellos solamente 2 están en proceso de ser remitidos a KOA, el resto ha superado o están aún en vías de culminar su intervención de manera satisfactoria.

7.2. Actividades de la biblioteca.

Durante toda la práctica se tuvo la gran oportunidad de poder asistir a las labores realizadas por las bibliotecas en las cuales se desarrollaron múltiples actividades orientadas por nosotros. En ellas empleamos ejercicios paralelos a la actividad lectora que sirvieran de puente entre las historias y que dinamizarán el espacio. Contemplamos actividades de dibujo, papiroflexia, juegos de rol, plastilina, entre otros, para llamar la atención sobre todo de los niños de las edades más tempranas. Sin embargo, esto no fue una limitación para llevar a cabo la actividad con grupos más grandes, llegando a recibir estudiantes de 9º y 10º grado a las actividades propuestas, con lo que se abre la posibilidad futura a que las actividades también tengan como público objetivo los grados de más edad.

Los enfoques de las actividades de lectura estuvieron mediados por hechos o celebraciones particulares, como el taller sobre papiroflexia, en el momento en el que se hacía una exposición de oriente en la biblioteca, la cual fue acompañada por un cuento sobre el árbol de la paz que fue símbolo del perdón y la resiliencia posterior a la guerra del pacífico o el taller del horror en torno a la temática de la celebración del día de los muertos en octubre. De la misma manera se destacan algunas actividades de picnic literario en las aulas y al aire libre que también tuvieron una amplia acogida, con lecturas de textos en inglés y español que fueron atravesadas por una estrategia de promoción llamada “*pasaporte literario*” en las que los niños viajan por el mundo y por cada página leída, adquirirían millas que posteriormente representaban un premio cuando ellos lograban darle la vuelta al mundo.

Se resalta la necesidad de hacer partícipe a los estudiantes de la lectura, a través de una narración llamativa que incluso pueda resultar en la interpretación sobre exagerada de los personajes a través de la modulación de la voz y la modificación por momentos del texto, para que ellos se integren a los personajes que se presentan.

Todas las actividades fueron apreciadas por los niños y niñas en los periodos de descanso y sin duda deja una muy grata experiencia junto a un tejido grande para que los futuros proyectos se establezcan allí y puedan generar los nuevos lectores del futuro.

7.3. Olimpiadas lingüísticas.

Como se ha mencionado anteriormente, este es un proyecto que durante la práctica ha quedado inconcluso debido a las múltiples actividades realizadas y que no permitieron un aprovechamiento máximo de los recursos que puede ofrecer un lingüista en estas pruebas. No obstante, quedan a disposición del colegio, algunas presentaciones iniciales que se intentarán ofrecer antes de culminar la práctica, con algunos ejercicios y una introducción sobre la razón de ser de estas olimpiadas y sus propósitos, al mismo tiempo que se evidenciará algunas de las ventajas y habilidades que se pueden desarrollar a través de los ejercicios prácticos. Espero con total confianza que este proceso continuará y que los resultados a futuro serán grandes.

7.4. Otras actividades paralelas.

Una vez que se reconocieron los resultados de algunos elementos principales que fueron preponderantes durante toda la práctica, se debe mencionar aquellas actividades secundarias que se realizaron durante este periodo que funcionaron en la mayoría de casos, como apoyos transitorios en determinados momentos.

Entre los productos que más tuvieron impacto, se encuentran la creación de videos informativos e infografías que dan cuenta de los procesos técnicos básicos y de contenido que se debe tener en cuenta al momento de crear un podcast o un video. Este ejercicio se hizo teniendo en cuenta que el público objetivo eran niños de primaria, aunque finalmente pueden ser prácticos para todas las edades. De otro lado, se realizó la adecuación de la cartelera informativa del colegio, la cual no ofrecía mayor atención por su estado de deterioro. A través de la intervención manual y estética, se logró modificar ese espacio para hacerlo más llamativo a niños y docentes, lo que generó que se le diera visibilidad a las actividades de la biblioteca; en ese sentido, ofreció la posibilidad de pensar en un uso diferente al que se tiene, convirtiéndose en una cartelera del “disfrute de la lectura” a través de producciones literarias de todos los que hagan parte de la comunidad del colegio.

Por último, se efectuó una breve corrección ortográfica de algunos escritos que participarán en el concurso *Inspire* en su segunda edición y también tuvimos intervención en la elección de 120 libros digitales de los que hará uso el colegio a través de la plataforma *Make Make*, tomando como consideración la necesidad de seleccionar libros interactivos o ilustrados, para cada grado. Todas estas tareas, junto a otras más, fueron resueltas sin mayor inconveniente e hicieron parte del trabajo alternativo que se desarrolló.

8. Conclusiones

El trabajo realizado en el Gimnasio de La Montaña ha sido posible gracias al esfuerzo de todo un equipo de trabajo que dotó todas las herramientas necesarias para poder realizar las actividades que, junto a mi compañera pasante, pudimos desarrollar día a día. Por ello, este informe quiere dejar un instrumento que sea funcional no solo para el colegio —o para los próximos procesos de la Universidad—, sino que busca ampliar la gama en Colombia de trabajos que

evidencien y posibiliten nuevos instrumentos y métodos pedagógicos ante necesidades que no hemos tenido en cuenta en los procesos de aprendizaje en el aula como lo son las DEA.

En los resultados y análisis se pudo evidenciar que si bien es un método que puede contener algunas dificultades, a nivel general son más los beneficios que obtuvieron los estudiantes, con los cuales se ha logrado una potenciación en sus habilidades, al tiempo que fue posible crear vínculos afectivos que han roto la jerarquización estricta entre docente y estudiante. Hemos podido comprender que todos somos parte de un proyecto educativo donde cada uno brinda algún elemento particular, y que el valor diferencial en él aparece cuando se ha aprendido a identificar el momento preciso en el cual se realizan los aportes.

En torno al desarrollo de los objetivos propuestos, se puede determinar que:

- La intervención en el colegio se dio de manera satisfactoria, cumpliendo con cada proceso y exigencia que se nos ha encomendado, obteniendo gratos y valiosos resultados a nivel educativo, personal como profesional.
- El trabajo realizado en los apoyos RTI se brindó de manera óptima, adecuando cada instrumento tanto a los requerimientos del colegio como a las necesidades específicas de los estudiantes. El éxito de estas intervenciones en muchos casos se manifiesta cuando quienes son intervenidos no son remitidos nuevamente, pero, sobre todo, cuando en el proceso evaluativo no solo dan cuenta de la automatización de los procesos trabajados, sino también de la comprensión y saber el porqué de los mismos, lo cual es concordante al modelo pedagógico del colegio.
- En general, las mediaciones por RTI se realizaron en los cursos establecidos inicialmente, y se desarrollaron en su mayoría en torno a temas de decodificación primaria, secundaria y terciaria (estos últimos en los grados más avanzados) y en una menor actividad, en ejercicios de codificación. Los inconvenientes más importantes que fueron manifestados por los estudiantes, refieren a tanto a la identificación de macroestructuras semánticas en términos de decodificación, como a la elaboración de macroproposiciones a partir de textos, para lo cual resulta de gran ayuda, poder llevar a los estudiantes a realizar ejercicios de jerarquización de la información y con ello, mapas mentales y conceptuales que les permitan graficar y plasmar el razonamiento que se requiere para comprender la información.

- Con referencia al apoyo de las actividades de la biblioteca, es posible evidenciar un impacto importante en la promoción de escenarios de lectura, demostrado en la gran convocatoria que obtuvo cada ejercicio llevado a cabo y de los resultados de los mismos. Se incentiva a quienes continúen con este valioso ejercicio a seguir haciendo uso de la amplia gama de textos que se encuentran en las bibliotecas y de las diversas actividades que pueden relacionarse en torno a una historia.
- Como se ha mencionado, el trabajo propuesto para la realización de intervenciones preparatorias a las Olimpiadas Lingüísticas no pudo ser abordado con total suficiencia debido a las múltiples ocupaciones en otros escenarios del colegio, sin embargo, se deja un pequeño paso introductorio para quienes puedan intervenir en el futuro, en la consolidación de este espacio.
- Se pudo desarrollar una amplia cantidad de instrumentos y de documentos, de la misma forma en que se ha participado en el despliegue de ejercicios paralelos desarrollados por el colegio y la biblioteca, que ha buscado potenciar el acceso a la información de manera comprensible y eficaz; al mismo tiempo, se ha querido dar visibilidad a todos los documentos de apoyo a actividades de docentes y estudiantes, por lo que en conjunto con el equipo de comunicaciones del colegio, se ha intentado fortalecer los diversos espacios físicos y virtuales para tal fin. En el futuro se plantea una mayor interacción entre otros equipos de trabajo para fortalecer el ejercicio.

Sobre las recomendaciones que este proyecto exige, se pueden entrever la necesidad de una capacitación oportuna, idónea y constante no solo para los tutores de prácticas, sino para los docentes y en general para todo aquel quien se encuentre involucrado en el proceso de RTI. A través del ejercicio, se ha podido evidenciar algunas de las dificultades que habían sido descritas en el marco teórico y que han sido manifestadas por docentes y en un primer momento, por quienes realizamos la labor de tutor, para comprender la dinámica del método. Este trabajo para entonces, es una puerta que se ofrece para que pueda ser comprendido a nivel teórico y metodológico, además que espero que funcione como incentivo para nuevos y mejores productos.

Adicionalmente, es importante entender que el método de RTI más allá de suplir una dificultad en un momento determinado, es también un proceso de aprendizaje para el educador, dado que es el momento de usar estos espacios como un laboratorio, poniendo a prueba distintos

instrumentos que pueden guiar y ayudar a mejorar los procesos de los estudiantes, con un trabajo que debe ser contextualizado dependiendo de sus propias dinámicas, necesidades y de su propia realidad.

Finalmente, este trabajo es resultado de un ejercicio arduo que pretende ser un bloque más en la consolidación de nuevas estrategias que permitan a la sociedad colombiana, potenciar todos sus niveles educativos, comenzando con el amor y aprecio por la lectura y escritura. Esto último, sin duda alguna, es la que orientará el nuevo camino de las nuevas generaciones que también merecerán ser contadas.

Referencias

- Alahmari, A. (2019). A review and synthesis of the Response to Intervention (RtI) Literature: teachers implementations and perceptions. *International journal of special education*, 33(4), 894-909.
- APA. (2014). *Guía de consulta de los criterios de diagnóstico del DSM-5*. Chicago: American Psychiatric Publishing.
- Arteaga Rolando, M. A., & Carrión Barco, G. (2022). Modelo de lectoescritura. Percepciones y retos desde la pedagogía conceptual. *Revista Conrado*, 18(84), 84-91.
- Blanco Rivera, D. K. (2022). *Informe de pasantía Gimnasio La Montaña*. Bogotá D.C.: Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia.
- Colprensa. (2019, diciembre 03). Pruebas Pisa: Colombia mejoró en matemáticas, pero bajó en ciencia y lectura. *Vanguardia*, pp. <https://www.vanguardia.com/colombia/pruebas-pisa-colombia-mejoro-en-matematicas-pero-bajo-en-ciencia-y-lectura-FB1737557>.
- DANE. (2022, Noviembre 18). *Encuesta Nacional de Lectura - ENLEC 2017*. Retrieved from https://sitios.dane.gov.co/enlec_dashboard/#/
- De Mendivelzúa, A. V., García Blanco, L., & Sánchez, M. (2018). Intervención preventiva de las dificultades de aprendizaje en el aula: modelo de respuesta a la intervención. *Revista de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador*, 3.
- De Zubiría Samper, M. (2001). *Teoría de las seis lecturas I (Vol. I)*. Bogotá D.C.: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubiría, S. (2001). *Teoría de las seis lecturas II (Vol. II)*. Bogotá D.C.: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Fernández Fernández, M. P., & Fiuza Asorey, M. J. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gimnasio La Montaña. (s.f.). *Historia*. Retrieved from Gimnasio La Montaña: <https://www.glm.edu.co/sobre-glm/historia/>
- Gualdrón Cárdenas, E. C., & Llerena Vilorio, O. P. (2020). *Propuesta para la apropiación de modelo de pedagogía conceptual en las prácticas pedagógicas*. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Hernandez, L. (2022, marzo 26). *Ranking de los 500 mejores colegios de Colombia*. Retrieved from Agencia de Periodismo Investigativo (API): <https://www.agenciapi.co/noticia/academia/ranking-de-los-500-mejores-colegios-de-colombia>

ICFES. (2022). *Informe nacional de resultados Saber 11° 2021*. Bogotá D.C.

Jiménez Navas, E. P., & Tacha Daza, Y. P. (2019). *Estado del arte del modelo RTI, alcances y limitaciones, a partir de estudios empíricos publicados entre los años 2014 y 2019 en América y España*. Trabajo de grado de Maestría, Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá D.C.

Jiménez, J. E. (2012). Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. In J. Navarro, M. T. Fernandez, F. Soto, & F. Tortosa (Ed.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Jiménez, J. E., Luft Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., . . . Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología*, 4(2), 56-64.

Ley general de educación, Ley 115 (Congreso de la República de Colombia febrero 8, 1994).

Pinilla Bedoya, M. L. (2018). *"Me mandaron a coser" Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) en el ámbito universitario en*. Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia.

Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional., 230 (Presidencia de la República de Colombia febrero 11, 2002).

Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, 2216 (Congreso de la República de Colombia junio 23, 2022).

Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva., 366 (Presidencia de la República de Colombia febrero 9, 2009).

Ramírez Bonilla, M. C. (2020, septiembre 30). Cuarentena cambió los hábitos de lectura de los colombianos pero el lector habitual se consolidó. *La República*, pp. <https://www.larepublica.co/ocio/la-cuarentena-cambio-los-habitos-de-lectura-de-los-colombianos-y-cautivo-a-unos-pocos-3067114>.

Ranking Col-Sapiens 2022-2023. (s.f.). Retrieved from <https://www.srg.com.co/losmejorescolegios-colsapiens/>

Rodas de Ruiz, P. (2014). Un acercamiento inicial al modelo RTI para estudiantes de un grupo lingüístico minoritario con necesidades en lectoescritura. *Interamerican Journal of Psychology*, V. 48(2), 194-202.

- Romero Pérez, J., & Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Málaga: Consejería de educación.
- Turse, K. A., & Albrecht, S. F. (2015). The ABCs of RTI: An introduction to the building blocks of response to intervention. *Preventing School Failure*, 59(2), 83-89.
- Valencia Chaves, I., & Martínez Alzate, A. (2019). *La conciencia lingüística: otra forma de asumir la lengua*. Bogotá D.C.: UD Editorial.
- Van Dijk, T. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. Ciudad de México D.F.: Siglo XXI Editores.

Anexos

Anexo 1: Listado de estudiantes preseleccionados a la preparación de las Olimpiadas Lingüísticas

	Curso	Participantes			Sugerencias de profesores
1	9°	Daniel			
2	9°	Juana			
3	9°	Isabella			
4	9°	Nicolás			
5	9°	Juliana			
6	9°	Juan A			
7	10°	Alejandro			
8	10°	Julia S			
9	10°	Miguel			
10	10°	Juan C			
11	10°	Juan C			
12	10°	Marian			
13	10°	Marian			
14	11°	Antonio			
15	11°	Manuel			
16	11°	Natalia			
17	11°	Daniel			
18	11°	Jerónir			
19	11°	Daniel			
20	11°	Juan A			

Anexo 2: Tabla parcial de identificación de dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

Descripción
Confunde las grafías de "b" y "d", "p" y "q"
Presenta inconvenientes para leer fluidamente. (ritmo, entonación)
Realiza lectura de palabras de forma imprecisa o lenta (las lee en voz alta con lentitud o adivina las palabras).
No tiene en cuenta los signos de puntuación.
Presenta dificultades para desarrollar movimientos sociológicos (movimientos oculares), mueve la cabeza para leer.
No visualiza y omite las imágenes que acompañan el texto.
Se salta renglones.
Para realizar una lectura correcta debe seguir el renglón con el dedo o con un objeto (lápiz, estero).
No comprende lo que lee (no es capaz de extraer ideas literales del texto).
Agrega letras a palabras.
Elimina letras en palabras.
Presenta dificultad para construir oraciones básicas (sujeto, verbo y complemento).
No puede expresar ideas escritas (coherencia, organización gramatical, signos de puntuación).
Inconvenientes en caligrafía (tamaño de letras).
Presenta dificultad para segmentar palabras.
Presenta dificultad para organizar las palabras en el orden correcto.
Presenta inclinación del renglón o de las letras (renglón que cae o sube, no mantiene la línea recta, no organiza el espacio al escribir).
Necesita decir las palabras en voz alta para poderlas escribir.
Presenta mala postura al escribir (no se sienta correctamente ni mantiene la postura).
Presenta mala presión o posición al tomar el instrumento de escritura (no tiene agarre adecuado).
Escribe demasiado rápido o despacio.
Presenta ilegibilidad en letras o palabras.
Escribe en espejo (letras al revés).

Anexo 3: Modelo de tabla de registro de actividades de RTI

Semana	Sesión	Nombre del estudiante	Apellido del estudiante	Grado	Grupo	Actividades realizadas	Retroalimentación	Seguimiento actitudinal	Profesor orientador de la actividad
1	1	Estudiante 1	Tamayo Zornosa	6	A	<p>El trabajo se desarrolla comunalmente con los grados quinto. Se acuerdan espacios de trabajo durante la semana con ambos grupos en razón de la dificultad de reunirse en un primer momento de manera continuada (dado que se requiere de un apoyo en el RTI del profesor titular, que se encuentra en labores complementarias hasta el 01/09/22).</p> <p>En esta sesión además se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.</p>	No se presenta a las sesión	Sin comentarios	César Martínez
1	1	Estudiante 2	Torres García	6	A	<p>En esta sesión se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.</p>	No se presenta a las sesión		César Martínez
1	1	Estudiante 3	Torres Reyes	6	A	<p>En esta sesión se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las</p>	El estudiante reconoce en los diferentes textos sus diferencias y comprende la función de los textos informativos.	Participa activamente en la sesión.	César Martínez

						diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.			
1	1	Estudiante	3	6	B	En esta sesión se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.	La estudiante reconoce en los diferentes textos sus diferencias y comprende la función de los textos informativos.	Participa activamente en la sesión.	César Martínez
1	1	Estudiante	4	6	B	En esta sesión se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.	El estudiante reconoce en los diferentes textos sus diferencias y comprende la función de los textos informativos.	Sin novedad	César Martínez
1	1	Estudiante	5	6	C	En esta sesión se hace un reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del reconocimiento de diferentes textos impresos y multimodales, haciendo un énfasis en el texto informativo. Los estudiantes deben remarcar las diferencias y similitudes con las otras tipologías textuales.	El estudiante reconoce en los diferentes textos sus diferencias y comprende la función de los textos informativos.	Es un niño algo abstraído pero ello no parece intervenir en el aula.	César Martínez
1	2	Estudiante	1	6	A	La actividad que se planteó hizo énfasis en el reconocimiento de superestructuras textuales de los textos informativos, usos lingüísticos y la identificación de la audiencia de este tipo de textos.	No se presenta a las sesión	Sin comentarios	César Martínez
1	2	Estudiante	2	6	A	La actividad que se planteó hizo énfasis en el reconocimiento de superestructuras textuales de los textos informativos, usos lingüísticos y la identificación de la audiencia de este tipo de textos.	Se cruzó su sesión con otro RTI	Sin comentarios	César Martínez
1	2	Estudiante	3	6	A	La actividad que se planteó hizo énfasis en el reconocimiento de superestructuras textuales de los textos informativos, usos lingüísticos y la identificación de la audiencia de este tipo de textos.		Sin novedad	César Martínez

1	2	Estudiante	4	6	B	La actividad que se planteó hizo énfasis en el reconocimiento de superestructuras textuales de los textos informativos, usos lingüísticos y la identificación de la audiencia de este tipo de textos.	Reconoce de manera óptima los diferentes tipos de audiencia especializada / no especializada, además que evidencia a grandes rasgos la superestructura de un texto informativo.	Sin novedad	César Martínez
1	2	Estudiante	5	6	B	La actividad que se planteó hizo énfasis en el reconocimiento de superestructuras textuales de los textos informativos, usos lingüísticos y la identificación de la audiencia de este tipo de textos.		Sin novedad	César Martínez
1	2	Estudiante	6	6	C	La actividad que se planteó hizo énfasis en el reconocimiento de superestructuras textuales de los textos informativos, usos lingüísticos y la identificación de la audiencia de este tipo de textos.	Se debe encaminar un ejercicio más didáctico dado que los contenidos parecen no involucrar al estudiante.	Sin novedad	César Martínez
1	3	Estudiante	8	6	A	Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes. Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.	No se presenta a las sesión	Sin comentarios	César Martínez
1	3	Estudiante	9	6	A	Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes. Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.			César Martínez
1	3	Estudiante	10	6	A	Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos			César Martínez

						<p>textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes. Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.</p>			
1	3	Estudiante	Duque Gómez	6	B	<p>Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes. Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.</p>			César Martínez
1	3	Estudiante	Velásquez Ramírez	6	B	<p>Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes. Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.</p>			César Martínez
1	3	Estudiante	Suárez Bejarano	6	C	<p>Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes. Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la</p>	<p>Realiza el trabajo de selección de los textos de manera adecuada, tomando como referencia la rúbrica dada. Identifica sus componentes para realizar la selección.</p>	<p>Trabaja con el grupo aunque sin gran participación</p>	César Martínez

						forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.			
2	4	Estudiante 1	Tamayo Zornosa	6	A	Se elabora la segunda parte del ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.	No se presenta a las sesión	Sin comentarios	César Martínez
2	4	Estudiante 2	Torres García	6	A	Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes. Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.			César Martínez
2	4	Estudiante 3	Torres Reyes	6	A	Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes. Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.			César Martínez
2	4	Estudiante 4	Duque Gómez	6	B	Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes.			César Martínez

						Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.			
2	4	Estudiante 5	Velásquez Ramírez	6	B	Se elabora un ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que a partir de una rúbrica, puedan discriminar los textos informativos a partir de sus partes. Posterior a ello, deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.			César Martínez
2	4	Estudiante	Suárez Bejarano	6	C	Se elabora la segunda parte del ejercicio donde los estudiantes interpretan el rol de críticos de arte, pero enfocados en la identificación de diferentes conjuntos textuales. Se les pide que deben terminar de analizar los elementos que la componen para presentar un comentario sobre la forma en que se organiza y calificar la manera en que se expresa el contenido.	A pesar de que la dinámica que se propone exige al estudiante a realizar un trabajo activo, no es muy clara su participación ni muestra argumentos por los que considera que un elemento hace parte de un tipo de texto o el por qué se estructura de una manera y no de otra.	El estudiante se encuentra distraído y no presta mayor atención a la actividad.	César Martínez
2	5	Estudiante 1	Tamayo Zornosa	6	A	Durante la sesión se intentó que los estudiantes, a partir de recortes de párrafos de diferentes medios de comunicación sobre un tema en particular (la industria de la música en línea), pudieran componer un texto informativo que diera cuenta de un aspecto en particular. El objetivo de la actividad fue desarrollar un ejercicio que pusiera a prueba el manejo de superestructuras textuales en textos informativos (forma), al tiempo que debían potenciar la capacidad de selección y jerarquización de la información.	No se presenta a las sesión	Sin comentarios	César Martínez

2	5	Estudiante 2	Torres García	6	A	Durante la sesión se intentó que los estudiantes, a partir de recortes de párrafos de diferentes medios de comunicación sobre un tema en particular (la industria de la música en línea), pudieran componer un texto informativo que diera cuenta de un aspecto en particular. El objetivo de la actividad fue desarrollar un ejercicio que pusiera a prueba el manejo de superestructuras textuales en textos informativos (forma), al tiempo que debían potenciar la capacidad de selección y jerarquización de la información.			César Martínez
2	5	Estudiante 3	Torres Reyes	6	A	Durante la sesión se intentó que los estudiantes, a partir de recortes de párrafos de diferentes medios de comunicación sobre un tema en particular (la industria de la música en línea), pudieran componer un texto informativo que diera cuenta de un aspecto en particular. El objetivo de la actividad fue desarrollar un ejercicio que pusiera a prueba el manejo de superestructuras textuales en textos informativos (forma), al tiempo que debían potenciar la capacidad de selección y jerarquización de la información.			César Martínez
2	5	Estudiante 4	Duque Gómez	6	B	Durante la sesión se intentó que los estudiantes, a partir de recortes de párrafos de diferentes medios de comunicación sobre un tema en particular (la industria de la música en línea), pudieran componer un texto informativo que diera cuenta de un aspecto en particular. El objetivo de la actividad fue desarrollar un ejercicio que pusiera a prueba el manejo de superestructuras textuales en textos informativos (forma), al tiempo que debían potenciar la capacidad de			César Martínez

						selección y jerarquización de la información.			
2	5	Estudiante 5	Velásquez Ramírez	6	B	Durante la sesión se intentó que los estudiantes, a partir de recortes de párrafos de diferentes medios de comunicación sobre un tema en particular (la industria de la música en línea), pudieran componer un texto informativo que diera cuenta de un aspecto en particular. El objetivo de la actividad fue desarrollar un ejercicio que pusiera a prueba el manejo de superestructuras textuales en textos informativos (forma), al tiempo que debían potenciar la capacidad de selección y jerarquización de la información.			César Martínez
2	5	Estudiante	Suárez Bejarano	6	C	Durante la sesión se intentó que los estudiantes, a partir de recortes de párrafos de diferentes medios de comunicación sobre un tema en particular (la industria de la música en línea), pudieran componer un texto informativo que diera cuenta de un aspecto en particular. El objetivo de la actividad fue desarrollar un ejercicio que pusiera a prueba el manejo de superestructuras textuales en textos informativos (forma), al tiempo que debían potenciar la capacidad de selección y jerarquización de la información.	No asistió al colegio	Sin comentarios	César Martínez
2	6	Estudiante 1	Tamayo Zornosa	6	A	Se detalla diversos formatos multimodales en los que se puede reconocer un texto informativo, como video, textos escritos, etc., haciendo un énfasis en los recursos lingüísticos específicos para cada modo y la manera en que es posible encontrarlos en el texto. Además se discute la pertinencia de usar códigos particulares en textos informativos para destinatarios específicos (sobre todo en personas no	El estudiante asiste a la sesión, sin embargo cabe aclarar que es la primera vez que asiste debido a que en el momento de realizar los anteriores RTI de español, el estudiante se encontraba en otros espacios de RTI o tenía reuniones con los profesores.	Si bien se muestra desinteresado en un comienzo, se vuelve en una persona muy activa con la temática abordada.	César Martínez

						especializadas o con dificultades visuales o sensoriales).			
2	6	Estudiante 2	Torres García	6	A	Se detalla diversos formatos multimodales en los que se puede reconocer un texto informativo, como video, textos escritos, etc., haciendo un énfasis en los recursos lingüísticos específicos para cada modo y la manera en que es posible encontrarlos en el texto. Además se discute la pertinencia de usar códigos particulares en textos informativos para destinatarios específicos (sobre todo en personas no especializadas o con dificultades visuales o sensoriales).	Inicialmente el estudiante no es participante de la clase, pero a medida que avanza a través de algunas observaciones y comentarios, se interesa por el tema trabajado. Reconoce y evidencia posibles interlocutores en otros sistemas lingüísticos, además que propone posibles caminos para lograr una efectividad comunicativa en escenarios particulares. Realiza ejemplos y los intenta soportar con algún argumento inicial.	Sin novedad	César Martínez
2	6	Estudiante 3	Torres Reyes	6	A	Se detalla diversos formatos multimodales en los que se puede reconocer un texto informativo, como video, textos escritos, etc., haciendo un énfasis en los recursos lingüísticos específicos para cada modo y la manera en que es posible encontrarlos en el texto. Además se discute la pertinencia de usar códigos particulares en textos informativos para destinatarios específicos (sobre todo en personas no especializadas o con dificultades visuales o sensoriales).	Participa en la actividad y aunque sus aportes son algo confusos, intenta dar cuenta de procesos de análisis entorno a la forma en cómo es realizado un texto informativo. Reconoce diversos modos en los que puede suceder un texto informativo, así como identifica el lenguaje usado en cada forma.	Sin novedad	César Martínez
2	6	Estudiante 4	Duque Gómez	6	B	Se detalla diversos formatos multimodales en los que se puede reconocer un texto informativo, como video, textos escritos, etc., haciendo un énfasis en los recursos lingüísticos específicos para cada modo y la manera en que es posible encontrarlos en el texto. Además se discute la pertinencia de usar códigos particulares en textos informativos para destinatarios específicos (sobre todo en personas no especializadas o con dificultades visuales o sensoriales).	No asistió al colegio		César Martínez
2	6	Estudiante 5	Velásquez Ramírez	6	B	Se detalla diversos formatos multimodales en los que se puede	Participa en la actividad e intenta dar cuenta de procesos de análisis entorno a	Sin novedades.	César Martínez

						reconocer un texto informativo, como video, textos escritos, etc., haciendo un énfasis en los recursos lingüísticos específicos para cada modo y la manera en que es posible encontrarlos en el texto. Además se discute la pertinencia de usar códigos particulares en textos informativos para destinatarios específicos (sobre todo en personas no especializadas o con dificultades visuales o sensoriales).	la forma en cómo es realizado un texto informativo. Reconoce diversos modos en los que puede suceder un texto informativo, así como identifica el lenguaje usado en cada forma.		
2	6	Estudiante	Suárez Bejarano	6	C	Se detalla diversos formatos multimodales en los que se puede reconocer un texto informativo, como video, textos escritos, etc., haciendo un énfasis en los recursos lingüísticos específicos para cada modo y la manera en que es posible encontrarlos en el texto. Además se discute la pertinencia de usar códigos particulares en textos informativos para destinatarios específicos (sobre todo en personas no especializadas o con dificultades visuales o sensoriales).	Reconoce diferentes modos en que la información es transmitida a partir de ejemplo que brinda, sin embargo aún parece ser difícil para él encontrar las supestructuras inmersas en cada modo de información. Detalla diferentes usos lingüísticos de los que puede hacer uso un texto informativo.	Se muestra participativo en el ejercicio aportando con ideas.	César Martínez
2	7	Estudiante 1	Tamayo Zornosa	6	A	El ejercicio de diagnóstico que se presentó, tuvo como propósitos evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar las ideas principales y secundarias de dos textos informativos sobre la contaminación y sus efectos. Adicionalmente se desarrolla un trabajo de reconocimiento del propósito/intención de los escritos, basado en la diferenciación y la similitud de ambos.	El estudiante reconoce de manera sencilla los temas en común de ambos textos, aunque podría ahondar un poco más en las razones que deducen su elección. No obstante, se le dificulta deducir la idea principal del primer texto. Al no tener un seguimiento constante de su proceso, no es posible determinar los motivos que ocasionaron esta dificultad, por lo que no hay elementos que permitan sugerir que deba darse de alta del proceso de RTI. Considerando lo anterior, se sugiere consultar con la o el docente titular del curso, para determinar su continuidad o no con el RTI.	Sin novedades.	César Martínez
2	7	Estudiante 2	Torres García	6	A	El ejercicio de diagnóstico que se presentó, tuvo como propósitos evaluar la capacidad de los estudiantes para	Presenta algunas dificultades reconociendo elementos diferenciadores de ambos textos, y no reconoce de	Sin novedades.	César Martínez

						<p>identificar las ideas principales y secundarias de dos textos informativos sobre la contaminación y sus efectos. Adicionalmente se desarrolla un trabajo de reconocimiento del propósito/intención de los escritos, basado en la diferenciación y la similitud de ambos.</p>	<p>manera adecuada las ideas principales de ambos textos, aunque identifica sus destinatarios y la tipología textual. A partir de los requerimientos de ingreso a RTI, en donde se solicitaba un trabajo específico en tipologías textuales informativas, como también en reconocimiento de ideas principales y secundarias, marcadores textuales que indiquen propósito y audiencia, se concluye que el estudiante debe continuar con el proceso en RTI.</p>		
2	7	Estudiante 3	Torres Reyes	6	A	<p>El ejercicio de diagnóstico que se presentó, tuvo como propósitos evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar las ideas principales y secundarias de dos textos informativos sobre la contaminación y sus efectos. Adicionalmente se desarrolla un trabajo de reconocimiento del propósito/intención de los escritos, basado en la diferenciación y la similitud de ambos.</p>	<p>Identifica la tipología textual del texto, como también las ideas principales en cada una de ellas, encontrando similitudes y diferencias en ambos textos. Detalla a la vez el tipo de audiencia al que es dirigido. A partir de los requerimientos de ingreso a RTI, en donde se solicitaba un trabajo específico en tipologías textuales informativas, como también en reconocimiento de ideas principales y secundarias, marcadores textuales que indiquen propósito y audiencia, junto al proceso realizado, se concluye que el estudiante NO debe continuar con el proceso en RTI y debe darse de alta.</p>	Sin novedades.	César Martínez
2	7	Estudiante 4	Duque Gómez	6	B	<p>El ejercicio de diagnóstico que se presentó, tuvo como propósitos evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar las ideas principales y secundarias de dos textos informativos sobre la contaminación y sus efectos. Adicionalmente se desarrolla un trabajo de reconocimiento del propósito/intención de los escritos, basado en la diferenciación y la similitud de ambos.</p>	<p>La estudiante reconoce elementos en común, aunque clarifica superficialmente las diferencias entre los dos textos. Reconoce sus ideas principales pero no reconoce la audiencia hacia donde es dirigido. A partir de los requerimientos de ingreso a RTI, en donde se solicitaba un trabajo específico en tipologías textuales informativas, como también en reconocimiento de ideas principales y secundarias, marcadores textuales que indiquen propósito y audiencia, junto al proceso realizado, se concluye que el estudiante debe tomar otras dos</p>	Se denota algo decaída y sin ningún interés en la actividad. No se alcanza a reconocer las razones.	César Martínez

						sesiones en RTI y volver a evaluar antes de darse de alta.			
2	7	Estudiante 5	Velásquez Ramírez	6	B	<p>El ejercicio de diagnóstico que se presentó, tuvo como propósitos evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar las ideas principales y secundarias de dos textos informativos sobre la contaminación y sus efectos. Adicionalmente se desarrolla un trabajo de reconocimiento del propósito/intención de los escritos, basado en la diferenciación y la similitud de ambos.</p>	<p>Se hace la recomendación al docente para que las preguntas y ejercicios que se proponen, sean lo más explícito posible para no dar paso a ambigüedades en la interpretación.</p> <p>Por otro lado, el estudiante reconoce el tipo de texto que se le presenta, no realiza una mayor elaboración de sus respuestas aunque son correctas. Identifica los destinatarios pero aun sus identificaciones de ideas principales son muy superficiales. A partir de los requerimientos de ingreso a RTI, en donde se solicitaba un trabajo específico en tipologías textuales informativas, como también en reconocimiento de ideas principales y secundarias, marcadores textuales que indiquen propósito y audiencia, junto al proceso realizado, se concluye que el estudiante debe continuar con el proceso en RTI.</p>	Sin novedades.	César Martínez
2	7	Estudiante	Suárez Bejarano	6	C	<p>El ejercicio de diagnóstico que se presentó, tuvo como propósitos evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar las ideas principales y secundarias de dos textos informativos sobre la contaminación y sus efectos. Adicionalmente se desarrolla un trabajo de reconocimiento del propósito/intención de los escritos, basado en la diferenciación y la similitud de ambos.</p>	<p>En líneas generales los estudiantes identifican las ideas centrales de los textos, evidencia los elementos en común y sus diferencias. Se hace una observación en el proceso de decodificación por errores ortográficos recurrentes en el uso de [S] por [C] que deben ser corregidos, así como otros más.</p> <p>A partir del proceso llevado y de las recomendaciones del docente, se continúa con el RTI.</p>	Sin novedades.	César Martínez

Anexo 5: Actividad de relaciones semánticas

Lee los siguientes textos:

“En la terraza de mi edificio estaban dos gorriones y una paloma, muy cerca de donde se encontraba María y Julian. Quise acercarme a ellos lentamente para contemplarlos sin que huyeran. Por desgracia, un gato se me adelantó, y los pájaros echaron a volar al instante mientras mis amigos me observaban”.

1. ¿En la frase “Quise acercarme a ellos lentamente para contemplarlos” a quienes se refiere?

2. Subraya en el texto las palabras donde se haga referencia a María y Julián.

“El arte suele ser visto como una necesidad secundaria de las sociedades. Pero yo opino que esta perspectiva debería cambiar, ya que la pintura y la literatura, por mencionar dos ejemplos, han sido vitales en el avance cultural de los distintos pueblos”.

3. En el anterior texto, ¿qué término engloba otros elementos? ¿Cuáles son los elementos?

4. Escribe un ejemplo diferente donde se presente la misma situación del ejercicio anterior

“En el edificio donde vivo no se permite tener ninguna clase de animales. A la menor infracción se corre el riesgo de ser expulsado. Una de mis vecinas, creyendo que era una exageración, intentó tener un gato escondido. Lamentablemente, acabaron descubriéndola y echándola a la calle”.

5. En el anterior enunciado, ¿a quién descubrieron y echaron a la calle?

“Desde pequeño me enseñaron a comer naranjas, manzanas, curubas y bananos, pues, según me decían mis papá y mamá, me ayudarían con el desarrollo de mis brazos, mis piernas, mi estómago y mi cerebro. Pero con el tiempo lo empecé a hacer más por gusto propio que por esa recomendación, de modo que siempre llevo conmigo una manzana o una pera cuando salgo a hacer labores por las cuáles me pagan”.

6. Reescribe el texto de manera que generalices los elementos que son particulares.

7. Dedos es a pies como:

- a. Gato a animal
- b. Cocina a casa
- c. Perros a pulgas
- d. Celular a teléfono

9. Fútbol es a deporte como:

- a. Goku a DragonBall
- b. Pedal a bicicleta
- c. Cusco a Perú
- d. Tulipan a flor

Anexo 6: Infografía sobre cómo hacer un video y un podcast.

¿Cómo hacer un VIDEO GENIAL?

Grabar un video puede parecer fácil, pero hay varias tips que nos pueden ayudar para que quede genial.

1. ESCRIBE UN GUION

Escribe detalladamente todo lo que dirás y los pasos que seguirás. Es importante que describas todos los elementos que usarás, como la ropa o la música; también debes ubicar el lugar dónde lo harás, etc. El guion te va a ayudar a organizar tus ideas.



2. ASEGURATE DE GRABAR CORRECTAMENTE

Recuerda que el foco de la cámara debe estar limpio (puedes limpiarla con un paño seco). Si vas a grabar al aire libre, te sugerimos grabar el audio de tu voz con la descripción aparte y luego editarlo para asegurarte de que se escucha bien. Ten en cuenta que debes mantener la cámara quieta para que el video no salga corrido.



Puedes usar también manos libres!

3. EDITA EL VIDEO

Existen varias aplicaciones para hacerlo, pero recuerda sobre todo que cada imagen y sonido debe seguir una misma línea o idea. Si hablas de autos, no colocarás sonidos de aviones. Si añades música o un audio, revisalo varias veces para asegurarte que estén sincronizados (que sucedan al tiempo) con el video.



4. REvisa TU VIDEO ANTES DE PRESENTARLO

Recuerda hacer varias revisiones antes de presentar el video para asegurarte que lo planeado en el guion se vea reflejado en el resultado.



Piensa siempre si a ti te gustaría ver un video como el que estás haciendo

¡Recuerda que la creatividad no tiene límites!

¿Cómo hacer un podcast?

¿Debes crear un podcast y no sabes cómo? Aquí te damos algunos consejos para que los tengas en cuenta.



Piensa en lo que quieres hablar

¿Cuáles son los aspectos más importantes? ¿Que tipo de podcast se ajusta mejor (diálogo, narrativo o expositivo)?

Planea detalladamente de principio a fin.

Esto servirá para decidir cuál información es esencial y cuál no. Es importante que incluyas los efectos de sonido, así podrás hacer la edición más fácilmente.



Tips:
• Intenta no grabar en exteriores, sí hazlos en un lugar sin tanto viento.
• Trata de grabar todo con el mismo dispositivo (puedes tener problemas de sonido).

¡Ten cuidado cuando grabes!

Recuerda que al hacer la grabación debes estar en un lugar sin ruido y sin eco (si tu habitación es grande puedes reducir el eco colocando almohadas y cobijas por todas partes).



Revisa cada una de las grabaciones para asegurarte que todas se escuchan bien. En caso de que alguna parte se escuche más fuerte que otra, puedes nivelar el sonido. Ten en cuenta agregar efectos de sonido, esto hará tu podcast más dinámico.



¿Listo?



Usa esta infografía como guía para tu podcast.

Antes de presentarlo

Vuelve a escuchar tu grabación y verifica que el resultado sea como lo planeaste.

Anexo 7: Video sobre cómo hacer un video



Anexo 8: Actividad de estructura textual.

RTI - GIMNASIO LA MONTAÑA				
 GIMNASIO LA MONTAÑA				
Nombre		Grado		
Actividad:				
<ul style="list-style-type: none"> Identificar y escribir los contenidos relacionados a cada parte de la estructura de los textos abordados. 				
NOMBRE DEL RECURSO	INTRODUCCIÓN	DESARROLLO	CONCLUSIÓN	INFORMACIÓN DE APOYO
Asar un pollo a cachetadas				
Infografía mujer en la ciencia				

Anexo 9: Modelo de planeación de actividades

RTI - GIMNASIO LA MONTAÑA 	
Número de sesión:	3
Nombre del (los) estudiante (s):	
Persona de RTI a cargo:	
Grado:	5to
Duración de la sesión:	20 minutos.
Palabras clave	Intención comunicativa, ideas principales, ideas secundarias, segunda lectura.
Objetivo de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en un texto los usos lingüísticos que recrean una intención comunicativa determinada. • Identificar las ideas principales y secundarias del texto y la comprensión de palabras a través del contexto
Desarrollo de la actividad	<p>Desarrollar la lectura en voz alta, con el acompañamiento de la lectura de los estudiantes. Posteriormente, se desarrolla la primera parte de la actividad propuesta</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sensaciones te causa el texto? • ¿Reconoces otras historias similares? • ¿Qué haces cuando no reconoces el significado de una palabra? • ¿Puedes identificar la idea general del texto?
Recursos	CORAZÓN DELATOR - Actividad 3
Consejos	

Anexo 10: Actividades de la biblioteca: Taller de plastilina.



Anexo 11: Actividades de la biblioteca: Taller de papiroflexia



Anexo 12: Actividades de la biblioteca:Taller de la ballena azul



Anexo 13: Actividades de la biblioteca: Taller del miedo



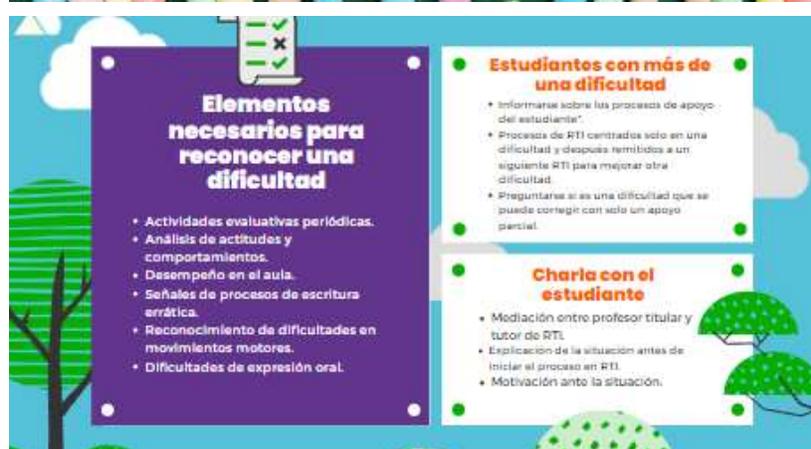
Anexo 14: Actividades de la biblioteca: Taller de piratas



Anexo 15: Actividades de la biblioteca: Taller del medio oriente



Anexo 16: Informe de diagnóstico de dificultades (presentación)



Teniendo en cuenta lo anterior...

- ¿Cómo manejas los casos de los estudiantes que presentan dificultades en:
 - fluidez en lectura?
 - reconocimiento de sonidos?
 - segmentación de palabras?
 - reconocimiento de tema e idea principal?
 - reconocimiento de ideas secundarias?
 - reconocimiento de categorías gramaticales?
 - cohesión textual?
 - identificación de la naturaleza semántica de algunos verbos?





Actividades escuela media

Quinto y sexto

- Escritura creativa
- Comprensión y extracción del tema o tópico de un texto.
- Comprensión y extracción del rema o comentario (información nueva).
- Análisis textuales y comprensión de textos (estrategias de lectura).



Séptimo y octavo

- Reescritura de textos.
- Identificación de pronominalizadores.
- Ejercicios de supresión, generalización y construcción.



Ejercicios

- Identificación y reconstrucción del tema y remas.
- Construcción de ideas principales

SESIONES RTT

LA MONTAÑA

1. Procesa el texto
2. Identifica el tema en cada párrafo

(1) <i>La presencia de la cultura</i>	(2) <i>La presencia de la cultura</i>
(3) <i>Del tipo intercultural</i>	(4) <i>La cultura de los cultivos</i>
3. Identifica el rema en cada párrafo

(1) <i>La cultura de la zona</i>	(2) <i>La cultura de la zona</i>
(3) <i>La cultura de la zona</i>	(4) <i>La cultura de la zona</i>
4. Identifica las ideas principales de cada párrafo

(1) <i>La presencia de la cultura en la zona</i>	(2) <i>La presencia de la cultura en la zona</i>
(3) <i>La presencia de la cultura en la zona</i>	(4) <i>La presencia de la cultura en la zona</i>
5. Identifica la idea principal de todo el texto (recuerda hacer uso de RTT y RTTA)

La cultura de la zona es una cultura muy rica y diversa.



Ejercicios

- Ejercicios de reconocimiento: generalización

Ahora, siguiendo la misma norma que encontraste en los ejercicios anteriores, escribe la expresión que pueda sintetizar o condensar los elementos que te damos:

- Amazonas, Guaviare, Cauca.
- Leer la receta, alistar los ingredientes, medir las porciones, mezclar los ingredientes, poner a cocinar.
- Dando golpes a la puerta, gritando, pateando las cosas, sin control y atropellando a todos.
- Incapaz de hacer mal a nadie, suave, que piensa en los demás.
- Temblar, sentir que hay monstruos debajo de la cama, ver sombras de seres extraños, tener frío.



Listado de imágenes

Imagen 1: RTI Tracker. Fuente: Elaborado por los coordinadores del programa.....	24
Imagen 2: RTI TRACKER 2.0. Fuente: Elaborado por los coordinadores del programa.....	25
Imagen 3: Seguimiento 6to. Fuente: Elaboración propia.	25
Imagen 4: Consolidado RTI. Fuente: Elaboración propia.....	26
Imagen 5: Asignación de roles y horarios de trabajo. Fuente: Elaborado por los coordinadores del programa.....	27
Imagen 6: Horarios por semana. Fuente: Elaborado por los coordinadores del programa.....	28
Imagen 7: Modelo de correo invitación RTI.....	29
Imagen 8: Modelo de planeación de actividades RTI. Fuente: Elaboración propia.....	30
Imagen 9: Calendario Reading time. Fuente: Elaboración de las docentes de preescolar.	31
Imagen 10: Jornadas pedagógicas. Fuente: Elaboración de profesores de preescolar	32

Listado de tablas

Tabla 1: Características básicas que permiten diferenciar una DA de un trastorno del desarrollo.	11
Tabla 2: Características de las DEA.....	12
Tabla 3: Principales dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura	15
Tabla 4: Niveles de intervención RTII	18
Tabla 5: Cronograma RTI.....	27

Listado de anexos

Anexo 1: Listado de estudiantes preseleccionados a la preparación de las Olimpiadas Lingüísticas.....	44
Anexo 2: Tabla parcial de identificación de dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.	44
Anexo 3: Modelo de tabla de registro de actividades de RTI.....	45
Anexo 4: Actividad de tipología textual	57
Anexo 5: Infografía sobre cómo hacer un video y un podcast.....	60
Anexo 6: Video sobre cómo hacer un video	61
Anexo 7: Actividad de estructura textual.....	61
Anexo 8: Modelo de planeación de actividades.....	62