

La alegría de leer, un proceso social en ciclo uno

Martha Lucía Rodríguez Forero

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá
2016**

La alegría de leer, un proceso social en ciclo uno

Martha Lucía Rodríguez Forero

**Trabajo de grado para optar al título de
Magister en Pedagogía de la Lengua Materna**

**Sandra Patricia Quitián Bernal
Directora**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá
2016**

Dedicatoria

A Dios por permitirme culminar este proceso con la esperanza de ser cada vez mejor.

A la vida que me brinda la oportunidad de desempeñarme como docente y prestar un servicio a la sociedad.

A mis estudiantes por compartir conmigo sus ideas y pensamientos.

A mis hijos Jhonatan Alexander y Adriana Carolina por entenderme y apoyarme.

A mi esposo Luis Enrique por su colaboración en todo momento.

A mi directora Sandra Patricia por compartir sus conocimientos y orientaciones con paciencia y dedicación.

Agradecimientos

A Dios compañero y amigo, que me dio licencia para emprender esta nueva etapa de formación y me permitió culminar con éxito la maestría.

A la vida que me ha brindado la oportunidad de perfeccionar mis estudios en las diferentes etapas con responsabilidad y dedicación.

A mi madre por sus bendiciones diarias.

A mi padre quién me enseñó lo que es la responsabilidad y la honestidad.

A mis hijos Jonathan Alexander y Adriana Carolina por entenderme y apoyarme.

A mi esposo Luis Enrique, quién me acompañó en el proceso y me colaboró compartiendo sus conocimientos con los niños, sobre el cuidado y mantenimiento de un acuario de agua dulce.

A mis niños y niñas que con sus inquietudes e ideas me motivan hacia el mejoramiento dentro de mi profesión como docente.

A la profesora Sandra Patricia Quitián Bernal, por brindarme el acompañamiento necesario, para realizar este trabajo de investigación, con paciencia y sabiduría dentro de un ambiente de respeto y cordialidad permanente, sin dejar de lado la rigurosidad necesaria para culminar este proceso.

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, 8 de agosto de 2016

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. MPLM 83/2016

ASPECTOS FORMALES

| | |
|---------------------|--|
| TIPO DE DOCUMENTO | Monografía de grado: Trabajo de Investigación |
| TIPO DE IMPRESIÓN | Computador |
| ACCESO AL DOCUMENTO | Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM /2016 |
| TITULO | LA ALEGRÍA DE LEER, UN PROCESO SOCIAL EN CICLO UNO. |
| AUTOR | Martha Lucía Rodríguez Forero |
| DIRECTOR | Sandra Patricia Quitián Bernal |

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

| | |
|-----------------|--|
| PALABRAS CLAVES | Lectura, lector, pedagogía por proyectos, proyecto de aula, proceso, estrategias innovadoras, ciclo uno, texto, inferencia, hipótesis de sentido, juicios de valor, transferencia del aprendizaje, rol docente. |
| DESCRIPCIÓN | Propuesta de investigación de carácter cualitativo, desarrollada en una Institución Educativa Distrital, de la localidad sexta de Tunjuelito, Bogotá- Colombia, en la jornada de la tarde. La investigación busca desarrollar el proceso de lectura en los niños de ciclo uno, mediante la implementación de proyectos de aula, a partir de los intereses de los niños, programando actividades reales dentro del contexto social del estudiante y utilizando diferentes tipos de texto como el instructivo y el informativo para reconocer su utilidad dentro y fuera de la escuela. Se planteó la intervención desde la pedagogía por proyectos que permitió el desarrollo del proceso lector, de una manera diferente, además de acercar al niño al reconocimiento como lector en formación. |
| FUENTES | Se abordan diferentes aspectos, el primero de ellos es la lectura, desde autores como Cassany (2006), Eco (1995), Jolibert, (2003), Braslavsky, (2005), Garton y Pratt (1991), entre otros. El lector con los postulados de Piaget (1975), Bruner, (2001), Ausubel (1983) y Vigotsky (1978), la tipología textual desde los planteamientos de Van Dijk (1980), Werlich, (1975) y |

| | |
|--------------|---|
| | Adam (1992). La pedagogía por proyectos desde autores como Jolibert, (2009), Fandiño, (2007). |
| CONTENIDOS | <p>El documento está organizado en cinco capítulos. El primero presenta el planteamiento del problema, los antecedentes investigativos en relación con la enseñanza de la lectura en diferentes ciclos y contextos, así como el reconocimiento de diferentes documentos institucionales y gubernamentales, que mostraron aspectos favorables para el desarrollo de la lectura en el ciclo inicial.</p> <p>El segundo capítulo presenta los referentes teóricos fundamentales para desarrollar el proceso lector en los primeros años, además del reconocimiento de teoría sobre la pedagogía por proyectos y los diferentes tipos de texto que pueden abordarse en el primer ciclo.</p> <p>El tercero muestra los referentes metodológicos de la investigación, los instrumentos utilizados para la recolección de datos así como el diseño de investigación acción, el Enfoque cualitativo y el paradigma hermenéutico interpretativo.</p> <p>El cuarto recoge el análisis y discusión de los datos recogidos durante la intervención realizada y el quinto presenta las conclusiones a que se llegó después de todo el proceso realizado.</p> |
| METODOLOGÍA | <p>Esta investigación se desarrolla dentro del paradigma hermenéutico interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación – acción, con el propósito de favorecer el aprendizaje de la lectura en el ciclo inicial mediante la implementación de proyectos de aula que ayuden al niño a reconocerse como lector.</p> <p>Las fases de la investigación fueron: introducción, planificación, reflexión, evaluación, conclusiones y recomendaciones.</p> |
| CONCLUSIONES | <p>El proceso de lectura en el ciclo uno, adquiere un valor especial, debido a que es en este ciclo, donde el niño avanza, significativamente, dentro de su proceso lector y encuentra el verdadero sentido que la lectura puede brindarle y además, le permite reconocerse como lector en formación dentro de una sociedad cambiante y práctica.</p> <p>El diseño y la implementación de proyectos pedagógicos, con objetivos claros y propósitos realizables, articulados al plan de estudios de la institución, logran enriquecer los procesos de los niños, de manera integral y acorde a los intereses de los estudiantes.</p> <p>Rompiendo todos estos paradigmas y costumbres tan arraigadas en nuestra escuela, los docentes se convertirán en verdaderos mediadores en la construcción de aprendizajes significativos y auténticos para los niños del primer ciclo.</p> |

RESUMEN

Trabajo de grado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, que busca como objetivo principal, la implementación de los proyectos de aula para favorecer el aprendizaje de la lectura en el ciclo inicial. Proyecto realizado en una institución Educativa Distrital, de la localidad sexta de Tunjuelito, en la jornada de la tarde en el grado primero.

La presente investigación es de enfoque cualitativo con un paradigma hermenéutico interpretativo y el diseño de investigación acción, debido a que la delimitación del problema, surge de la práctica misma y busca estrategias innovadoras que permitan orientar la formación de lectores dentro del contexto social del estudiante y con la implementación de proyectos de aula que surjan a partir de los intereses del niño y permitan el desarrollo del proceso lector de manera significativa.

ABSTRACT

Work Master's degree in Pedagogy of Mother Language. The main objective is the implementation of classroom projects to promote to read in the initial cycle. This Project is developing in a District Educational Institution afternoon, (location 6 Bogotá – Colombia).

This research is qualitative approach with an interpretative hermeneutical paradigm and design in action research, because the delimitation of the problem it is the result from the teacher's practice and searches innovative strategies to guide the formation of readers within the social context of the student and with the implementation of classroom projects where is very important to work the children's interests and allow the development of the reading process significantly.

Tabla de contenido

| | Pág. |
|--|------|
| Introducción | 1 |
| 1 Problemática de la investigación | 4 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 4 |
| 1.2 Antecedentes investigativos | 7 |
| 1.2.1 La lectura | 8 |
| 1.2.2 Las concepciones y prácticas docentes | 10 |
| 1.2.3 La Pedagogía por Proyectos | 12 |
| 1.3 Resultado del análisis | 13 |
| 1.4 Delimitación del problema | 16 |
| 1.4.1 Documentos Institucionales | 17 |
| 1.5 Pregunta de investigación | 25 |
| 1.5.1 Subpreguntas de investigación | 25 |
| 1.6 Objetivo General | 26 |
| 1.6.1 Objetivos Específicos | 26 |
| 1.7 Justificación | 26 |
| 2. Referentes teóricos | 28 |
| 2.1 Lenguaje, perspectiva social | 30 |
| 2.2 La lectura | 31 |
| 2.2.1 Implicaciones del proceso lector en los primeros años | 32 |
| 2.2.2 La lectura en voz alta | 33 |
| 2.2.3 La pregunta en el niño | 34 |
| 2.2.4 La lectura como interrogación de textos en el aula | 35 |
| 2.2.5 Enseñanza y Aprendizaje de la lectura en los primeros años | 36 |
| 2.3 El lector | 38 |
| 2.3.1 El desarrollo cognitivo | 39 |
| 2.3.2 El proceso mental en el aprendizaje | 40 |
| 2.3.3 El andamiaje | 41 |
| 2.3.4 El aprendizaje significativo | 42 |
| 2.3.5 El trabajo cooperativo | 44 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 2.3.6 | Las inferencias | 45 |
| 2.3.7 | Los juicios de valor | 47 |
| 2.3.8 | El rol del maestro | 47 |
| 2.3.9 | La comprensión | 50 |
| 2.3.10 | El texto | 51 |
| 2.4 | La pedagogía por proyectos | 56 |
| 2.4.1 | Principios de la pedagogía por proyectos | 57 |
| 2.4.2 | El trabajo desde la pedagogía por proyectos | 58 |
| 2.4.3 | Características de los proyectos | 60 |
| 2.4.4 | La evaluación en el proyecto | 62 |
| 2.4.5 | El proyecto de aula | 63 |
| 2.4.6 | Rol docente | 65 |
| 3 | Referentes Metodológicos | 68 |
| 3.1 | Enfoque | 68 |
| 3.1.1 | Características de la investigación cualitativa | 69 |
| 3.2 | Paradigma | 70 |
| 3.3 | Diseño | 70 |
| 3.3.1 | Fases de la investigación acción | 71 |
| 3.4 | Instrumentos | 72 |
| 3.4.1 | La observación | 72 |
| 3.4.2 | El video | 72 |
| 3.5 | La población | 73 |
| 3.6 | Categorías de selección | 73 |
| 3.7 | Plan de intervención | 74 |
| 3.7.1 | Talleres de sensibilización | 74 |
| 3.7.2 | Proyectos pedagógicos | 75 |
| 4 | Discusión y análisis de resultados | 83 |
| 4.1 | Etapa de sensibilización y exploración lectora | 83 |
| 4.1.1 | Talleres pedagógicos | 85 |
| 4.2 | Proyectos Pedagógicos | 94 |
| 4.2.1 | Origen del proyecto pedagógico 1 | 94 |

| | | |
|----------|-----------------------------------|-----|
| 4.2.2 | Origen del proyecto pedagógico 2 | 115 |
| 5 | Conclusiones | 134 |
| | Referencias bibliográficas | 137 |
| | Anexos | 146 |

Lista de tablas

| | Pág. | |
|----------|--|-----|
| Tabla 1. | Plan de estudios de Lengua Castellana | 21 |
| Tabla 2. | Categorías de selección | 73 |
| Tabla 3. | Talleres de sensibilización | 74 |
| Tabla 4. | Proyectos pedagógicos | 75 |
| Tabla 5. | Diseño del proyecto colectivo 1. “Construcción de un hábitat acuático” | 76 |
| Tabla 6. | Diseño del proyecto colectivo 2. “Nutrición y salud” | 81 |
| Tabla 7. | Talleres pedagógicos | 85 |
| Tabla 8. | Diseño del proyecto de aula 1. “Mi amigo el pez” | 97 |
| Tabla 9. | Organización didáctica del proyecto de aula1 “Mi amigo el pez” | 99 |
| Tabla 10 | Matriz de coevaluación de aprendizajes del proyecto De aula 1. | 112 |
| Tabla 11 | Diseño del proyecto de aula 2 “El alimento que me alimenta” | 116 |
| Tabla 12 | Organización didáctica del proyecto de aula 2 “El alimento que me alimenta” | 119 |
| Tabla 13 | Matriz de coevaluación de aprendizajes del proyecto De aula 2. | 130 |

Tabla de anexos

| | | Pág. |
|---------|--|-------------|
| Anexo 1 | Acuerdos para el trabajo por proyectos | 146 |
| Anexo 2 | Ambientación del aula | 147 |
| Anexo 3 | Cartelera del proyecto 2 | 148 |
| Anexo 4 | Modelo de texto instructivo. Proyecto 1 | 149 |
| Anexo 5 | Proyecto 1. Acuario de papel | 150 |
| Anexo 6 | Tarjeta de invitación socialización del proyecto 1 | 151 |
| Anexo 7 | Modelo encuesta dirigida a padres de familia | 152 |
| Anexo 8 | Visita al museo del mar | 153 |
| Anexo 9 | Modelo de texto informativo | 154 |

Introducción

“La función de la escuela es “plantar la semilla” para que los niños desarrollen su inteligencia: no hacer el trabajo en lugar de ellos. Es enfrentando situaciones-problema auténticas y resistentes, e intentando resolverlas, como quienes están aprendiendo tendrán la posibilidad de construir (se) competencias”.

Jolibert & Sraiki. (2009, p.26)

Durante años se ha investigado y teorizado acerca de la lectura y la enseñanza de este importante proceso en la escuela. Es necesario reconocer los avances sobre el tema de la lectura, expuestos desde diversos trabajos de investigación y de autores como Cassany (2006), Jolibert (2003), Garton y Pratt, (1991), así como los postulados de Vigotsky (1978) y de Ausubel (1983), quienes han profundizado sobre aspectos fundamentales, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de fortalecer, en los niños del ciclo uno, el proceso de lectura de manera significativa.

La preocupación de los docentes por mejorar día a día los aprendizajes en la escuela, no sólo para satisfacer las exigencias de padres de familia y en general de la comunidad educativa, quienes a lo largo de los años, han privilegiado la decodificación, sin considerar aspectos tan indispensables como lo son el interés del niño, sus conocimientos previos y el contexto social, que son en realidad los elementos que le llevan a entender lo que aprende en la escuela y su aplicación en su entorno social.

Debido a lo expuesto anteriormente surge la presente investigación, “La alegría de leer, un proceso social en ciclo uno”, la cual tiene como propósito la búsqueda e implementación de estrategias innovadoras, que permitan al estudiante del ciclo inicial, encontrar sentido al proceso de lectura.

El reconocimiento de la pedagogía por proyectos como un camino acertado hacia el fortalecimiento del proceso lector, porque le permite al docente y al estudiante, el diseño de actividades, dentro de un entorno real y auténtico, acercando al niño a su reconocimiento como lector.

Esta investigación se desarrolla en una Institución Educativa distrital, perteneciente a la localidad sexta de Tunjuelito, con estudiantes del grado primero de la jornada de la

tarde. El presente trabajo se desarrolla dentro de un diseño de investigación-acción, con un enfoque cualitativo y un paradigma hermenéutico interpretativo.

El informe escrito se presenta organizado en cinco capítulos. El primero “Planteamiento del problema”, donde se realiza un acercamiento al problema desde la mirada de la docente, como observadora de su entorno y que la lleva a buscar antecedentes investigativos desde la revisión de 28 tesis de maestría y doctorado, sobre lectura, además de diversos textos producto de investigación, que muestran los avances o vacíos en la enseñanza de la lectura, las concepciones y prácticas docentes y los logros alcanzados en lo relacionado con la pedagogía por proyectos.

Todo este trabajo permitió la delimitación del problema con la revisión de los documentos institucionales (PEI, PILEO, Plan de estudios), los resultados de la prueba saber, y una muestra recogida por la profesora, sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas dentro de la institución por los docentes en relación con la lectura.

El segundo capítulo, donde se abordan diferentes aspectos teóricos, el primero de ellos es la lectura, desde autores como Cassany (2006), Eco (1995), Jolibert, (2003), Braslavsky, (2005), Garton y Pratt (1991), entre otros. El lector con los postulados de Piaget (1975), Bruner, (2001), Ausubel (1983) y Vigotsky (1978), la tipología textual desde los planteamientos de Van Dijk (1980), Werlich, (1975) y Adam (1992). La pedagogía por proyectos desde autores como Jolibert, (2009), Fandiño, (2007), que fueron leídos y presentados dentro de la investigación.

El tercer capítulo describe el diseño, el enfoque y el paradigma escogidos para la presente investigación, teniendo en cuenta las teorías de autores como Vasilachis, (2006), Creswell, (1998), Denzin y Lincoln (1994), Elliot, (1994) y Kurt Lewin (1947) entre otros. Además, se caracteriza la población y se presenta el plan de intervención que se realiza dentro de la institución con la intención de recolectar y analizar los datos necesarios para la investigación.

El cuarto capítulo “Discusión y análisis de resultados”, donde se presenta un amplio informe de los datos obtenidos durante la intervención realizada y donde se evidencian las diferentes categorías, subcategorías y unidades de análisis, recogidas y debidamente analizadas, con el objeto de evidenciar avances satisfactorios dentro del proceso de lectura en ciclo inicial con los niños y niñas, mediante el diseño y la

implementación de dos proyectos de aula, después de la realización de dos talleres que permitieron la caracterización de los estudiantes.

El quinto capítulo que presenta las conclusiones obtenidas de los resultados del proceso llevado a cabo durante la investigación, así como las inquietudes surgidas dentro del trabajo realizado.

Para finalizar es importante destacar que la investigación presenta la posibilidad de trabajar de manera diferente dentro del aula, con los estudiantes, para lograr avances significativos dentro del proceso lector, donde el contexto, los conocimientos previos y el interés del niño sean tenidos en cuenta a la hora de enseñar y aprender a leer, Además, se puede observar como el uso de diferentes tipos de textos, permite a los niños reconocerlos y utilizarlos en contextos reales y auténticos.

1. Problemática de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

Al llegar a clases cada día y encontrar la gran cantidad de niños y niñas que tenemos a cargo dentro de las instituciones educativas, escuchar sus inquietudes y observar cómo se encuentran actuando dentro de su grupo escolar, se puede reconocer la importancia de la interacción social con sus pares y su entorno cultural. Al observar este contexto, cabe preguntar la importancia que tiene para ellos la lectura, su significado dentro de este pequeño mundo presente y su importancia para el mundo futuro en un momento histórico donde cada vez más vemos como la tecnología, abarca espacios importantes que van dejando de lado los libros, para dar paso a la inmediatez que esta les brinda.

Si se toman en cuenta todos estos aspectos, se podrá reconocer la importancia de la lectura como proceso, el sentido que el lector da al texto que se le presenta y toda la carga que éste le imprime a la obra cuando se desarrolla una verdadera lectura, lo que permite reconocer que jamás una misma obra será leída de la misma manera por dos lectores. La interacción social está presente en este proceso y así se logra la activación de los conocimientos previos, la relación con su entorno, encontrando la motivación y el acercamiento a los libros tan lejanos para algunos niños y jóvenes.

En este sentido, los documentos de los organismos gubernamentales encargados de trazar los lineamientos que deben seguir las Instituciones de educación coinciden en señalar que la lectura, en los primeros años, no debe estar centrada en la codificación ni en el uso mecánico de la lectura. Estos documentos invitan a realizar una verdadera apropiación del proceso lector donde el niño descubre el mundo explorando los textos que llaman su atención y así lograr que el desarrollo de la lectura no se convierta en un camino tortuoso lleno de presiones y complicaciones.

En el documento Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo (2010), se define la lectura “como una práctica social y cultural” (p.36). El lector en los primeros años debe ser un descubridor de textos que participe en la búsqueda incesante de detalles que le permitan comprender el lenguaje y su significado cómo el vehículo que le permite abordar diferentes textos y autores, logrando integrar sus

conocimientos previos y su cultura para entender lo que lee y construir su propia historia integrándola con el mundo y su cultura.

En la actualidad, la escuela no ofrece esta posibilidad porque muchas veces se queda en la enseñanza tradicional de un código que se usa de una manera en la escuela y de otra en la vida diaria, donde se privilegia el afán de reconocer las diferentes grafías aún sin sentido y se avanza por un camino fragmentado y sin significación para el niño.

En los Lineamientos de Lengua Castellana del MEN, (1998), por ejemplo se define la lectura como: "... un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. (p.7). Este proceso integra una serie de etapas que permiten encontrar el verdadero sentido para el lector, dentro del texto y que dan paso a la comprensión del significado del mismo. De ahí que la lectura no debe reducirse sólo a la codificación y decodificación de un sistema de signos, con tareas aburridas programadas en la escuela, sino que debe transformarse en una práctica social, que integre estrategias cognitivas y meta cognitivas donde el docente se convierta en un *encantador contador de cuentos*.

Estos documentos, muestran claramente el camino a seguir dentro del desarrollo de este proceso, ofreciendo una ruta adecuada para lograr la motivación de los niños hacia la lectura, haciéndola divertida y significativa, aunque la escuela se aleje de esta ruta y tome un atajo tradicional y aburrido, que no ofrece mayores expectativas para los estudiantes. Es importante, encontrar la diversión que ofrecen las historias que muestran una relación con su entorno para permitir el desarrollo de sus habilidades cognitivas dentro de un entorno real y significativo.

Para Freire (1991), "La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. (p.94). La escuela puede ofrecer la oportunidad de transformar la lectura en una actividad donde el niño ponga en juego todo su interés, conocimiento, esfuerzo y alegría para encontrarse con el otro y lograr así un mayor dominio de su lengua y del trabajo que realiza.

No se debe dejar de lado, la función del docente quién cumple un papel fundamental dentro de este proceso lector, ya que es el guía que direcciona al niño para que pueda

avanzar en los procesos asociados a la lectura y la comprensión a través de diferentes actividades que le permiten al niño un acercamiento al texto, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de cada individuo y el conocimiento adquirido dentro de un contexto cultural.

Uno de los problemas asociados a la práctica de la lectura en la escuela, está directamente relacionado con la mirada tradicional y mecánica con la que los docentes enfrentan el proceso de enseñanza de la lectura en los primeros años donde se planifican actividades que no permiten la intervención del estudiante, logrando con esto, que los conocimientos adquiridos en la escuela no sean significativos ni útiles para la vida futura.

Otro aspecto importante dentro del proceso de lectura en los primeros años, es el desconocimiento del docente de estrategias lectoras innovadoras donde prime el interés del estudiante que le permitan activar los conocimientos previos para que desarrolle el proceso de lectura como una práctica resultante de la actividad social y cultural y no como una tarea de lectura que se planifica y se califica por parte del docente.

Si la escuela continúa con las prácticas mecánicas y programadas de manera aislada, que no favorece la formación de un sujeto social y no se piensa en la verdadera formación de individuos que comprenden el uso del lenguaje como un instrumento de creación y de representación del mundo, se perderá el sentido que orienta la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Es importante tener en cuenta los Referentes para la didáctica del lenguaje (2010), cuando afirma que “Se hace necesario formar niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito comunicativo”. (p.34). La verdadera formación de los niños y niñas como lectores y escritores competentes, debe incluir la herencia cultural y social entrelazada con los nuevos conocimientos que se adquieren para que el niño pueda disfrutar del proceso de crear nuevas historias, después de realizar una lectura interesante y significativa.

La enseñanza que se encuentra en la escuela, dista mucho de un modelo innovador y estratégico, debido a que ésta se encuentra inmersa en el tradicionalismo mecánico y

repetitivo que somete al niño a actividades descontextualizadas y apartadas de su realidad. Estas actividades conducen al niño a trabajar un código carente de sentido que no le permite reconocer la importancia de la lectura, ni ampliar sus horizontes construyendo significados reales y auténticos dentro de la escuela.

La afirmación anterior, plantea la necesidad de implementar estrategias de aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos propuestos por los docentes dentro de las instituciones y lograr avances dentro del proceso lector de los estudiantes, implementando pedagogías acertadas que permitan transformar la lectura en una verdadera práctica social.

La pedagogía por proyectos, se convierte en una alternativa importante, que permite a los docentes y estudiantes, diseñar actividades innovadoras, con fines precisos que tienen en cuenta la realidad del mundo, su conocimiento previo, dentro de un contexto real, que le otorga un verdadero sentido al proceso de lectura porque el niño encuentra, que lo realizado en la escuela adquiere una real importancia y que todo el conocimiento adquirido será aplicado en su vida futura de manera práctica y no solo en la escuela.

Por último, el estudiante reconoce que la pedagogía por proyectos le ofrece una nueva forma de evaluación, auténtica y formativa, donde se tiene en cuenta diferentes aspectos, con criterios claros conocidos con anterioridad que le proporcionan al niño, la oportunidad de desarrollar sus procesos de enseñanza de manera diferente, obteniendo así un verdadero aprendizaje significativo.

1.2 Antecedentes Investigativos.

Se presenta el resultado de la revisión de trabajos de grado de maestría, tesis doctorales, libros producto de procesos de investigación y artículos que aportan información importante al presente trabajo y que sirvieron para establecer los avances dentro del campo de la lectura en el ciclo uno. Durante este proceso de lectura de trabajos, tesis y documentos se revisaron un total de 28 investigaciones con lo cual se finaliza la etapa de clasificación, buscando complementar la información requerida para el presente trabajo de investigación.

Además, se revisaron documentos nacionales e internacionales que fueron ubicados en los repositorios de las universidades de Colombia y el exterior, donde se tomaron en cuenta trabajos de grado y tesis doctorales de los años 2008 al 2013,

aunque se incluyeron 3 trabajos de grado del año 2002 de especialización en Pedagogía por Proyectos de la Universidad Distrital, por considerar los grandes aportes que brindan estos trabajos a la investigación. Durante este proceso de revisión se consultaron documentos de investigación, representados en 15 trabajos de grado de maestría, 2 tesis de doctorado, 3 trabajos de grado de especialización y 10 artículos productos de investigaciones, para un total de 29 documentos, los cuales fueron buscados en países como Colombia España, Venezuela, Chile, Honduras y México.

Los documentos encontrados fueron sistematizados para facilitar su análisis en Raes, rejillas, fichas de lectura analítica y en la ficha de caracterización general, que fueron complementados con la elaboración de fichas auxiliares creadas e implementadas para capturar los datos necesarios de acuerdo a las categorías definidas para el presente estado del arte.

Para dar cuenta de este proceso se relacionarán los documentos revisados desde las categorías teóricas asociadas con la pregunta de investigación como son la pedagogía por proyectos, la lectura, las concepciones y estrategias docentes.

1.2.1 La lectura.

Es importante reconocer los avances realizados en el proceso de lectura que está estrechamente relacionado con la comprensión y que es un tema importante de tratar a la hora de realizar los estudios sobre una de las categorías asociadas a la presente investigación.

Las investigaciones realizadas por Marín (2012), Bello y Holzwarth (2008) y Monroy y Gómez, (2009), muestran resultados de estudios en torno a los conceptos de lectura haciendo un recuento de las diferentes concepciones teóricas manejadas durante los últimos 50 años, que brinda información pertinente, sobre un conjunto de propuestas, para reconocer los textos como objetos de cultura y su aprovechamiento para trabajar la lectura y la comprensión lectora, vinculadas desde diferentes aspectos, con la realización de actividades escolares, en las diferentes áreas desde la resolución de problemas matemáticos, el entrenamiento y capacitación de los estudiantes para mejorar su calidad académica.

Así mismo en las investigaciones de IDEP (2009), Caballero (2008), proponen implementar programas de intervención didáctica centrados en el análisis de la

superestructura textual y el uso de cuentos infantiles para mejorar el proceso de lectura y de comprensión lectora en estudiantes de 5 grado y nivel inicial con un trabajo riguroso y sistemático que permita comprender los aspectos que intervienen dentro del mismo como son los de orden conceptual, lingüístico, creativo para cualificar la producción de los estudiantes.

Se encuentra además en las investigaciones de Medina y Bruzual (2006), Reyes (2005), Ramos y Crespo (2008), incluyen en su investigación la lectura y la escritura como procesos importantes para el desarrollo emocional, cognitivo y sociocultural de los niños en el comienzo de la vida y como se debe investigar prácticas evolutivamente apropiadas que contemplen procesos de construcción, evaluación y seguimiento durante largo tiempo. Se plantea que la lectura posee un potencial que debe ser usado como instrumento de desarrollo para prevenir futuros inconvenientes y propiciar la inclusión social, dejando de lado las prácticas relacionadas con el reconocimiento de grafías y descifrado.

Por otra parte los trabajos de investigación de Díaz y Serna (2011), Gutiérrez y Henríquez (2006), Triana (2012), desarrollan propuestas didácticas que permitan el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes a partir de observaciones de grupos donde la lectura y la comprensión lectora no generan el desarrollo del pensamiento crítico sino que son percibidas como elementos aislados sin entenderlos como procesos de producción social cognitiva integral y donde se realiza una introducción acerca de los enfoques de la lectura desde los campos de la lingüística, psicolingüística y la teoría sociocultural.

Como conclusiones, presentan que dentro de las estrategias cognitivo lingüísticas que inciden en la elaboración del modelo mental de lo leído, priman el reconocimiento de las palabras y contextualización del texto. Por su parte, las que intervienen en el proceso reflexivo del pensamiento crítico son: La estrategia de contextualización y recontextualización que son las que permiten entablar una relación entre el autor y el lector construyendo un significado del texto para emitir el juicio de valor. La comprensión lectora favorece el proceso de reflexión del pensamiento crítico y la construcción de los juicios de valor al ser mediada por estrategias cognitivo lingüísticas.

Las cuales, unifican los procesos en un solo objetivo: aportar un significado coherente para emitir un juicio de valor sobre lo comprendido en el texto.

En estas investigaciones se recogen aportes sobre el concepto de lectura, el proceso de construcción de la representación del significado del texto, la comprensión lectora lograda a través del trabajo con lecturas autónomas, donde el niño lee usando procesos metacognitivos, lee lo que le llama la atención y no lo que se le impone.

El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura así como el desarrollo de estrategias pedagógicas, materiales literarios como factor de desarrollo durante esta etapa es tratado ampliamente en las investigaciones de Sepúlveda (2011), Arellano (2012), donde se amplía la historia de los primeros momentos de la literatura infantil para destacar la importancia que ha ido cobrando hasta convertirse en género literario y en éstas se promueve la importancia de tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y su participación repetida en actos de lectura con sus respectivos comentarios y la escritura para promover la construcción de una memoria sobre los textos y su escritura.

En esta categoría se pueden establecer conclusiones en lectura y comprensión lectora desde la propuesta de estrategias diversas que permita mejorar las competencias lectoras de los estudiantes desde ciclo inicial hasta grado sexto, centrando el análisis en las estrategias didácticas, para desarrollar el proceso de lectura y la comprensión con acercamientos desde la historia misma de estos procesos que permitan un acercamiento al reconocimiento de diferentes teorías, reconocer las superestructura de tipología textual.

La comprensión así como la producción de textos argumentativos es posible desarrollarse desde la escuela en los primeros ciclos, si se implementan didácticas que ofrezcan a los niños la oportunidad de reconocer y trabajar con este tipo de textos, desde los primeros años, para mejorar la práctica educativa de la lectura y la escritura y no la simple generalización teórica.

1.2.2 Las concepciones y prácticas docentes.

Los aportes entregados por las investigaciones revisadas y analizadas desde las concepciones y prácticas docentes se incluyen en este aparte por considerar de suma importancia esta categoría dada la importancia que tiene el reconocimiento de las

concepciones docentes sobre el proceso de lectura y la implementación de estrategias acertadas que conduzcan a la obtención de resultados que promuevan el verdadero aprendizaje significativo en los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior se analizan las investigaciones Quintero (2007), Rojas (2011) y Clavijo (2007), donde se propone que a partir de la adopción de estrategias innovadoras en las aulas adaptadas a las necesidades de los estudiantes y su contexto social y cultural, por parte de los docentes, mediante el reconocimiento de nuevas e innovadoras estrategias con una capacitación continuada con apoyo administrativo y el tiempo necesario, permitirá a los docentes apropiarse de los conocimientos y generar cambios en sus concepciones y mejorar sus prácticas pedagógicas para cualificar la lectura en sus estudiantes y formar así verdaderos lectores competentes.

En el nivel inicial surgen planteamientos desde las investigaciones de Buitrago (2009), Monró (2010) y Román (2011), que realizan análisis de las concepciones docentes y prácticas para la enseñanza de la lectura en preescolar y segundo grado a partir de la observación y descripción de las prácticas de lectura en el aula donde se comprobó la influencia que ejerce el docente y el desarrollo de sus clase en las diferentes áreas sobre el aprendizaje de sus estudiantes frente al proceso lector.

Dentro de estos trabajos de investigación se plantea la importancia del lenguaje como capacidad eminentemente humana y las formas de comunicación oral y escrita para posteriormente presentar la escritura como la más importante forma de dejar registro gráfico que ha inventado el hombre, desde los postulados de autores como Teberosky y Ferreiro (1979) donde señala “la importancia de la transmisión cultural” y Smith (1989), quién afirma que “la lectura es un proceso constructivo en el que interactúan lo visual y lo no visual”.

Granados y Romero (2012) en su investigación presenta una identificación de los rasgos y características de las didácticas y metodologías predominantes en la enseñanza de la literatura y la lectura literaria (escuela) a partir de dos casos particulares y a la luz de las reformas educativas ocurridas en el período comprendido entre 1994 y 2011.

Esta investigación realiza un análisis del Decreto 230 y el grave daño que éste le causó a la educación colombiana, promoviendo la ley del menor esfuerzo, además plantea la inquietud de incentivar la lectura literaria en contextos escolares para rescatar su sentido tomando como base la sensibilización estética, el reconocimiento de la literatura como arte verbal y la relación entre literatura y crítica como actos creativos en los estudiantes, con aportes desde diversos autores como Ausubel (1974), Mortimer (1996), Bustamante y Jurado (1999) y Garton y Pratt (1994).

1.2.3 La Pedagogía por Proyectos.

En esta categoría, se relacionarán los trabajos de investigación analizados entre ellos cabe destacar: Páez (2002), Bellón (2002), donde se realizan aportes significativos a la pedagogía por proyectos como estrategia didáctica innovadora donde el aula se convierte en espacio de negociación y consenso y se hagan relevantes los intereses y deseos de los estudiantes para posibilitar la construcción del conocimiento donde los estudiantes sean entes activos y copartícipes en el desarrollo del mismo.

Es importante destacar, que con la realización de proyectos de aula diseñados para desarrollar las habilidades comunicativas, se pueden reconocer y superar las dificultades de los niños, además se posibilita la cualificación del trabajo de los estudiantes en lectura y escritura, con la creación de textos auténticos en el aula, que le permitan comunicarse con otros y reconocerse a sí mismos, como seres capaces de crear y recrear textos, de acuerdo a sus conocimientos y su entorno cultural.

La Pedagogía por Proyectos, se explica ampliamente en Fandiño, (2007), ya que el autor realiza aportes fundamentales, sobre el desarrollo y las ventajas para la enseñanza de los distintos procesos de los estudiantes, que ofrece esta pedagogía, debido a la planificación, implementación y forma de evaluar, lo que representa un verdadero camino hacia la construcción de verdaderos aprendizajes en los niños. Este texto hace un recuento de la propuesta curricular que hace el MEN en 1992, para el grado de transición creado por la Constitución Política de 1999, como estrategia principal de enseñanza.

Para terminar con la revisión y el análisis de trabajos de investigación se incluyen a Vásquez (2011), Arias y Portillo (2012), Cáceres y otros (2012), sobre estrategias

docentes innovadoras implementadas para cualificar la comprensión lectora de los estudiantes en ciclo 2 y preescolar además de observar los significados que atribuyen los docentes a este proceso. Se resalta la importancia del docente como motivador y potenciados del proceso lector a partir de sus diversas prácticas pedagógicas aunque se encuentra que éstas son escasas y que se hace necesaria la reflexión de los docentes para que logren transformar su conocimiento y desempeño profesional para dejar de lado las prácticas tradicionales de decodificación de grafías y se ponga en marcha el uso de estrategias cognitivas y meta cognitivas partiendo del interés y los conocimientos previos del estudiante que le permita planear, supervisar y evaluar su proceso.

1.3 Resultado del análisis.

Después de realizado este análisis, se dará respuesta a las preguntas que orientaron el estado del arte.

¿Qué teorías sobre lectura en el aula son las más frecuentes en las investigaciones realizadas en los últimos cinco años?

En cuanto a teoría se realiza un recorrido por los modelos tradicionales hasta llegar a la concepción sociocultural del proceso de lectura, de esta forma se analizan las diferentes concepciones y se citan postulados de autores como Cassany (2006), Braslavsky (2000) con el abordaje de la teoría socio cultural de la lectura. Las teorías planteadas en las investigaciones se desarrollan desde los enfoques constructivista, psicolingüístico y sociocultural a partir de las postulados de Piaget (1987), Bruner (1995) y Ausubel (1983) entre otros, donde se afirma que los sujetos construyen su conocimiento por medio de la experiencia activa en su medio; y esta construcción se da gracias a procesos mentales de asimilación y acomodación. Proceso que se da gracias al acompañamiento de un adulto, en este caso el docente, que orienta el proceso de construcción de conocimiento del estudiante.

Dentro de estos trabajos se encontró coincidencias en las diferentes posturas que sobre el proceso de enseñanza de la lectura desde autores como Ferreiro R. (2007), Goodman (1982), Smith (1980), Teberosky (1988), Cassany (2006), y frente a los procesos de comprensión lectora y el empleo de estrategias cognitivo lingüísticas a partir de la teoría de autores como Solé (1998) y Van Dijk (1983) entre otros.

¿En qué ciclos de escolaridad se ha investigado la lectura como práctica social y cultural durante los últimos 5 años?

Los ciclos donde se ha trabajado la lectura como práctica social y cultural van desde ciclo inicial hasta la universidad aunque en este análisis se incluyeron especialmente las investigaciones desde primer ciclo hasta ciclo 3 de educación básica. Se han realizado avances en este campo pero aún continúan los métodos tradicionales, ejerciendo una gran influencia dentro de la enseñanza de la lectura partiendo de la identificación de grafías y sus sonidos sin tener en cuenta el conocimiento previo del estudiante y su entorno sociocultural.

¿Qué diseños metodológicos se han aplicado para hacer de la lectura una práctica social en las investigaciones de los últimos cinco años?

Las anteriores investigaciones fueron realizadas con un enfoque cualitativo y diseño de investigación acción, lo que permitió analizar las interacciones y reconocer problemáticas que son susceptibles al cambio desde un abordaje teórico práctico, debido a ello admite un proceso circular y no siempre secuenciado que acepta variaciones.

Otras investigaciones se ubican en el interpretativo naturalista y otras abordan el estudio de caso tomado como método de investigación, teniendo la sistematización del procedimiento y una exigencia fuerte, interpretando cada uno de los pasos o momentos que la forman. Descripción detallada de un evento donde son protagonistas una o varias personas y se realizan análisis de los maestros al enseñar la lectura y la escritura para poder conocer las condiciones existentes, compararlas con el “deber ser” y así concebir un plan de mejoramiento académico – profesional.

Se observa que también se realizan investigaciones con un enfoque cuantitativo y otras corresponden a investigación cuasi experimental y estudio longitudinal.

¿Qué didácticas se han implementado para la lectura del aula en las investigaciones de los últimos 5 años?

Cabe resaltar que aunque se han implementado estrategias innovadoras se continúa con las prácticas tradicionales de lectura en las aulas de manera disfrazada y que ejercen una gran influencia en los docentes de ciclo inicial. Las conclusiones que se presentan con relación a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del

Ministerio de Educación Nacional (1998), que hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades, y contrariamente se muestra que los estándares implican un orden estricto para realizar el plan de estudios en cada Institución, lo cual no le otorga autonomía, ya que sacrifica los procesos de enseñanza aprendizaje en aras de cumplir con evaluaciones nacionales e internacionales para mostrar los resultados que el gobierno de turno exige.

Se muestran afirmaciones con aportes como el de que la lectura y la escritura es concebida por el docente como un factor externo al niño como un aprendizaje que se impone, donde el niño es una tabula rasa que debe aprender lo que el maestro le enseña y donde no se tiene en cuenta el contexto social del niño. Además se presenta una introducción acerca de la importancia de la lectura de textos literarios desde el preescolar para el desarrollo intelectual, afectivo y espiritual que hacen de la lectura la base para el desarrollo de la competencia literaria y como la animación lectora construida desde la literatura, permite al niño ser competente no sólo en lo literario si no en la lectura comprensiva de cualquier clase de texto.

Al concluir esta revisión y análisis de las investigaciones y artículos, tomados para la realización del estado del arte, se puede concluir, que los conocimientos profesionales no están acordes con las prácticas en el aula, se evidencia una ruptura entre la formación de lectores, la enseñanza de la lectura convencional y la adquisición de conocimientos.

La lectura es un proceso fundamental que se inicia desde el comienzo de la vida y que se complementa mediante el reconocimiento de los diferentes tipos de textos, donde se identifica su uso dentro de la sociedad. Este proceso puede desarrollarse desde los primeros años de educación, con el objetivo principal de generar el gusto por la lectura mucho antes de leer convencionalmente.

En lo concerniente a la Pedagogía por Proyectos, es importante promover la reflexión sobre la importancia de la planificación y desarrollo de propuestas didácticas innovadoras en el aula, que promuevan la producción y el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para entender que el proceso lector, involucra la resolución de problemas cognitivos, comunicativos y lingüísticos, donde la literatura se convierte en un elemento fundamental para la construcción y cultivo de los valores,

además, de ser un medio de transmisión de información y de cultura, donde la participación del docente, es fundamental, para que este proceso se lleve a cabo de manera exitosa.

Construir modalidades de intervención, que favorezcan el aprendizaje del niño en los primeros años, además, de planificar las actividades didácticas dentro de los proyectos de aula diseñados con los estudiantes desde sus intereses complementados con el uso de diferentes tipos de texto, que brinden la posibilidad a los niños, de acercarse al reconocimiento de textos diversos y auténticos.

En cuanto a la teoría social, se debe reconocer los aprendizajes previos, su entorno, su cultura, y esto permite que los estudiantes reconozcan sus derechos como lectores y además, les permita decidir qué texto lee, cuando lo lee, cómo lo lee, pero lo más importante es su reconocimiento como lector en formación.

Este recorrido por los diferentes documentos, permitió establecer que hay gran cantidad de teoría acerca del proceso lector de los estudiantes de ciclo inicial, que la pedagogía por proyectos, es vista como una alternativa positiva, para el aprendizaje significativo y que además la cultura ha sido considerada como parte fundamental del proceso lector, aunque, hasta el momento, no se evidencian avances significativos.

Lo expuesto anteriormente, confirma que hay un vacío en el campo de la enseñanza de la lectura como proceso social, desde el ciclo inicial y que se hace necesario la implementación de la pedagogía por proyectos, articulada con el plan de estudios de ciclo uno, para cualificar los procesos de enseñanza aprendizaje, que permitan al estudiante, desarrollar un proceso de lectura acorde con sus intereses, que le permita disfrutarla siempre y en todo los momentos de su vida.

Por último, no se debe olvidar que es el docente el llamado a implementar los cambios necesarios que conduzcan al estudiante a encontrar el verdadero uso del lenguaje y su utilidad para expresar ideas, pensamientos, sentimientos, motivar a sus pares, comunicarles mensajes, se habrá dado un gran paso para construir “la alegría de leer” en la escuela.

1.4 Delimitación del problema.

Para la delimitación del problema se tuvieron en cuenta los diferentes documentos institucionales que guían el trabajo a desarrollar en el colegio INEM Santiago Pérez,

una Institución de carácter oficial, ubicado en la localidad sexta de Tunjuelito de la ciudad de Bogotá, aprobado legalmente por el Ministerio de Educación Nacional, para impartir enseñanza formal, en los niveles de educación preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y media (Académica- Técnica). Es una institución de carácter mixto, calendario A, en jornadas A (Mañana) y B (tarde), cuenta con dos sedes, con un número aproximado de 650 estudiantes, en ambas jornadas académicas.

La delimitación del problema que orienta el desarrollo de esta investigación se hizo desde la revisión de los documentos institucionales, en relación con la enseñanza del proceso lector y las prácticas docentes que se llevan a cabo en la Institución. Se tuvo en cuenta aspectos importantes incluidos en el PEI (2002), los planteamientos del proyecto PILEO (2012) y los resultados en la prueba saber (2013) para reconocer el nivel que se tiene y establecer los aspectos a mejorar.

1.4.1 Documentos Institucionales.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del INEM Santiago Pérez (2002), plantea que el colegio orienta sus actividades basado en la pedagogía contemporánea a través de dos enfoques: funcional y estructural. En el enfoque funcional se trabaja el Aprendizaje Basado en Problemas y el enfoque estructural se trabaja el Aprendizaje Significativo y la enseñanza para la comprensión. (p.30)

La Institución incluye dentro del PEI el Aprendizaje Significativo y la enseñanza para la comprensión, donde indudablemente tiene cabida la lectura como proceso que permite mejorar el aprendizaje y su saber hacer, la teoría de Ausubel (1997), sobre el aprendizaje significativo, señala la importancia que tiene el involucrar al estudiante, dentro del proceso de aprendizaje, de forma no arbitraria, es decir, que se genere un interés por relacionar los conocimientos que posee el estudiante y lo que desea aprender para generar un verdadero aprendizaje.

Con los procesos educativos, se busca para todos los usuarios del servicio la satisfacción de aprender a ser, aprender a pensar, de aprender a hacer, de aprender a aprender y de aprender a convivir, participando por sí mismo, en el SER y en el QUE HACER, en función de las propias potencialidades y de las oportunidades del entorno. (INEM Santiago Pérez, Manual de convivencia 2013, p.32).

No obstante, la gran preocupación por este proceso, se hace énfasis en la importancia del aprendizaje significativo, que se puede lograr, con actividades desarrolladas dentro del contexto sociocultural del niño, con un aprendizaje sin sometimientos forzosos, guiado más no impuesto, donde prime el gusto de escoger lo que más le agrada y lo que se relaciona con su entorno.

Como lo señala el documento, es importante que todo esto sea tenido en cuenta a la hora de fortalecer en los estudiantes el proceso lector, con propuestas didácticas que permitan un aprendizaje significativo y que el niño, logre encontrar el verdadero sentido social, que le ofrece la lectura de toda clase de textos, inmersos en un contexto particular.

El Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), (2012), plantea como una de las necesidades presentes en los procesos de aprendizaje en el INEM Santiago Pérez:

La forma como se conciben los procesos de lectura y escritura, los cuales se han convertido en una dificultad que afecta el desempeño y desarrollo de las competencias comunicativas como la falta de interpretación y análisis, construcción textual y la desmotivación por la formación de hábitos de lectura que le permita ampliar su dimensión cognitiva” (p.1).

EL Proyecto PILEO, muestra la problemática a la que se enfrentan los estudiantes del INEM Santiago Pérez, que no permite un correcto desempeño, de las exigencias que plantea el desarrollo del proceso de lectura y su fracaso en los diferentes espacios académicos de la comunidad inemita.

Este fracaso en el proceso lector, debe ser tenido en cuenta, debido a que se ha dejado de lado el contexto donde se desarrolla el estudiante, su relación con la comunidad en la que se encuentra inmerso, para dar paso al aprendizaje mecánico, que no permite encontrar un sentido real al proceso de lectura, donde el conocimiento este mediado por la activación de los conocimiento previos y su interés para encontrar sentido a este importante proceso.

En la realidad, como lo afirma el documento del PILEO, este proceso se inicia con la decodificación de símbolos, debido a la exagerada importancia que tanto padres de familia como docentes, le dan al resultado (decodificación) y no al proceso que se

desarrolla en los estudiantes del primer ciclo (leer y escribir no es solamente interpretar y trazar unos símbolos).

Para terminar, es importante resaltar que lo expuesto anteriormente, genera un alto nivel de ansiedad y estrés en los sujetos que intervienen en el proceso (estudiantes, padres, profesores), arrojando como resultado que los estudiantes, en su mayoría, pierden esa motivación intrínseca, que poseen antes de decodificar, lo cual conlleva a que leer y escribir no se haga por placer y gusto, sino por cumplir con una exigencia académica.

En cuanto a los resultados de las pruebas saber tercer grado en el área de lenguaje 2013, se observó que:

En el área y grado, su establecimiento es, relativamente:

- Muy débil en comunicativa-lectora
- Muy fuerte en comunicativa-escritora.

Según estos resultados “En comparación con los establecimientos educativos con puntajes promedio similares en el área y grado. Su establecimiento es, relativamente: Débil en el componente semántico; débil en el componente sintáctico y débil en el componente pragmático”. (Pruebas Saber, 2013, p.7), se poseen niveles muy bajos y es por esto que se planteó, el mejoramiento de las estrategias y concepciones docentes para fortalecer la competencia lectora y los componentes semántico, sintáctico y pragmático, sin embargo, no es posible afirmar que la lectura sea reconocida cómo una práctica social y cultural, dentro de esta prueba censal, de la cual se obtuvieron estos resultados, ya que se evaluaron aspectos donde muchas veces no se tiene en cuenta el contexto del estudiante.

Además, los resultados obtenidos en las pruebas saber, muestran que existe un énfasis en la adquisición de la habilidad escritural y al privilegiarla se deja de lado el proceso lector y su consecuente problema de comprensión. Es urgente, considerar el establecimiento de un equilibrio donde las dos habilidades se desarrollen de manera integral y en beneficio del estudiante.

En lo referente, al plan de estudios de ciclo uno de la Institución, desarrollado prácticamente por la acción intuitiva de los docentes encargados, donde se toman en cuenta experiencias anteriores, aunque se le da cabida a la lectura de diferentes tipos

de texto, es importante destacar que se privilegia la decodificación de las diferentes letras del alfabeto con un orden y secuencia rigurosa, donde no hay una reflexión sobre el niño, ni sobre la pedagogía acertada para desarrollar su proceso lector. Este plan está sometido al estricto cumplimiento, con fechas estipuladas para los avances y las diferentes actividades a realizar, organizadas con un cronograma, elaborado por los docentes, en las diferentes jornadas pedagógicas programadas para tal fin.

No eran, sin embargo, aquellos momentos puros ejercicios de los que resultase un simple darnos cuenta de la existencia de una página escrita delante de nosotros que debía ser cadenciada, mecánica y fastidiosamente “deletreada” en lugar de realmente leída. No eran aquellos momentos “lecciones de lectura” en el sentido tradicional de esa expresión. Eran momentos en que los textos se ofrecían a nuestra búsqueda inquieta, incluyendo la del entonces joven profesor José Pessoa”. (Freire, 1991, p.101).

Todos estos factores, sumados al origen que tienen la mayoría de nuestros niños, donde muchos provienen de familias de bajo nivel cultural y con poco desarrollo social, además, carecen de lo afectivo; hogares donde para muchos de ellos el libro es desconocido e incluso no se reconoce ni siquiera al periódico; una realidad que muestra los vacíos existentes dentro de este importante proceso lector, donde hay mucho por hacer para potenciar los saberes que poseen los estudiantes y lograr el desarrollo de la lectura como proceso social.

Al concluir este análisis, se observa la urgente necesidad que tiene la escuela de trazar un camino distinto para desarrollar el proceso de lectura en el ciclo uno de Básica Primaria y lograr así un verdadero aprendizaje significativo con el diseño e implementación de actividades innovadoras, interesantes, reales y auténticas que lo motiven a reconocerse como lector inmerso un entorno social y cultural reconocido.

Tabla No. 1. Plan de estudios de Lengua Castellana. INEM Santiago Pérez.

Grado: Primero. Asignatura: humanidades

| Competencia general | Competencias específicas | Indicadores de desempeño para cada competencia específica | Núcleos temáticos |
|---|--|---|---|
| Fortalece las habilidades comunicativas, receptivas, creativas, expresivas y motrices, permitiendo así una mayor reflexión sobre su entorno en la construcción de imaginarios. | Integra los conocimientos de las diferentes saberes para establecer canales de comunicación que le permitan al niño interpretar, argumentar y pensar en forma lógica para ampliar su visión del mundo y proponer alternativas de cambio y solución a problemáticas de su contexto. | Realiza trazos grafo motores que fortalecen la coordinación viso motora y la motricidad fina. Transcribe con facilidad textos cortos. Reconoce en diversos escritos las vocales y consonantes. Inventa, lee y escribe palabras o frases cortas con las letras vistas. Ubica correctamente las letras en el renglón. Reproduce oralmente los cuentos leídos en el aula. Lee textos cortos e imágenes creando nuevas situaciones. Amplia su vocabulario en lenguas extranjeras | Primer periodo: Aprestamiento, discriminación visual y auditiva. Identificación de vocales y consonantes. Construcción de un mundo de palabras sencillas. Comprensión de textos cortos, fabulas y cuentos. Reconocimiento lectura y escritura del nombre. |
| Desarrolla estrategias que facilitan y estimulan el uso apropiado del lenguaje oral y escrito. | Se comunica asertivamente, en forma oral y escrita desarrollando habilidades propias. Interactúa con el otro y con su entorno, promoviendo valores éticos y defensa de los derechos humanos que permiten la sana convivencia. | Desarrolla la comprensión e interpretación textual a partir de la lectura y producción oral y escrita de palabras y frases sencillas. Enriquece su vocabulario, expresión y comunicación a partir de la práctica de la lectura y la escritura. Desarrolla destrezas básicas para aprender a leer y escribir a partir de actividades de asociación, percepción visual, habilidades motrices, de creatividad, imaginación y procesos de atención y | Segundo periodo: Identificación y construcción de oraciones utilizando nuevas consonantes. Utilización de inversos, determinantes: él, la, los, un, unas.... Interpretación y producción de textos narrativos, la familia. Descripción de personas, animales y cosas. |
| Expresa por medio del lenguaje escrito y oral sus conocimientos, ideas sobre las cosas y fenómenos de la realidad estableciendo relaciones para satisfacer necesidades, emociones y sentimientos. | - Asume una posición crítica frente a | | |

situaciones cotidianas en diversos contextos proponiendo alternativas de solución.

memoria.

Reconoce, lee y escribe adecuadamente las letras del alfabeto.

Tercer periodo:

El abecedario.

Construye adecuadamente palabras y oraciones sencillas.

Construyo un mundo de oraciones sencillas.

Las combinaciones.

Conoce, lee y emplea correctamente combinaciones.

Las mayúsculas, cualidades, acciones.

Relaciona el aprendizaje de los grafemas, palabras y oraciones sencillas con su entorno.

Crea pequeños textos haciendo uso correcto de las mayúsculas.

Cuarto periodo:

Las partes de un cuento: . Iniciación, desarrollo y desenlace.

-Identifica los elementos de una narración, partes del cuento, fabulas.

La personificación en la fabula.

Utiliza correctamente los sinónimos, antónimos, sustantivos, adjetivos y artículos en la construcción de textos sencillos.

Construyo y aprendo a través de las lecturas.

Desarrolla destrezas básicas al memorizar retahílas, trabalenguas y adivinanzas.

Utilizo adecuadamente los antónimos y sinónimos.

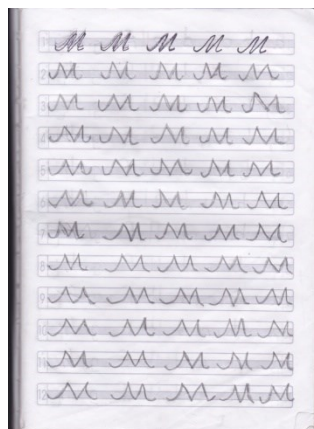
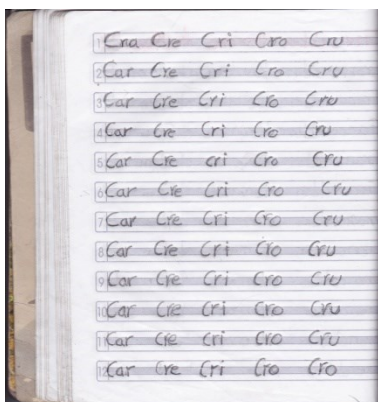
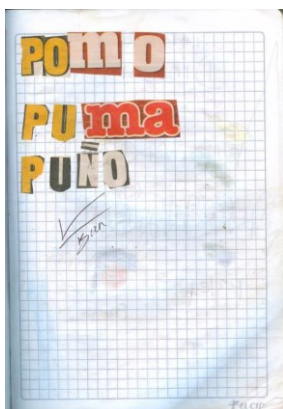
Recitación de trabalenguas y retahílas

Como se puede observar el plan de estudios de ciclo uno de Lengua Castellana especifica los procesos a desarrollar en el primer grado de educación básica primaria.

Prácticas de enseñanza

Al revisar los trabajos realizados por los estudiantes, se observó que los niños y las niñas, realizan las actividades propuestas por los docentes, se entienden las instrucciones dadas, aunque se evidenció la ausencia de consignas claras. Los trabajos de los estudiantes, fueron ilustrados con dibujos y son considerados como escritos realizados acorde a la edad y el conocimiento de los niños.

En los cuadernos de Lengua Castellana, se encontró algunos trabajos de lectura y comprensión lectora en el nivel literal, gran cantidad de ejercicios de decodificación y ejercicios de reconocimiento del alfabeto. Como puede observarse a continuación:



Fuente: Imágenes tomadas de los cuadernos de lengua Castellana de grado 1º

Son comprensibles estas actividades, ya que en el plan de Lengua Castellana, si bien se reconoce la importancia de la lectura, prioriza la escritura y el reconocimiento de las letras del alfabeto y sus combinaciones.

Según lo observado en la Institución se enseña de manera tradicional, debido a que los estudiantes realizan planas que repiten las consonantes sin sentido o palabras aisladas, que no evidencian el desarrollo de la escritura cómo un proceso social, sino todo lo contrario, de manera segmentada, lo que confirma la idea, de que lo que se enseña en la escuela, es solo para la escuela y no para la vida.

En cuanto a lectura, se continúa con la decodificación, se trabajan las vocales o consonantes vistas, se encierran en círculos y el proceso continúa de esta manera hasta que reconocen cada una de las letras del alfabeto. Los ejercicios de lectura que se realizan son tradicionalistas, segmentados, no significativos, el conocimiento previo del estudiante no es tenido en cuenta, al momento de leer, el docente escoge los textos y las opiniones del estudiante no son tenidas en cuenta.

Desde esta concepción se maneja el concepto de la lectura y se deja de lado el aspecto social dentro del proceso y se privilegia la codificación de signos para lograr comprender significados que permitan fortalecer la lectoescritura. Además por comodidad del docente se privilegia el texto narrativo dentro del aula, dejando de lado las diferentes tipologías textuales, la lectura de la imagen, como primer acercamiento lector. Las actividades propuestas están más cerca de lo ilustrativo y del resumen, que del desarrollo de la comprensión lectora, es decir, se realizan más actividades de comprensión literal y han sido dejadas de lado la comprensión inferencial y crítica, por considerarse trabajo para los demás ciclos, subestimando las capacidades que poseen los estudiantes de ciclo uno.

La evaluación de la lectura, está basada principalmente, en el reconocimiento del código, la puntuación y la pronunciación. Todo este proceso se realiza sin tener criterios claros, sin objetivos definidos para el aprendizaje y donde básicamente se preocupa por la decodificación.

Es importante generar espacios de lectura significativos, para el estudiante, donde su proceso lector, le permita generar anticipaciones, hipótesis de sentido, inferencias, expresar sus sentimientos y emociones como lector en construcción y darle sentido al

texto que está leyendo con actividades que muestren la intención de desarrollar en los niños el proceso lector ligado a su cultura y contexto social.

Si se logran cambiar, las concepciones docentes, con estrategias placenteras, donde el niño muestre su interés por aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, como lo plantea la pedagogía por proyectos, encontraremos el camino correcto, para que el estudiante vea a través de la lectura, el mundo al que pertenece, reconozca el significado de las palabras y que gracias a esas palabras se puede comunicar y crear un mundo propio.

Se debe entender, que la lectura es importante, no sólo a la hora de estudiar el lenguaje, sino que la verdadera lectura, estimula la imaginación, la creatividad, permite conocer realidades distintas y contribuye al verdadero desarrollo del conocimiento del estudiante.

Todo esto le permite al niño reconocer y expresar diferentes puntos de vista, acerca del mundo que lo rodea, permitiéndole ser un lector crítico que pueda entender los sucesos diarios y expresar sus ideas para promover cambios reales.

El verdadero proceso lector, está formado por múltiples formas del discurso y son las características de su entorno social, las que construyen y dan forma a este proceso, con las diferentes experiencias que encuentran los estudiantes a diario. Además, es evidente que la lectura no puede cumplir la misma función en cada una de las etapas de la formación de los estudiantes, cada una de ellas debe ir construyendo el camino para lograr el objetivo trazado en esta investigación, que la lectura sea una práctica social.

1.5 Pregunta de investigación

Este trabajo plantea interrogantes que deben ser respondidos en el desarrollo de la investigación, dichos planteamientos parten desde las prácticas docentes y su proceso dentro del fortalecimiento de la comprensión lectora en ciclo uno.

¿Cómo la implementación de los proyectos de aula favorece el aprendizaje de la lectura en el ciclo inicial?

1.5.1. Sub preguntas de investigación

¿Qué acciones didácticas favorecen el acercamiento a la lectura en los estudiantes de ciclo uno?

¿Qué ventajas tiene para la enseñanza de la lectura la realización de proyectos de aula?

¿Qué tipo de favorecimiento trae para el desarrollo del niño como lector el uso de diferentes tipos de texto en el ciclo uno?

1.6 Objetivo General

Favorecer el aprendizaje de la lectura en el ciclo inicial mediante la implementación de proyectos de aula que ayuden al niño a reconocerse como lector.

1.6.1 Objetivos Específicos.

Fundamentar los requerimientos teóricos para fortalecer las acciones didácticas que favorecen el proceso de la lectura en ciclo uno.

Proponer estrategias innovadoras para la construcción e implementación de proyectos de aula desde la pedagogía por proyectos orientados a la formación de lectores.

Diseñar e implementar proyectos de aula que surjan a partir de los intereses del niño y permitan el desarrollo del proceso lector de manera significativa.

1.7 Justificación.

La realización de esta investigación se justifica en tanto que aporta a la escuela para mejorar el proceso de enseñanza de la lectura, sobre todo cuando esta enseñanza se lleva a cabo con métodos tradicionales, descontextualizados y no se ofrecen alternativas diferentes a la de la identificación de un código.

Los niños se benefician debido a las posibilidades que ofrece la escuela ya que encuentran múltiples posibilidades de darle sentido a los procesos que allí se desarrollan, en especial el de la lectura y además, se le permita al estudiante proponer y experimentar actividades propias de la cotidianidad, abordando lecturas significativas relacionadas con su entorno, orientadas con la colaboración e innovación de los docentes.

Después de evidenciar las dificultades dentro de la escuela y observar los procesos a los cuales se les da prioridad, es evidente la pertinencia de la investigación que se inscribe dentro de la línea **de Actividades Discursivas de la oralidad y la escritura**, ya que el objetivo principal es cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en especial el de la lectura en el ciclo inicial con la puesta en marcha de

actividades significativas para potenciar los aprendizajes de los niños, fortalecer los procesos de reconocimiento de los géneros discursivos y sus tres formas diversas de realización, que permitan a los estudiantes hacer uso de la competencia comunicativa dentro de su entorno social y cultural.

Con el diseño e implementación de los proyectos de aula integrados para lograr desde la interdisciplinariedad desarrollar aprendizajes significativos, en especial en el campo de la lectura se logra propiciar verdaderos cambios en la escuela en beneficio de los estudiantes del ciclo inicial. Con propuestas innovadoras por parte de los docentes, el diseño de actividades generadas desde el interés del estudiante y la forma positiva de evaluación los niños encontrarán el gusto por el trabajo realizado, mejorando los procesos lectores en contextos reales y auténticos que le permiten interiorizar conceptos claros y significativos.

Si la lectura en el ciclo inicial se transforma en un proceso dinámico, desarrollado desde una perspectiva socio constructivista, donde las actividades se realizan dentro de una comunidad particular, que posee una historia propia, unas costumbres, que reconoce las particularidades del individuo desde su origen, los resultados a nivel nacional se podrán mejorar y lo más importante es que los conocimientos aprehendidos por los estudiantes reflejarán los cambios introducidos para lograr procesos de aprendizaje efectivos y prácticos para la vida y no sólo para la escuela.

2. Referentes teóricos

Desde los comienzos de la historia, hemos estado ligados a los signos y su interpretación. Todos los testimonios de vida encontrados, por el hombre, han sido producidos en momentos históricos y contextos culturales. Los sujetos encontraron la manera de dejar la huella de su existencia y la interpretación de todos esos símbolos que han permitido conocer la historia. Como lo escribió, Jurado & Bustamante (2001) “Y desde el enigmático origen humano, hablar es interpretar o, mejor, hablar no es describir el mundo, sino más bien, inventar mundos” (p.119). Esta afirmación, bien puede aplicarse a la lectura, donde el lector inventa mundos en complicidad con el autor, poniendo a su disposición todo su conocimiento y riqueza cultural para elaborar su propia obra y comenzar a recrear la historia.

Es pertinente al momento de desarrollar los referentes teóricos, dejar en claro que para el presente trabajo se privilegiaran los temas como la lectura, el lector y la pedagogía por proyectos, por considerarlos fundamentales dentro del proceso lector de los estudiantes del ciclo uno y se constituirán en las categorías de análisis del proyecto a desarrollar. Además, serán complementados con temas específicos que se consideran necesarios para entender el proceso de lectura de los estudiantes.

Desde una perspectiva constructivista y psicolingüística, como la planteada por Hurtado y otros (2003) “la lectura es ante todo una actividad simbólica, en la medida en que está determinada esencialmente por el lenguaje y el pensamiento, no por funciones perceptivo-motrices, como tradicionalmente se ha considerado” (p.92). Es importante tomar en cuenta que la lectura, como actividad, permite que el lenguaje y el pensamiento funcionen coordinadamente dentro de este complejo proceso simbólico.

La concepción desde el enfoque socio constructivista, que es la que guiará esta investigación, plantea a la lectura, como una práctica que tiene un origen social, todo lo que el lector interpreta, es entendido dentro de su conocimiento del mundo y su realidad. Los significados aportados a las lecturas, están ligados a sus vivencias y realidades.

En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” –dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente- y a adoptar su

“cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. (Halliday, 1998, p. 18).

Lo expresado por el autor, permite reconocer, que el niño es un ser social por excelencia y que es el lenguaje de su entorno, el que le imparte ese conocimiento, además, le enseña los principios por los cuales está organizado el grupo social al que pertenece, sus costumbres y todo aquello que aunque parezca insignificante, lo aprende en el medio en el que se desarrolla y el canal que utiliza, es el lenguaje cotidiano, que le permite vivenciar cada detalle, por pequeño que parezca.

Leer no es solo un proceso Sico biológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural, insertada en una comunidad particular que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (Cassany, 2006, p.38).

La lectura no corresponde sólo a una interpretación de signos y reglas, sino que además constituye un patrimonio adquirido en la cultura y que cada individuo posee desde su concepción e interacción con el medio donde se desarrolla y que se constituye en su patrimonio cultural.

Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo. (Eco, 1995, p.72-73).

El saber es una construcción social, el niño llega a la escuela a compartir a través de la comunicación desde la familia, la comunidad escolar y su entorno. La contribución de Vygotsky (1978), dentro de esta teoría, es la dejar de lado la idea de considerar, al aprendizaje como una actividad individual para convertirla en una actividad fundamentalmente social, y es aquí donde adquiere valor, la interacción social y el aprendizaje de manera cooperativa.

Desarrollo y educación avanzan dentro de un contexto cultural organizado, donde la sociedad y la cultura, son los principales generadores de procesos, en un contexto interactivo, en el que el niño no se encuentre aislado, sino en relación constante con otros niños y con los adultos. La lectura permite el acercamiento del niño, a la cultura y le ayuda a encontrar significado, a todo lo que le rodea, dentro de su mundo imaginario o real.

En resumen, como lo expresa Cassany, D. (2006) “Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma de significados de todos sus vocablos y oraciones” (p.25). La lectura, es un proceso complejo, que forma parte de todas sus actividades y que le permite al ser humano, entender lo que sucede a su alrededor y le permite manifestar sus preferencias, dentro y fuera de la escuela.

Al momento de ingresar a la escuela, todo lo anterior, juega un papel preponderante, dentro de los procesos de formación del niño, en especial el de la lectura, y es en ese lugar, donde se debe aprovechar, la riqueza cultural que posee el niño, para lograr el fortalecimiento de los procesos, de manera adecuada.

Por lo expuesto anteriormente, a continuación se tomarán algunos conceptos que son fundamentales para la realización de este trabajo y que requieren ser definidos desde el punto de vista de diferentes autores.

2.1 El lenguaje, perspectiva social

Es importante antes de entrar al campo de la lectura, establecer unos conceptos fundamentales, sobre el lenguaje y su importancia para el ser humano quién es el único ser capaz de utilizar un conjunto de signos, sin sentido, para expresar emociones e ideas y además, lograr que éstas sean comprendidas e interpretadas por otros.

El lenguaje es un medio social, un instrumento para compartir experiencias, teniendo en cuenta las reglas de la comunidad y por esto mismo, es cambiante, de acuerdo a las necesidades sociales, permitiendo un alcance comunicativo que amplía la memoria social de esa comunidad donde se desarrolla y le permite al individuo compartir y darle sentido a ese mundo, comunicando sus pensamientos.

El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre miembros del grupo. A través de él, sin embargo, cada niño que se desarrolla adquiere un panorama de la vida, la perspectiva cultural, las formas particulares de significar de su propia cultura. Como los niños son expertos en un lenguaje específico, también pueden llegar a compartir una cultura y sus valores. El lenguaje lo hace posible al vincular las mentes en una forma increíblemente ingeniosa y compleja. (Goodman, 1986, p.149).

Según esta apreciación, el lenguaje es un medio de comunicación, mediante el cual el niño desarrolla diversos aspectos de su vida, su cultura y los significados que esta cultura le presenta, cuando interacciona con los otros y le permiten construir su aprendizaje. El lenguaje hace posible la comprensión de las ideas expresadas por las

personas y permite, que quienes las escuchan, comprendan el mensaje dentro del contexto donde se producen.

Es importante considerar, la facilidad de aprendizaje del lenguaje, cuando éste es necesario y útil para quién lo usa, teniendo en cuenta un respeto por él y su origen, las experiencias que ha tenido así como su utilización dentro de un contexto real y con experiencias significativas, por esto es importante el reconocimiento social y personal que le permitirá el desarrollo del pensamiento y del lenguaje mismo.

El lenguaje desde una visión social, representa una cualidad, fundamental para el ser humano porque sobre él, están los cimientos para la interacción humana, además, de ser la capacidad que le permite interpretar diferentes experiencias humanas y formular los cambios para resolver los problemas que surjan de esta interacción social, ya que la necesidad de usar el lenguaje, está determinado por las necesidades sociales de hacerse entender y de comprender al otro.

2.2 La lectura

Es importante dentro del proceso que se inicia en los primeros años, entender la lectura no como una tarea sino como un proceso complejo que va más allá del simple desciframiento de signos, porque dentro del mismo el lector con su carga de conocimientos previos reconstruye el sentido del texto y lo incorpora a su propia realidad. Es necesario que el niño sienta placer por la lectura y esto sólo se puede lograr si hacemos de esta una actividad agradable para los niños y niñas que se encuentran en la escuela e inmersos en una sociedad.

Como le expresó Chambers (1973), citado en Lockwood . “Los lectores se hacen, no nacen” (p.16) es por esto necesario fomentar el placer por la lectura, realizando un acercamiento a los textos a manera de exploración, buscando que el niño desee reconocer, tocar el libro, crear ambientes agradables donde el niño lea y disfrute esa lectura, hablar con ellos, compartir lo leído y su experiencia durante la lectura.

Si en la escuela se crean ambientes favorables para el aprendizaje, es seguro que los estudiantes no rechazarán la lectura ni el acercamiento a los libros porque encontrarán que leer es disfrutar y no una tarea que genere tensiones ni requerimientos alejados de su lenguaje y de su capacidad lectora individual. Es necesario implementar otras actividades como la asistencia a las bibliotecas públicas, el relato diario, el autor

del mes, el préstamo de libros en horas de descanso, para que el niño tenga la oportunidad de realizarla sin presiones y sin imposiciones.

Es la escuela la encargada en gran parte, del proceso formal de lectura, aunque, no se debe dejar de lado la familia, logrando así, una verdadera integración entre estos y la escuela para promover en el niño la lectura, con estos elementos llevaremos al niño, sin duda, a obtener placenteros momentos al tomar un libro o al escuchar lecturas en casa o en la escuela.

2.2.1 Implicaciones del proceso lector en los primeros años

Es importante al momento de iniciar el proceso de lectura tener en cuenta diferentes aspectos que pueden influir dentro del proceso lector algunas de las cuales estudiaremos a continuación:

Cognitivas

La Lectura es el resultado de la estimulación de procesos y de operaciones internas, que en el niño empiezan en el núcleo familiar donde ha tenido relaciones con su medio cultural mucho antes de ingresar a la escuela.

Como afirma Moreno, (2011), desde la psicología cognitiva, “En esta medida leer, hacerlo de manera rentable, plena y superior, es un ejercicio impensable por fuera de un cerebro estructuralmente dispuesto para pensar y funcional, cognitivamente listo para significar” (p.5). Al definir el proceso lector, como el procesamiento de la información, donde se involucran diversos aspectos al momento de la representación. Algunos de estos aspectos son: la discriminación entre signo lingüístico y dibujo, relación entre fonema y grafema, el reconocimiento de las palabras dentro de un texto y el reconocimiento de signos de puntuación.

Sociales

La formación lectora en los primeros años es un conjunto de relaciones familiares, sociales y culturales, que permite al niño aprehender de su entorno lo que éste le ofrece. Cuando el niño llega a la escuela es importante que toda esta riqueza cultural sea aprovechada y se convierta en el punto de partida para su formación y el desarrollo de su proceso lector.

Los marcos de referencia del pensamiento infantil, se constituyen por identificación con cierta cantidad de modelos: primero la madre y el padre, los hermanos y las hermanas, los compañeros, el maestro y más tarde un amigo o un ser ideal. (Jolibert, 2003, p.199).

El niño llega a la escuela con muchos saberes heredados de su historia familiar y social. La enseñanza y aprendizaje en la escuela es un proceso dinámico donde participa toda la comunidad escolar y depende de la manera como se aprovechan estos espacios para darle significado a todos estos símbolos que la cultura transmite.

Para Vygotsky (1978), citado en Braslavsky, “El lenguaje es un proceso altamente personal y al mismo tiempo profundamente social” (p.4), es fundamental reconocer como cada sujeto es único e irrepetible con un ritmo de aprendizaje diferente debido a que cada niño posee un registro interior de su cultura elaborado a partir de la alfabetización temprana que se construye con la familia.

Garton y Pratt, (1991), afirman que “En la lectura temprana de libros, como ya hemos dicho, el contexto se utiliza como vehículo para que el niño aprenda cosas como rutinas sociales y técnicas de etiquetado lingüístico, junto con formas más sofisticadas de representar información” (p.70-71). El proceso de lectura no se da de manera aislada ni con métodos desarticulados, la lectura involucra al individuo, sus vivencias y aprendizajes obtenidos en su cultura, en su familia, en sus experiencias, es decir, que interviene todo aquello que es significativo para el niño.

Desde los estudios de la perspectiva psicosocial, en los que se tiene en cuenta la concepción psicogenética (constructivista), se observa que ambos son indispensables para saber cómo aprende el sujeto y así encontrar la forma de comprender y orientar los procesos de los niños en la escuela como espacio de construcción de saberes.

2.2.2 La lectura en voz alta

La lectura en voz alta es una actividad muy importante que no debe ser olvidada en los primeros ciclos de formación ni a lo largo de todo el proceso de enseñanza porque las personas disfrutan de este momento, donde adquiere el rol de oyente participante y constructor de historias desde sus propias experiencias, las de sus compañeros que le enseñan a ser lector y además, le genera una responsabilidad adicional como es la de construir su propio texto.

Como señalan Ivey y Broaddus (2001), citado en Lockwood, “Hace falta investigar más para examinar el lugar y la finalidad de la lectura independiente, las lecturas en voz alta de los maestros y sus conexiones con los objetivos de enseñanza y curriculares” .Es importante que al momento de realizar esta clase de lecturas el

docente inserte la actividad con el currículo para permitir que no se convierta en un acto aislado y susceptible de perderse con el paso de los días sino por el contrario se convierta en un proceso de enseñanza y aprendizaje que propicie el placer lector.

Nuestro gusto por leer literatura está fundamentalmente enraizado en esta experiencia con la narrativa oral, desde nuestra necesidad y el entendimiento de sus formas y medios. Las rimas y los cuentos infantiles, los relatos tradicionales y los cuentos de hadas incluidas las fábulas, los mitos y leyendas, y las bromas y fantasías que los niños se transmiten unos a otros: todo esto ayuda a que nos formemos como lectores. (Chambers, 2007, p.66).

La formación del niño como lector está compuesta por diversos factores entre los cuales se encuentra la lectura en voz alta realizada de manera sistemática en la escuela y fuera de ella debido a que dentro del proceso de lectura es necesario que todos aquellos elementos involucrados en el proceso lector intervengan de manera positiva. Durante años se ha dejado el desarrollo de la lectura a la docente de lengua olvidando que el niño como ser integral debe escuchar lecturas de todos los docentes de todas las áreas para que no sea considerada como una actividad desprogramada dentro del proceso escolar.

Esta actividad debe ser tomada como un proceso importante dentro de la escuela ya que posibilita la adquisición de lenguaje y favorece la comprensión lectora al realizar inferencias, anticipar contenidos, predecir lo que puede suceder y analizar lo leído. Es grato escuchar un texto en la voz de un adulto y para los niños se convierte en una experiencia inolvidable.

Es importante recordar, que la actividad de lectura en voz alta debe ser cuidadosamente planificada e implementada para apropiarse en los niños la idea de ser lectores y permitirles encontrar el deleite al momento de escuchar al docente que le dedica tiempo valioso a una actividad esencial para el niño.

2.2.3 La pregunta en el niño

En muchas oportunidades se deja de lado la pregunta o las apreciaciones que los niños formulan por considerarse carentes de sentido o relevancia para el tema que se está leyendo en determinado momento durante la clase, pero quizá esto sea lo más importante dentro del desarrollo de los procesos en el aula, debido a la gran cantidad de inquietudes que se despiertan en el niño en esos precisos momentos en que se

detiene y realiza sus reflexiones motivado por todo aquello que le interesa y le gustaría conocer.

En el niño la reflexión siempre está presente, así no sea de manera consciente o sistemática, ni se exprese en un elevado discurso. El niño practica de manera original y sorprendente, algunas actividades fundamentales de la reflexión tales como preguntar, maravillarse, inquietarse o, de alguna manera, preocuparse por problemas que tienen que ver consigo mismo, con los demás, con la naturaleza, con la sociedad y, en general, con el mundo. (Burgos, Delgadillo, 2003, p.8).

Cuando al niño se le ofrece la oportunidad de hacer uso de la palabra para que exprese lo que piensa o la respuesta a lo que se ha preguntado, se puede observar como él, juega conceptualmente, dando razonamientos lógicos y expresados de acuerdo a su capacidad de reconocimiento del mundo que le rodea o de sus experiencias anteriores en familia o en la escuela. Actividades como estas permiten al niño hacer uso del lenguaje, de sus apreciaciones o de sus inconformidades acerca de determinado tema.

Con frecuencia, los niños realizan preguntas o entregan respuestas que pueden ser muy complejas o demasiado simples para los adultos pero son estos espacios los que debe aprovechar el profesor, para fortalecer la argumentación del niño y lograr establecer las inquietudes que como ser humano, le generan la necesidad de comunicarla para buscar respuestas satisfactorias a los asuntos de su cotidianidad que en realidad son asuntos sociales.

La curiosidad en el niño debe ser motivada de manera permanente ya que esto genera un comienzo importante en el desarrollo del pensamiento crítico sin olvidar que de las respuestas entregadas a los interrogantes del niño depende que su pensamiento no se limite sino por el contrario quede abierta la inquietud por investigar o profundizar en el tema de su interés, es decir, no entregarle respuestas absolutas sino brindarle al niño la oportunidad de formularse nuevas inquietudes.

2.2.4 La lectura como interrogación de textos en el aula

Es frecuente que se entienda como interrogación de un texto, el trabajo realizado con la formulación de preguntas de carácter literal por parte del docente quién planifica su actividad dejando de lado el interés que el tema pueda despertar en los niños, desaprovechando así la oportunidad de trabajar la realización de inferencias, hipótesis

de sentido y anticipación de contenidos, actividades que permiten alcanzar los objetivos propuestos para el desarrollo del proceso lector del niño.

En el caso de niños del 1er Ciclo Básico, no se trata de responder a preguntas planteadas por el profesor: *son los niños los que interrogan al texto, no el profesor que interroga a los niños*. Por otra parte, en vez de sólo identificar letras o sílabas, se trata que ellos busquen y coordinen las variadas pistas que ofrece un texto para comprenderlo. Esta búsqueda corresponde a una actividad muy compleja que necesita ser objeto de aprendizaje. (Jolibert, 1998, p.58).

Cuando se planea una actividad, es importante negociar con los estudiantes sobre las expectativas que pueden orientarla, permitirles escoger el texto, y que sean ellos los que en realidad busquen las estrategias acordes a sus necesidades de aprendizaje, con la decisiva participación del maestro como mediador en el proceso.

2.2.5 Enseñanza y aprendizaje de la lectura en los primeros años

Desde una perspectiva socio constructivista para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en los primeros años, se debe reconocer las habilidades con que cuenta cada uno de los niños, las concepciones que él tiene sobre lo impreso y el desarrollo del vocabulario que ha adquirido en su entorno familiar y social que le permite dar significado a las palabras escritas y habladas.

El desarrollo de la lectura, no es un proceso aislado de todos los demás procesos que se dan en el niño, es decir, la adquisición del lenguaje, sus significados, la convivencia en casa, los modelos que observa, la utilidad que tiene en su entorno lo escrito y los libros que lee, se convierten en elementos fundamentales que le brindan al niño la oportunidad de encontrar el verdadero sentido de la lectura como un proceso natural.

De igual modo, muchas de las interacciones que tiene lugar con lo impreso en el entorno pueden no ser notadas por los niños pequeños. Así, aunque un adulto pueda comprobar si ese es el autobús que quiere coger leyendo el cartel de destino o comprobando el número, el niño pequeño puede que ni siquiera se dé cuenta de que su padre tiene que comprobar qué autobús es, a menos que esto se comente con él (Garton y Pratt, 1991, p. 208).

En muchas ocasiones el interés por la lectura no está presente dentro de sus prioridades, porque disfruta la lectura que le hacen sus padres, hermanos o parientes, escuchándolos agradablemente. Es importante que a los niños, se les estimulen estas

curiosidades naturales y se les demuestre, la importancia que tiene la lectura para conocer lo que escribió otra persona y que este escrito puede ser interpretado de acuerdo a lo que él piensa o conoce, encontrando así, la verdadera función que cumple el proceso de lectura.

La atención del niño debe dirigirse también a los diversos usos de la lectura en el aula y en casa, de manera que pueda desarrollar un conocimiento de que la lectura es un medio muy importante para alcanzar muchos objetivos. (Garton y Pratt, 1991, p. 210).

Por último, no se debe olvidar la importancia de la imagen dentro del proceso de lectura del niño, ya que ésta constituye el primer acercamiento hacia la lectura porque ofrece pistas claves que activan el conocimiento previo del estudiante y promueve el desarrollar la oralidad al contar lo que sucede.

La iniciación a la comunicación audiovisual tiene su principal aliado en el análisis de la cantidad de imágenes que nos rodea a diario. Nos corresponde a los docentes orientar la construcción de conceptos que permitan al alumno interpretar y utilizar las distintas clases de signos. (Ferradini y Tedesco, 19997, p.157).

Las imágenes son el medio de expresión del mensaje que el autor quiere transmitir pero que son interpretadas de manera diferente por cada uno de los individuos que las observan y analizan de acuerdo a su formación en valores. No olvidemos como los antepasados prehistóricos dejaron huella con el uso de la imagen en los pictogramas que se convirtieron en un testimonio importante para interpretar y valorar la historia de una sociedad extinta.

La imagen tiene un propósito que el lector debe interpretar y esta interpretación está acompañada de su experiencia, la formación en valores y la intertextualidad que esa imagen despierte en el lector.

Aguaded (1993), citado en Ferradini y Tedesco afirma que: Una escuela comprometida con la realidad social ha de ofrecer un conocimiento creativo del lenguaje audiovisual, una pedagogía comunicacional que ofrezca resortes de interpretación y recreación de los nuevos códigos. (p.158)

La escuela no debe ser ajena a esta interpretación y debe considerar que en los tiempos modernos y de tecnología se puede entender que el lenguaje es un todo integrado dentro de la comunicación del individuo y que al momento de desarrollar los procesos de enseñanza – aprendizaje la imagen juega un papel fundamental en su

formación como ser social dentro de un mundo ilustrado y colorido que le transmite mensajes importantes.

2.3 El lector

El concepto de lector tratado por algunos autores, lo presentan como el sujeto que inmerso en su cultura encuentra los significados a todo lo que le rodea y le permite establecer relaciones con el conocimiento nuevo y el conocimiento previo.

La función social de la lectura, la definen los niños de acuerdo a su interés y gustos, ya que él debe ser quién finalmente interprete en su entorno, los diferentes símbolos que traen los avisos publicitarios, las marcas comerciales, los empaques de los productos y encontrar el sentido de la lectura en su vida cotidiana.

Para Moreno, (2011) “Las letras dicen, contradicen, cuentan, proponen. Y con frecuencia, dicen más de lo que dicen; proponen de manera explícita, pero al tiempo guardan entre líneas agregados de información que el lector debe esclarecer” (p.5). En el momento en que el lector aborda el texto debe encontrar en él todo aquello que permita trazar el rumbo de su lectura y de acuerdo a sus experiencias buscará complementar la información deseada y la que le trasmite el texto para dar así un significado a su proceso lector.

La lectura ofrece al lector la posibilidad de explorar más allá del texto permitiéndole inferir, anticipar contenidos, relacionar lo leído con lo sucedido en su vida o con otras lecturas logrando así una nueva lectura en la cual interviene el lector y sus experiencias de vida.

Van Dijk y Kintsch (1983) citado en Ramos y Crespo, sostienen que los textos escritos constituyen una estructura formada por una serie de ideas o proposiciones unidas por medio de relaciones semánticas. Algunas de estas relaciones se encuentran expresamente señaladas en el texto escrito, mientras que otras deben ser establecidas por el lector mediante procesos inferenciales. (p.55)

La lectura le brinda al lector la oportunidad de construir conocimiento a través de lo que se lee pero además le ofrece la oportunidad de ir más allá para encontrar aquello que no está implícito y le permite transformar el texto con la puesta en marcha de ideas surgidas a través de la lectura en relación con los conocimientos previos y su carga cultural.

No se debe olvidar que los niños aprenden a leer, siempre y en todo momento, solos o acompañados, con sus compañeros, con su profesor cuando los deja acercarse al texto y leerlo como ellos lo desean, cuando encuentran en la lectura sus vivencias y las recrean con su grupo escolar o familiar, cuando comentan sus textos favoritos y los recomiendan a otros para que los lean, cuando encuentran el verdadero uso social del lenguaje para producir cultura.

En la teoría del desarrollo cognitivo Bruner plantea la idea de “el lenguaje se desarrolla en el niño a través de los procesos de interacción social. Está claramente influenciado por Vygotsky, pero su teoría difiere en cuanto a alcance, en los dominios psicológicos como en el ciclo vital desde la primera infancia hasta la edad adulta. (Garton- Pratt, 1991, p.61).

El contexto social del niño favorece su desarrollo cognitivo desde los primeros años de edad y se convierte en el dispositivo que logra activar los procesos en la escuela y fuera de ella. La educación puede contribuir positivamente dentro de todo este aprendizaje ofreciendo actividades significativas para el estudiante relacionadas con su entorno para construir aprendizajes significativos.

Como se puede entender el niño es un conjunto de conocimientos y experiencias adquiridas desde su entorno social y esto le permite aprender activa y continuamente de muchas maneras y no solo en la escuela, además, este conocimiento lo acompaña hasta su edad adulta permitiéndole el desarrollo de competencias prácticas para su vida.

2.3.1 El desarrollo cognitivo

Al abordar el tema sobre el desarrollo del niño, es necesario aclarar, que pretender establecer una uniformidad dentro del mismo es casi imposible, ya que cada sujeto debe ser analizado, dentro de su individualidad, aunque, se pueden establecer unas coincidencias propias del desarrollo del individuo, de acuerdo a las leyes evolutivas.

Piaget, (1975), expone desde el enfoque del desarrollo cognitivo, el interés por los cambios cualitativos que se originan en la formación mental de los individuos desde su nacimiento hasta la edad adulta. Según el autor, todo sistema tiene una organización interna definida, que es la responsable del modo único cómo funciona el organismo.

Así, las representaciones, construidas por la inteligencia, son organizadas por el sujeto en estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales, donde se relacionan entre sí significativamente y en forma holística, permitiéndole al sujeto que vive en comunidad, sostener permanentemente una dinámica de contradicciones entre sus estructuras y las

del colectivo para, por ejemplo, tomar sus propias decisiones, expresar sus ideas, etc. (Maldonado, 2013, p.3).

Dentro de los principales postulados, encontramos los esquemas definidos como acciones que pueden ser aplicadas, directamente sobre los objetos o sobre su representación, después de ser interiorizadas, para ser diversificadas e integradas y dar lugar a conductas de adaptación cada vez más complejas. Esta corriente, aborda el conocimiento, como representaciones simbólicas en la mente de los individuos del mundo en que viven y como reciben de él la información. A medida que el niño crece mejora su capacidad para representar esquemas, reconstruirlos, reorganizar y diferenciarlos.

2.3.2 El proceso mental en el aprendizaje

Jerome Bruner, (2001), distingue dentro del proceso cognitivo las categorías y los conceptos que forman parte del proceso de aprendizaje del individuo y que se entienden como: Categoría, definida como el acto de hacer equivalentes acontecimientos, discriminativamente diferentes, el organismo reduce la complejidad de su entorno y de los conceptos, así, como el proceso por el que se aprende y clasifica que rasgo del entorno es relevante y permite agrupar sucesos en clases externamente definidas.

Con la categorización, el individuo encuentra, en sucesos diferentes, hechos comunes que permiten establecer, características similares, como si fueran equivalentes. Con los conceptos se realiza, el agrupamiento de una serie de objetos o sucesos, con características comunes que permiten distinguirlos de otros objetos.

Bruner, (2001), distingue además, dos niveles de categorización: perceptual y conceptual que se diferencian en el carácter experimentalmente inmediato de los atributos que determinan su pertenencia a una categoría. En la perceptual los atributos relevantes se presentan más inmediatamente, en la conceptual puede ser necesaria una dificultosa estrategia de investigación para conocerlos. (p.308).

Dentro de este proceso cognitivo, el individuo reduce la complejidad de todo aquello que lo rodea ya que categorizando y conceptualizando todo lo observado se codifica y de esta manera se simplifica la complejidad y se hace uso de ciertos indicadores que le permiten una adaptación previa al objeto o acontecimiento identificado.

Los resultados de esta categorización no solo están en la reducción de la complejidad del entorno. Además, permite la identificación de los objetos o

acontecimientos para situarlos en una clase específica, esto contribuye a reducir la necesidad de aprendizaje constante ya que estos actos posibilitan establecer actos de categorización que pueden ser utilizados en un futuro, es decir, establecer categorías para los elementos o sucesos relevantes que tengan las mismas características de la categoría utilizada.

Este proceso proporciona una dirección a la actividad y permite identificar bien sea por un color o un símbolo la categoría en la cual se encuentra el mismo; la categorización permite ordenar e interrelacionar diferentes acontecimientos conformando así estructuras con sentido dentro de nuestro mundo de acontecimientos.

La categorización se constituye en una forma rápida, ordenada y segura de identificar sucesos con características similares que resultan esenciales para la vida con el uso de indicadores previos y comunes a todos los elementos de la categoría en que se han clasificado. Todo este proceso sucede por el impulso que tiene el individuo de categorizar, identificar y clasificar los objetos para conseguir una estabilidad y claridad.

En cuanto los conceptos y su adquisición Bruner, (2001), expone que:

Al estudiar la adquisición de conceptos ha sido nuestro objetivo exteriorizar para la observación tantas decisiones como resultara posible, con la esperanza de que las regularidades de esas decisiones proporcionen la base para la realización de inferencias sobre los procesos comprendidos en el aprendizaje o adquisición de un concepto. Denominamos estrategias a las regularidades presentes en la toma de decisiones. (p. 63).

Los conceptos permiten decidir en un momento determinado, el mejor camino a tomar o la utilización de información que permite llegar al objetivo planteado. Es importante destacar que los conceptos y el uso de estrategias permiten entre otras cosas, tomar en cuenta las situaciones relevantes que han dado origen a estos conceptos, después de haber sido sometido a prueba, minimizando los esfuerzos y disminuyendo los errores sobre el concepto que ya ha sido adquirido.

2.3.3 El andamiaje

El término “andamiaje” establecido por Bruner, recuerda la importancia que tiene para el niño, la ayuda que le puede brindar un adulto u otro compañero con mayor experiencia y conocimiento, al momento de construir aprendizajes. Esta ayuda proporciona al niño la oportunidad de obtener conocimiento nuevo que se entreteje con

el conocimiento previo, es decir, es este acompañamiento el que le permite construir nuevos conceptos.

En la teoría del desarrollo cognitivo Bruner plantea la idea de que “el lenguaje se desarrolla en el niño a través de los procesos de interacción social. Está claramente influenciado por Vygotsky, pero su teoría difiere en cuanto a alcance, en los dominios psicológicos como en el ciclo vital desde la primera infancia hasta la edad adulta”.(Garton- Pratt, 1991, p.61)

Como se puede entender, el niño es un conjunto de conocimientos y experiencias adquiridas desde su entorno sociocultural y esto le permite aprender activa y continuamente de muchas maneras y no solo en la escuela, además, este conocimiento lo acompaña hasta su edad adulta, permitiéndole el desarrollo de competencias prácticas para su vida.

2.3.4 Aprendizaje significativo

Dentro del aprendizaje significativo Ausubel (1983) plantea que el estudiante relaciona los nuevos conocimientos, pero depende en gran parte de la motivación y el interés del estudiante. El aprendizaje significativo produce una conservación más prolongada de la información, es personal ya que el aprendizaje depende de los recursos cognitivos.

Para lograr un aprendizaje significativo es importante seleccionar el material de manera organizada y planificada, aunque, es importante que exista una actitud favorable del estudiante tanto en la emocional como en su actitud.

Es importante que dentro de este proceso, el docente conozca la estructura cognoscitiva de sus estudiantes, ya que esta es la guía que le permite diseñar actividades innovadoras que promuevan el desarrollo de los procesos de aprendizaje, sin dejar de lado el interés y la motivación que todo niño posee, por aprender en contextos reales y auténticos.

Ausubel (1983) plantea que hay diferentes tipos de aprendizaje significativo: Aprendizaje de representaciones: “Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (p.46).

Es el aprendizaje más sencillo pero del cual dependen los otros tipos de aprendizaje, ocurre cuando se atribuyen significados a determinados símbolos y se identifica cuando el niño no solo asocia el símbolo y el objeto sino que los relaciona de

una manera equivalente y representacional, es decir, cuando el niño adquiere vocabulario, primero aprende palabras que representan objetos que tienen significado para él.

Aprendizaje de conceptos, definido por Ausubel (1983) como: “objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo” (p. 61). Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos, de formación y asimilación.

Los conceptos adquiridos por formación, corresponden a los atributos de criterio que se adquieren como resultado del aprendizaje por descubrimiento, en el que el estudiante experimenta de manera directa situaciones concretas y además, se han realizado procesos como la generalización, la diferenciación, la formulación que, han permitido poner a prueba la estructura cognitiva disponible, que le permite distinguir un objeto de otro.

El aprendizaje de conceptos por asimilación: se produce cuando el estudiante reconoce y usa nuevas palabras y al mismo tiempo le permite hacer uso, de conceptos disponibles dentro de su estructura cognitiva y es así como el niño logra la distinción de colores, tamaños e identifica el objeto con atributos comunes a todos ellos, en diferentes situaciones.

Aprendizaje de proposiciones: Este tipo de aprendizaje permite ir más allá de la asimilación que representan las palabras sean combinadas o aisladas, ya que exige la puesta de éstas a manera de proposiciones que tengan un significado, produciendo nuevas estructuras cognoscitivas que serán usadas al momento de escucharlas y entrar en interacción para producir significados a la nueva proposición, es decir, adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase que contiene dos o más conceptos.

Se reconoce que hay diferentes tipos de conocimientos, de situaciones, eventos, experiencias, anécdotas personales, actitudes y normas. Es importante tener en cuenta que estos conocimientos dependen de los saberes previos y la edad de los estudiantes para poder ser comprendidos.

Dentro de este proceso de aprendizaje significativo, es pertinente considerar la predisposición, como elemento fundamental hacia el aprendizaje, que todo estudiante

debe poseer para relacionar ideas o conceptos ya que es de esta manera, que se dispone de un amplio material con significado lógico y si este no es usado, no se logrará el verdadero aprendizaje significativo.

2.3.5 El trabajo cooperativo

Es importante tener en cuenta, los beneficios del estudiante cuando trabaja con otros, debido al apoyo que el niño recibe de sus pares. Este apoyo resulta beneficioso ya que entre todos se comparte y se construye conocimiento porque se crean ambientes positivos que posibilitan el aprendizaje y permiten el avance significativo dentro de los diferentes procesos de los estudiantes, tanto a nivel individual como en equipo.

Como lo define acertadamente Schmuck y Schmuck, (2001), citado en Diaz Barriga, (2010, p.85) Un grupo puede definirse como “Una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca” El reconocimiento de este trabajo, brinda la oportunidad al docente de aprovechar las ventajas que ofrece, ya que la interacción comunicativa que se desarrolla es continua y afecta las conductas, creencias, comportamientos, conocimientos, valores, prácticas sociales, etc.

La escuela por años mantuvo la tradición del trabajo individual porque esto permitía al estudiante aprender lo que el profesor transmitía de manera autoritaria y disciplinada. Es importante destacar que aún en esta época se mantiene la disposición del aula sin modificaciones aparentes. Los estudiantes se encuentran organizados en filas uno tras de otro y el docente se ubica delante de ellos como figura de autoridad y de conocimiento.

Los cambios que permite el trabajo por grupos van desde la disposición del aula en diferentes formas, la interacción continua, simultánea y cara a cara de los estudiantes. Este trabajo brinda la oportunidad de compartir, experiencias significativas, pero mejor aún, permite la creación de afectos, para cumplir compromisos, resultantes de procesos de negociación que les permite compartir y dar un significado a las actividades programadas por todos y cada uno de los integrantes del grupo.

El cumplimiento de las responsabilidades y de los diferentes roles asignados a los niños, fortalecen valores esenciales, que le ofrecen la oportunidad de demostrar sus habilidades y capacidades para enfrentar diferentes situaciones y tomar decisiones de

manera individual o concertadas de manera con el grupo al cual se encuentra integrado.

2.3.6 Las inferencias

Cuando un lector se enfrenta a un texto ya sea por motivación o por sugerencia, encuentra que éste posee información explícita pero en el momento en que entra en juego su creatividad y motivación descubre que hay una información que el texto le permite imaginar, construir, reinventar, investigar para construir nueva información. Es el lector quién haciendo uso de los conocimientos previos, los juicios de valor, de sus actitudes y comportamientos el encargado de darle un sentido propio al texto al que se enfrenta.

Cassany (2006), define las inferencias como “leer es comprender, y más en concreto, elaborar los significados que no se mencionan explícitamente, que denomina inferencias. Dichos significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos textuales y del conocimiento previo” (p.45). Las inferencias entendidas como procesos mentales complejos, donde se activan los conocimientos que el lector posee producto de la interacción social o de otros textos leídos anteriormente, articuladas con las actividades posteriores a la lectura lo que le permite al niño su utilización en el análisis e interpretación de la información nueva y de esta manera cada lectura se convierte en una nueva creación, en la cual el lector se encarga de imaginar aquello que el escritor deja oculto.

En los Lineamientos de Lengua Castellana del Ministerio de Educación (1998), se habla de la importancia que tiene la inferencia dentro del proceso lector y se cita a Pierce (1987) quién al respecto afirma:

No puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por contigüidad es por casualidad, tampoco puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada. En consecuencia, la asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo, Ahora bien, esto no es nada más ni nada menos que la inferencia (...) Hemos visto que el contenido de la conciencia, toda la manifestación fenoménica de la mente es un signo que proviene de la inferencia (...); la mente es un signo que se desarrolla de acuerdo con las leyes de la inferencia. (1998, p.75)

Este proceso adquiere una importancia al momento de leer porque cada detalle, cada elemento, es interpretado de manera diferente por el estudiante de acuerdo a sus experiencias de vida además, al momento de expresar lo encontrado dentro del texto,

bien sea lo implícito o explícito, le permite generar hipótesis de sentido, formular preguntas, juicios de valor, descubrir la intención del autor, lo que lleva al niño a encontrarle sentido al texto y facilitar su comprensión.

Tipos de inferencias

Al momento clasificar las inferencias Moreno (2011), presenta cuatro tipos de inferencias, presentadas a continuación:

- Enunciativas: Habilidad de los estudiantes para identificar relaciones entre el enunciador– enunciado-enunciario. ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige? ¿Cómo se instala el enunciador en el texto? ¿Desde dónde habla?
- Léxicas: Habilidad para identificar y utilizar las relaciones que se logran entre cadenas semánticas en el nivel micro estructural.
- Referenciales: Habilidad para identificar y utilizar de manera funcional. Está relacionada con la habilidad que posee el lector para utilizar vocablos que proporcionan información referencial (determinantes, pronombres, conjunciones...)
- Macroestructurales: Habilidad para escoger, jerarquizar y organizar coherentemente, las ideas de un texto en un todo.

Este autor además muestra otros tipos de inferencia de acuerdo a la información implícita o explícita del texto al que se enfrenta el lector y su relación con otro tipo de textos leídos con anterioridad:

- Inferencias intratextuales: ofrecen información semántica uniendo un segmento textual determinado con otro segmento presente dentro del mismo texto.
- Inferencias intertextuales: Dan origen a información semántica nueva, uniendo un segmento textual determinado o la totalidad significativa de un texto, con un segmento textual específico o con la totalidad significativa de otro o de otros textos.
- Inferencia contextual: Incentivan el surgimiento de información nueva relacionando, partes o la totalidad del significado del texto leído, con el archivo general de contenidos sobre temas, valoraciones culturales e ideológicas de acuerdo con las experiencias sociales del lector.(p.p.9-10)

El uso que el lector haga de este tipo de inferencias, se da de acuerdo a su experiencia y a la necesidad de buscar más allá del texto, aquello que le permite encontrar en lo leído, lo que llama su atención y le brinda la oportunidad de escudriñar, dentro de este universo de ideas y palabras, aquello que el texto no le presenta.

La inferencia se considera una operación superior, trabajada en niveles altos de educación pero es importante que los docentes de los primeros ciclos fortalezcan en los estudiantes el desarrollo de esta habilidad, tan importante para generar un proceso lector significativo, desde la temprana edad.

Es necesario, que los docentes realicen ejercicios frecuentes que permitan al lector en formación hacer uso de las inferencias para encontrar respuestas a sus interrogantes, es decir, dejar de lado la información literal para incentivar en los niños la necesidad de recrear las lecturas ofrecidas en la escuela desde su propia experiencia, desde su entorno social, desde su imaginación y encontrar así la alegría de leer y aprender.

2.3.7 Los juicios de valor

Para Lipman y otros (1988), los juicios de valor se presentan como un acto mental que no puede ser puramente mecánico, sino que involucra ciertos grados de improvisación, es decir, al momento de emitir juicios de valor se involucran conceptos morales y el uso de ciertos criterios que tiene el individuo que emite el juicio. Entendiendo como criterio el uso de ciertas proposiciones en el momento en que nos enfrentamos a discusiones, ya que al tomar decisiones estamos haciendo juicios.

La toma de decisiones permite al individuo traer a consideración la ética que posee, ya que al encontrarse en determinada situación, es él quién decide si continúa o realiza un rompimiento de la misma por considerarla degradante o en contra de sus principios, al momento de tomar una decisión tendrá que tener poner en tela de juicio los hechos en los que se encuentra involucrado, teniendo como soporte los criterios que emplea y los datos relevantes es decir, las consideraciones más importantes que le permitan tomar la decisión más acertada.

2.3.8 El rol del maestro

El papel del docente dentro del proceso de enseñanza es muy importante ya que se convierte en el mediador del aprendizaje y en el apoyo con que cuenta el niño al

momento de emprender su proceso lector, ya que es el profesor quien guía sus actividades y permite al niño descubrir lo nuevo para conducirlo hacia el verdadero aprendizaje significativo que le permita enfrentar su realidad fuera de la escuela y ligada a su entorno social y cultural.

Algunas de las estrategias que se pueden ofrecer a los estudiantes, requieren de propuestas innovadoras, agradables, interesantes y creativas donde el niño y el docente disfruten los tiempos de trabajo y se logre la construcción de saberes, con propuestas significativas para los estudiantes.

Las clases deben ser una experiencia significativa, donde el maestro propicia situaciones pedagógicas interesantes, con un acompañamiento en estrecha relación con el aprendizaje; el docente debe convertirse en el guía y acompañante de este proceso donde los niños adquieran su compromiso de participación, como seres activos que buscan soluciones efectivas a los problemas que se puedan presentar, discutiendo e intercambiando opiniones.

Todo lo anterior, permite al docente asumir una multiplicidad de tareas propias de su disciplina, donde se incluyen los métodos y su relación entre el saber y el saber hacer. La realización de este trabajo muestra como el interés del docente está puesto en favorecer a los estudiantes con didácticas que permitan comprender y fortalecer procesos de construcción del conocimiento de los niños, dejando de lado las prácticas tradicionales.

La manera particular utilizada por cada uno de los docentes para favorecer y facilitar el proceso de aprendizaje de lectura en los estudiantes, acompañada de una base teórica reconocida, le permite desarrollar y organizar actividades innovadoras dentro de un determinado contexto que facilitan los procesos de construcción de conocimiento en los estudiantes. Si los docentes logran crear estos ambientes de aprendizaje significativo en la escuela observarán cambios positivos en los estudiantes que compartirán sus ideas para participar en la construcción de ese conocimiento.

Actividades donde el estudiante lea, relea, reproduzca, construya, invente textos, realice cambios de rol entre los personajes de una obra, suponga, imagine de acuerdo a sus necesidades o a las de sus compañeros que le permitan encontrar sentido a lo que lee y expresa con el acompañamiento del docente o de sus pares.

Cuando entra en juego el conocimiento y la experiencia del docente con la organización de los contenidos desde distintas dimensiones que le permiten la utilización de estrategias metacognitivas, que rompen con las actividades propias de la escuela y se logra que los estudiantes generen nuevas experiencias con la ayuda conceptual que posee y lo lleva a desarrollar juegos, preguntas e incluso el uso de la ironía y la contradicción lo que forma un verdadero entramado que no permite el aislamiento del conocimiento.

El lector establece con el texto una relación en la que involucra no sólo aspectos personales, sensitivos, imaginativos y asociativos (mediante los cuales actualiza sus esquemas cognoscitivos y culturales), sino que, además, se plantea expectativas e hipótesis, con relación al mensaje del autor. (Mejía, 1992, p.62).

Dentro de estas estrategias no se puede dejar de lado la importancia que tiene el contexto socio-cultural que posee el estudiante y debe estar presente en todo proceso de enseñanza aprendizaje, que le permite encontrar sentido al contenido aprendido y a la cotidianidad de su entorno, realizar cuestionamientos y buscar respuestas desde su realidad con ayuda del docente.

Atender a lo espontáneo es atender a lo realmente interesante para favorecer los procesos de comprensión, logrando un aprendizaje significativo que le permita la construcción verdadera del conocimiento. Lograr activar el pensamiento es un tema que debe ser considerado en todas las áreas que se enseñan en la escuela, para obtener un aprendizaje sólido, real y auténtico que le permita al estudiante enfrentar y resolver situaciones problemáticas en lo académico y en lo personal.

Dentro de este aprendizaje real y auténtico se debe considerar el error como una posibilidad de aprendizaje que da paso a la construcción del conocimiento y posibilita construir una teoría nueva y acertada.

Las posibilidades de activar el conocimiento previo son infinitas y es por esto que basados en su experticia, los docentes deben aprovechar la curiosidad, el gusto, el deseo de leer para motivar al niño a buscar dentro del texto, todo aquello que llame su atención y lo lleve a comprender el porqué de la lectura generando así verdaderos procesos de aprendizajes significativos.

2.3.9 La comprensión

La comprensión lectora está inmersa dentro de la lectura, ya que no hay lectura sin comprensión y toda lectura tiene una intención. De acuerdo al conocimiento previo que posea el niño, sobre determinado tema, se facilita la construcción del sentido del texto al que se enfrente. Esto permite comprobar, la importancia que tiene la interacción del individuo con su entorno cultural que le facilita el camino hacia la comprensión. Adams (1992) “El lenguaje es un medio para ayudar a construir ideas similares basadas en experiencias previas” (p.71).

Esta afirmación, toma la teoría de los esquemas Rumelhart y Norman (1975), quienes describen tres elementos que actúan en el proceso de comprensión, la información que posee del ambiente que lo rodea, los procesos alternos que posee el individuo y la asimilación que hace del conocimiento nuevo al previo existente.

En resumen, se puede afirmar que la comprensión es un acto asociado con la lectura y que aprendemos de modo más fácil lo que se comprende y es significativo, por esto es importante el desarrollo de métodos y de estrategias innovadoras, que cumplan con las exigencias de la verdadera educación y logren satisfacer las necesidades del estudiante y de la sociedad cambiante.

Lo anterior, se puede lograr con actividades adecuadas, dentro del aula de clase que le permita al estudiante trabajar con disciplina y de manera cooperativa para obtener beneficios en su aprendizaje, buscando la solución acertada a sus inquietudes con la colaboración del docente para que desarrolle sus actividades de lectura con un pensamiento crítico y creativo.

La comprensión lectora no se logra con el reconocimiento de letras o de palabras, se trabaja con la interpretación de todo un conjunto de experiencias significativas complementadas con la motivación y el acercamiento a lo social de su entorno.

Si acercamos al niño, futuro lector, de una manera agradable a los libros y vivenciamos en ellos las experiencias que generan las lecturas realizadas por iniciativa propia, y la formulación de preguntas motivadas desde una lectura complaciente y exploratoria, tendremos como resultado la formación de niños lectores, capaces de asombrarse y reconocerse dentro del universo de las letras y su comprensión.

2.3.10 El texto

Dentro del presente trabajo de investigación, es importante reconocer el significado que tiene la definición de texto, para comprender el concepto, entender la importancia que tiene en la escuela para el trabajo con los estudiantes y su aproximación al contexto social donde se encuentra inmerso.

Durante décadas, el término texto, ha tenido diferentes significaciones y es importante reconocerlas para entender el concepto que tiene hoy en día y su importancia en el aprendizaje de los estudiantes.

Desde la perspectiva pragmática, el texto se concibe como una acción lingüística compleja. Bernárdez (1982) lo define como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas de nivel textual y la del sistema de la lengua” (p. 85).

El texto no es sólo un conjunto de oraciones sino todo un entramado, donde tiene cabida lo social además, de todas las reglas que lo rigen y que le permiten comunicarse de manera íntegra y clara.

Es necesario contemplar dentro de esta definición las diferentes dimensiones que deben ser tenidas en cuenta: (Bernárdez, 1982, p. 76).

- Carácter comunicativo: Es una acción que tiene como finalidad comunicar.
- Carácter pragmático: Se produce en un contexto extralingüístico con interlocutores y referencias constantes al contexto.
- Carácter estructural: Es una organización interna basada en reglas que garantizan el significado.

Se debe reconocer la organización de los textos desde dos tipos de estructuras, según Van Dijk (1983. P. 165), a saber:

La macroestructura (contenido textual) Se refiere a la organización global del contenido del texto y es la que garantiza la coherencia textual al vincular oraciones entre si y

La superestructura (esquema textual global): es la estructura formal que representa la distribución de los contenidos según un orden y varía para cada tipo textual.

Para Bernárdez, (1982), las macroestructuras no son convencionales aunque son indispensables para que se produzcan conexiones entre oraciones y se facilite entender el texto (lo semántico), mientras la superestructura corresponde a las estructuras sintácticas basadas en convenciones.

Tipología textual

A menudo producimos gran variedad de textos diferentes según sea el caso, uso, la situación en que estos se produzcan. Cada uno de ellos tiene rasgos propios y sus funciones dependen de la intención que tiene el autor al momento de su creación como puede ser informar, divertir, recrear, y para cada uno de ellos se elaborará un texto con una macroestructura definida y una adecuada superestructura, conservando las características propias del género a producir.

Durante años, este intento por clasificar los textos, ha mostrado diversas tipologías desde Aristóteles, quién en su época planteó un modelo, donde se establecía un acercamiento al análisis a seguir dentro de un discurso, mediante la observación de textos y aún hoy después de muchos siglos no hay una unificación en este sentido aunque es importante tomar en cuenta las clasificaciones realizadas por Werlich (1975) y Adams (1992) por ser los más operativos y didácticos para promover la competencia lectora de nuestros estudiantes.

Aunque no existen textos puros (narrativos o descriptivos) se pueden distinguir cinco clases de textos, basado en las estructuras cognitivas y las denomina bases textuales, a saber:

- Texto descriptivo: Organización espacial.
- Texto narrativo: Desarrollo temporal
- Texto expositivo: Análisis y síntesis de representaciones conceptuales.
- Texto instructivo: Incitación a la acción.

Adams (1992), amplía esta clasificación con tres tipos de textos, entendiendo el texto como una unidad de secuencias de muchas clases que se relacionan mutuamente. (p.192)

- Texto predictivo: predicción de lo que ha de suceder.
- Texto conversacional: Conversación
- Texto retórico: creación poética y juego lingüístico.

Todos estos aportes, han permitido a los docentes trabajar la lectura y la comprensión, debido a la clasificación de las diferentes tipologías textuales y a la gran variedad de géneros que se presentan como una amplia posibilidad didáctica que permiten fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del proceso lector y además se constituyen herramientas indispensables para comunicar y aprender.

El texto instructivo

Como lo define Adams (1992), el texto instructivo incita a la acción, es decir, que existe una estrecha relación entre el texto, el contexto y el lector. Estas cualidades hacen del texto instructivo una práctica social por excelencia, ya que por su gran variedad y frecuencia de uso de este tipo de texto en la vida cotidiana permite que el estudiante esté en permanente contacto con ellos y de allí la importancia de entender el sentido que tienen para realizar actividades precisas en contextos determinados.

Este tipo de texto le permite al estudiante entender e interpretar de manera clara, ordenada y precisa una serie de instrucciones para alcanzar un objetivo determinado y además, contribuye a regular la convivencia de los integrantes de la sociedad con su entorno.

Los textos instructivos son importantes debido al uso de la función apelativa o conativa del lenguaje ya que su finalidad es regular la conducta futura del receptor, es decir, se dirige a un lector receptor en forma directa, clara y precisa para indicar una serie de pasos o acciones con el objeto de que este realice una labor específica o tenga un determinado comportamiento. Rojas, M. (2007), distingue dos tipos de textos prescriptivos, a saber:

- Los textos normativos que contienen las normas o reglamentos. (reglas de convivencia, reglamentos de disciplina, leyes en general, etc.)
- Los textos instructivos que contienen los pasos a seguir para el funcionamiento de un producto o la realización de una receta, escrita en un lenguaje claro, organizado y muy sencillo que permiten al lector, alcanzar un objetivo. (uso de un electrodoméstico, manual para reparar un grifo, receta de cocina, etc.).(p.2)

Características del texto instructivo.

Los textos instructivos están formados por:

- Propósito: Es el objetivo con el que fue creado el texto.

- Algoritmo o programa: Pasos a seguir de manera secuencial para alcanzar la meta.
- Lista de elementos o ingredientes necesarios.
- En cada párrafo se explica una idea clara.
- Las instrucciones presentan apartados en los que se trata un solo tema o subtema.
- Se puede mezclar con la exposición (cuando se muestra el objetivo del texto) y con la descripción (cuando se detallan los elementos que se van a enseñar a trabajar).
- En muchas ocasiones se incluyen gráficos o imágenes que ilustran el procedimiento.
- Se utilizan viñetas, números o guiones para identificar, la serie de pasos a seguir.
- Se utiliza verbos en infinitivo, imperativo, 3ª Persona o 2ª persona por su interacción directa con el lector receptor del texto.
- Dentro del texto se encuentran conectores cronológicos: para comenzar, en primer lugar, finalmente, etc., con el fin de organizar la actividad a realizar.
- Presentan un vocabulario preciso o especializado, ya que son textos que utilizan tecnicismos.
- Sintaxis simple. Oraciones ordenadas y cortas, pues lo más importante son las acciones que se deben realizar.
- Uso de las formas verbales conativas. Futuro apelativo, (agregará la gelatina después de que hierva el agua), el imperativo (agregue la gelatina) o la perífrasis de obligación (debe agregar la gelatina). Las instrucciones se suavizan con el uso de formas impersonales (se debe agregar la gelatina)
- Recursos tipográficos. Títulos, subtítulos, sangrías, subrayados, etc.

Se considera además, como texto instructivo las leyes, los decretos y los reglamentos debido a que poseen una superestructura, su función pragmática y por su contextualización, ya que la finalidad del texto es la comunicación entre el emisor y el receptor.

Superestructura del texto instructivo

En general los textos instructivos presentan:

- Título que permite conocer si es un instructivo o un manual.
- Si el texto lo amerita por su extensión y para aclarar las instrucciones se utilizan:
- Subtítulo.
- Numeración para los pasos a seguir.
- Se observa la utilización de recursos gráficos: (cuadros, viñetas, ilustraciones).
- La presencia de diversos colores que lo hacen llamativo.

El texto informativo

El texto informativo ha sido poco trabajado en la escuela, en los primeros años de enseñanza básica, ya que desde siempre se ha privilegiado el texto narrativo, quizá por desconocimiento docente o por creer que es el texto adecuado para los niños de ciclo uno. El trabajo en el aula con otro tipo de textos como el informativo y el instructivo, brinda al estudiante la oportunidad de reconocer y ampliar su conocimiento acerca de estos textos y su uso en un contexto específico.

Al momento de usar otras tipologías textuales, el docente debe tener la claridad teórica que le permita diseñar actividades en conjunto con sus estudiantes para que la superestructura y de estos textos, sea reconocida por los niños y puedan utilizarlos correctamente, en las diferentes actividades dentro y fuera de la escuela.

Las definiciones presentadas por algunos autores, acerca del texto informativo, permiten pensar en la posibilidad de explorarlos con los estudiantes de los primeros ciclos y así permitir que los conozcan y los trabajen de manera adecuada, permitiendo activar su conocimiento y curiosidad, presente en esta etapa de la vida, cuando surgen tantas preguntas que activan su pensamiento, el deseo de conocer y experimentar con todo lo que se observa a su alrededor.

Una primera definición del texto informativo, la presenta Alfonso (1997), quien considera que el texto informativo es todo discurso que se refiera a noticias, instrucciones, conocimientos, textos que sirvan para enseñar, orientar y divulgar resultados de investigaciones.

Otra definición acerca del texto informativo, es la realizada por Baró y Maña (1995), quien define los libros de conocimiento, como aquellos que tienen la finalidad de

relacionar a los lectores con los conocimientos específicos de una disciplina, a la vez que estimulan la curiosidad y el deseo de aprender más.

2.4 Pedagogía por Proyectos

La pedagogía por proyectos tuvo su origen en Francia y surgió del análisis realizado a las causas del fracaso escolar, en especial a las actividades relacionadas con la lectura, la producción de textos y de representación de lo escrito donde el docente ponía en funcionamiento diversos andamiajes para mejorar el proceso de los estudiantes. Se ubico como inspirador de este método a John Dewey (1997) pero se afirma que fue Kilpatrich quien materializó la propuesta y la llevó a cabo.

Este proceso inició, como una corriente renovadora de la escuela para romper con los modelos tradicionales, de transmisión de conocimientos fragmentados, donde el estudiante estaba sometido a la memorización de conceptos, sin ningún sentido, que le permitiera participar y construir su conocimiento.

Concepto planteado por Dewey (1997), acerca de la educación. Lo que se aprende en la escuela es, en el caso más favorable, solo una parte pequeña de la educación, una parte relativamente superficial; y sin embargo todo lo que se aprende en la escuela crea distinciones artificiales en la sociedad y aleja a las personas unas de otras. Consiguientemente exageramos el valor de la instrucción escolar, comparada con lo que se gana en el curso ordinario de la vida. (p.9).

Es necesario reconocer que, el concepto de escuela como transmisora de conocimientos, todavía se encuentra presente en la comunidad educativa y es por esto que se privilegian aprendizajes memorísticos, totalmente descontextualizados de la cultura, en la que se encuentra inmerso el estudiante, aunque, Dewey reconoció, la ganancia del aprendizaje que se da fuera de la escuela.

Su origen en Latinoamérica estuvo a cargo de Josette Jolibert, en los años 90 quién trabajó con un grupo de docentes de Chile, en una investigación con el nombre de “Formar niños lectores y productores de textos”, con la idea de mejorar sustancialmente el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de básica primaria, en sectores con dificultades socioculturales y económicas.

La pedagogía de proyectos constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y alumnos, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera también de lograr aprendizajes significativos que, además, son susceptibles de ser

desarrollados al interior de un área específica –Lengua Materna- con una didáctica consecuente con este enfoque pedagógico” (Jolibert y Sraiki, 2009, p.81).

Es importante destacar, como la autora da un nuevo significado, a la tarea de la escuela, buscando que dentro de ella, se construya el saber, a partir del interés de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje y que sea precisamente este lugar, donde el estudiante logre adquirir el conocimiento con experiencias significativas construidas dentro de su entorno.

Al inicio de la pedagogía por proyectos en el año de 1992, en Latinoamérica se plantearon objetivos como el de la formación de niños capaces de comprender desde el inicio, los textos leídos, permitiendo que a través de las preguntas formuladas por ellos, se fortalecieran sus capacidades para identificar los hechos relevantes, asociarlos con su cultura y vivencias propias para construir un real sentido al texto y a partir de este, producir nuevos textos en situaciones reales y lo acercaran a la construcción de aprendizajes significativos y en contextos auténticos.

2.4.1 Principios de la Pedagogía por Proyectos

La pedagogía por proyectos, permite al estudiante dar sentido a todas las actividades a realizar en la escuela, además le fija pautas para realizar su trabajo escolar, bien sea buscando la información pertinente o realizando acuerdos con sus pares sobre el trabajo a desarrollar de manera agradable y compartida, permite que éste prepare su trabajo pensando en la familia, la comunidad y su entorno, lo que aumenta su socialización y mejora su autoestima.

Un proyecto que tiene en cuenta el interés del estudiante, donde el niño plantea interrogantes, busca respuestas y es en este proceso donde aprende a aprender, buscando las respuestas acertadas a todas sus inquietudes. Es durante este proceso que el docente colabora con el proceso, interpreta esas inquietudes que le guiarán en el diseño del proyecto y facilitar de esta manera, el acercamiento del niño a la construcción de aprendizajes significativos de manera integrada con todas las áreas del conocimiento y articulado con el plan de estudios.

Además de lo anterior, el docente se convierte en un facilitador de los procesos del estudiante y un guía de las actividades programadas para la obtención de ese

conocimiento, debido a las condiciones favorables que se crean y que le permite al niño aprender todo aquello que lo inquieta.

El docente interactúa constantemente con sus estudiantes y le permite desarrollar su potencial, intercambiando conceptos, buscando los recursos más adecuados para llegar a ese conocimiento y construir ese aprendizaje, que no es estructurado, sino que se apropia de manera integral y significativa.

Dentro de este proceso es necesario que el docente plantee actividades interesantes para los estudiantes donde ponga en juego la creatividad, utilice sus conocimientos previos y donde el contexto social del estudiante sea tomado en cuenta para la construcción de conocimiento duradero y eficaz para su vida.

En efecto, la pedagogía por proyectos no podría reducirse a una simple técnica educativa o a un nuevo “método”. Esto implica de manera más vital, *un cambio de estatuto de los niños en la escuela* a partir de una profunda revisión de las interrelaciones entre adultos y niños (entre docentes y padres). (Jolibert y Sraiki, 2009, p.28).

Por último, dentro de esta pedagogía por proyectos, se permite la participación de la comunidad educativa, el recorrido del entorno cercano al niño, con el aprovechamiento de los lugares, como plazas de mercado, bibliotecas, parques, casa de la cultura, museos y todo aquello que le proporcione al niño la oportunidad de realizar procesos de enseñanza aprendizaje de manera real y auténtica.

2.4.2 El trabajo desde la Pedagogía por Proyectos.

Como se enunció anteriormente el trabajo por proyectos es dinámico, interesante y divertido, ya que posibilita que el estudiante apropie el conocimiento de manera natural y creativa.

Que no hay aprendizaje eficaz y eficiente en situaciones que no tengan significado para el aprendiz y que la mejor manera de facilitar un aprendizaje significativo es permitir que dichas situaciones sean proyectadas y evaluadas por el propio aprendiz y sus compañeros, con el apoyo de docentes mediadores. Así se puede ver que no solo los aprendizajes conductuales, sino también los aprendizajes conceptuales dependen de las interrelaciones sociales de cada sujeto.” (Jolibert y Jacob, 1998, p.242)

Su importancia radica, en la búsqueda de soluciones a los diversos interrogantes planteados por el estudiante, desde la planificación, que puede ser ajustada, debido a la evaluación permanente a las que está sometido el proyecto, buscando siempre el mejor camino para encontrar ese conocimiento.

A propósito de lo anterior, Jolibert y Jacob. (1998), expone en su texto Interrogar y producir textos auténticos en el aula, el por qué de elegir una pedagogía por proyectos.

- Da sentido a las actividades del curso, las que adquieren significado para los niños ya que responden a sus necesidades y han sido planificadas por ellos.
- Ayuda a los alumnos para que organicen su trabajo escolar, jerarquicen las tareas, las definan, tomen acuerdos, ejecuten, busquen información, etc.
- Permite a los alumnos poder tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad, vivenciarlas y evaluarlas.
- Permite a los alumnos realizar un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima.
- Facilita la apertura de la escuela hacia la familia, el barrio, la comunidad, sobre la base de una red de comunicaciones y acciones. (p.38).

Todo proyecto, como lo explica la autora surge de situaciones reales de vida de los estudiantes, y son precisamente estas situaciones, las que se convierten en proyectos, es por esto, que los proyectos nacen del interés del estudiante y es esta razón la que permite que el conocimiento sea eficaz, ya que se encuentra inmerso dentro de su entorno social.

Durante este proceso de aprendizaje, se activa el conocimiento previo que posee del estudiante, y permite que durante el proceso de construcción del conocimiento, se integren diferentes aspectos del desarrollo motor, el cognitivo, el afectivo, ético, integrado de manera tan perfecta que no permite la fragmentación del conocimiento por áreas, sino, el logro de una globalización del conocimiento.

Otro aporte fundamental es el trabajo en equipo que se logra durante el desarrollo del proyecto, donde el estudiante comparte su información, la discute con sus pares, avanza dentro del mismo de acuerdo a sus capacidades y con la colaboración de padres de familia y la comunidad en general.

Es importante resaltar que todo proyecto tiene resultados visibles que permiten evaluarlo desde esta perspectiva ya que se observa en libros, exposiciones, carteleras, murales y socializaciones que muestran el proceso de aprendizaje alcanzado por los estudiantes con la realización de estas actividades diferentes y significativas en la escuela.

2.4.3 Características de los Proyectos

Al momento de analizar las diferentes características de los proyectos es importante tener en cuenta distintas categorías como: las finalidades y procesos que dinamizan, propuesta curricular y conceptos. (Fandiño, 2007, p. 48)

Finalidades de los proyectos

Este trabajo por proyectos permite tomar en cuenta diferentes finalidades que podemos clasificar en:

Educativas

Se refiere a las finalidades que obtienen los estudiantes y la comunidad en general, ya que permiten el desarrollo de la creatividad, la exploración y la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean, brindando respuestas desde su propio conocimiento con el apoyo del maestro, su familia y su entorno.

Pedagógicas

Dentro de esta característica se puede considerar, la importancia y la motivación que logran los estudiantes al sentirse capaces de enfrentar situaciones problémicas y encontrar posibles soluciones que parten de su propio conocimiento y donde todos sus procesos se integran en la búsqueda de estas soluciones, demostrando con esto que ellos no llegan a la escuela como hojas en blanco, sino que por el contrario, toda esa carga cultural que llevan a la escuela, permite la construcción de conocimiento nuevo, producto de la interacción con los otros y de la organización concertada con la docente.

Didácticas

La integración del conocimiento que se obtiene, desde el desarrollo de las diferentes actividades realizadas en el proyecto, es un factor importante dentro de este proceso de aprendizaje, porque los estudiantes comunican y expresan lo aprendido de manera ligada a cada una de las áreas dentro del mismo proyecto.

Procesos que dinamizan

Al momento de implementar la Pedagogía por Proyectos, los estudiantes encuentran que éstos requieren del uso de todas sus habilidades y actitudes para la realización de los mismos ya que no sólo se activan sus procesos cognitivos sino en conjunto entran a participar todos los procesos de desarrollo del individuo.

Procesos cognitivos

El trabajo por proyectos permite al estudiante fortalecer la actividad mental, fomentando la búsqueda, la síntesis, la formulación de hipótesis y el deseo de buscar respuestas a los interrogantes planteados, también enseña al niño a planificar, revisar y evaluar, estableciendo una reflexión que le permite generar procesos metacognitivos.

Procesos valóricos

El trabajo por proyectos, motiva la creación y el fortalecimiento de los valores individuales de cada estudiante, ya que con el trabajo responsable, solidario, autónomo, cooperativo, solidario y respetuoso, le permiten a todo el grupo cumplir con los objetivos del proyecto con responsabilidad y entusiasmo.

Procesos actitudinales

El reconocer que el proyecto parte de intereses generados por los estudiantes, los lleva a tener un pensamiento positivo frente a cada tarea y esto posibilita el conocimiento.

Propuesta curricular integrada

La manera como el proyecto integra todas las áreas, permite encontrar actividades variadas y significativas para el estudiante y puede tratar todos los temas, sin recurrir a la fragmentación del conocimiento, como si lo hace la pedagogía tradicional.

Conceptos estructurantes

La pedagogía por proyectos ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender de una manera diferente porque el conocimiento adquirido no se encuentra fragmentado sino que se constituye en un todo que le permite encontrar sentido a los conocimientos adquiridos en la escuela y su posterior utilización en su entorno social.

Conceptos de aprendizaje

Todo lo aprendido dentro de un proyecto es significativo para el estudiante porque durante todo el proceso, el saber es comparado, verificado y estructurado, lo que permite que todo lo que el estudiante conoce, sea enriquecido con los nuevos conocimientos y tengan un real significado.

Concepto de conocimiento

La continuidad que ofrecen los proyectos, permite al estudiante crear nuevos proyectos a través de los interrogantes que surgen dentro del mismo, lo que genera un proceso de aprendizaje real y efectivo, debido a ese interés que se genera en el niño.

Concepto de enseñanza

El modelo tradicional queda desvirtuado totalmente con el trabajo por proyectos porque el niño no sólo aprende conceptos transmitidos por un docente, sino, por el contrario, la exploración del estudiante y la búsqueda continua de temas, artículos y contenidos enriquece su conocimiento y le da herramientas al docente para que cumpla con su papel mediador.

Todas estas características permiten que el estudiante aprenda a su ritmo, colabore con sus compañeros, busque respuestas y en esa búsqueda se integra su familia y la comunidad, lo que genera la cooperación y el fortalecimiento de un verdadero aprendizaje significativo.

Para finalizar, es importante reconocer la importancia del trabajo por proyectos y los cambios que se generan a partir de su implementación, porque el estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje, ayudado por el maestro, con el cual construye su conocimiento. Todos estos factores permiten al niño, aprender motivado por un interés en temas específicos y contextualizados.

2.4.4 La evaluación en el Proyecto

Como lo ha descrito, en su conferencia realizada por la Universidad Distrital, Anna Atorresi, (2014) “la evaluación no es un fin, es un medio para el aprendizaje”, y esto se lleva a cabo dentro del trabajo por proyectos, ya que se evalúa todo el proceso desde el comienzo hasta la culminación del mismo, es por esto importante, que se realice una evaluación grupal donde se contemplen todos los procesos llevados a cabo, las responsabilidades de cada uno, los roles asumidos, y que a través del dialogo se den a conocer los aciertos y dificultades que se presenten durante la implementación del proyecto. Además es importante que se conozca el producto del proyecto como puede ser un libro, una cartelera, un periódico o un mural.

La evaluación formativa tiene por finalidad proporcionar información respecto al proceso enseñanza aprendizaje, de tal modo que sus resultados permitan ajustar el proceso. Tiene una función reguladora con doble retroalimentación: hacia el alumno y hacia el profesor. (Jolibert y Jacob, 1998, p.175)

Lo anterior, se complementa con la importancia que adquiere la evaluación, porque dentro de la pedagogía por proyectos, se convierte en un proceso donde el estudiante es parte activa del mismo y donde las dificultades, los avances y los diferentes

aspectos que se trabajan, son parte fundamental del proceso para que pueda construir significativamente el conocimiento y retroalimenta tanto al estudiante como al profesor, ya que el niño observa lo que ha logrado y lo que aún le falta para culminar su proceso de manera satisfactoria y al docente, porque observa el proceso llevado a cabo por el niño y contribuye positivamente para alcanzar los objetivos trazados, orientando los procesos y resolviendo las dificultades que se puedan presentar.

Por último, para lograr el verdadero aprendizaje significativo, es importante tomar en cuenta que todo proceso de aprendizaje efectivo, parte del interés que tenga el profesor, por mejorar y ofrecer un avance en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, es decir, el docente debe estar motivado a fortalecer los procesos y de esta manera logrará en los estudiantes, un aprendizaje real y auténtico, en especial, en el campo de la lectura.

2.4.5 El Proyecto de Aula

Para Jolibert y Jacob, (1998), Corresponde, por parte de los adultos, a un cambio de representaciones y expectativas de las posibilidades y necesidades de los niños. Mirar a los niños como sujetos en formación en vez de objetos de enseñanza. (p.242). El proyecto de aula que se construye de manera conjunta con los estudiantes, con el objeto de obtener conocimientos reales, dentro de un ambiente especial de aprendizaje, donde el niño se convierte en el principal actor de su propio proceso, con la planeación de actividades con propósitos reales y donde la evaluación es constante, permanente, auténtica y formativa, de los procesos desarrollados dentro del proyecto, que ha sido trabajado cooperativamente para obtener un beneficio común a todos los participantes del proceso.

No se trata para ellos de una simple motivación afectiva momentánea, sino de un compromiso intelectual, profundo y a largo plazo, que dé sentido a las horas y a los años que pasan en la escuela. Es una tarea de aprendizaje que ellos saben larga y compleja de antemano, que sepan que transcurrirán por años interesantes porque tendrán voz y voto para decidir, porque no estarán solos para realizarlas y porque cada día podrán verificar sus propios progresos. (Jolibert y Sraiki, 2009, p. 26)

Como lo expresa la autora, si se dan las condiciones planteadas el acceso al conocimiento estará garantizado, ya que los estudiantes sentirán la motivación necesaria para acceder al conocimiento de todo aquello que esté involucrado dentro de su interés y que le sea significativo y útil para su vida.

Los proyectos de aula surgen de las inquietudes de los estudiantes, de su discusión entre pares y deben ser considerados en la escuela como una alternativa pedagógica innovadora, que permite dejar de lado la pedagogía tradicional, para reconocer la importancia del contexto social del estudiante y lograr así, que lo aprendido en la escuela, sirva para que los niños puedan solucionar problemas de su cotidianidad, con una apropiación del conocimiento basado en su interés y formación continua.

Por último, se resalta que los proyectos de aula generan en el estudiante un compromiso total con el proyecto ya que al ser desarrollado de manera cooperativa con el establecimiento de normas claras, de disciplinas de trabajo, de asumir diferentes roles que le permitan el aprendizaje en sana convivencia, le enseña además como debe asumir las sanciones por el incumplimiento de forma natural sin complicaciones apoyado en el respeto de sus pares.

En síntesis, si se desea obtener un cambio en la educación, dentro de las instituciones, se debe pensar, en la implementación de la pedagogía por proyectos, que permita ofrecer un modo diferente de acceder al conocimiento, que rompe con lo tradicional y permite al estudiante encontrar un significado a lo aprendido como resultado de las interrelaciones sociales con sus pares.

Dinámica general de un Proyecto de Aula

Los proyectos de aula, son procesos de formación a largo plazo por cuanto requieren de una elaboración detallada, de estrategias, encaminadas a mejorar procesos de aprendizaje en los estudiantes. Es importante tener en cuenta que el origen del proyecto surge de la necesidad individual, del grupo, de las preguntas que generen interés en el niño y también, de las propuestas del docente. Para Jolibert y Jacob, (1998), este proceso se desarrolla en cinco fases a saber:

Fase I. Planificación del proyecto.

Durante esta etapa, los estudiantes plantean los temas a tratar, se formulan los objetivos, se definen las tareas a realizar, las formas de trabajo, (grupal o individual), los responsables de las actividades del proyecto, se fija un cronograma de actividades y los recursos humanos y los materiales necesarios.

Fase II. Realización de las tareas necesarias.

En esta etapa, se organizan los grupos de trabajo responsables de las diferentes actividades, se busca el material necesario, se solicita el apoyo del docente, si es necesario, además se fijan los momentos para la evaluación parcial del proyecto.

Fase III. Culminación del proyecto.

Durante esta etapa, se preparan las condiciones necesarias para la socialización del proyecto y se prepara el grupo para la realización de invitaciones y preparación de exposiciones con el fin de dar a conocer el producto del proyecto, de manera organizada y clara.

Fase IV. Evaluación del proyecto mismo.

En esta etapa, docentes y estudiantes realizan una revisión detallada de los logros obtenidos durante la implementación del proyecto, así mismo, los que no fueron alcanzados. Además se analizan los factores que facilitaron el trabajo o lo dificultaron y se proponen mejoras a tener en cuenta en futuros proyectos.

Fase V. Evaluación de los aprendizajes y sistematización.

En esta etapa se evalúa la adquisición de conocimientos nuevos de los niños, y la activación de los conocimientos previos; los procesos de aprendizaje, las estrategias acertadas o no, los comportamientos sociales en el trabajo cooperativo, como el respeto de las opiniones de sus compañeros, la resolución de conflictos, las fortalezas y debilidades propias y de sus compañeros, el cumplimiento de los compromisos acordados, la realización de las tareas asignadas, etc.

Mediante esta clara organización, los estudiantes aprenden no solo los temas de interés, sino los comportamientos que asumen dentro de un trabajo grupal y el cumplimiento de todas las tareas asignadas, así mismo, el proyecto de aula se retroalimenta con las experiencias obtenidas durante la realización del mismo y les permite planear posteriores proyectos basados en estas experiencias.

2.4.5. Rol docente

En relación con los proyectos de aula, el rol docente sufre un cambio fundamental, debido a la nueva forma de trabajo en el aula, ya que el profesor deja de ser un transmisor de conocimiento a convertirse en un colaborador directo dentro del proceso

de aprendizaje de los estudiantes. En este momento cobra importancia la zona de desarrollo próximo ZDP, de Vygotsky (1978), definida como:

La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (p. 211).

Es importante destacar que, durante la implementación del proyecto de aula, el docente adquiere el papel de facilitador del conocimiento ya que es él quien orienta los procesos de aprendizaje del niño y ayudado del contexto social y del entorno del estudiante, permite que éste interactúe de manera acertada y responsable dentro de un trabajo cooperativo y fructífero donde el aprendizaje es adquirido de manera significativa e integrada.

Dentro de este proceso, el docente adquiere el rol de investigador en los diferentes campos de estudio que conforman las áreas de conocimiento, ya que éstas, deben ser integradas en su totalidad para construir un verdadero conocimiento en los estudiantes. Todo esto se logra con un verdadero compromiso por parte del docente, que le permita estar en continúa capacitación, buscando la cualificación docente dentro de un ámbito de verdadera formación disciplinar que le permita posibilitar encuentros y socializar las experiencias obtenidas durante este proceso, serio y eficaz.

Para Jolibert y Jacob (1998), el rol del docente consiste, fundamentalmente, en “crear las condiciones que favorezcan los auto-socio-aprendizajes de los niños, mediante la interacción cotidiana con la vida social, con textos escritos y con el “vasto mundo”. (p.251). Significa entonces, que el docente debe ser el creador de las condiciones necesarias para el aprendizaje real y efectivo de los estudiantes, facilitador de las situaciones de intercambio de conocimiento, estimular prácticas efectivas dentro de la cotidianidad.

Cuando el docente promueve y desarrolla diversas actividades que fueron planeadas, sistematizadas y evaluadas en beneficio de los niños, traza el camino seguro hacia la construcción de aprendizajes que son apropiadas por los estudiantes con el acompañamiento del docente, sin olvidar a la familia que brinda un gran

acompañamiento en todo el proceso, con su apoyo en la búsqueda de información, materiales y el trabajo en conjunto con la escuela.

En resumen, esta propuesta permite que los estudiantes al terminar su paso por la escuela, sean críticos de su realidad y capaces de emprender proyectos dinámicos que beneficien su entorno y se proyecten en la realización de actividades que sean concebidas desde su experiencia, participe en diversas actividades sociales, pueda resolver sus conflictos con el uso correcto del lenguaje dentro de una sociedad cambiante.

3. Referentes Metodológicos

3.1 Enfoque

La presente investigación está diseñada dentro de un enfoque cualitativo, dirigida a la modificación de las prácticas de enseñanza, de la lectura en los estudiantes de ciclo uno. Veamos algunas de las definiciones que presenta Vasilachis, (2006), sobre la investigación cualitativa, desde diferentes autores:

Creswell (1998), citado en Vasilachis, considera que la investigación cualitativa es: un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos–que examina un problema humano o social. (p.24).

Esta visión acerca de la investigación cualitativa, es muy acertada, debido a que la define como un proceso, donde se encuentra involucrados muchas tradiciones, metodologías y demás aspectos que están involucrados dentro de la problemática social y permite analizarla desde aspectos concretos y reales.

La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994), citada en Vasilachis, multimetódica, naturalista e interpretativa. (p.24) Es decir, que los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.

Esta clase de investigación abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

La investigación cualitativa permite que, los participantes dentro del proceso de investigación construyan su conocimiento por medio de la práctica, ya que están viviendo el problema dentro del campo mismo donde sucede y facilita encontrar la solución para transformar e implementar estrategias que favorezcan el grupo en el cual se desarrolla la investigación, lo cual favorecerá a todos los que intervienen dentro de este proyecto.

Así mismo, esta investigación exige que el investigador posea una especial sensibilidad social, para que no influya de manera directa sobre los participantes y esta sensibilidad se obtiene con una apropiación teórica que le permita poner en práctica la

metodología que adquirió mediante su formación, además, todo investigador debe poseer un ordenamiento lógico y sistematizado, creatividad y una especial disposición para realizar cambios, volver a empezar o continuar cuantas veces lo requiera, la pregunta de investigación, los objetivos, repensar el diseño o iniciar otra nueva recolecta de, en fin, estar dispuesto todo el tiempo para cambiar las interpretaciones y observar hasta el más mínimo detalle que le permitan mejorar lo que es objeto de estudio.

3.1.1. Características de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa presenta una forma especial, que permite el reconocimiento de los procesos sociales, del cambio y permite encontrar respuestas a los interrogantes ¿cómo? Y ¿Por qué?, todo esto dependiendo del enfoque y procedimiento que se emplee en la investigación. Sin embargo dentro de la investigación acción se propone una lista preliminar de los que estima como cuatro rasgos importantes, según Flick (1998), citado en Vasilachis, (pp. 26 -27).

- La adecuación de los métodos y las teorías: El objetivo principal de la investigación es encontrar teorías nuevas y no buscar ni comprobar lo ya existente. Lo importante son los resultados después de seleccionar adecuadamente el material y los resultados que estos arrojen con la aplicación de métodos al objeto de estudio.
- La perspectiva de los participantes y su diversidad: Donde se tiene en cuenta los actores y sus distintas prácticas observadas desde diferentes puntos de vista teniendo en cuenta sus conocimientos sociales.
- La reflexión del investigador y de la investigación: Todo lo que el investigador observa se transforma en datos y se documenta en diarios que hacen parte del proceso de investigación y que se convierte en la producción del conocimiento.
- La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa: La investigación cualitativa permite aplicar varias perspectivas teóricas y discutir diferentes métodos que permiten aproximaciones a resultados de diversa índole.

3.2 Paradigma

La presente investigación, se realiza dentro de un paradigma hermenéutico interpretativo que permite garantizar la validez de los resultados obtenidos, es decir, profundizar el análisis para encontrar la objetividad. El paradigma interpretativo tiene como fundamento la necesidad de comprender el sentido de la acción social dentro del verdadero contexto donde se investiga y desde la mirada de los participantes en la misma. (Vasilachis, 2006, p. 48)

Este paradigma permite que el investigador interprete diferentes procesos, situaciones sociales que ocurren y se pueden analizar y establece la identidad de los sujetos que participan en la investigación de acuerdo a las características establecidas como modelos interpretativos que forman parte del proceso de investigación.

Tal como lo definió Kuhn (1962), citado en Cook y Reichardt, (2005, p. 60) un paradigma, es un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto del mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Consiste en una nueva manera de ver las cosas, ya que permite comprender los fenómenos sociales dentro de contextos naturales, donde tienen importancia las actuaciones de los participantes para ser interpretadas desde diferentes ángulos, que dejan de lado los datos cuantitativos y se centra en las cualidades propias de los que intervienen en el proceso.

Con la utilización de este paradigma se dejan de lado las estrategias para centrarse en los hechos, fenómenos o procesos de relación mutua sin limitarlo en cuanto a valores estadísticos sino todo lo contrario, importa lo particular del fenómeno y no la generalización del mismo. Se observa la realidad y se intenta comprenderla dentro de algunas orientaciones teóricas que permitan explicar el hecho observado.

3.3 Diseño.

La metodología del presente proyecto se enmarca en la investigación-acción, porque la determinación del problema surge de la práctica educativa misma, lo que permitirá la visión de la realidad dentro del contexto mismo del educador y de las prácticas docentes las cuales sirven como guía de investigación. Por esta razón, no se trata de realizar desarrollos o confirmaciones teóricas con esta investigación, sino se busca mejorar la práctica educativa.

La expresión investigación acción fue acuñada por Kurt Lewin (1947) citado en Elliot para describir una forma de investigación que reúne las siguientes características:

- Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos.
- Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. (Elliot, 1998, P.95)

La investigación acción permite perfeccionar la práctica por medio del análisis discriminado y del juicio profesional en situaciones concretas, diversas de las personas, lo que se logra a través de la investigación para el desempeño eficiente de las personas en su labor profesional. Dentro de esta investigación se reconoce la realidad a la que se enfrentan desde la complejidad de la práctica.

Se destaca que la investigación – acción integra procesos que muchas veces se consideran independientes como la enseñanza y el desarrollo del profesor, desarrollo de curriculum y evaluación, investigación y reflexión filosófica, en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa. (Elliot, 1998, p.73)

Lo anterior confirma que la investigación – acción es un proceso que permite encontrar soluciones a las problemáticas planteadas en educación porque abarca todos los temas que intervienen en el proceso de manera objetiva y específica. En la investigación acción no se teoriza sino va directamente a la práctica.

3.3.1 Fases de la investigación acción

Fases de la investigación propuestas por Elliot (1998)

Introducción.

Identificar las unidades de análisis, aquello sobre lo cual se estudiará, para investigar su realidad, identificar la problemática con el objeto de darle solución al problema de investigación.

Planificación.

En esta fase se definen las acciones que se realizarán y la manera de hacerlo, las técnicas e instrumentos para obtener la información, el análisis y la solución del problema.

Reflexión y evaluación.

En esta fase se comienza de manera sistemática con la intervención en el aula para encontrar la solución al problema con el fin de transformar la realidad dentro del grupo objeto de investigación.

Conclusiones y recomendaciones.

En esta etapa se elabora el informe final donde se incluyen las conclusiones y las recomendaciones que se obtuvieron de la investigación.

Pasos finales: referencias bibliográficas y anexos.

Se concluye la investigación y se incluye en el trabajo final los documentos que se consultaron en la investigación.

3.4. Instrumentos

Dentro de un proceso investigador, la escogencia de los instrumentos de recolección de datos, es fundamental porque de la elección adecuada de los mismos, permite la obtención de datos que faciliten el análisis de los mismos.

La recolección de la información se realizará de la observación directa del grupo 101, para recoger datos sobre el trabajo realizado dentro de un contexto, obtener criterios conceptuales y formas de trabajo con los estudiantes.

3.4.1 La observación

Durante el proceso de observación, el investigador identifica al grupo y reconoce sus principales características, para obtener la información necesaria sobre los datos y hechos de estudio, y además, registrar los datos relevantes que lo acerquen al conocimiento de la realidad. La observación es la materia de trabajo que posee un investigador para realizar un estudio científico, mediante la clasificación, tabulación análisis y explicación de lo observado.

3.4.2 El video

La grabación, de los diferentes momentos en que se encuentre el investigador frente al grupo, permite recoger información valiosa que aporta datos importantes para complementar la observación directa, con un registro, que puede verse en varias ocasiones, para ir encontrando detalles que pueden pasar desapercibidos en la primera observación.

3.5. Población

Los participantes son los niños y las niñas de ciclo uno del grado 101, jornada de la tarde, formado por 36 estudiantes, con edades comprendidas entre los 6 y 11 años de edad del INEM Santiago Pérez, sede B, ubicada en el barrio el Carmen de la localidad 6 de Tunjuelito.

Se pueden describir como estudiantes muy inteligentes, con muchas capacidades para el aprendizaje, bastante motivados aunque en sus casas a veces no se les brinde el apoyo necesario, ya sea por las situaciones particulares o por falta de compromiso de sus familias en el proceso.

Es importante comentar que son niños y niñas que participan en las actividades: intervienen con sus comentarios, percepciones, experiencias e hipótesis. El grupo presenta una continuidad, ya que habían cursado juntos el preescolar en la sede A.

En cuanto al proceso de lectura que han desarrollado hasta el momento, se practica la lectura de cuentos infantiles cortos que se encuentran en la biblioteca de la Institución, se realizan comentarios espontáneos sobre los mismos, se identifican personajes y sus características y se responden preguntas de carácter literal e inferencial.

3.6 Categorías de selección

Tabla No.2. Categorías de selección

| Categorías | Subcategorías | Unidad de análisis |
|-------------------|---------------------------------|--|
| LECTURA | Comprensión intertextual | Anticipar contenidos Formular preguntas Generar hipótesis de significado |
| PROYECTO DE AULA | Inferencias macro estructurales | Intención del autor Juicios de valor |
| | Aprendizaje significativo | Transferencia del aprendizaje. |
| | Trabajo cooperativo | Rol del estudiante Toma de decisiones |
| | Andamiaje del docente | Interacción docente – estudiante Estudiante-docente |
| LECTOR | | Actitudes Comportamientos Tipo de valoraciones |

Fuente: Elaboración propia.

3.7 Plan de intervención

Se plantea la intervención en el aula, desde la pedagogía por proyectos, donde las actividades adquieran un significado para los estudiantes, partiendo de un interés general basado en acuerdos de los estudiantes. Esta estrategia permite a los estudiantes, tomar sus propias decisiones, ser responsables, creadores de conocimiento y evaluadores de sus actividades.

Las propuestas pueden ser formuladas por los estudiantes, partiendo de un interés general o de una pregunta abierta que se formule por parte de los estudiantes.

Su organización también es concertada con los estudiantes y se dispone el lugar donde se realizará el trabajo, después de haber escogido el tema, se definen los materiales, la planificación de cada una de las sesiones, se fijan las normas y como será evaluado el mismo.

3.7.1. Talleres de sensibilización

Tabla 3. Talleres de sensibilización

| Acciones | Propósitos | Logros | Objetivos de la investigación |
|---|--|---|---|
| Taller de sensibilización No.1 Lectura de imagen. Cuento ilustrado. Choco encuentra una mamá. De Keiko Kasza | Reconocer y utilizar la imagen para motivar otras formas de lectura en los estudiantes | Diseñar e implementar actividades que utilicen la imagen y permitan fortalecer la lectura de otro tipo de texto. | Participación Responsabilidad Toma de decisiones Interacción docente y estudiante Inferencias Juicios de valor Transferencia del aprendizaje Autonomía |
| Taller de sensibilización No. 2 Lectura de imagen en video. Kirikú y las bestias salvajes Guión de Michel Ocelot Raymond Burlet | Observar la imagen en movimiento y su diferencia con otros tipos de texto. | Implementar un taller pedagógico que acerque al niño al reconocimiento de otras formas de lectura diferentes al código escrito y lograr un verdadero aprendizaje significativo. | Participación Responsabilidad Toma de decisiones Interacción docente y estudiante Inferencias Juicios de valor Transferencia del aprendizaje Autonomía |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior presenta el diseño de los talleres de sensibilización, que serán implementados durante la intervención en el aula, en el grado 101. Se propone antes de la implementación de la pedagogía por proyectos, la realización de dos talleres de sensibilización, que tendrán como propósito, la caracterización de los estudiantes del grado 101, en cuanto al proceso lector.

3.7.2 Proyectos Pedagógicos

Tabla 4. Proyectos pedagógicos.

| Proyecto Pedagógico | Objetivos de aprendizaje | Objetivos de la investigación | Unidades de análisis |
|---|--|--|---|
| Proyecto no. 1 Construir un hábitat acuático | <ul style="list-style-type: none"> -Expresa el goce de la lectura. -Utiliza diferentes tipos de texto. -Apropia el concepto de hábitat. -Reconoce la importancia del cuidado del medio ambiente. -Brinda cuidados a otros seres de su entorno. | <ul style="list-style-type: none"> Encontrar en la realización de los proyectos de aula una estrategia innovadora para el aprendizaje significativo. Acercar a los estudiantes al uso de textos informativos e instructivos. Favorecer el proceso lector con el uso de diferentes tipos de texto. | <ul style="list-style-type: none"> Participación. Responsabilidad. Toma de decisiones. Interacción docente estudiante. Juicios de valor. Inferencias. Autonomía. Transferencia del aprendizaje. |
| Proyecto no. 2 Nutrición y salud | <ul style="list-style-type: none"> --Identifica los textos instructivos e informativos. -Lee e interpreta la información que traen las etiquetas de los alimentos. -Organiza y participa en actividades propias de su entorno. -Se interesa por la lectura de diferentes tipos de texto. | <ul style="list-style-type: none"> Implementar actividades significativas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes del ciclo uno. Validar la pertinencia de la aplicación de los proyectos de aula en el ciclo uno. Reconocimiento del niño como lector a través de la utilización de diferentes tipos de texto | <ul style="list-style-type: none"> Participación. Responsabilidad. Toma de decisiones. Interacción docente estudiante. Juicios de valor. Inferencias. Autonomía. Transferencia del aprendizaje. |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se puede observar el diseño de los proyectos pedagógicos, que serán aplicados durante la etapa de intervención en el aula 101, después de haber

realizado la caracterización de los estudiantes en cuanto a su proceso lector. Para este diseño, se tiene en cuenta los objetivos de aprendizaje, los objetivos de la investigación y las unidades de análisis que serán aplicadas, debidamente articulado al plan de estudios de ciclo uno de la institución.

Proyecto colectivo 1. Construcción de un hábitat acuático.

Tabla 5. Diseño del Proyecto colectivo 1. Construcción de un hábitat acuático.

| Proyecto de acción | Proyecto global de aprendizaje | Proyecto específico de construcción de competencias |
|---|--|--|
| Definición: Construir un hábitat acuático en el aula de clase para su cuidado y conservación. | Lectura de de textos informativos e instructivos con el objetivo de reconocerlos y utilizarlos de manera asertiva en todas las áreas del conocimiento. | Se parte del reconocimiento del texto informativo para permitir que los estudiantes obtengan datos específicos que permitan el aprendizaje acerca de las características de los peces y su conservación. |
| Quién: Estudiantes y docente del grado 101. | Lengua | Lo que ya sabemos: |
| Calendario: mes de septiembre de 2015 | castellana: | Reconocer la superestructura de un texto narrativo. |
| Planificación de tareas: | Exponer sus ideas y aclarar conceptos. | Escuchar con atención las lecturas en clase. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Etapa de negociación • Modalidad de trabajo • Tareas necesarias • materiales | Escuchar atentamente, pedir explicaciones y aceptar opiniones de sus compañeros. | Lo que necesitamos aprender: |
| Actividades a realizar: | Comprender los textos informativos e instructivos. | Leer textos informativos e instructivos. |
| Las actividades serán realizadas por los estudiantes durante el mes de septiembre. | Participar en la elaboración del texto instructivo para construir un acuario de agua dulce en el aula de clase. | Reconocer la superestructura del texto informativo e instructivo. |
| Actividades: | Reconocer la superestructura | Establecer las diferencias entre estos dos textos y el narrativo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de documentos seleccionados. | Reconocer la importancia de preservar el medio ambiente. | Reconocer el concepto de hábitat. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aporte de los diferentes materiales para el acuario. | Reconocer la superestructura | Reconocer la importancia de preservar el medio ambiente. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la adecuación de acuario y su conservación. | Conceptos de cantidad | Conceptos de cantidad |
| <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de las Invitaciones para los padres de familia y compañeros de ciclo asistan a observar el producto del proyecto. | | |
| Objetivos del docente: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el proceso lector con el uso de textos informativos e instructivos de interés para los estudiantes. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Implementar estrategias para mejorar la comprensión lectora dentro de un contexto significativo para el estudiante | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar diversas actividades | | |

escolares.

1. Leer los textos informativos sugeridos para encontrar respuestas a la pregunta ¿Por qué mi amigo el pez no tiene manos ni tiene pies? ¿Cómo nace un pez? ¿Cómo saber si un pez está bien o está mal?
2. Reunir la información necesaria para lograr el montaje de un acuario de agua dulce en el aula de clase.
3. Realizar anotaciones sobre el tema en nuestro cuaderno de proyectos.
4. Escribir un texto instructivo sobre el montaje de un acuario.
5. Construir un acuario de agua dulce y resolver todas las inquietudes y problemas surgidos.
6. Conservar los peces del acuario.
7. Invitar a los compañeros de ciclo a observar nuestro acuario.

Objetivos del estudiante:

- Avanzar en su proceso lector
- Reconocer la superestructura de textos informativos e instructivos.
- Desarrollar el trabajo cooperativo
- Asumir responsabilidades dentro del grupo
- Cumplir los roles asignados
- Superar dificultades con la ayuda de sus pares o de la docente.

Realización de las tareas

- Conformación de grupos de seis integrantes cada uno. Estas actividades permiten asumir roles, responsabilidades y compromiso de los estudiantes.
- Lecturas en voz alta dirigidas por la docente.
- Exposición de ideas pensadas de manera individual.
- Escuchar y respetar las opiniones de los compañeros
- Realizar las actividades propuestas.

Finalización del proyecto

Al terminar el proyecto los estudiantes recibieron la visita de sus compañeros de

del texto informativo e instructivo.

Matemáticas: Apropriación de los conceptos de cantidad y conjuntos.

Ciencias: Reconocimiento del concepto de hábitat y su importancia en la conservación del medio ambiente. Características de los peces y otros animales.

Sociales: La vida en comunidad.

Ética: El respeto y cuidado del medio ambiente.

Artística: Trabajo con materiales reciclables para la elaboración de diferentes animales acuáticos que servirán para adecuar el salón de clase.

y conjuntos.

Lo que aprenderemos además:

Que existen diversas formas de lectura.

Que los gráficos e imágenes también se leen y brindan información.

Realizar invitaciones.

Trabajar materiales reciclables.

Socializar nuestras experiencias de aprendizaje ante los compañeros de ciclo y docentes.

Escribir frases cortas y con sentido.

Elaborar un texto instructivo para construir el acuario.

ciclo, docentes y padres de familia para escuchar los resultados del proyecto, el producto final, el acuario, el modo en que fue creado y como fue su conservación y cuidado.

Este trabajo final les permitirá encontrar el verdadero sentido al conocimiento adquirido.

Evaluación colectiva e individual del proyecto

- La evaluación del proyecto se realizará de manera permanente durante todo el proceso.
- Se analizarán los objetivos propuestos y el cumplimiento de los mismos.
- Se construirán nuevos propósitos de ser necesario.

Evaluación y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proceso

- Realizar la lectura de otros tipos de textos diferentes al narrativo.
- Fortalecer el trabajo en equipo.
- Cumplir con roles específicos y la responsabilidad de las actividades asignadas.

Fuente: Modelo tomado de Jolibert, J. Sraiki, C. (2009) p.37

La tabla muestra el diseño del proyecto colectivo 1, Construcción de un hábitat acuático, que se implementará durante la etapa de intervención. Dentro de la construcción del proyecto se incluye el proyecto de acción, el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias, debidamente articulado al plan de estudios de ciclo uno y que contempla la integración de todas las áreas del conocimiento.

El proyecto de aula diseñado, tiene en cuenta los objetivos de aprendizaje, los objetivos de la investigación y los criterios de evaluación tenidos en cuenta durante este proceso. Para desarrollar el proyecto de aula se deben tener en cuenta los siguientes pasos:

Planificación del proyecto de aula 1. “Mi amigo el pez”

Surge de la lluvia de ideas realizada por los estudiantes, de las necesidades del grupo o de la propuesta del docente o de los estudiantes.

El proyecto trabajado de acuerdo a las decisiones tomadas por los estudiantes:

Trabajo grupal: En actividades que requieran la colaboración de sus pares. Dentro de la conformación de cada grupo será elegido un monitor que será el encargado de coordinar las diferentes actividades, los roles y la responsabilidad de cada uno de los integrantes del grupo.

Trabajo individual: En actividades como la lectura en voz alta, participación y la activación de los conocimientos previos de cada estudiante con la orientación de la docente.

Objetivos pedagógicos

Se plantean los objetivos que se pretenden con el proyecto de aula, tanto a nivel docente como para el estudiante, a saber:

Objetivos del docente

- Reconocer la importancia de identificar diferentes tipos de texto.
- Fortalecer el proceso lector.
- Implementar estrategias para mejorar la comprensión lectora dentro de un contexto significativo para el estudiante
- Desarrollar diversas actividades escolares y extraescolares.

Objetivos del estudiante

- Reconocer y utilizar los diferentes tipos de texto
- Desarrollar el trabajo cooperativo
- Asumir responsabilidades dentro del grupo
- Cumplir los roles asignados
- Superar dificultades con la ayuda de sus pares o de la docente.

Recursos:

- Humanos: Estudiantes, profesora
- Materiales: Hojas, sobres, papel bond, escarcha, marcadores, lápices de colores, etc.

Definición de las tareas por realizar en forma individual o colectiva:

Definir la fecha de las actividades.

- Se trabaja en grupos de cuatro integrantes para un total de nueve grupos. Estas actividades permiten asumir roles, responsabilidades y compromiso de los estudiantes.
- Se elaboran lecturas en voz alta dirigidas por la docente.
- Se expresan con claridad las ideas pensadas de manera individual.
- Se escuchan y respetan las opiniones de los compañeros
- Se realizan las actividades propuestas con ayuda de los padres.
- Se prepara la socialización del trabajo realizado, durante el proyecto.
- Se presenta el producto final a los compañeros y docentes de ciclo uno.

Evaluación colectiva e individual del proyecto.

- La evaluación del proyecto se realiza de manera permanente durante todo el proceso.
- Se analizan los objetivos propuestos y el cumplimiento de los mismos.
- Se construyen nuevos propósitos de ser necesario.
- El tiempo empleado
- El compromiso con las actividades programadas
- El trabajo en grupo
- Lo qué hemos aprendido durante el proyecto.
- Integración de los conocimientos nuevos al conocimiento previo del estudiante.
- Entender que la lectura no solo corresponde a tareas de la escuela y para calificar.
- Realizar la lectura de clases de texto narrativo.
- Desde la teoría social encontrar un significado a la lectura, realizada dentro de un contexto específico.
- Fortalecer el trabajo en equipo.
- Cumplir con roles específicos y fortalecer la responsabilidad de las actividades asignadas.

Proyecto colectivo 2. Nutrición y salud

Tabla 6. Diseño del proyecto colectivo 2. “Nutrición y salud”

| Proyecto de acción | Proyecto global de aprendizaje | Proyecto específico de construcción de competencias |
|---|--|---|
| <p>Definición: Fomentar en los estudiantes el reconocimiento y práctica de una alimentación saludable para la salud y el bienestar del organismo.</p> <p>Quién: Estudiantes y docente del grado 101.</p> <p>Calendario: mes de noviembre de 2015</p> <p>Planificación de tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapa de negociación • Modalidad de trabajo • Tareas necesarias • materiales <p>Actividades a realizar: Las actividades serán realizadas por los estudiantes durante el mes de noviembre.</p> <p>Actividades: Lectura de textos seleccionados. Realizar la adecuación del aula de clase. Elaboración de una receta saludable en el aula. Compartir con los padres de familia las lecturas y experiencias saludables.</p> <p>Objetivos del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el proceso lector con el uso de textos informativos e instructivos de interés para los estudiantes. • Implementar estrategias para mejorar la comprensión lectora dentro de un contexto significativo para el estudiante. • Escribir un texto instructivo para la elaboración de una ensalada de frutas. • Realizar invitaciones a los padres de familia. • Socializar las experiencias de aprendizaje. <p>Objetivos del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la superestructura de textos informativos e instructivos. • Realizar inferencias y juicios de valor. • Expresar actitudes y comportamientos hacia la lectura. | <p>Lectura de textos informativos e instructivos con el objetivo de reconocerlos e identificarlos.</p> <p>Lengua Castellana: Identificar la Superestructura del texto informativo e instructivo.</p> <p>Lectura e interpretación de la información contenida en los textos informativos e instructivos.</p> <p>Matemáticas: Reconocimiento y uso de cantidades y medidas.</p> <p>Ciencias: Concepto de nutrición saludable.</p> <p>Ética: La formación de valores.</p> <p>Artística: Elaboración de una cartelera con empaques de productos alimenticios.</p> | <p>Lectura: Leer los textos seleccionados y reconocer la información contenida en ellos.</p> <p>Lo que ya sabemos: Reconocer la superestructura de un texto informativo e instructivo. Escuchar con atención las lecturas en clase.</p> <p>Lo que necesitamos aprender: Comprender la información de los textos informativos e instructivos. Identificar la superestructura del texto informativo e instructivo. Establecer las diferencias entre los textos. Reconocer la importancia de la alimentación saludable Reconocer los conceptos de nutrición, cantidad y medida.</p> <p>Lo que aprenderemos además: Que existen diversas formas de lectura diferente a la del</p> |

- Desarrollar el trabajo cooperativo
- Asumir responsabilidades dentro del grupo.
- Tomar decisiones.

Realización de las tareas

- Conformación de grupos de seis integrantes cada uno.
- Realización de las lecturas propuestas.
- Exposición con claridad las ideas.
- Escuchar y respetar las opiniones de los compañeros
- Participación de las actividades programadas.

Finalización del proyecto:

Al terminar el proyecto los estudiantes elaborarán una ensalada de frutas para compartirla con los padres de familia.

Evaluación colectiva e individual del proyecto:

- Evaluación del proyecto de manera permanente durante todo el proceso.
- Análisis de los objetivos propuestos y el cumplimiento de los mismos.
- Construcción de nuevos propósitos de ser necesario.

Evaluación y sistematización de los aprendizajes realizados durante el proceso:

- Socialización de las experiencias de aprendizaje durante el proyecto.

código escrito.

A leer las etiquetas de los productos alimenticios y a interpretar esa información.

A elaborar carteleras.

Elaborar una receta.

Socializar nuestras experiencias de aprendizaje.

Fuente: Modelo tomado de Jolibert, J. Sraiki, C. (2009) p.37

La tabla 6 presenta el proyecto colectivo 2 “Nutrición y salud”, diseñado con el objetivo de mejorar los hábitos nutricionales de los estudiantes y como resultado de las inquietudes generadas durante la implementación del proyecto colectivo 1.

Durante la etapa de intervención se pretende recoger los datos que permitan el análisis y obtención de evidencias necesarias que permitan al investigador transformar sus prácticas de enseñanza en la escuela y lograr avances positivos dentro del proceso de lectura en el ciclo uno.

4. Discusión y análisis de resultados

El proceso de lectura en el ciclo inicial se convierte en un reto para los docentes que desean desarrollarlo de una manera significativa, lo que permite que este proceso no sea una tarea aburrida, sino por el contrario, una actividad de exploración de diferentes textos.

Dentro del presente capítulo se realizó un acercamiento al análisis de datos de la intervención realizada, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2015, en la Institución INEM Santiago Pérez, sede B, grado 101. Se planteó la intervención en el aula desde la pedagogía por proyectos donde las actividades adquirieron un verdadero y auténtico significado para los estudiantes ya que los temas partieron del interés general con la formulación de preguntas que le dieron origen al mismo.

Cuando el estudiante reconoce la importancia que adquiere su opinión dentro del proceso de aprendizaje y observa que las actividades a realizar son propuestas y concertadas entre ellos y la docente, los niños comprenden que la escuela no es el lugar donde se le impone lo que aprenderá sino por el contrario es allí donde su interés adquiere la debida importancia y donde sus procesos son evaluados de manera permanente para corregir e implementar cambios que permitan un aprendizaje realmente significativo.

Este cambio en la formación permite a los estudiantes tomar sus propias decisiones, ser responsables, creadores de conocimiento y evaluadores de sus actividades.

A continuación se presenta la intervención realizada desde 2 etapas. La primera referida a un espacio de exploración desde talleres pedagógicos y la segunda con el diseño de dos proyectos pedagógicos implementados durante tres meses.

4.1 Etapa de sensibilización y exploración lectora

Durante la etapa de sensibilización y exploración lectora se planeó una actividad con cuentos ilustrados, que permitió a la investigadora observar aspectos importantes de los estudiantes frente al proceso lector.

En la primera actividad de esta etapa se utilizaron diferentes cuentos infantiles de la biblioteca del colegio, los textos seleccionados tenían gran cantidad de imágenes

acompañadas por escritos cortos. Cada estudiante recibió uno y debía explorarlo, leerlo.

Un ejemplo de ello fue el cuento “El oso abandonado” de Catherine De Lasa, traducido por Juan David Correa e ilustrado por Regis Faller, publicado por el grupo Editorial Norma. La consigna dada a los niños fue la siguiente: “Vamos a observar atentamente las imágenes del cuento que tengo en mis manos y ustedes comentarán lo que están observando sin olvidar ningún detalle”

A continuación se presenta una muestra de los comentarios hechos por algunos estudiantes durante la actividad:

Para la transcripción de este corpus se usan siglas como P (profesora), E (estudiantes)

P: Para la actividad de hoy, cada uno de ustedes recibe un cuento que deberá observar con atención, en especial las imágenes.

E1: Profesora yo no sé leer.

E2: profesora yo no conozco las letras y no sé que dice aquí.

P: Todos vamos a leer. Primero miramos las imágenes y así iremos entendiendo lo que dice el cuento. Por ejemplo: ¿Qué observamos en esta imagen? (La docente muestra una imagen del cuento seleccionado).

E3: Un niño con una maleta que camina por la calle de un barrio donde hay casas, también hay canecas de basura en la esquina de una casa.

P: ¿Qué más observan en la imagen. Miremos con atención y no olvidemos ningún detalle.

E5: Hay árboles, un oso está al pie de una caneca, hay una bolsa de basura al pie del osito.

E7: También hay una botella en el suelo.

P: ¿Qué podemos decir de la imagen?

E8: Que el osito está tirado en la basura y que el niño se queda mirándolo.

E7: Que el niño salió de estudiar y va para su casa.

E9: Que el niño quiere coger el osito para él.

P: Bueno, ahora yo voy a leer en voz alta el contenido que acompaña las imágenes y veremos que está pasando en el cuento, si ustedes tienen razón con su lectura.

La docente lee el texto que acompaña la imagen y se encuentra que lo expresado por los estudiantes coincide con el cuento.

Corpus 1. 1 sesión, realizada el 13 de abril de 2015.

Esta actividad se repitió con varias imágenes y los estudiantes muy contentos comprendieron que ellos sabían leer e interpretar imágenes, lo cual los motivó mucho y cada uno tomó el texto entregado y en medio de la algarabía expresaban lo observado en las diferentes imágenes. Al final de la actividad, estaban contentos porque encontraron otra forma de lectura que les permitió comprender el cuento que se les había entregado.

Esto evidencia cómo aspectos relacionados con las actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia la lectura, dejaron ver un poco de frustración por considerar que no sabían leer el cuento entregado; de emoción al encontrarse con un texto con tanta imagen y color, de alegría al descubrir que la imagen transmite tanta información como el código escrito.

Fue importante este acercamiento ya que la actividad los motivó a leer las imágenes para comprender el texto, haciendo uso de la oralidad y del conocimiento previo, con un trabajo diferente a la lectura del código letrado, ya que para ellos el hecho de no descifrar el código escrito era sinónimo de “no saber leer”.

4.1.1 Talleres Pedagógicos

Como parte de la sensibilización y de la etapa previa a la realización de los proyectos de aula, se planearon dos talleres pedagógicos con el objeto de caracterizar el proceso lector con el que llegaron los estudiantes y además poder identificar otros tipos de lectura diferente a la del código letrado.

Los talleres pedagógicos implementados se convirtieron en una posibilidad de explorar el concepto de lectura y su importancia para los estudiantes del primer ciclo ya que les permitieron apropiarse otras formas de lectura con actividades diferentes, donde ellos fueron partícipes de su organización y evaluadores de los roles asumidos durante estas actividades.

Para la realización de los talleres pedagógicos propuestos para la etapa de sensibilización, cuyo propósito general fue caracterizar el proceso lector de los estudiantes, se trabajaron dos tipos de textos diferentes. El primero con un cuento ilustrado que fue proyectado en imágenes y el segundo correspondiente a un video.

Tabla 7. Talleres pedagógicos.

| Taller | Nombre del texto | Autor | Año | Texto |
|---------------|-------------------------------|----------------------------------|------------|------------------|
| No. 1 | Choco encuentra una mamá | Keiko Kasza | 2007 | Cuento ilustrado |
| No.2 | Kirikú y las bestias salvajes | Michel Ocelot Benedicte Galup | 2005 | Video |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 7, presenta los talleres pedagógicos programados donde se relacionan los textos que fueron trabajados durante la etapa de caracterización del proceso lector de los estudiantes del grado 101.

Taller 1. Choco encuentra una mamá.

Los talleres como otra forma de innovación en el aula, permitieron el acercamiento de los estudiantes a otras formas de lectura diferentes a la del código letrado y durante su realización se evidenció el uso y fortalecimiento de habilidades como la oralidad y el trabajo en equipo.

Para la realización de este primer taller se trabajó con el cuento “Choco encuentra una mamá” escrito e ilustrado por Keiko Kasza (2007), traducido por María Paz Amaya con edición de Carolina Venegas, diseño y diagramación de Patricia Martínez. Esta obra pertenece a la colección Buenas Noches de la editorial Norma.

Los talleres se realizaron en tres momentos. Un antes, donde se observó la carátula del cuento y se les propuso varias preguntas para favorecer la comprensión del texto, un durante, donde se continúa con la actividad de lectura inferencial e intertextual de cada una de las imágenes proyectadas y un después, donde los estudiantes expresaron sus ideas acerca de lo visto durante la actividad.

Primer momento del taller: La consigna dada a los estudiantes fue la siguiente: “Vamos a observar atentamente la carátula del cuento y ustedes expresarán lo que observan en la imagen”

Se proyecta la imagen uno, correspondiente a la carátula. (Corpus 2. 1 sesión realizada el 16 de abril de 2015).

A partir de la observación de la carátula del cuento y desde la pregunta ¿Qué nos sugiere la imagen?, los estudiantes E2: *Un pollito está acostado //E3: encima de la mamá// E4: Encima de un oso// E5: Está durmiendo//*, realizaron la descripción de lo que ven en la imagen, desarrollando su proceso lector, con otro tipo de texto, diferente al del código letrado.

Además, se puede observar cómo algunos estudiantes generaron hipótesis de sentido, a partir de su formación en valores y su experiencia en el contexto social, cuando la docente formuló la pregunta: ¿Qué le pasaría a Choco? ¿Dónde se le perdería la mamá?, lo que les permitió encontrar sentido al texto. E6: *Está buscando a la*

mamá porque la mamá lo dejó solo cuando él estaba en la escuela// E7: En la casa// P: ¿Dónde más se le perdería la mamita?// E8: En un nido// E9: En el bosque/ E10: //En los árboles//

En esta actividad se pudo observar cómo el estudiante hizo uso de la anticipación de contenido, acerca de lo que pudo suceder, como por ejemplo lo hizo E6, realizando además, juicios de valor, muy seguramente relacionados con un hecho de su vida o de alguien conocido.

En el segundo momento del taller los estudiantes continuaron observando. La consigna dada fue la siguiente: *“Seguiremos observando las imágenes y ustedes me irán contando lo que sucede. Después escucharán la lectura en voz alta, del cuento y veremos si lo que dijeron es cierto o no”*

En esta etapa se observó la interacción docente presente durante toda la actividad mediante la formulación de preguntas que orientaron a los estudiantes hacia el proceso lector. P: *¿Qué sugiere esta imagen? ¿Qué le pasará a Choco? ¿Choco estará feliz o cómo estará? lo que permitió a los estudiantes anticipar contenidos y generar hipótesis de sentido, como lo realizado, por ejemplo, E4: *Está donde un oso// E4: Paseando// E11: perdida en el bosque// E5: escondida.* Todo esto condujo a los estudiantes a ir construyendo la historia hasta llegar al final del cuento.*

Además de lo anterior, algunos estudiantes como E3: *Cuando yo me perdí en el supermercado, me puse a llorar hasta que llegó mi mamá,* expresó un comportamiento como lector en proceso, comparando la situación observada con algo que le había sucedido. E5, expresó un juicio de valor e inferencia, cuando realizó la lectura de imagen y expresó. *// Choco no está asustado, sino buscando a la mamá porque ella está escondida//.* Una información, que no estaba explícita en el texto, si no, por el contrario fue el producto de la relación de hechos leídos con anterioridad o sucedidos en su vida familiar, y la información transmitida por la imagen expuesta.

Los estudiantes asumieron su rol lector e interactuaron durante toda la actividad expresando sus ideas y pensamientos, para dar respuesta a interrogantes como: *¿Qué sugiere esta imagen? ¿Qué le pasará a Choco? ¿Choco estará feliz o cómo estará?; T: Está triste; P: ¿Por qué?; E12: **Porque no tenía mamá;** E13: **Porque perdió su mamá.*** A medida que se fueron mostrando las distintas imágenes y se realizó la lectura del texto, en voz

alta, por parte de la docente, los estudiantes fueron construyendo y reconociendo la historia verdadera.

La docente, contribuyó de manera clara, con la realización de inferencias, al solicitar a los estudiantes, que interpretaran el texto que tenía la imagen, como lo evidenció E1, al expresar su idea de lo ocurrido.

En el tercer momento del taller y una vez finalizada la lectura, los niños expresaron los pensamientos e ideas surgidas después de conocer la verdadera historia relatada en el cuento. La consigna dada a los estudiantes fue: *“Ahora escucharemos con atención los comentarios e ideas de los compañeros sobre la lectura de Choco”*

Como se pudo corroborar al analizar el corpus, los estudiantes asumieron su rol de lectores de imagen, de expositores de ideas con creatividad, haciendo uso de sus sentimientos, ante la pregunta realizada por la docente: *P: ¿Cómo les pareció la historia de Choco? cómo por ejemplo, lo hicieron E1: A mí me pareció triste cuando la jirafa dijo que no podía ser la mamá// E3: A mí me pareció feliz porque ya tenía una nueva mamá// E5: Triste porque no encontraba su mamá y está feliz porque encontró a la señora oso//* Este rol permitió conducir la actividad hacia la identificación de la intención del autor quién deseaba demostrar la importancia del amor sincero y desinteresado que se le puede ofrecer a otra persona y que le permite ser feliz, como en este caso, así no sea su madre natural de acuerdo a las ideas expresadas, por ejemplo, *E25: Una mamá que le diera un besito, un abracito y jugara con él.*

Los juicios de valor se hicieron presentes, en estudiantes cómo *E3: Triste porque no encontraba su mamá y está feliz porque encontró a la señora oso// E25: Triste porque no encontraba a su mamá se puso a llorar y dijo quiero una mamá//*, debido a que en sus expresiones, se involucraron experiencias propias que lograron ser expresadas, mediante la interacción estudiante – docente, como lo propone la pedagogía por proyectos.

Durante esta etapa de la actividad se pudo observar como los estudiantes realizaron inferencias macroestructurales al organizar y exponer sus ideas acerca de la suerte de la mamá de Choco y el ¿por qué no la conocía, cómo los hicieron: *E3: porque la mamá puso el huevito y lo abandonó// E6: Porque la mamá se murió//E7: Porque a la mamá se le perdió el huevito//E12: Porque un cazador la mató.* Además para facilitar la comprensión de

esta historia hicieron uso de la intertextualidad al relacionar el hecho sucedido a la mamá de Choco con otros textos leídos con anterioridad.

Después de la lectura de Choco encuentra una mamá, se organizaron los equipos de trabajo con 6 estudiantes cada uno y se propuso que cada grupo escogiera uno de los personajes del cuento y lo representara con un dibujo y expresara las características físicas y las diferencias con Choco. Con esta actividad se realiza el primer acercamiento al trabajo cooperativo, donde se observan dificultades para lograr acuerdos y definir el trabajo a realizar.

Los estudiantes decidieron establecer acuerdos y realizar el trabajo entre todos. Se observó como el trabajo cooperativo presentó inconvenientes resultado de la novedad del mismo, al momento de organizarse se discutió sobre el trabajo a realizar, el tema seleccionado y se argumentó sobre los compromisos y su cumplimiento ya que de no hacerlo todo el grupo perdería la oportunidad de participar.

Además de lo anterior, reconocieron la importancia de la exploración de otras formas de trabajo en el aula con actividades realizadas en conjunto para expresar ideas y pensamientos propios y escuchar las ideas de sus compañeros con respeto. Todo esto es lo que aporta el trabajo por proyectos de aula.

Al finalizar este primer taller pedagógico se observó que los estudiantes realizaron un acercamiento que les permitió explorar el proceso lector desde textos diferentes y que asumieron este rol con algunos temores, pero con la confianza de interpretar por medio de la imagen aquello que el texto desea comunicar logrando avanzar significativamente hacia la lectura en la escuela pero de una manera diferente.

Cada estudiante asumió la construcción de la historia trabajada desde su propia experiencia, lo que le permitió disfrutar de este significativo trabajo para los niños y niñas del ciclo uno.

Taller 2. Kirikú y las bestias salvajes.

Para el segundo taller se decidió trabajar con la imagen en movimiento y para esto se escogió el capítulo uno del video de “Kirikú y las bestias salvajes”, con una duración de 7 minutos aproximadamente. Este video francés, fue creado por Michel Ocelot y Benedicte Galup, (2005), con producción de Les Armateurs, Gebeka films, France 3 cinema y estudio 0. Este video animado es narrado por el abuelo del niño y cuenta la

historia de Kirikú y su intervención valerosa para luchar contra el mal y ayudar a la tribu de su aldea, que es su familia.

Al igual que el taller uno, se trabajó en tres momentos: Un antes, donde se proyectó la primera imagen y se escuchó el relato de la primera parte del video. Un durante, donde los estudiantes participaron de la actividad expresando sus ideas y pensamientos acerca de lo observado para cotejar si lo expresado por ellos se confirmaba o no; y para observar la realización de las inferencias e intertextualidad por parte de los estudiantes y un después, donde se comentó lo visto en el video y se escucharon las opiniones y respuestas dadas a algunos interrogantes planteados por la docente.

Primer momento del taller: La consigna dada fue la siguiente: *“Vamos a observar con atención el video y ustedes expresarán ideas acerca del tema del mismo, al escuchar el título”* (Corpus 4. 1 sesión, realizada el 13 de mayo de 2015).

En esta etapa del taller se evidenció que los estudiantes para lograr la comprensión anticiparon contenidos y generaron hipótesis de sentido ante la pregunta **¿Quién creen ustedes que es Kirikú?** De inmediato se relacionó lo que podía suceder en el video y su diferencia o semejanza con la vida diaria de los estudiantes, y le asignaron una rutina, como por ejemplo lo hicieron: *E4: Es un niño// E5: El mono// E8: Vive con los animales// P: Vamos a ver si vive con los animales// E9: Él si tiene estudio, si tiene colegio//E3: No, él no tiene colegio;// P: ¿Se vestirá como nosotros?E9: No, él no tiene ropa// E5: Tiene como un pantalón café//*, es decir, se hicieron presentes los juicios de valor y las inferencias, para comprender lo que el video les mostraría.

Es necesario anotar cómo la asociación que realizó E5 al decir que **Kirikú es un “mono”**, fue trabajada desde el concepto de género y el respeto por la diversidad, ya que para E5 los niños de otro color de piel o de otra cultura no son semejantes a él, si no los considera animales. Este suceso muestra la importancia que tiene la lectura para el niño cómo reconocimiento del mundo y la diversidad que éste posee. Además deja ver la responsabilidad que tiene la escuela de construir valores y romper estereotipos en los niños que permitan tejer lazos de convivencia con la aceptación del otro; mostrándoles el mundo diverso donde habitan, donde todos somos iguales y con los mismos derechos.

La intertextualidad surgió cuando E10 responde a la pregunta formulada por la docente **P: ¿Se vestirá como nosotros?** E10: *Debe usar un taparraboll P: E10 dice que puede usar un taparrabo, dime ¿qué es para ti un taparrabo?// E10: Un taparrabo es una cosa que tiene una cinta aquí y otra aquí y otra cinta. (Señala sus caderas para explicar el término) y lo usan los hombres para taparse// P: ¿Y quiénes usan taparrabos?// E10: Los indios; Esto mostró que el estudiante, asoció algo aprendido anteriormente y en otro contexto e inmediatamente lo trajo a su mente para relacionarlo y describir la forma como vestiría el personaje del video.*

Además de lo anterior, se pudo observar la interacción docente- estudiante-docente, durante toda la actividad. Esta interacción permitió la motivación de los estudiantes E9: *El si tiene estudio, si tiene colegio// E3: No, el no tiene colegio// P: ¿Se vestirá como nosotros? E9: No, el no tiene ropa// E5: Tiene como un pantalón café// E8: No tiene ropa//*, con actitudes positivas y valoraciones propias de su experiencia diaria que le permitieron asumir su rol como lector y realizar inferencias que tuvieron su origen en las señales que el texto presentó.

En la segunda parte del taller, se continuó viendo el video y la consigna dada para este momento fue: “Estaremos atentos a responder las preguntase inquietudes, que tengamos del video”.

La intertextualidad se realizó cuando respondieron a las preguntas formuladas por la docente: *¿y qué es una aldea?* Estudiantes cómo E8: *Donde viven los indios; // P: ¿Una aldea es igual a la ciudad de Bogotá?// E5: Es diferente es una tierra con animales. Es una granja// P. ¿En qué es diferente?// E4: que no tiene árboles// P: ¿La aldea no tiene árboles o es la ciudad la que no tiene árboles?// E4: No sé// E8: La ciudad tiene árboles y la aldea también// P: Entonces ¿cuál es la diferencia? Si las dos tienen árboles. La diferencia es que la aldea es un pueblo pequeño, alejado de la ciudad, con pocos habitantes ubicada en la zona rural, es decir en el campo, por eso hay muchos más árboles y naturaleza que en nuestra ciudad, que es un lugar grande, donde vive muchas personas, contamos con servicios públicos y no estamos rodeados de naturaleza y es lo que se conoce como zona urbana.*

La construcción del concepto aldea, nuevo para algunos de ellos, se logró con la interacción docente- estudiante, que les permitió a los niños, hacer uso de los conocimientos previos y como resultado de este proceso los estudiantes realizan un acercamiento a la construcción del concepto de aldea.

El rol del estudiante como lector le permitió interpretar las imágenes en movimiento y lograron expresar sus ideas, para dar respuesta a la pregunta *¿Qué nos muestra la imagen?* Como por ejemplo lo hicieron: *E10: Gente// E5: Gente que está bailando// E6: Gente recogiendo agua//* además generaron hipótesis de sentido, con expresiones como las realizadas por: *E8: Profe estaban sedientos// E9: Estaban agotados porque no tenían agua.*

La intención del autor fue entendida por *E5: Gente que está bailando//*, quien expresó el mensaje que las imágenes transmitieron, la alegría de los habitantes ante la llegada del agua a la aldea.

Las inferencias macroestructurales realizadas por los estudiantes, cuando la docente preguntó *“Miremos que Kirikú, le pone a cada planta que siembra una ramita; ¿Para qué será esa ramita? E2: Para que crezca// E10: Para ponerles en cada planta los nombres de los sembrados// E3: Para que se vuelva un árbol// E6: Para que crezcan//* Y lograron construir el conocimiento cuando la docente aclaró el por qué de esa actitud. *¿Y con esa ramita crece torcida o derechita? Kirikú coloca a cada planta una ramita para que crezcan derechitas, porque como son tan frágiles se pueden torcer o partir.* Estas inferencias permitieron a los estudiantes acercarse al reconocimiento de una acción y su posible causa con la ayuda de la docente.

Como se pudo observar durante la proyección del video y el desarrollo de la actividad propuesta, los estudiantes realizaron acercamientos a su proceso de lectura y a la construcción de aprendizajes significativos.

En el tercer momento del taller y una vez finalizada la exposición del video, los niños expresaron los pensamientos e ideas generadas por el video. La consigna dada a los estudiantes fue: *“Ahora, compararemos lo visto en el video, con lo expresado antes de verlo, para saber si teníamos razón o estábamos equivocados.*

Con la interacción docente mediante la formulación de las preguntas: *¿Cómo vivía Kirikú? ¿Cómo era su casa? ¿Dónde vivía?;. ¿Cómo se vestían las señoras?* Los estudiantes *E8: En una aldea// E9: ¿Las señoras? No se ponían camiseta y se ponían falda// E11: Nada. Andaba desnudo// P: ¿Ellos trabajaban individualmente o trabajaban en grupo, en equipo?// E8: En grupo//, E3: todos cultivaban, todos regaban las plantas, todos las cuidaban// P: A cada uno de los habitantes de la aldea se les asignaba una tarea y todos trabajaban,* se acercaron al reconocimiento de conceptos nuevos, cómo costumbres culturales y trabajo cooperativo. Esto permitió a los estudiantes comparar su modo de vida con el del

personaje y además reconocer la importancia del trabajo en equipo para el bienestar de todo un grupo.

Después de ver el video y como parte de la actividad, se trabajó en el aula con imágenes para ayudar a los niños a distinguir entre los conceptos paisaje rural y paisaje urbano. La consigna dada para esta actividad fue: *“Cada grupo elaborará un collage formado con elementos del paisaje rural y otro con elementos del paisaje urbano”*. La docente realizó comparaciones entre lo visto en el video y las imágenes de nuestra ciudad, para que los niños se acercaran al reconocimiento de los conceptos rural y urbano.

Los estudiantes distribuyeron el trabajo a realizar por cada uno de los miembros del grupo, se observó gran entusiasmo y es importante destacar que no todos los grupos funcionaron, ya que en algunos casos fue difícil llegar a acuerdos pero se entendió por parte de la investigadora que dentro de este proceso son normales estos desacuerdos.

Al final de la actividad se presentaron los trabajos logrados y se observó que hubo un primer acercamiento a la comprensión de los conceptos rural y urbano. Además, se destacó como los estudiantes, al momento del trabajo en grupo dejaron ver que no fue fácil debido a que de manera permanente, en la escuela, se trabaja de manera individual.

La disciplina al comienzo de la implementación fue bastante crítica ya que los estudiantes no reconocían las normas establecidas por el grupo. El interés despertado por otras formas de lectura, logró motivarlos a reconocer que la escuela les ofreció un acercamiento a su realidad en contextos sociales que propiciaron un acercamiento al aprendizaje significativo.

La investigación acción permitió a la docente reflexionar sobre su propia práctica es por esto que poco a poco se fue reconociendo la necesidad de transformar el aula y esto permitió construir el andamiaje para generar aprendizaje y se logró con la práctica dentro de los talleres hacer consiente a la docente, de la necesidad de facilitar la activación de los conocimientos previos y de la zona de desarrollo próximo.

Es importante destacar que el rompimiento de lo tradicional produjo alteraciones en la zona de confort de la docente dentro del control estricto del aula, ya que el cambio generado por la disposición de los puestos, el trabajo cooperativo y la realización de las

actividades generadas desde el interés de los niños pudo dar la sensación de descontrol pero al reflexionar sobre todos estos cambios se observó que son necesarios cuando se busca la construcción de los procesos significativos en los niños.

Cuando los docentes tomen conciencia de la necesidad de transformar la escuela y dejar de lado la transmisión de información totalmente desligada de la realidad del estudiante, se logrará un verdadero aprendizaje significativo y se trazará el camino hacia una educación real que enriquezca la vida de los estudiantes y su entorno.

Desde el punto de vista de la investigación, los talleres permitieron la recolección de datos y su interpretación para encontrar el interés del niño por determinados temas y el reconocimiento de la importancia del uso que tiene el lenguaje en contextos significativos para el estudiante con actividades que guiaron de manera diferente el proceso de lectura.

4.2 Proyectos Pedagógicos

La realización de los talleres de sensibilización permitió la organización de los proyectos pedagógicos que se diseñaron e implementaron, teniendo en cuenta el plan de estudios y los objetivos de la investigación. Lo anterior como resultado de las reflexiones realizadas con ellos durante los talleres acerca de las nuevas formas de interacción y aprendizaje en el aula.

4.2.1 Origen del Proyecto Colectivo 1

El proyecto colectivo fue organizado con el objetivo principal de desarrollar el proceso lector en los niños de ciclo uno, además de proporcionar actividades innovadoras que le permitan la oportunidad de reconocer diferentes tipos de textos, que no fuera el narrativo, para que motivado desde su interés, deseará leer y encontrara una relación con su diario vivir.

Además de lo anterior, se deseó orientar a los estudiantes para que a través del reconocimiento y manejo de textos como el instructivo y el informativo, lograran establecer su importancia en las diferentes actividades que se realizan dentro y fuera del aula.

Para este diseño, se tuvo en cuenta el plan de estudios de ciclo uno y la necesidad de que el niño reconociera los seres vivos, en este caso los peces, sus características, sus cuidados y comprendiera términos como hábitat, conjunto y cantidad.

A continuación se presenta un aparte, del diseño del proyecto colectivo 1.
(Ver tabla 5, capítulo 3 Referentes Metodológico, p.76)

| Proyecto de acción | Proyecto global de aprendizaje | Proyecto específico de construcción de competencias |
|---|---|---|
| <p>Definición: Construir un hábitat acuático en el aula de clase para su cuidado y conservación.</p> | <p>Lectura de de textos informativos e instructivos con el objetivo de reconocerlos y utilizarlos de manera asertiva en todas las áreas del conocimiento.</p> | <p>Se parte del reconocimiento del texto informativo para permitir que los estudiantes obtengan datos específicos que permitan el aprendizaje acerca de las características de los peces y su conservación.</p> |
| <p>Quién: Estudiantes y docente del grado 101.</p> | <p>Lengua castellana:</p> | <p>Lo que ya sabemos:</p> |
| <p>Calendario: mes de septiembre de 2015</p> | <p>Exponer sus ideas y aclarar conceptos.</p> | <p>Reconocer la superestructura de un texto narrativo.</p> |
| <p>Planificación de tareas:</p> | <p>Escuchar atentamente, pedir explicaciones y aceptar opiniones de sus compañeros.</p> | <p>Escuchar con atención las lecturas en clase.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Etapa de negociación • Modalidad de trabajo • Tareas necesarias • materiales | <p>Comprender los textos informativos e instructivos.</p> | <p>Lo que necesitamos aprender:</p> |
| <p>Actividades a realizar:</p> | <p>Participar en la elaboración del texto instructivo para construir un acuario de agua dulce en el aula de clase.</p> | <p>Leer textos informativos e instructivos.</p> |
| <p>Las actividades serán realizadas por los estudiantes durante el mes de septiembre.</p> | <p>Reconocer la superestructura del texto informativo e instructivo.</p> | <p>Reconocer la superestructura del texto informativo e instructivo.</p> |
| <p>Actividades:</p> | <p>Reconocer la superestructura del texto informativo e instructivo.</p> | <p>Establecer las diferencias entre estos dos textos y el narrativo.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de documentos seleccionados. • Aporte de los diferentes materiales para el acuario. • Realizar la adecuación de acuario y su conservación. • Elaboración de las Invitaciones para los padres de familia y compañeros de ciclo asistan a observar el producto del proyecto. | <p>Matemáticas: Apropiación de los conceptos de cantidad y conjuntos.</p> | <p>Reconocer el concepto de hábitat.</p> |
| <p>Objetivos del docente:</p> | | <p>Reconocer la importancia de preservar el medio ambiente.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el proceso lector con el uso de textos informativos e instructivos de interés para los estudiantes. • Implementar estrategias para mejorar la comprensión lectora dentro de un contexto significativo para el estudiante • Desarrollar diversas actividades escolares. | | <p>Conceptos de cantidad y conjuntos.</p> |

Fuente: Modelo tomado de Jolibert, J. Sraiki, C. (2009) p.37

El proyecto colectivo 1, diseñado para la etapa de intervención, “Construcción de un hábitat acuático”, se planeó teniendo en cuenta los aprendizajes que deberían adquirir los estudiantes en las diferentes áreas de acuerdo al plan de estudios de ciclo uno y el fortalecimiento del proceso lector de los estudiantes.

Así mismo, fue importante destacar que la escogencia de textos como el informativo y el instructivo se realizó, teniendo en cuenta el uso frecuente que hace el estudiante y su familia de este tipo de textos, en diferentes situaciones cotidianas, que requieren el seguimiento de instrucciones claras y precisas, además de la información que se puede obtener sobre un tema determinado.

Aprovechando todo esto y pensando en los niños y en la necesidad de innovar en la escuela, se trazó el objetivo principal, trabajar con los niños de ciclo uno, actividades que cambiaran la enseñanza tradicional de la lectura.

Proyecto de Aula 1. “Mi amigo el pez”

El proyecto de aula 1, “Mi amigo el pez”, tuvo su origen en la canción infantil que lleva el mismo nombre. Con el fin de aprovechar la gran cantidad de preguntas que surgieron al escuchar el tema, se observó la necesidad de enseñarles a los niños, de una manera diferente e interesante, el proceso lector y el reconocimiento de conceptos importantes para su aprendizaje, sin dejar de lado el plan de estudios de ciclo uno.

Las actividades se programaron para favorecer el desarrollo del proceso lector que generó en los estudiantes un aprendizaje significativo, donde ellos fueron los protagonistas debido a que los estudiantes lograron expresar con claridad, lo que les gustaría aprender y la forma en que organizarían su trabajo, así mismo, asumieron los roles de acuerdo a sus habilidades para posteriormente evaluar su cumplimiento y el de los compañeros, dentro de este importante proceso, que les permitió generar autonomía, colaboración entre pares y de una manera directa se involucró a la familia y al entorno cercano al niño.

En el diseño del proyecto de aula, se tuvo en cuenta la relación estrecha que existe entre los objetivos del mismo y los propósitos que guiaron la investigación, como fue la de implementar cambios fundamentales que llevaran al estudiante a adquirir un fortalecimiento en su proceso lector de manera diferente a la tradicional como lo ofrece la pedagogía por proyectos.

El proyecto de aula permitió a los niños desarrollar sus capacidades para trabajar en equipo y de manera responsable. A la docente integrar las diferentes áreas, en particular las ciencias naturales, sociales, artes y matemáticas, además de brindar la oportunidad de avanzar dentro de los objetivos de la investigación.

Tabla 8. Diseño del proyecto de aula 1. “Mi amigo el pez”.

| Proyecto de aula 1 | Objetivos de aprendizaje | Objetivos de la investigación | Unidades de análisis |
|---------------------------|---|---|--|
| “Mi amigo el pez” | <p>Expresa el goce de la lectura.</p> <p>Utiliza diferentes tipos de texto.</p> <p>Apropia el concepto de hábitat.</p> <p>Reconoce la importancia del cuidado del medio ambiente.</p> <p>Brinda cuidados a otros seres de su entorno.</p> | <p>Encontrar en la realización de los proyectos de aula una estrategia innovadora para el aprendizaje significativo.</p> <p>Acercar a los estudiantes al uso de textos informativos e instructivos.</p> <p>Favorecer el proceso lector con el uso de diferentes tipos de texto.</p> | <p>Avances en su proceso lector.</p> <p>Reconocimiento de la superestructura de los textos informativo e instructivo.</p> <p>Participación de las actividades de organización del proyecto.</p> <p>Responsabilidad y cumplimiento de roles.</p> <p>Toma de decisiones.</p> <p>Interacción docente estudiante.</p> <p>Juicios de valor.</p> <p>Inferencias.</p> <p>Autonomía.</p> <p>Transferencia del aprendizaje.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla presenta la organización didáctica del proyecto de aula 1, Mi amigo el pez, después de la concertación llevada a cabo entre estudiantes y docente, para avanzar los dentro del proceso de lectura. Dentro del proyecto de aula presentado se tuvieron en cuenta los intereses del niño y su participación en la organización y programación de las diferentes actividades, debidamente articuladas al plan de estudios de ciclo uno

Etapa I. Etapa de negociación

Se realizó la etapa de negociación del proyecto de aula, donde se definió el nombre del proyecto, los acuerdos para el trabajo por proyectos (Anexo No.1), la modalidad del trabajo en grupos, las tareas necesarias y los materiales de trabajo.

Es importante destacar que la docente actuó como mediadora del proceso, orientando a los estudiantes. Fue complicado el proceso de conformación de los grupos de trabajo, debido a lo novedoso que resultaba para ellos, la distribución de los mismos en el aula debido al reducido espacio, la escogencia de los roles que debían asumir los estudiantes dentro del grupo al cual pertenecían.

Se organizó la jornada en 1 sesión, donde los estudiantes formularon preguntas e inquietudes sobre los animales, en especial sobre los peces. Temas a trabajar propuestos por los estudiantes:

P: ¿Qué les gustaría aprender? ¿Sobre qué tema les gustaría aprender?

E1: ¿Cómo saber si el pez está bien o está mal?

E2: ¿Qué come un pez?

E3: ¿Qué come un puma?

E4: ¿El pez come algas?

E5: ¿El pez come coral?

E6: ¿El pez toma agua?

E7: ¿Cómo nace un pez?

E8: ¿Por qué los peces tienen aletas?

E9: ¿Cómo aprende a nadar un pez?

E10: ¿Qué come el tiburón?

E11: ¿Cómo nace una tortuga?

E12: ¿Qué come la tortuga?

E13: ¿Qué comen los caballos de mar?

E14: ¿Qué come la ballena, el panda, la vaca y las tortugas?

E15: Saber sobre la jirafa, los caballos, el hámster y las tortugas.

Corpus 5. 1 Sesión, realizada el 25 de agosto de 2015.

Luego de organizar, ambientar el aula (Anexo No 2), debatir los temas, las actividades y los roles de los estudiantes dentro del proyecto, se logró establecer los acuerdos para dar inicio al proyecto “Mi amigo el pez”, el cual se diseñó y articuló con el plan de estudios de ciclo uno de la Institución y permitió establecer los objetivos del proyecto, diseñado desde la pedagogía por proyectos.

El proyecto de aula permitió a los estudiantes tomar decisiones, formular preguntas asumiendo un rol de creador y generador de procesos de aprendizaje, mediante la

interacción, y les permitió dar respuesta a la siguiente pregunta: **¿Qué les gustaría aprender?** Los estudiantes dieron a conocer los temas de su interés y observaron que por primera vez, su opinión fue importante dentro del proceso de aprendizaje cómo lo propone la pedagogía por proyectos.

La organización didáctica del proyecto 1, se planeó teniendo en cuenta el plan de estudios de ciclo uno, la construcción de aprendizajes integrados a las diferentes áreas y los criterios de evaluación que se observaron durante el proceso. Fue un proceso lento, debido a los cambios propuestos, desde la disposición del aula, los materiales necesarios y su consecución (cartón, témperas, pegante), el trabajo en equipo, la organización de las actividades, en fin, todo un cambio interesante para los niños en la escuela.

Durante esta etapa se pudo observar la alegría y motivación de los niños, hacía la aventura educativa que se implementó, lo que los condujo a definir el nombre del proyecto y las tareas a realizar, así como el rol específico de cada estudiante dentro del trabajo cooperativo.

Organización didáctica del proyecto de aula 1. “Mi amigo el pez”

Tabla 9. Organización didáctica del proyecto de aula 1. “Mi amigo el pez”

| | Organización del curso | Rol docente | Rol del estudiante | Criterios de evaluación |
|---|--|---|---|--|
| <i>Etapa de negociación.</i> Expuesta anteriormente. 1 sesión. Modalidad de trabajo grupal Tareas necesarias Actividades a realizar Evaluación parcial | Escogencia y organización de los grupos de trabajo. Se decidió que el trabajo fuera en grupos de 6 estudiantes. Cada uno asumió los roles asignados. Tareas Necesarias: Trabajar los textos sugeridos Consecución de materiales necesarios. Actividades a | La docente colabora con la organización del trabajo. Observa atentamente y motiva al grupo. Resuelve inquietudes. Supervisa el trabajo en equipo Organiza los turnos para las intervenciones. | Participante organizador Argumentar | Interés por el desarrollo del proyecto. Aportes a la organización de las actividades. Participación en el grupo para la asignación y escogencia de los roles. Construcción de acuerdos. |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | realizar: Lecturas de textos informativos e instructivos. Elaboración de la decoración para ambientar el aula de clases. | | | |
| Etapa II: ejecución | Grupos de estudiantes de grado 101. | de La docente acompaña y guía el proceso de lectura de imagen en movimiento. | Observador de video. Formula preguntas. | Anticipa contenidos sobre el tema del video. Realiza inferencias sobre los peces. Genera hipótesis de significado que permiten dar sentido al texto. Expresa con claridad sus ideas. Plantea inquietudes. Respeta los turnos de habla. Reconoce la lectura de otro tipo de texto. |
| Actividad 1. | | Antes de la lectura: Se indagará sobre los conocimientos acerca de los peces. | | |
| Videos de Chinkanarama . | | Durante la lectura: Los estudiantes observarán con atención los videos propuestos. Se formularán las preguntas: | | |
| Los peces (capítulo 70) 1 sesión | | Después de la lectura: Se escucharán inquietudes sobre lo aprendido, y preguntas de los estudiantes. | | |
| Actividad 3. Reconocimiento del texto informativo. | Trabajo en grupo | La docente guía la actividad. Facilitar la interacción docente- | Lector observador | Reconocer la superestructura del texto informativo. Diferenciar el texto informativo |

| | | | | |
|---|-------------------------------------|--|---|--|
| | | estudiante. | | de otro tipo de textos. Reconocer el uso del texto informativo. |
| Actividad 4. Visita al Museo del Mar | Estudiantes y docente del grado 101 | Reconocer las normas para la visita al museo. Acompañar a los estudiantes en la visita al museo. | Visitante. Lector observador | Formula preguntas acerca de lo visto en el museo. Expresar juicios de valor, sobre el cuidado de los animales. Identifica la importancia de proteger el medio ambiente. Respeta las normas del museo. |
| Etapa III: final del proyecto de acción. Montaje del hábitat acuático 1 sesión Preparar la socialización del proyecto con el uso de la oralidad formal y las pautas a seguir. 1 sesión | Grupos de trabajo | Mediar en la organización y montaje del hábitat acuático, en colaboración con el experto en el tema. Guiar la actividad donde cada grupo elaborará las invitaciones para los padres y compañeros, con el fin de mostrar el hábitat acuático y sus cuidados. | Observador Anfitrión. Entrevistador Constructor de acuarios. | Sigue con atención los pasos para construir un acuario. Cumple con los materiales para el montaje del acuario. Formula preguntas e inquietudes sobre la construcción del acuario. Reconoce la exposición y sus características. |
| Etapa IV de evaluación Presentación de la exposición del | Trabajo grupal | Identificar los aprendizajes alcanzados durante todo el proyecto. | Anfitrión Expositor Evaluador de su propio proceso y el | Demuestra suficiencia en el tema a exponer. Utiliza un tono de voz adecuado. |

| | | | |
|------------------------------------|---|-----------------------------|--|
| producto del proyecto. 1 sesión | Retroalimentar a partir de las dificultades encontradas durante el desarrollo del proyecto. Compartir con los estudiantes las impresiones del trabajo realizado por ellos de manera grupal e individual | de sus compañeros de grupo. | Respetar los turnos de habla. Expone claramente sus ideas ante el auditorio. Escucha con respeto las opiniones de los demás. Realiza los procesos de auto, coe y heteroevaluación. |
|------------------------------------|---|-----------------------------|--|

Fuente: Modelo tomado de Jolibert, J. Sraiki, C. (2009) p.37

Etapa de ejecución. Actividad 1. Video “Los peces”

Se presentó el video “los peces”, un documental del programa Chinkanarama, “El Club del Secreto Asombroso”, un programa diseñado para la población infantil colombiana, que fue presentado por la televisión abierta por el canal Señal Colombia Educativa y cultural desde el año 2005. El objetivo del programa es el de apoyar el proceso educativo de básica primaria en el país. Consiste en una maleta educativa con videos, que involucran todas las áreas del conocimiento, dirigido a los estudiantes de 1 a 5 de básica primaria, que fue entregada a algunas instituciones por la Secretaria de Educación de Bogotá.

La lectura se realizó en tres momentos: Un antes, donde se promovió la realización de anticipaciones y la formulación de hipótesis y juicios de valor a partir de la presentación del título del video; un durante, donde se buscó favorecer en los estudiantes la comprensión intertextual realización de hipótesis de sentido e inferencias y por último, en la fase “después”, donde los estudiantes realizaron juicios de valor y expresaron emociones y sentimientos despertados el tema observado.

Antes, donde los estudiantes observaron el título del video. La consigna dada para esta etapa fue: “*Vamos a observar el título del video y ustedes expresarán sus ideas*”

acerca del tema que nos mostrará” (Corpus 6. 1 sesión, realizada el 7 de septiembre de 2015).

Se identificó durante la actividad cómo la interacción docente- estudiante se desarrolló con el uso de la pregunta *¿Qué saben sobre los peces?* formulada por la profesora, que motivó a estudiantes, a la realización de hipótesis de sentido, además, les permitió expresar los sentimientos que estos animales despiertan en los niños, como por ejemplo: *E1: - son muy lindos// E2: - Son seres vivos// E3: que no muerden// E4:- Son muy coloridos// E5:-Son muy tiernos.*

Así mismo, la activación del conocimiento previo y del uso de la intertextualidad expresada por *E6: Nos alimentan// E7:-Los peces necesitan oxígeno comen, son muy bonitos// E8:-Hay que darles comida o si no se mueren//*, permitieron que se construyera una idea del tema que mostraría el video, lo que le dio sentido y facilitó la comprensión del mismo. Además, el estudiante *E11: Son lindos, amigables y dulces//* quién relacionó lo que conocía del tema con lo visto en la película de Nemo, mezclando sentimientos y realidades.

El uso de los juicios de valor por parte de los estudiantes así como los tipos de valoraciones, como las realizadas por *E6: Nos alimentan// E8:-Hay que darles comida o si no se mueren// // E9:-Los peces son nuestros amigos y hay que cuidarlos para que estén sanos y fuertes, no hay que maltratarlos que no hay que romperles el acuario porque si no se mueren.*, entre otros, aunadas a las actitudes y comportamientos indicaron la importancia de reconocer a los peces como seres vivos y cómo un alimento importante para el ser humano.

La etapa del durante, donde se observó el video. La consigna dada fue la siguiente: *“Estaremos atentos observando el video que será interrumpido, para escuchar inquietudes y preguntas formuladas”.*

En esta fase de la lectura se observó la realización de comprensión intertextual, al contestar la pregunta *¿Cómo transcurrirá un día en la vida de un pez?* los estudiantes relacionaron el tema con otros textos y en muchas ocasiones con situaciones propias de su cotidianidad, como lo hicieron por ejemplo: *E1:-come// E3: Va nadando y juega con los amigos//E2:-toma agua// E4:-Ríe y se divierte// E6:-Cantan//E8:-Bailan.*

La interacción docente permitió explicar a los estudiantes *E3:-Los peces sufren porque otros se los comen// E7:-Que los peces pueden ser bonitos//. E9:-Cuando encuentra comida, llama a toda la manada para que vengan a comer//* las características propias de los peces, las diferencias con los seres humanos y además los estudiantes, lograron una primera aproximación al concepto conjunto, al relacionarlo con el cardumen de peces.

La generación de hipótesis de sentido e inferencias, que realizó, por ejemplo, *E9:- Cuando encuentra comida, llama a toda la manada para que vengan a comer//*, inferencia que fue desvirtuada al observar el video.

Todas estas actitudes, llevaron a los niños, a participar activamente en la lectura de este tipo de textos y a la construcción de aprendizajes, desde el interés, cómo principal motivador del estudiante dentro de los proyectos de aula.

En la etapa del después, los estudiantes expresaron sus ideas. La consigna dada para esta etapa fue: *“Ahora vamos a contarle a los compañeros, que aprendimos hoy, acerca de los peces y además diremos lo que llamó más la atención de cada uno”*.

En la última fase los estudiantes al responder a la pregunta *¿Qué aprendimos hoy?*, realizada por la docente, dieron respuestas como las siguientes: *E1:Que un pez no se deja comer, se infla y no se lo comen// E3:Que un pez nace en el río, se va al mar y regresa al río// E2:- pone sus huevitos y se muere//*, expresaron la comprensión del tema del video, estableciendo relaciones significativas entre el conocimiento previo y lo visto durante la proyección. Esta comprensión fue el resultado de la participación que tuvieron los niños, dentro de la planeación de actividades significativas, lo cual es fundamental para el verdadero aprendizaje.

El rol lector hizo su aparición con los tipos de valoraciones y sentimientos expresados por algunos estudiantes como *E6:-qué tiene colores lindos// E7:-Que los peces comen y están alertas para que no se los coman// E2:- pone sus huevitos y se muere. E3:-Que un pez nace en el río, se va al mar y regresa al río*. Este rol permitió que el estudiante se interesará por adquirir nuevos conocimientos pero en especial lo que cautivó su atención y con la práctica de otras formas de lectura.

Actividad 2. Concepto de hábitat

Para trabajar el concepto de hábitat se inició con la exploración del concepto según lo observado en el video los peces.

La consigna dada durante esta primera actividad fue: *“Cada uno de ustedes hablará sobre lo que sabe de hábitat, escuchará las opiniones de sus compañeros y al final de la actividad se aclarará el concepto con ayuda de la profesora”* (Corpus 7. 1 sesión, realizada el 22 de septiembre de 2015).

En esta etapa se pudo observar como los estudiantes hicieron uso de la intertextualidad al emitir comentarios como por ejemplo: *E2:-Una cuevita para los osos// E3:-El hábitat es un lugar donde todos los animales diferentes puedan estar y no se los coman//E4:-Donde viven todos los animales// E5:-Los animales tienen el hábitat porque ellos necesitan estar allí y para pasar la noche//*, quienes además, activaron el conocimiento previo, logrando así generar hipótesis de sentido y juicios de valor, al contestar a la pregunta: **El hábitat ¿cómo lo podemos definir?**

La interacción docente- estudiante, presente durante esta etapa permitió acercarse a la construcción del concepto mismo. El interés del niño por compartir su conocimiento con el grupo lo motivó a expresar sus ideas con su propio lenguaje y esto le permitió generar procesos de aprendizaje dentro de un contexto real.

Lo anterior, fue el punto de partida que llevaría a los estudiantes a materializar la idea de la construcción de un hábitat acuático en el aula de clase, actividad que motivó a los niños a interesarse por el conocimiento y la importancia del concepto específico.

Actividad 3. Texto informativo

Para realizar un acercamiento al texto informativo se planeó una actividad que fue realizada con libros de la enciclopedia el mundo de los niños de la editorial World Book International USA, 1994. Una enciclopedia que cuenta con 12 tomos.

Los textos informativos, fueron llevados al aula. La consigna dada para esta actividad fue: *“El día de hoy vamos a trabajar con diferentes textos, que nos van a permitir encontrar temas con imágenes y textos cortos que nos enseñan muchas cosas. Después de observarlos atentamente, se escucharán comentarios e inquietudes”* (Corpus 8. 1 sesión, realizada el 25 de septiembre de 2015).

Se observó como la exploración de los textos entregados, permitió a los estudiantes *E1: Los textos tienen imágenes muy bonitas y nos cuentan muchas cosas// E3: Tienen temas diferentes y una gran cantidad de colores en las imágenes//*, demostrar actitudes y

comportamientos que le motivan al reconocimiento del niño como lector, desarrollado desde el interés por conocer aquello que llamó su atención.

Esta actividad permitió al niño, acercarse al reconocimiento de la superestructura del texto informativo cuando se comparó con el texto narrativo y se observó que son diferentes, como por ejemplo, lo hicieron *E5: se parecen en que ambos tienen imágenes// E7: Es diferente porque los textos que tenemos hoy traen imágenes de muchas cosas y el cuento nos muestra imágenes de lo que le pasó a la ballena// E9: Los textos informativos nos cuentan muchas cosas de diferentes temas//*, al responder a la pregunta ¿En Qué se parece el texto observado, con el cuento de “La ballena en la bañera” y en qué es diferente? La comparación realizada permitió al niño reconocer otros textos y establecer diferencias con el texto narrativo. Su rol como lector se evidenció, ya que la motivación que produjeron las imágenes los llevó a realizar un acercamiento al código escrito.

Posterior a esta actividad se trabajó el texto informativo “Características generales de los peces” donde los estudiantes encontraron la imagen del pez y reconocieron cada una de las partes del cuerpo, las características principales de los peces y su utilidad para el hombre.

Los estudiantes observaron la figura del pez que fue reproducida en el tablero por la docente para explicar el tema y cada estudiante la dibujó en el cuaderno de proyectos. Se observó como el acceso a este tipo de textos generado desde la curiosidad y el interés por conocer el tema les permitió avanzar dentro de su proceso lector.

Actividad No 4. Visita al Museo del Mar

Dentro del diseño del proyecto de aula “Mi amigo el pez”, se programó una salida al museo del mar de la universidad Jorge Tadeo Lozano. Esta actividad fue compartida con todos los grados primero de la Institución para que realizaran un acercamiento al tema que estaban trabajando los estudiantes del grado 101 y disfrutaran de esta interesante actividad.

Previo al desarrollo de esta actividad, se realizaron lecturas, enviadas con anterioridad, sobre las normas para visitar el Museo del Mar. Las normas dadas a conocer debían ser cumplidas o de lo contrario se cancelaría la visita de todos los grados primeros sin excepción.

Antes de la visita, se informó a los niños sobre la actividad en el Museo del Mar y se recordaron las normas que deberíamos cumplir para la visita. También se realizó un acercamiento a lo que los niños encontrarían en el museo.

La intertextualidad realizada por los estudiantes y el uso de su conocimiento previo, permitieron generar hipótesis de sentido acerca de lo que podían encontrar en el museo *E1: peces// E3: Tortugas// E2: Delfines// E4: Ballenas// P: Todo eso y mucho más vamos a encontrar en el museo//*. Este interés y motivación despertaron en los niños el interés por reconocer el aprendizaje en contextos sociales reales y además les permitió reconocer que las normas establecidas deben ser cumplidas para generar un orden.

Durante la visita realizada el día 30 de septiembre de 2015, a la que asistieron los 36 estudiantes del grado 101, se observó como los estudiantes manifestaron actitudes de alegría y comportamientos de gran inquietud por la visita al museo.

En este lugar reconocieron diferentes especies acuáticas, su historia, gran cantidad de fósiles y hábitats acuáticos marinos y de río. Además tuvieron un acercamiento a conceptos como especie, extinción, depredador. Por políticas de la universidad no se permitió la toma de fotos o grabaciones dentro del lugar.

Después de la visita, los estudiantes expresaron lo aprendido durante el recorrido al museo y las impresiones que el mismo, les había dejado. La docente les planteó el interrogante *¿Qué aprendimos hoy?* (Corpus 10. 1 sesión, realizada el 1 de octubre de 2015).

El interrogante planteado por la docente **¿Qué aprendimos hoy?** motivó a algunos de los estudiantes a demostrar sentimientos y actitudes propias de su rol como lector y visitantes del museo, al realizar la lectura en un contexto social, donde el niño, encontró gran cantidad de elementos que le proporcionaron información nueva lo que le permitió activar su conocimiento previo y trabajar la comprensión intertextual y la realización de inferencias, al relacionar las actividades trabajadas con la visita al Museo del Mar, cómo lo expresaron *E1: Que en el museo había muchos animales//E2:-Que los osos polares tienen su piel negra pero su pelo es blanco// E2:Qué esto le sirve, para que puedan aguantar el frío// E5: Qué el oso polar es un carnívoro. E4: qué un carnívoro es un animal que se come a otros animales y es muy peligroso.*

La mediación e interacción docente permitió acceder al conocimiento de una manera significativa con el aprovechamiento de los diferentes espacios de su entorno para experimentar otras formas de lectura, en contextos reales y no trabajando sobre supuestos que muchas veces dejan grandes vacíos.

Los estudiantes asumieron su rol de visitantes del museo, obedeciendo normas creadas para el funcionamiento del mismo, logrando experimentar a través del recorrido realizado la importancia de las mismas dentro de un contexto social auténtico.

En este lugar se logró el afianzamiento del concepto de hábitat y de las diferentes clases de hábitat que existen. El trabajo del texto informativo logró ser fortalecido, ya que el museo hizo entrega de un paquete de textos informativos de los diferentes animales y hábitats observados (Anexo No. 8). Estas guías permitieron el trabajo en el aula ya que podían ser coloreadas y leídas para complementar la información que habían recibido durante la visita.

Por último, es importante destacar que esta actividad fue muy significativa para los estudiantes porque lograron realizar la intertextualidad con los textos informativos trabajados con anterioridad, sobre los peces.

Etapa III. Realización final del proyecto de acción. Montaje del hábitat acuático

Para desarrollar esta actividad se contó con la participación de una persona experta en el diseño y montaje de acuarios de agua dulce, quién amablemente aceptó la invitación, explicó paso a paso el montaje del mismo y además contestó los interrogantes que le hicieron los estudiantes.

Esta actividad fue desarrollada con éxito gracias al diseño de un acuario de papel (Anexo No. 5) que fue entregado a cada estudiante, acompañado de un texto instructivo (Anexo No. 4) sobre la construcción de un acuario de agua dulce, con el objetivo de organizar la actividad, y lograr que cada estudiante dibujara los implementos necesarios para la construcción del acuario, al mismo tiempo, que eran presentados por el experto. Esta idea permitió darle un orden a la actividad ya que cada estudiante siguió atentamente los pasos que encontraban en el texto y seguía las instrucciones dadas por el experto. (Sesión, realizada el 13 de octubre de 2015).

El andamiaje estuvo presente durante el desarrollo de la actividad, la orientación y el conocimiento de un adulto experto ayudó al niño, a tejer conocimiento y construir

aprendizajes con las explicaciones y enseñanzas que desde su experiencia y conocimiento, les transmitió un adulto experto en el tema.

Cada uno de los saberes construidos fueron adquiridos dentro de un contexto significativo para el estudiante, con una verdadera intención cómo fue la construcción del acuario de agua dulce instalado en el aula de clase y que le permitió a los estudiantes aprender sobre su conservación y cuidado.

La transferencia del aprendizaje se evidenció porque lo enseñado por el experto fue puesto en práctica todos los días, en el aula de clase, porque los estudiantes fueron los encargados del mantenimiento del acuario y la alimentación de los peces. Los estudiantes observaron que ningún pez se enfermó ni murió, lo que evidenció que los conocimientos entregados por el especialista, los acercó a convertirlos en cuidadores de peces.

Además de lo anterior, con esta actividad los estudiantes se acercaron al reconocimiento de la superestructura y función que tiene el texto instructivo para realizar de manera ordenada, diferentes actividades, tanto en la escuela como en la casa, y la importancia que tuvo este texto para desarrollar una actividad programada y con un fin específico cómo lo fue el hábitat acuático.

Una vez instalado el acuario de agua dulce en el aula de clase, fue oportuno trabajar los conceptos de conjunto y cantidad, cómo tema del plan de estudios de ciclo uno. Aprovechando esta experiencia la docente motivó a los estudiantes para representar nuestro acuario y el número de peces que tenía, un total de ocho. Al finalizar la actividad se apropió el concepto de conjunto, le asignamos una letra mayúscula para su nominación y los estudiantes lograron reconocer la representación de un conjunto dado.

Para el concepto de cantidad, los estudiantes reconocieron que de acuerdo al número de peces que tenía el acuario y para que el hábitat no se viera afectado, debían suministrar correctamente el alimento, cuya medida exacta fue una cucharita de postre. Cada día un estudiante tenía la función de alimentar correctamente a los peces.

Esta experiencia realmente proporcionó a los estudiantes un verdadero aprendizaje significativo dentro de un contexto real. Al aplicar lo aprendido desde el experto que les enseñó el montaje del acuario, los cuidados permanentes del mismo y la experiencia

de su cuidado y alimentación, todo este trabajo permitió transferir el aprendizaje adquirido como una experiencia de vida que fue compartida por los demás estudiantes de ciclo y muchos padres de familia que acudían diariamente a visitar el acuario.

Se cumplió una vez más con los propósitos de la pedagogía por proyectos, donde se observaron los frutos del trabajo cooperativo y el andamiaje que permitieron al niño un aprendizaje significativo logrado con actividades específicas y reales, demostrando que la escuela no trabaja sobre supuestos.

Las actitudes de alegría, demostradas por los estudiantes con los nuevos “amigos” los peces, permitieron asumir compromisos para su cuidado y alimentación, realizando acciones sencillas pero significativas como manejar con cuidado las sillas y mesas del salón, por respeto a estos animales y así no causarles ninguna afectación. Actitudes como estas mostraron como el niño logró leer un contexto y las necesidades que este le demandaba.

Una vez instalado el acuario en el aula de clase, los niños se prepararon para diseñar las invitaciones a sus compañeros de grado primero y docentes de la Institución. Para la elaboración de las tarjetas, se observaron varios modelos de invitación que fueron presentados por la profesora y ellos escogieron la que más les gustó, con esto se logró que los estudiantes reconocieron la tarjeta y su utilidad dentro de la sociedad.

Luego de haber realizado las tarjetas, (Anexo No. 6), éstas fueron entregadas a los destinatarios quienes confirmaron su asistencia al evento. Posteriormente los niños planearon la socialización del proyecto, con ayuda de la docente, quién explicó las pautas a seguir y los propósitos de una exposición.

El aprendizaje significativo estuvo presente debido a que esta actividad tuvo un propósito real que mostró la construcción de verdaderos aprendizajes, obtenidos con propósitos definidos como lo debería realizar la verdadera escuela.

Etapa IV. Evaluación colectiva e individual del proyecto

Atendiendo la invitación realizada por los estudiantes y de manera puntual asistieron la señora coordinadora, docentes y padres de familia, quienes felicitaron a los niños por el proceso de aprendizaje desarrollado a través del proyecto implementado y su resultado final.

Se destacó por parte de los docentes invitados la apropiación de los términos hábitat, conservación y mantenimiento. Además, la información entregada por los estudiantes los presentaba como verdaderos expertos en el cuidado de los peces.

Durante la socialización se observó como los estudiantes lograron expresar con claridad y de manera ordenada, los conocimientos aprendidos y se destacó además, como los estudiantes hicieron un uso adecuado de los turnos de habla aunque se mostraron muy nerviosos y con una gran ansiedad.

La evaluación del proyecto se realizó durante todo el proceso de implementación del mismo, teniendo en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Para esta etapa se observó el cumplimiento de los roles asumidos por los estudiantes dentro de cada uno de los grupos. Al final de las diferentes sesiones cada monitor de grupo informaba sobre el cumplimiento o no de los acuerdos y se señalaban las fallas presentadas, además cada uno de los estudiantes evaluaba su propio proceso, admitiendo sus aciertos pero también reconociendo sus desaciertos.

Autoevaluación

El siguiente fue el formato aplicado a los estudiantes, para la autoevaluación de su participación en el trabajo cooperativo, implementado durante el proyecto 1.

| Autoevaluación del trabajo en el Proyecto de Aula 1 | | | |
|--|--------------|-------------|-------------|
| “Mi amigo el pez” | | | |
| Nombre: Nicol Sofia Hernandez 101 | | | |
| (Marca con una X | Mucho | Poco | Nada |
| ¿Fue fácil la organización del grupo? | X | | |
| ¿Cumpliste con las tareas asignadas? | X | | |
| ¿Te gusto trabajar con los compañeros del grupo | X | | |
| ¿Tus compañeros te ayudaron cuándo lo necesitaste? | | X | |
| ¿Te gusta trabajar de esta manera? | X | | |

Fuente: Elaboración propia

Durante el proceso de autoevaluación se observó como el estudiante se acercó al reconocimiento del compromiso adquirido con sus compañeros de grupo y los objetivos que se pretendían con las actividades programadas dentro del proyecto.

Este formato, permitió que el niño reconociera, un nuevo concepto sobre la evaluación de su trabajo que fue realizado de una manera diferente, siendo él, el protagonista y principal evaluador de su procesos.

La estrategia de evaluación implementada, se convirtió en una nueva oportunidad de aprendizaje significativo, desarrollada dentro de un contexto auténtico de formación y desarrollo del conocimiento, como lo propone la pedagogía por proyectos.

Coevaluación

Tabla 10. Matriz de co-evaluación de aprendizajes del proyecto de aula 1.

| Texto instructivo | | Niveles | | | |
|--------------------------|--|--|---|--|---|
| Criterios | Excelente | Muy bueno | Bueno | Regular | Insuficiente |
| Concepto | Reconoce e identifica un texto instructivo. Identifica que el texto instructivo describe clara y ordenadamente los pasos para alcanzar una meta. (5) | Reconoce el texto instructivo. Identifica en el texto instructivo unos pasos a seguir.(4) | Reconoce el texto instructivo. Identifica la función del texto instructivo (3) | Reconoce un texto instructivo aunque no sabe su función. (2) | No reconoce el texto instructivo. (1) |
| Partes del texto | Diferencia el título. Identifica el subtítulo y las partes del texto informativo. (5) | Identifica los elementos que forman un texto instructivo. (4) | Identifica algunos de los elementos del texto instructivo. (3) | Identifica alguna de las partes del texto instructivo. (2) | No identifica las partes del texto instructivo.(1) |
| Formato del texto | Diferencia el texto instructivo de otros tipos de texto. Reconoce títulos y subtítulos. Reconoce el uso de viñetas para los materiales y de los números para los pasos a seguir. (5) | Diferencia el texto instructivo de otros tipos de texto. Reconoce títulos y subtítulos. Reconoce el uso de viñetas para los materiales | Diferencia el texto instructivo de otros tipos de texto. Reconoce títulos y subtítulos. (3) | Diferencia el texto instructivo de otros tipos de texto. Reconoce títulos. (2) | No diferencia el texto instructivo de otro tipo de textos.(1) |

| | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|--|
| Tipos de texto instructivo | Reconoce la importancia que tiene el texto instructivo para la realización de múltiples actividades. Reconoce manuales, reglamentos y recetas como textos instructivos con funciones diferentes.(5) | Reconoce la importancia del texto instructivo para la realización de múltiples actividades. Reconoce manuales, reglamentos y recetas. (4) | Reconoce la importancia del texto instructivo para la realización de múltiples actividades. Reconoce manuales, recetas. (3) | Reconoce la importancia del texto instructivo para la realización de múltiples actividades. (2) | No Reconoce la importancia del texto instructivo. (1) |
|----------------------------|---|---|---|---|--|

Fuente: Modelo tomado del Seminario de Evaluación Auténtica y Formativa. (2014)

Para la coevaluación se aplicó el formato anterior, donde se miden los criterios correspondientes al texto instructivo.

Este proceso permitió a los estudiantes, encontrar un sentido a la evaluación, ya que conocieron con anterioridad los criterios por los cuales debía trabajar, para obtener, los resultados acordes con su interés y participación en esta actividad en especial. El estudiante trabajó, en la búsqueda de una nota justa, que no dependió exclusivamente de la profesora, como hasta ahora había sucedido, si no por el contrario, esta fue el resultado del trabajo realizado.

Heteroevaluación

Cuando docentes y estudiantes revisan los objetivos propuestos y su cumplimiento dentro de la actividad programada, se permite identificar la importancia del trabajo en equipo y de la necesidad de cumplir los acuerdos pactados desde el inicio del proyecto.

El trabajo realizado en este proyecto “mi amigo el pez”, logró que los estudiantes fueran los protagonistas de su proceso de aprendizaje, desde sus intereses y coordinado desde el trabajo cooperativo. Además, los niños encontraron que el cumplimiento o no de los acuerdos generó procesos de aprendizaje en conjunto, así mismo entendieron que los compromisos son serios y necesitaban de su cumplimiento para no afectar las actividades programadas.

Se lograron importantes avances dentro del proceso lector, ya que éste se realizó de manera diferente a la lectura del código letrado y los niños se reconocieron como lectores de otros tipos de texto, lo que permitió cambiar la idea con la que iniciaron la etapa de intervención sobre “no saber leer”.

Las diferentes actitudes y comportamientos que mostraron los niños frente a la lectura, comprobaron una vez más, que si es posible lograr procesos significativos con actividades interesantes para el estudiante.

El uso de la intertextualidad y las inferencias se trabajó ampliamente en las diferentes actividades logrando con esto que los estudiantes anticiparan contenidos, formularan hipótesis de sentido y al mismo tiempo realizaran juicios de valor sobre las situaciones observadas tanto en las lecturas como en las actividades realizadas dentro del proyecto.

Es importante destacar, el papel que tuvo la oralidad formal, en todo este proceso, ya que permitió a los estudiantes expresar sus ideas y escuchar las de sus compañeros con respeto. Además, reconocieron la importancia del uso adecuado en el tono y volumen de voz, los gestos, posturas corporales y hasta la forma en que se situaron dentro de un espacio, lograron que los niños comprendieran aspectos fundamentales del proceso oral.

Esta pedagogía ofreció la oportunidad de innovar con estrategias planeadas dentro de actividades significativas para los estudiantes, la aceptación de los compañeros del grupo; poco a poco se fue encontrando en el trabajo por proyectos, nuevas formas de establecer acuerdos para la realización de las actividades planeadas. El trabajo en equipo les brindó la oportunidad de construir lazos de afectividad con compañeros y crear aprendizajes entre pares.

Para la docente, representó todo un reto, el diseño y la implementación de la pedagogía por proyectos, debido a los cambios en el aula, como la organización del espacio, el manejo de la disciplina y aceptar nuevas formas de trabajo, tal vez, por temor a perder la figura de autoridad que representa el docente frente a los estudiantes. Temores infundados, debido a una falsa idea o desconocimiento de otras formas de trabajo en el aula, ya que al observar la motivación de los niños, el deseo de trabajar de manera colectiva y los logros alcanzados durante el proyecto, en el proceso

de lectura y en el reconocimiento del niño como lector, dejó de lado todos los temores y falsas creencias.

En definitiva, la pedagogía por proyectos permitió a los estudiantes y a la docente, encontrar una manera organizada, interesante y diferente de acceder al conocimiento, lo que proporcionó al niño, autonomía para definir sus actividades y asumir los roles dentro del grupo. La motivación fue permanente y se observó una actitud diferente frente a la escuela y su proceso de enseñanza.

4.2.2 Origen del Proyecto Pedagógico 2. “Nutrición y salud”

Los avances alcanzados en el proyecto pedagógico 1, dentro del proceso lector y el acercamiento de los estudiantes al reconocimiento de conceptos específicos, logrados con la realización de actividades en contextos reales y auténticos, permitieron su aprovechamiento para planear el proyecto pedagógico 2.

Este proyecto tuvo su origen primero en los intereses investigativos que tenía la docente y las metas curriculares de la institución, desde el plan de estudios, y además fue guiado por las inquietudes expresadas por los niños, sobre el cuidado y mantenimiento del acuario en el aula de clase, que los motivó a preocuparse por la alimentación indicada para las personas.

Fue por esto que los estudiantes plantearon inquietudes cómo: ¿Qué tipo de alimento hacía daño? ¿Si, a las personas les podía suceder lo mismo que a los peces, si no se alimentaban bien? ¿Qué alimentos son buenos y no nos causan enfermedades? ¿Cuántas veces al día se puede comer?

El objetivo principal del proyecto fue el reconocimiento de la alimentación saludable y su aporte al bienestar del organismo. Así mismo, se articuló con el plan de estudios de ciclo uno y se integraron asignaturas tales como ciencias naturales, matemáticas, artes y ética.

A continuación se presenta un aparte del diseño del proyecto colectivo 2.

(Ver tabla 6, capítulo 3, diseño metodológico, p.81)

| Proyecto de acción | Proyecto global de aprendizaje | Proyecto específico de construcción de competencias |
|--|---------------------------------------|--|
| Definición: Fomentar en los estudiantes el reconocimiento y práctica de una alimentación saludable para la salud y el | Lectura de textos informativos | Lectura: Leer los textos seleccionados y |

bienestar del organismo.

Quién: Estudiantes y docente del grado 101.

Calendario: mes de noviembre de 2015

Planificación de tareas:

- Etapa de negociación
- Modalidad de trabajo
- Tareas necesarias
- materiales

Actividades a realizar:

Las actividades serán realizadas por los estudiantes durante el mes de noviembre.

Actividades:

Lectura de textos seleccionados.

Realizar la adecuación del aula de clase.

Elaboración de una receta saludable en el aula.

Compartir con los padres de familia las lecturas y experiencias saludables. .

instructivos con reconocer la el objetivo de información contenida reconocerlos e en ellos. identificarlos.

Lengua Castellana: Identificar la Superestructura del texto informativo e instructivo. Escuchar con atención las lecturas en clase.

Lectura e interpretación de la información contenida en los textos informativos e instructivos.

Lo que ya sabemos: Reconocer la superestructura de un texto informativo e instructivo. **Lo que necesitamos aprender:** Comprender la información de los textos informativos e instructivos.

Matemáticas: Reconocimiento y uso de cantidades y

Establecer las diferencias entre los textos.

Fuente: Modelo tomado de Jolibert, J. Sraiki, C. (2009) p.37

El proyecto colectivo 2, muestra una clara directriz para continuar con el afianzamiento de los procesos trabajados en el proyecto colectivo 1. Su diseño tuvo en cuenta el proceso de lectura desarrollado, la identificación del niño como lector y la búsqueda de verdaderos aprendizajes significativos, desde la planeación de actividades reales, teniendo en cuenta el contexto del estudiante y el plan de estudios de ciclo uno.

Proyecto de Aula 2. “El alimento que me alimenta”.

Tabla 11. Diseño del proyecto de aula 2. “El alimento que me alimenta”.

| Proyecto de aula | Objetivos de aprendizaje | de | Objetivos de investigación | de | la | Unidades de análisis | de |
|---|--|-----------|--|-----------|-----------|---|-----------|
| Proyecto de aula no. 2 “El alimento que me alimenta” | --Identifica los textos instructivos e informativos. -Lee e interpreta la información que traen las etiquetas de los alimentos. | | Implementar actividades significativas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes del ciclo uno. | | que el | Participación. Responsabilidad. Toma de decisiones. Interacción docente estudiante. Juicios de valor. | |

| | | |
|---|--|--|
| -Organiza y participa en actividades propias de su entorno. | Validar la pertinencia de la aplicación de los proyectos de aula en el ciclo uno. | Inferencias. Autonomía. Transferencia del aprendizaje. |
| -Se interesa por la lectura de diferentes tipos de texto. | Reconocimiento del niño como lector a través de la utilización de diferentes tipos de texto. | |

Fuente: Elaboración propia.

Origen del proyecto de aula 2. El alimento que me alimenta

Se observó que los alimentos enviados diariamente en sus loncheras no eran los más adecuados, ya que contenían gran cantidad de paquetes y dulces y no se observaba el consumo de frutas y alimentos preparados sanamente. Este fue el inicio del proyecto que pretendió el reconocimiento en los niños de buenos hábitos alimenticios, para disfrutar de bienestar, mediante la práctica de rutinas saludables.

Por otro lado, se deseaba continuar con la construcción de aprendizajes significativos de una manera diferente e interesante, que permitiera el fortalecimiento del proceso lector en los estudiantes, sin dejar de lado el plan de estudios de ciclo uno.

Además de lo anterior, se realizó la integración de las diferentes áreas del conocimiento, ciencias naturales, artes, ética y matemáticas, el fortalecimiento del trabajo cooperativo iniciado en el proyecto anterior y el reconocimiento de otro tipo de textos diferente al narrativo. El proyecto de aula se diseñó e implementó durante el mes de noviembre de 2015.

Este diseño mostró los objetivos trazados por la docente tanto en el proceso de aprendizaje como en el proceso de investigación. Estos objetivos buscaron construir aprendizajes en los niños y lograr la identificación de las unidades de análisis necesarias, para el avance de la investigación.

Etapas I. Negociación del proyecto de aula 2.

Se realizó la etapa de negociación en el grado 101 con 36 estudiantes, del colegio INEM Santiago Pérez, sede B, jornada de la tarde. Estudiantes entre 5 y 11 años de edad. Aula con inclusión de NEE. Es importante destacar la gran apropiación y responsabilidad que muestran los estudiantes para organizar y desarrollar proyectos, lo

que los hace ver como verdaderos expertos. Durante esta etapa se realizó la lluvia de ideas que definieron nuestro proyecto.

P: ¿Qué tema les gustaría trabajar?

E1: ¿Qué se puede comer para no estar enfermo?

E2: ¿Cómo se crearon las frutas y verduras?

E3: ¿Las frutas alimentan para que los humanos sean grandes y fuertes?

E4: ¿Cómo se creó la comida saludable?

E5: ¿De dónde salieron los árboles?

E6: ¿Cómo saber si mi comida (papá, arroz y plátano) es saludable?

E7: ¿Comer dulces me enferma?

E8: ¿Los huevos tienen mucha grasa y me engordan?

E9: ¿Cómo sale la leche y cómo se reproduce la vaca?

E10: ¿Las frutas y los vegetales ayudan a las personas a estar sanos?

E11: ¿Por qué si como mucho arequipe me puedo enfermar?

Corpus 12. 1 Sesión, realizada el 3 de noviembre de 2015

Se observó el gran interés que despertó el tema de la sana alimentación, debido a la gran cantidad de interrogantes planteados por los estudiantes, que les permitió orientar el tema a desarrollar durante este proyecto de aula.

Esta etapa también permitió realizar los acuerdos sobre la conformación de grupos, las actividades a realizar y los compromisos de los estudiantes para trabajar en el aula de clase. Se llegaron a acuerdos como:

1. El nombre del proyecto: Los estudiantes lanzaron una lluvia de ideas y después por votación se escogió como nombre “El alimento que me alimenta”.
2. Los grupos de trabajo: Los estudiantes se organizaron libremente en grupos de trabajo, teniendo en cuenta la empatía con los compañeros, la experiencia anterior y la responsabilidad demostrada durante la implementación y evaluación del proyecto 1.
3. Actividades: Se planearon las actividades a realizar durante el desarrollo del proyecto.

Es importante anotar, la colaboración de los estudiantes para la organización del proyecto de manera responsable, se observó la toma de decisiones en cuanto a las actividades a realizar, los temas escogidos y la organización de los grupos de trabajo. Cada estudiante asumió su rol dentro del grupo y se observó además, las actitudes de

responsabilidad que demostraron la experiencia adquirida durante la implementación del proyecto de aula 1.

La docente escogió los textos informativos e instructivos, además de los videos de acuerdo al plan de estudios de ciclo uno. En esta oportunidad se seleccionaron textos informativos que fueron tomados de la enciclopedia “El mundo de los niños”, I tomo 2, “El reino verde”, de la editorial World Book , International, USA, 1985.-Las plantas dan energía. Pág. 100 - 101-Semillas y frutos. Pág. 112 – 113.

El diseño del proyecto de aula 2, se concretó gracias a la participación de los niños dentro de su organización y al interés que despertó las actividades, desarrolladas en el proyecto anterior.

Finalmente, los criterios de evaluación fueron seleccionados de acuerdo, a los diferentes procesos que se llevaron a cabo y también para contribuir en el desarrollo de la investigación en curso.

Tabla 12. Organización didáctica del proyecto de aula 2. El alimento que me alimenta.

| | Organización del curso | Rol docente | Rol del estudiante | Criterios de evaluación |
|---|---|--|--|--|
| Etapa I: de negociación | Escogencia y organización de los grupos de trabajo. | La docente colaborará con la organización del trabajo. y motivará al grupo. | Participar en la organización del proyecto. | Formula preguntas que orienten el proyecto. |
| Etapa de negociación descrita anteriormente. | Se continuará con el trabajo en grupos de 6 estudiantes cada uno y ellos asumirán los roles asignados dentro del mismo. | Resolverá inquietudes. Supervisará el trabajo en equipo para las intervenciones. | Formular preguntas. Exponer sus ideas. Tomar decisiones. Trabajar en equipo. | Expresa claramente sus ideas e inquietudes. Toma decisiones sobre el proyecto y sus actividades. Participa en la conformación de los grupos. |
| Título del proyecto: “El alimento que me alimenta” | Tareas necesarias: | | | Escucha con atención las ideas de sus compañeros. Respeta los turnos de habla. |
| Modalidad de trabajo | Trabajar los textos sugeridos | | | |
| Tareas necesarias | Consecución de materiales necesarios. | | | |
| Actividades a realizar. | Actividades a realizar: | | | |
| 1 sesión | | | | |

Elaboración de carteleras con empaques de productos alimenticios que traen en sus loncheras diarias.

Lecturas de textos informativos e instructivos.

Construcción de una receta de la ensalada de frutas con la colaboración de la docente.

Asumir diferentes roles dentro del grupo.

Conseguir los materiales necesarios.

Materiales:

Papel

Etiquetas de productos alimenticios.

Marcadores

Cartón

Cartulina

Pegante

Temperas

Etapas II: de ejecución

Actividad 1.

Elaboración de una cartelera con los empaques de los productos que traen a diario en sus loncheras.

Grupos de estudiantes de grado 101.

Se realizará un recorrido para la observación de diferentes afiches y carteleras expuestas en la escuela

Se explicará la función y las partes de la cartelera, como texto informativo.

La docente acompañará y guiará el proceso de elaboración de

Lector de texto informativo Diseñador de carteleras.

Formula preguntas e inquietudes sobre el tema de los afiches y carteleras observadas.

Expresa actitudes y comportamientos que demuestran un acercamiento a la lectura de otro tipo de textos.

Infiere los

| | | |
|---|---|--|
| | la cartelera. | mensajes que traen las imágenes de los afiches y carteleras observadas. Toma decisiones para la elaboración de la cartelera. Participa del trabajo cooperativo. Selecciona los empaques que serán colocados en la cartelera. Atiende las sugerencias de los compañeros con respeto. |
| <p>Actividad 2. Lectura de Trabajo textos informativos. Individual y grupal -Las plantas dan energía. -Semillas y frutos. 2 sesiones</p> | <p>Realizará lecturas en voz alta. La lectura de los textos seleccionados, se realizará en tres momentos. Antes: Se indagará sobre los conocimientos acerca de la buena alimentación. Se escucharán las inquietudes que el tema les genere. Durante: Los estudiantes observarán y escucharán con atención las lecturas de los textos informativos. Se escucharán las preguntas que surjan durante las actividades</p> | <p>Lector de texto informativo. Reconoce la superestructura del texto informativo. Diferencia el texto informativo del texto instructivo. Formula preguntas. Plantea inquietudes y dudas acerca de las lecturas. Expresa con claridad sus ideas acerca del texto. Participa del trabajo cooperativo.</p> |

| | | | | |
|---|----------------|---|---|---|
| | | programadas de lectura. | | |
| | | Después: Reconocerán y expresarán lo aprendido de las lecturas. Trabajarán en equipo y de manera cooperativa. | | |
| Actividad 3. Video Saludable y en forma (34) 1 sesión | Trabajo grupal | Invitará al niño a observar con atención el video. Resolverá inquietudes y dificultades. | Lector de otro tipo de textos. Expositor de ideas y pensamientos | Genera hipótesis de sentido acerca del tema del video. Realiza inferencias. Formular preguntas sobre el video. |
| Actividad 4. Texto instructivo preparación de una receta saludable “Ensalada de frutas con helado” 1 sesión | Trabajo grupal | La docente colaborará para el reconocimiento de la superestructura del texto instructivo. Mediar en la organización y elaboración de la ensalada de frutas. | Lector de texto instructivo. cocinero | Reconoce la superestructura del texto instructivo. Identifica la receta como texto instructivo. Lee e identifica los pasos a seguir para la realización de la receta. Cumple con el rol asignado dentro del grupo. |
| Etapa III: de evaluación Socialización del proyecto 1 sesión Evaluación del proyecto 1 sesión | Trabajo grupal | Identificar los aprendizajes alcanzados durante todo el proyecto. Retroalimentar a partir de las dificultades encontradas durante el desarrollo del proyecto. Compartir con los estudiantes las impresiones del | Exponer lo aprendido durante el proyecto. Escuchar con respeto las opiniones de los demás. Evaluador de su propio proceso. Evaluador del trabajo de sus compañeros | Participa en la toma de decisiones. Respeta los turnos de habla. Utiliza un tono de voz de adecuado. Reconoce la superestructura del texto informativo. Reconoce la superestructura del texto instructivo. Diferencia el texto |

| | |
|---|---|
| trabajo realizado por ellos de manera grupal e individual. | informativo del texto instructivo. |
| Evaluar su participación dentro del proyecto. | Evalúa su participación dentro del proyecto |
| Cumplimiento de los roles asumidos por cada uno dentro del trabajo colectivo. | Participa en la coevaluación del proyecto y sus resultados. |
| Aprendizajes alcanzados. | Expone las dificultades surgidas durante el proyecto. |
| Logros y dificultades. | |

Fuente: Modelo tomado de Jolibert, J. Sraiki, C (2009), p.37

Etapa II: ejecución del proyecto. Actividad 1. Elaboración de la cartelera

La primera actividad programada dentro del proyecto, correspondió a la elaboración de una cartelera, (Anexo No. 3) que fue realizada con el propósito de acercar al niño al texto informativo y además de motivar el interés del estudiante hacia la obtención de los resultados que se pretendían con la actividad propuesta. Los objetivos propuestos para esta actividad fueron: primero crear conciencia del tipo de alimentos que se estaban consumiendo, y dos, que las personas que observaran la cartelera se formularan la pregunta ¿Alimentación saludable?

Para esta actividad, la docente explicó a los estudiantes, la estructura de la cartelera como texto informativo, donde se haría uso de un lenguaje claro y sencillo, para que la hicieran fácil de comprender, es decir, utilizar el lenguaje exacto, para expresar el mensaje de la manera más sencilla posible. Además de lo anterior, la docente explicó claramente, los objetivos que se pretendían con la realización de este trabajo y los pasos a seguir para su realización.

Posteriormente, se realizó un recorrido por los pasillos de la escuela, observando las carteleras y los afiches que se encontraban exhibidos, para que los niños tuvieran un acercamiento al reconocimiento de este tipo de textos y su importancia como texto informativo para la comunidad escolar.

A continuación, los estudiantes recolectaron y organizaron por grupos, los empaques de los productos que habían consumido y éstos fueron el insumo para la elaboración de la cartelera. Posteriormente, se les entregó el papel, los marcadores y el pegante para que fueran pegados los empaques y se terminará el trabajo propuesto.

La cartelera despertó gran inquietud debido al tema que fue expuesto, al respeto por la estructura dada a la cartelera, donde se aplicó lo aprendido del texto informativo, al gran colorido que dieron los empaques de los alimentos, puestos en exhibición y al título interrogativo, dado a la cartelera, que invitaba a la reflexión sobre los alimentos que se consumen a diario. **¿Alimentación saludable?**

Durante la actividad se observó las actitudes y comportamientos de los niños como lectores, con la observación y diferenciación de los diferentes textos informativos que se encontraron en la escuela, como afiches, carteleras y murales, encontrados durante el recorrido realizado. Los estudiantes observaron con atención la superestructura del texto instructivo y las partes que debería tener su trabajo, con ayuda de la docente.

El proceso lector se trabajó durante todo el recorrido, ya que los niños generaron hipótesis de sentido, sobre el tema que contenía cada uno de los diferentes textos observados, y esto les permitió realizar inferencias macroestructurales, para comprender y construir el sentido al mensaje transmitido por los diferentes textos, expresando juicios de valor de acuerdo a sus valores y experiencia dentro de su entorno social., cómo lo hicieron *E2: Profe en esta cartelera se informa sobre la importancia del agua para el planeta// E5: también se ve como la desperdician algunas personas en la casa// E7: Profe si no cuidamos el agua nos vamos a morir de sed//E7: “gota agota el agua se agota” significa que el agua se puede acabar y no habrá más agua// E1: En casa cuidamos mucho del agua, mi mamá recoge la de la lavadora y con eso lavamos el piso y los baños// E6: Mi abuelita recoge el agua de lavar la loza y con eso lavamos el piso.*

La toma de decisiones se hizo evidente, por parte de los estudiantes, al momento de concertar con sus compañeros, las funciones que cada uno de ellos realizaría, durante la actividad, dejando ver actitudes y comportamientos de responsabilidad frente al trabajo realizado.

Actividad 2. Lectura de texto informativo

Se leyó el texto informativo “Las plantas dan energía” de la enciclopedia el mundo de los niños, de la editorial World Book International, 1985, tomo 2, “El reino verde”.

La actividad se desarrolló en el aula de clase con la participación de los estudiantes, quienes recibieron un texto impreso, (Anexo No. 9), con la siguiente consigna: *observaremos con atención el texto que cada uno de ustedes recibió, después lo leeremos y lo comentaremos entre todos, para compartir las ideas y preguntas que tengamos. Posteriormente cada uno lo coloreará, teniendo como guía, el libro que se encuentra en mi escritorio.*

En la etapa del antes se trabajaron las imágenes y los estudiantes expresaron sus ideas acerca del texto trabajado, se realizaron algunas hipótesis y se describió el texto que tenían en su mano. Se observó como los estudiantes, leyeron e interpretaron las imágenes y fueron más precisos en el contenido de las mismas, haciendo uso de los conocimientos previos y de la intertextualidad para compartir sus ideas con los compañeros. Para este análisis se privilegiará la etapa del durante.

En esta etapa del durante, los niños observaron el texto que cada uno tenía y la consigna dada fue: *“Cada uno de ustedes, mirará muy bien el texto que tiene cada grupo, durante unos minutos, después de este tiempo, me dirán todo lo que ven en el texto”*. (Corpus 13. 1 sesión, realizada el 6 de noviembre de 2015).

En el análisis de este corpus se pudo observar como los estudiantes, se acercaron al reconocimiento de la superestructura del texto informativo, logrando identificar su estructura, como lo expresó por ejemplo, *E2: tiene un título que nos dice de que trata el texto// E6: es fácil entender// E5: es un texto que me cuenta lo que quiero saber// E8: como cuando leíamos de los peces y sus partes// E10 si profe, mirábamos las partes del pez y para que servía cada una*. Además de lo anterior, se observó un reconocimiento del uso de este tipo de textos.

El reconocimiento del concepto *energía*, se hizo evidente, con la ayuda de la profesora, quién orientó a los niños, con la formulación de la pregunta, *¿Qué será la energía?*, logrando con esto generar hipótesis de sentido, sobre el concepto trabajado y la identificación de la intención del autor, mediante la formulación de juicios de valor, realizados por los estudiantes, como lo hicieron, por ejemplo, *E8: Profe, la energía es cuando yo corro rápido// P: Para correr rápido se necesita energía. ¿De dónde sacamos esa energía?//E6: del cuerpo// P: Muy bien, pero ¿Por qué tengo energía dentro de mi cuerpo?// E9: Por la comida y el agua// E: 12: mi mamá me dice que coma bien para que tenga energía// E15: La comida es la que me da energía para poder estudiar.*

Es importante destacar como las actitudes expresadas por los niños, demuestran el acercamiento al proceso lector, con el reconocimiento de otro tipo de texto, en este caso del informativo, y los avances dentro del proceso de lectura al reconocer la utilidad que tienen los textos y su contenido dentro de su cotidianidad y la de su familia.

Actividad 3. Video Saludable y en forma.

Durante esta actividad se presentó el video saludable y en forma, que forma parte del programa Chinkanarama, de la Secretaría de Educación Distrital. La actividad se desarrolló en tres tiempos, antes, durante y después.

En esta etapa del antes de la lectura, se realizaron algunas preguntas sobre el tema que contenía el video, lo que permitió a los estudiantes, anticipar contenidos y generar hipótesis de sentido, lo cual les resultó fácil, debido a las actividades que fueron trabajadas anteriormente.. La consigna entregada fue: *“Escucharemos el título del video y cada uno expresará sus ideas acerca del tema y lo que entiende como “saludable y en forma”* (Corpus 14. 1 sesión, realizada el 11 de noviembre de 2015)

Para el análisis, se privilegiará la etapa del durante, con el objetivo de identificar las unidades de la categorías lectura y el tipo de inferencias realizadas por los niños.

En la etapa del durante de la lectura, los estudiantes expresaron las inquietudes y comentarios que surgieron sobre la alimentación que consumieron los personajes del video. La consigna dada fue la siguiente: *“Todos vamos a observar atentamente el video y éste será interrumpido, para realizar comentarios o contestar las preguntas que surjan”*

La realización de la intertextualidad, les permitió construir un significado y un sentido al texto como lo hicieron *E2: mi abuelita me dice siempre que coma bien para que tenga fuerzas y esté sano// E3: Mi mamá me hace jugo de guayaba, cuando me duele el estomago o me da diarrea// E7: A mí me dan todos los días papaya y manzana para que me sienta bien//. E7: Las frutas son sanas porque las encontramos en las plantas//*Esto les permitió asumir su rol lector y participar con seguridad, para expresar sus pensamientos con claridad, demostrando como la motivación por un tema de su interés, logró despertar el deseo de aprender y permitió construir la comprensión del texto observado.

Los juicios de valor que realizaron los niños permitieron reconocer que las frutas son un alimento importante en nuestra dieta, como por ejemplo, lo expresaron: *E3: Mi mamá*

me hace jugo de guayaba, cuando me duele el estomago o me da diarrea// E7: A mí me dan todos los días papaya y manzana para que me sienta bien// E:5 debemos comer más fruta que comida frita// niños, E3: Yo comí muchas frutas y como mi mamá le hizo un favor a una señora fuimos a pie e hice mucho ejercicio. E9: Como lo vimos en el video, la niña que no comía bien, se la pasaba sentada, mirando televisión// E6: Y el niño que se alimentaba bien, hacía mucho ejercicio.

Los estudiantes realizaron inferencias al responder a la pregunta **¿qué es saludable y que no es saludable?**, basados en los conocimientos previos y en los comportamientos aprendidos de su entorno, como por ejemplo, lo hicieron E5: *Porque ella pidió algo saludable como la carne, el pescado y los champiñones y muchas papas fritas y salchichas que no son saludables//*

Los niños lograron identificar la intención del autor, al reconocer que éste hizo un énfasis especial en nombrar las papas fritas, con el objetivo de informar el daño que le hace al organismo, esta clase de alimentos cuando se consumen en exceso, por ejemplo: E3: *Que no es bueno comer tantas papas fritas/ E8: La señora no comió ninguna fruta, solo papas fritas// E9: La señora podía haber pedido una fruta como postre, en vez de tantas papas fritas// E11: Mi mamá me hace papas fritas pero me sirve ensalada y a mí me gustan mucho.*

El tipo de valoración que realizó, por ejemplo E3: *Yo comí muchas frutas y como mi mamá le hizo un favor a una señora fuimos a pie e hice mucho ejercicio//*, permitió al estudiante establecer una comparación, cuando tomó como ejemplo lo visto en el video, para construir el término saludable de acuerdo con su conocimiento previo y lo realizado.

En la etapa del después de la lectura, los estudiantes expresaron lo aprendido del video observado en clase.

Se pudo observar que los niños realizaron un reconocimiento de algunos de los propósitos sociales con los que fue creado el texto, debido a la interpretación acertada de los términos comer bien y hacer ejercicio como lo hicieron por ejemplo E1: *A hacer ejercicio y alimentarnos bien// E3: No estar perezoso o si no nuestros músculos se están desgastando y no tenemos fuerza y siempre que nos manden a hacer ejercicio lo hacemos, y no nos van a decir obesos, por eso debemos estar activos y no comer comida chatarra, si no*

juguito, una manzana, y unas galletas tosh o finesse, al responder a la pregunta formulada por la docente P: ¿Qué aprendimos hoy?

Las inferencias macroestructurales, realizadas con los juicios de valor, permitieron identificar la intención del autor y esto se evidenció en las respuestas entregadas por algunos estudiantes como *E4: Hacer ejercicio, comer bien, llevar frutas o jugo de guayaba, verdura, papa y carne// E6: Yo aprendí a estar como el niño y no como la niña que estaba perezosa porque no hacía ejercicio// E9: A hacer ejercicio, a comer bien, no comer muchas grasas y que si uno come bien estará sano y fuerte*, ya que manifestaron opiniones en contra, de la actuación de los personajes del video, sustentados con argumentos resultantes de la activación de los conocimientos previos.

La intertextualidad que hizo *E3: No estar perezoso o si no nuestros músculos se están desgastando y no tenemos fuerza y siempre que nos manden a hacer ejercicio lo hacemos, y no nos van a decir obesos, por eso debemos estar activos y no comer comida chatarra, si no juguito, una manzana, y unas galletas tosh o finesse*, afirmación que evidencia como comprendió el sentido del texto y además utilizó conceptos como obeso, activo y comida chatarra, que seguramente fueron aprendidos en casa o en una consulta con personal experto, como el médico.

La actividad ofreció a los estudiantes la oportunidad de asumir su rol como lectores, realizando valoraciones sobre los temas vistos, *E1: A hacer ejercicio y alimentarnos bien// E8: A imitar al niño que se alimentaba bien y realizaba ejercicio diario, como correr, montar bicicleta o jugar fútbol// E12: que si comemos frutas, verduras y alimentos saludables, nosotros nos sentiremos bien//* además, les ayudó a reconocer conceptos básicos sobre nutrición, que les permitió asumir una posición, frente a lo observado, haciendo uso de los conocimientos previos y de los juicios de valor, basados en sus conocimientos adquiridos y en su formación en valores dentro de su entorno social.

Actividad 4. El texto instructivo. Preparación de una receta saludable

La actividad que se realizó, tuvo como objetivo, el afianzamiento de la superestructura del texto instructivo, en especial el reconocimiento de la receta y su diferenciación del otro tipo de textos, como el informativo.

Durante la actividad, cada estudiante recibió la receta “Copa de frutas con helado”, que se preparó como parte del proyecto. La consigna entregada para esta actividad fue: *“Esta es la receta que prepararemos mañana y que será compartida con los*

papitos que acepten nuestra invitación. Vamos a mirar con atención el texto y después hablaremos". (Corpus 15. 1 sesión, realizada el 18 de noviembre de 2015).

La mediación docente durante la actividad permitió la construcción de aprendizaje significativo, ya que se logró un acercamiento al reconocimiento de la receta como texto instructivo, mediante la comparación con el texto informativo, que fue trabajado durante los dos proyectos, como por ejemplo, lo hicieron *E2: Que este texto se parece al que trabajamos para hacer el acuario// E5: El texto tiene título// E8: tiene Ingredientes y preparación// E10: tiene una lista de ingredientes con punticos y dice la cantidad de cada uno// E26: En la preparación tiene números para seguir los pasos//* ,

Además de lo anterior, se observó cómo los niños se acercaron a la función que tiene la receta como texto instructivo, como lo expresaron *E13: Esta receta nos enseña a preparar nuestra copa de fruta // E7: Mi mamá usa las recetas para prepararnos tortas// E8: yo le leí la receta a mi abuelita para preparar unas galletas, que traía una caja y era igualita a esta.*

La actividad resultó fructífera, en cuanto se logró cumplir con uno de los objetivos de la pedagogía por proyectos, como lo fue el realizar actividades en contexto real y significativo para el estudiante.

Además de lo anterior, se escucharon opiniones favorables, por parte de los padres que asistieron al evento, acerca de lo aprendido durante este proyecto y como todo este aprendizaje, afectó, en parte, algunas costumbres alimenticias.

Lo ocurrido después de terminado el proyecto, demostró una vez más que los padres observaron el interés de los niños por lo que la escuela les enseñó y esto los motivó a convertirse, en protagonistas del proceso de aprendizaje significativo de sus hijos.

Etapas III. Evaluación colectiva e individual del proyecto

El proceso de evaluación, llevado a cabo, se realizó de manera permanente, durante la implementación del proyecto. A continuación se muestran formatos de autoevaluación y coevaluación, aplicados a los estudiantes, en relación con los aprendizajes adquiridos.

Autoevaluación

| Formato de autoevaluación del proyecto de aula 2. “El alimento que me alimenta” | | | |
|--|-------------------|------|------|
| Nombre: <i>Paula Andrea</i> | Grado: <i>101</i> | | |
| Marca con una X | Mucho | Poco | Nada |
| ¿Te gustó el trabajo realizado durante el proyecto 2? | X | | |
| ¿Fuiste responsable con el trabajo asignado durante el proyecto? | | X | |
| ¿Te gusto conocer acerca de la alimentación saludable? | X | | |
| ¿Aprendiste sobre los alimentos que le hacen bien a tu cuerpo? | X | | |
| ¿Han cambiado los alimentos que comes en casa? | | X | |

Fuente: Elaboración propia

El formato de autoevaluación aplicado, permitió a los estudiantes realizar una reflexión acerca de los conocimientos adquiridos sobre nutrición saludable, evaluar el proyecto, su compromiso con el trabajo asignado y los cambios dentro de su alimentación diaria, después de haber implementado el proyecto de aula 2, “El alimento que me alimenta”.

Coevaluación

Tabla 13. Matriz de coevaluación de aprendizajes del proyecto de aula 2.

| | La receta niveles | | | | |
|------------------|--|--|---|---|---|
| Criterios | Excelente | Muy bueno | Bueno | Regular | Insuficiente |
| Concepto | Reconoce e identifica la receta como texto instructivo. Identifica que la receta describe clara y ordenadamente los pasos para preparar un alimento. (5) | Reconoce la receta como texto instructivo. Identifica que la receta describe los pasos para preparar un alimento.(4) | Reconoce la receta. Identifica la función de la receta. (3) | Reconoce la receta aunque no sabe su función. (2) | No reconoce la receta como texto instructivo. (1) |
| Partes del texto | Diferencia el título de la receta. | Diferencia el título de la receta. | Identifica el título | Identifica alguna de las partes | No identifica las |

| | | | | | |
|-------------------|---|--|---|---|--|
| | Identifica las partes de la receta. (5) | Reconoce algunas partes de la receta. (4) | de la receta. (3) | de la receta.(2) | partes de la receta.(1) |
| Formato del texto | Diferencia la receta de otros tipos de texto. Reconoce títulos y subtítulos. Reconoce el uso de viñetas para los ingredientes y de los números para el procedimiento. (5) | Diferencia la receta de otros tipos de texto. Reconoce títulos y subtítulos. | Diferencia la receta de otros tipos de texto. Reconoce el título. | Diferencia la receta de otros tipos de texto. (2) | No diferencia la receta de otro tipo de textos.(1) |

Fuente: Elaboración propia

Durante la coevaluación, se observaron los criterios aplicados al reconocimiento de la receta cómo texto instructivo y a la utilidad del mismo dentro de las actividades, propias del contexto social del estudiante. Fue importante para los niños, conocer los criterios con anterioridad, para lograr una evaluación acorde con su trabajo y esfuerzo.

Heteroevaluación

Para el proceso de heteroevaluación del proyecto, (Anexo No.7), se tuvo en cuenta, además, de las observaciones de los niños y la docente, las opiniones expresadas por algunos padres de familia, que fueron recogidas mediante una encuesta diseñada para que ellos manifestaran sus opiniones acerca de la experiencia vivida con sus hijos, durante el trabajo realizado con los proyectos implementados en el aula 101.

Dentro de este análisis, es importante tener en cuenta, las respuestas entregadas por los padres, a la pregunta: considera importante ¿Qué el interés de su hijo (a) sea tenido en cuenta al momento de enseñar y aprender?

- Si claro. Es muy importante ya que mi hija es más activa, más productiva, más responsable al realizar sus actividades y es un orgullo su crecimiento.
- Si porque se le facilita el aprendizaje.
- Si claro porque el proceso de aprendizaje es un equipo maestro – alumnos.

- Si pues porque cuando a uno le explican o se pregunta, se puede aprender más y puede haber mejor comunicación etc.
- Claro que si nos parece importante que sea tenido en cuenta ya que es para ellos el aprendizaje.
- Sí, es muy importante porque el interactuar con actividades adicionales se motiva y eso le ayuda en su aprendizaje.
- Si porque ha demostrado destreza e interés.
- Si es importante ya que debido al interés que le ponga el niño al estudio, los maestros se pueden guiar y brindarle una mejor enseñanza.

Para los padres fue importante que los intereses del niño fueran tenidos en cuenta a la hora de enseñar ya que observaron la motivación por aprender y cómo ese interés facilitó el proceso, que llevó a los estudiantes a reconocer una escuela más cercana a su realidad, uno de los objetivos de la pedagogía por proyectos.

La implementación de los proyectos, permitió trabajar actividades diferentes, con textos de uso frecuente en la sociedad y además, se constituyó en un ejemplo, de cómo los docentes, del ciclo uno, pueden diseñar actividades interesantes, con un objetivo real. Actividades que permitieron a los niños, el reconocimiento de nuevos aprendizajes que estuvieron muy relacionados con su vida diaria y la de sus padres.

El trabajo realizado durante los proyectos de aula implementados mostró que fue posible establecer, un acercamiento al proceso de lectura con estrategias innovadoras para favorecer el desarrollo del niño como lector, reconociendo diferentes tipos de texto muy poco trabajados en el ciclo uno de educación básica debido al trabajo permanente del texto narrativo como único texto de aula.

Desde el comienzo de la implementación de los proyectos de aula, se evidenció la necesidad de transformar el aula, no sólo en su disposición, si no en las actividades realizadas con el objetivo de avanzar en los procesos de enseñanza aprendizaje, llevados a cabo con los estudiantes.

Los cambios en la actitud de los estudiantes se hicieron evidentes debido a que ellos asumieron la lectura como un proceso significativo logrado de manera natural y dentro de un ambiente familiar. El reconocimiento como lectores de un entorno propio y

cercano les entregó la posibilidad de encontrar el sentido que tiene la lectura dentro de su vida diaria.

El reconocimiento de textos nuevos pero tan usados dentro y fuera de la escuela, les brindó la oportunidad a los niños de compartir las actividades escolares con su familia y encontrar la debida colaboración para realizar sus actividades como parte de la cotidianidad y no como la tarea de la escuela que no tiene ninguna relación con su entorno.

La pedagogía por proyectos, planteó a la docente investigadora, varias inquietudes, en torno al desempeño de su profesión y permitió reevaluar los procesos de enseñanza, desarrollados con los estudiantes, debido a los cambios implementados durante la intervención. La búsqueda constante de teoría permitió el enriquecimiento y la actualización profesional, para avanzar con paso firme, hacia la construcción de aprendizajes significativos en los niños.

El deseo de mejorar en la parte profesional, estuvo presente durante todo el proceso de la maestría, fue gracias a ese interés, que la docente, cuestionó su trabajo, las formas de enseñar, para dejar de lado las prácticas tradicionales, y emprender el camino para mejorar su desempeño, diseñar diversas actividades, en contexto real, que permitieran aprovechar al máximo el interés del niño por reconocer el mundo que habita y su relación con la escuela.

Todo lo expuesto anteriormente, permite concluir, que el cambio en la escuela es posible, desde la pedagogía por proyectos, aplicada de manera correcta, para desvirtuar la creencia que se tiene, de ser descontextualizada y alejada del plan de estudios.

5. Conclusiones

La presente investigación privilegió la lectura y su importancia dentro de los contextos reales del niño para buscar que ellos encontrarán ese gusto al momento de enfrentarse a un texto y darle sentido. El proceso de lectura en el ciclo uno adquirió un valor especial debido a que el niño logró un avance significativo en el proceso lector y se acercó al verdadero sentido que la lectura tiene además, le permitió su reconocimiento como lector en formación dentro de una sociedad cambiante y práctica.

La investigación permitió a la docente fundamentar los requerimientos teóricos necesarios para fortalecer las acciones didácticas que favorecieron el proceso de lectura en los niños de grado primero. Toda esta fundamentación teórica le permitió diseñar estrategias innovadoras en compañía de los niños para contribuir positivamente en el desarrollo del proceso de lectura de los estudiantes..

La implementación de los proyectos de aula en el primer ciclo favoreció el aprendizaje de la lectura en los niños de grado primero ya que con las diferentes actividades propuestas y realizadas por los estudiantes en compañía de la docente les permitió el trabajo cooperativo, asumir diferentes roles y les ofreció la oportunidad de reconocerse como parte activa del proceso de enseñanza aprendizaje.

Durante la etapa de intervención los estudiantes reconocieron diferentes tipos de textos como los informativos e instructivos lo que permitió demostrar que en el ciclo uno se puede desarrollar el proceso de lectura desde diferentes textos para que los niños comprendan su uso social y la importancia que éstos tienen dentro del proceso lector.

El diseño de los proyectos de aula con estrategias innovadoras planteadas desde el interés del estudiante, mostraron durante la investigación que es posible desarrollar el proceso lector de manera significativa debido a que los proyectos de aula permiten la activación adecuada y permanente de los conocimientos previos de los niños, la expresión de ideas de acuerdo a sus juicios de valor y el desarrollo de otras tantas habilidades que permiten evidenciar el desarrollo de los procesos en el ciclo uno, en especial el de la lectura.

La participación que tuvo el estudiante le brindó la oportunidad de sentirse importante dentro de su propio proceso y el de sus compañeros además, aprendió a

ver que la docente lo acompañó en todo momento, guiándolo y orientándolo de manera respetuosa, sin perder su calidad de profesional idóneo dentro del proceso.

La investigación demostró que los niños aprendieron a través de las actividades significativas con la ayuda de sus pares o de un adulto experto en temas de su interés además, disfrutaron diversos espacios culturales de su entorno que les permitieron reconocer otras formas de lectura acompañadas de la realización de textos con destinatarios reales lo que contribuyó a dar sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela y encontrarles un verdadero significado.

Los cambios implementados en la disposición del aula favorecieron el ambiente de trabajo dentro de la misma debido a que los estudiantes reconocieron nuevas formas de relacionarse con el otro al encontrarse cara a cara con sus compañeros para compartir aprendizajes e interactuar en las diversas actividades programadas dentro del aula.

Además, la investigación permitió observar que el trabajo cooperativo que realizaron los estudiantes durante la implementación de los proyectos de aula les brindó la oportunidad de realizar actividades de manera colaborativa, dinámica y agradable porque opinaban, participaban de manera organizada, responsable y respetuosa para responder a los compromisos y tareas propuestas para alcanzar los objetivos trazados desde el inicio del proyecto.

Los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación se convirtieron en útiles herramientas para los estudiantes de ciclo uno debido al reconocimiento de una forma distinta de evaluar que no buscaba sancionar por lo que se hizo mal, si no por el contrario, la evaluación fue aprovechada para potenciar los aprendizajes y mejorar los procesos en construcción permanente con la ayuda de sus pares y la docente.

El desarrollo de la oralidad es un potencial que puede ser aprovechado en ciclo uno, para fortalecer el proceso lector, debido al uso que hace el estudiante de esta habilidad y por lo tanto, se constituye en el primer acercamiento hacia el desarrollo de la lectura como práctica social en ciclo uno.

La participación de los padres de familia brindó la oportunidad de acercarlos a la escuela y hacerlos sentir parte importante del desarrollo de los procesos de sus hijos, especialmente en el campo de la lectura. El apoyo y la colaboración que ellos

ofrecieron durante la implementación de los proyectos fueron realmente importantes porque permitieron que los niños se sintieran realmente comprometidos con las actividades programadas y el cumplimiento de las mismas.

El proceso de análisis de los datos recogidos, en grabaciones de voz y videos, se convirtieron en la evidencia del trabajo realizado con los niños y de los avances obtenidos durante la investigación. Además, se constituyeron en el punto de referencia para la realización de actividades significativas para los niños de primer ciclo.

Finalmente, se plantea una invitación a los docentes de los ciclos iniciales a innovar, explorar y divertirse aprendiendo con los niños y demostrar así, que la participación de los estudiantes como principales protagonistas de los procesos de aprendizaje permite crear la verdadera escuela tan anhelada pero tan lejana para los niños y las niñas.

Referencias Bibliográficas

Libros.

Ausubel, D. (1991). El desarrollo infantil. Teorías. Los comienzos del desarrollo. México: Editorial Paidós Ibérica

Ausubel, D. (1997). Citado en el PEI del INEM Santiago Pérez. Bogotá

Ausubel, D. (1999). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Editora Paidós Ibérica

Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y la escuela. Buenos Aires: Editora Fondo de cultura económica

Bernárdez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Editorial Espasa – Calpe

Bojorque, M. (2004). Lectura y procesos culturales. El lenguaje en la construcción del ser humano. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Bruner, J. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. España: Editorial Narcea

Burgos, E. y Delgadillo, M. (2003). La pregunta en la vida de los niños. Un aporte al desarrollo de la competencia cognitiva. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Montevideo Uruguay: Editorial Anagrama

Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. México: Fondo de cultura económica

Cook, T. y Reichardt C. (1995). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Ediciones Morata

Dewey, J. (1997). Experiencia y educación. Madrid: Ediciones Morata

- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A
- Elliot, J. (1998). La investigación acción en educación. Madrid: Ediciones Morata
- El Mundo de los Niños. (1994). Serie de 12 tomos. Chicago, U.S.A: World Book International.
- Fandiño, G. (2007). El pensamiento del profesor sobre la planificación del trabajo por proyectos. Bogotá: Editora Universidad Pedagógica Nacional, Vol.1
- Freire, P. (1991).La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Buenos Aires: Ediciones Paidós
- Halliday, M. A. (1998). El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 17 – 26.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Valparaíso, Chile: Dolmen ediciones S. A
- Jolibert, J. (2003). El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona: Editorial Gedisa
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial
- Jolibert, J. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Editorial Manantial
- Jurado, F. y Bustamante, G. (2001). Compiladores. Los Procesos de la lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Kasza, K. (2007). Choco encuentra una mamá. Colección Buenas Noches. Bogotá, Colombia: Editorial Norma
- Lipman, M y otros. (1988). Investigación ética. Seriado. Capítulo III. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas

- Lockwood, M. (2011). Promover el placer de leer en la educación primaria. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Mejía, L. (1992). Aproximación a un modelo interactivo de lectura un enfoque semántico-comunicativo. P. 55-67. Compilado en Jurado, F. Bustamante, G. (2001). Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Editorial Magisterio
- Piaget, J. (1975). El mecanismo del desarrollo mental. Madrid: Editora Nacional
- Smith, F. (1989). Comprensión de la lectura. México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (1997). El constructivismo en el aula. Barcelona, España: Editorial Grao
- Solé, I. (1997). El constructivismo en el aula. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Teberosky, A. y Ferreiro, E. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores
- Van Dijk, T. (1980). Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Madrid: Editorial Cátedra S.A.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). Strategic discourse comprehension. New York: Academia Press
- Van Dijk, T. (1996). La ciencia del texto. Madrid: Editorial Espasa Paidós
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación Cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Vygotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Argentina; Editorial Paidós

Revistas

- Alfonzo, A. (1997). A la ciudad para el ciudadano por la comunicación. Diálogos para la comunicación No. 47. Marzo. Perú.
- Gutiérrez, B. y Henríquez, M. (2006). La lectura de textos no literarios en los textos escolares de lenguaje y comunicación de segundo ciclo básico del sistema escolar chileno: La apreciación de los profesores. Revista enunciación No. 13, 61 – 70. Bogotá: Oficina de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ramos, C. y Crespo, N. M. (2008). Niños que leen, niños que comprenden intenciones: Relación entre la comprensión lectora y la teoría de la mente. Revista Enunciación No. 13, 53 – 59.

Documentos

Atorresi, A. (2014). Seminario de evaluación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Colegio INEM Santiago Pérez (2002) Proyecto Educativo Institucional. PEI. Bogotá.

Colegio INEM Santiago Pérez (2012) Proyecto LEO. Proyecto Transversal Lectura, Escritura y Oralidad. Bogotá

Colegio INEM Santiago Pérez (2013). Manual de Convivencia. Bogotá, Colombia.

Colegio INEM Santiago Pérez (2013). Plan de estudios de Lengua Castellana, ciclo uno. Bogotá, Colombia.

Maldonado, M. (2014). La lectura en perspectiva psicolingüística Taller dos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ministerio de Educación Nacional, (2005). Colombia Aprende. Maleta A prender Tv Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez. Fundación serie de Chinkanarama. Colombia.

Ocelot, M. y Galup, B. (2005). Kirikú y las bestias salvajes. Video. París: Les amateurs, Gebeka Films. France 3 cinema y studio 0.

Secretaria de Educación Distrital, (2010). Referentes para la Didáctica del lenguaje en el Primer Ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá.

Trabajos de grado y Tesis de Doctorado

Arias, D. y Portillo, C. (2012). Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión de lectura en preescolar. , Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

- Bellón, C. (2002). La promoción de la escritura significativa, a través de la producción de textos auténticos en los niños de transición. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Clavijo, A. (2007). Prácticas innovadoras de lectura y escritura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Díaz, J. y Serna, J. (2011). Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión didáctica de los estudiantes de los ciclos III y IV. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Granados, M y Romero, D. (2012). Hacia la lectura en contextos escolares base para el desarrollo de propuestas pertinentes para el trabajo educativo. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Gordillo, A. (2012). Las bases textuales y los géneros discursivos. Técnicas para el aprendizaje de la comprensión y la producción académica en la educación superior. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia.
- Páez, L. (2002). El goce estético entre la lectura y la escritura. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Páez, N. (2002). De la palabra propia en los niños de sexto grado hacia el discurso narrativo en la pedagogía por proyectos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Rojas, G. (2011). Movilización de las concepciones docentes sobre lectura, una realidad desde el plan lector. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Triana, E. (2012). La importancia de los juicios de valor en el desarrollo del pensamiento crítico desde la comprensión de micro relatos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Vásquez, F. (2011). Implementación de estrategias para la cualificación de la comprensión lectora en estudiantes de ciclo 2. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Cibergrafía.

Adams, J. (1992). Los textos: tipos u prototipos. Historia, descripción, argumentación, explicación y dialogo. Colección Nathan Universite. París, Francia. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/67885350/adam-lostextos-tiposyprototipos>

Arellano, M. (2012). La competencia literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factor de desarrollo. Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <https://www.google.com.co/#q=universidad+de+valladolid+tesis+doctorales>

Baró, M y Mañá, T. (1995). Formarse para informarse: la formación de usuarios infantiles en la búsqueda documental. Aula de innovación Educativa (versión electrónica). Revista aula de Innovación Educativa 43. Recuperado de: labibliotecaescolar.files.wordpress.com

Bello, A. y Holzwarth, M. (2008). La lectura en el nivel inicial reflexiones acerca de por qué y cómo enseñar a leer. Dirección General de Cultura y educación. Buenos Aires, La Provincia. Recuperado de: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2009/lectura_nivel_inicial.pdf

Buitrago, M. (2009). Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y san Bartolomé la Merced. Pontifica Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de: <http://javeriana.edu.co>

Caballero, E. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de:

<http://tesis.udea.edu.co/dspace/.../1/ComprensiónLectoraNiñosPoblacionesVulnerables.pdf>.

Cáceres, A. (2012). Comprensión lectora. Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora. Universidad de Chile. Departamento de educación. Recuperado de: [http://www. Tesis.uchile.cl](http://www.Tesis.uchile.cl)

Eco, U. (1995). Interpretación y sobreinterpretación. Cambridge. p. 72-73. Recuperado de: <http://kontenciosos.files.wordpress.com>

Ferradini, S. y Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. Andalucía, España: Comunicar, marzo, número 8. p.p. 157-160. Recuperado de: [Lectura_de_la_imagen.pdf](#)

Goodman, K. (1986). What's whole in whole language? Richmon Hill, Ontario Scholastic TAB. (distribuido en E. U. por Heinemann). Recuperado en http://www.zona-baja.com/lyc_anexo2.pdf.

Hurtado, D. y otros. (2003). Lectura y escritura en la infancia: Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción. Editorial Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Medellín, Colombia. Recuperado en: https://books.google.com.co/books/.../Lectura_y_escritura_en_la_infancia_estra.html

ICFES. (2013) Pruebas saber. Resultado de tercer grado en el área de lenguaje. Colegio INEM Santiago Pérez. Bogotá. Recuperado de: www.icfes.gov.co

IDEP. (2009). La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá. (Trabajo de innovación en lectura y escritura). Bogotá. Recuperado de: <http://www.cms.univalle.edu.co>

Marín, F. (2012). Nivel de comprensión lectora de textos narrativos y de problemas matemáticos de las y los estudiantes de primer y segundo ciclo de educación básica de la escuela de Aplicación República del Paraguay de Tegucigalpa M. D. C. y su incidencia en el planteamiento del modelo aritmético para resolver un

- problema matemático. Universidad pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de: <http://www.upnfm.edu.hn>
- Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. Revista electrónica. Universidad Villa del Mar, Chile. Recuperado de: [URL:http://www.uvm.cl/csonline](http://www.uvm.cl/csonline)
- Ministerio de Educación Nacional, (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Recuperado de: [WWW.mineducación.gov.co/1759/articles-11604_archivo_pdf1.pdf](http://www.mineducación.gov.co/1759/articles-11604_archivo_pdf1.pdf).
- Monroy, J. y Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. Revista Mexicana de Orientación Educativa. V. 6 N. 6. Recuperado de: Redalyc ISSN 1665 – 7527
- Monró, M. (2010). Concepción teórica – metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura en niños de 4 y 5 años. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://w2.ucab.edu.ve/tesis-digitalizadas2.html>
- Moreno, J. (2011). Comprensión y prácticas lectoras. Santa Fe de Bogotá. Escuela y creatividad. Recuperado de: <http://comunidadudistrital.edu.co/frodriguez/files/2011/12/practicasleyctoras.pdf>
- Quintero, P. (2007). Cambios en concepciones y prácticas docentes. Universidad de los Andes, Bogotá. Recuperado en: <http://www.cife.uniandes.edu.co>
- Reyes, Y. (2005). Lectura en la primera infancia. Recuperado de: <http://www.cerlalc.org>
- Rojas, M. (2007). Recopilación. Los textos instructivos. PDF. Recuperado <http://www.rvcmar.org>.
- Román, A. (2011). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del segundo año de educación media general. Universidad de Carabobo, Caracas, Venezuela. Recuperado de: http://www.bc.uc.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=214&Itemid=188

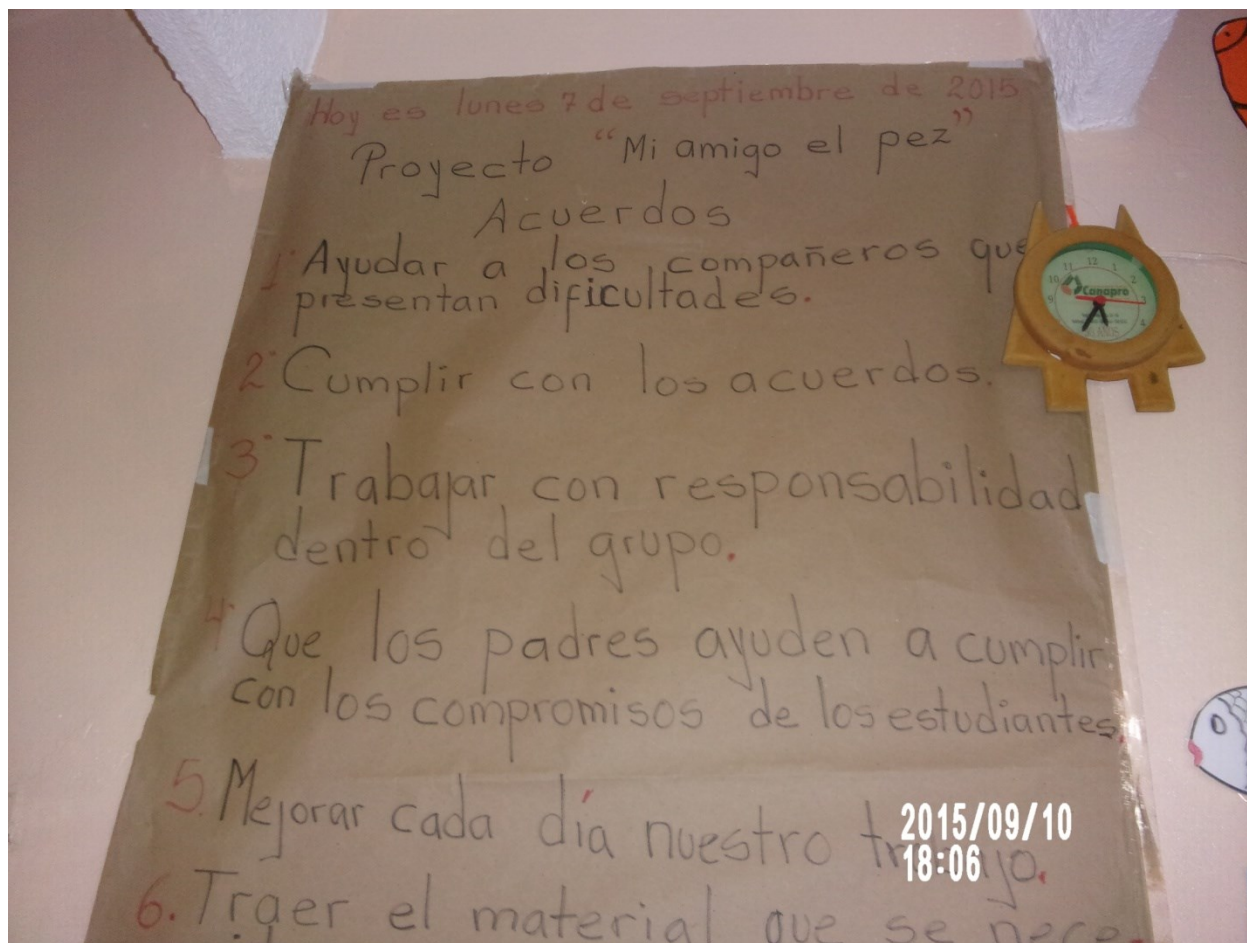
Rumelhart, D. y Norman, D. (1975). Teoría de los esquemas. Recuperado de: Dialnet-
La representacióndel Conocimiento En La Memoria

Sepúlveda, L. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como reescritura.
Universidad de Barcelona, España. Recuperado de:
[http://www.bib.ub.edu/es/servicios/odc/edicion-electronica-de-tesis-
doctorales/escritura](http://www.bib.ub.edu/es/servicios/odc/edicion-electronica-de-tesis-doctorales/escritura).

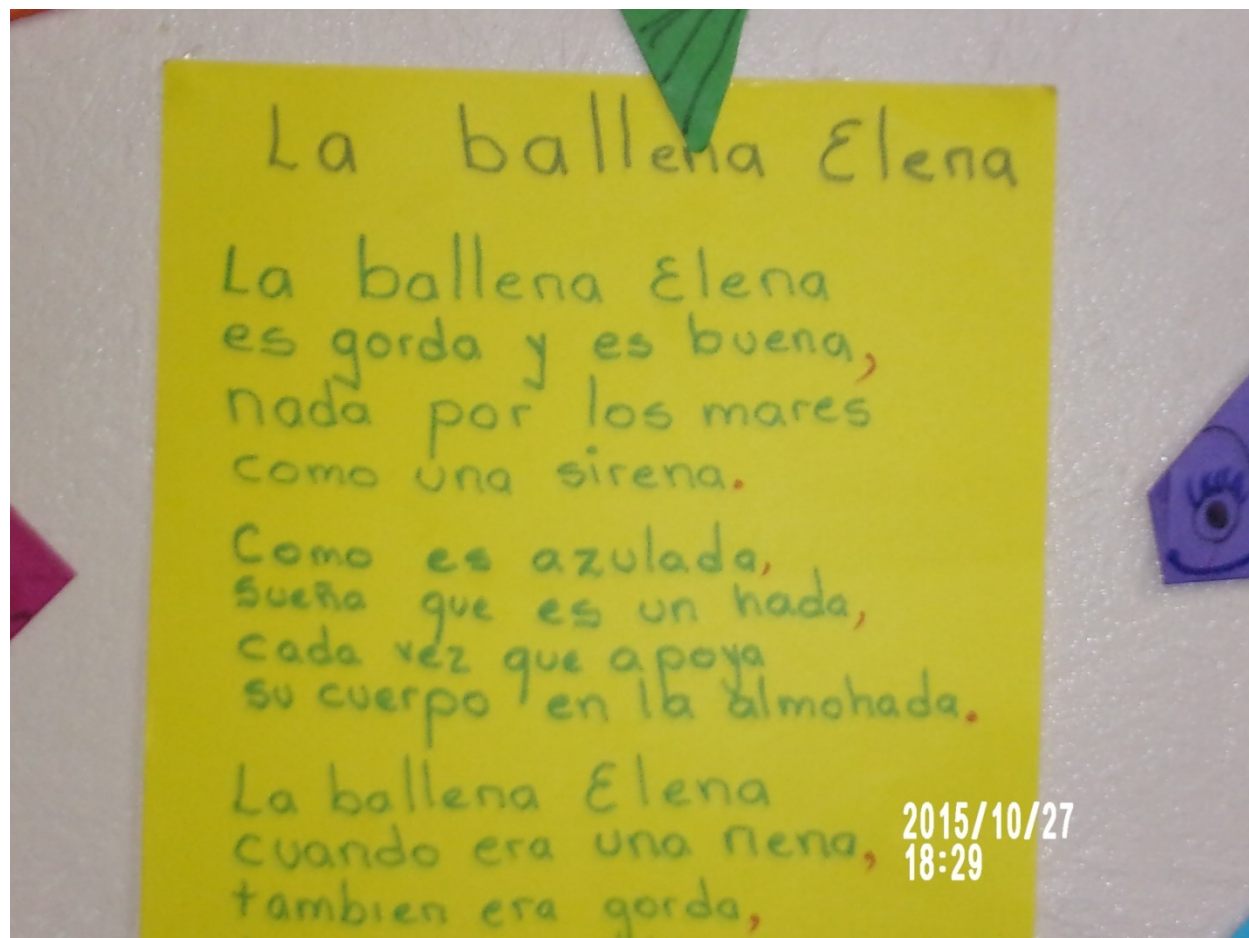
Werlich, E. (1975). Tipos de texto según bases textuales. Recuperado de
www.formacion-docente.idoneos.com

Anexo 1

Acuerdos para el trabajo por proyectos



Acuerdos establecidos por los estudiantes, en compañía de la docente, para el trabajo por proyectos.

Anexo 2**Ambientación del aula**

Ambientación del aula realizada para trabajar la motivación hacia la lectura.

Anexo 3

Cartelera del proyecto 2. ¿Alimentación saludable?



Cartelera elaborada como preámbulo para la implementación del proyecto de aula 2. "El alimento que me alimenta"

Anexo 4

Modelo de texto instructivo Proyecto 1.

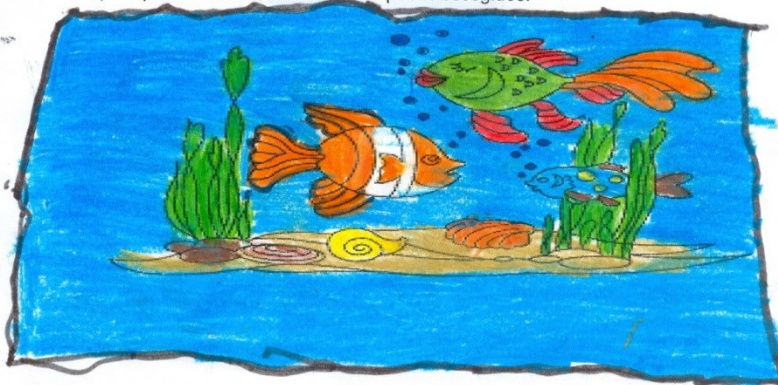
¿CÓMO CONSTRUIR UN ACUARIO DE AGUA DULCE?

MATERIALES.

- Pecera o acuario.
- Motor para acuario.
- Piedritas o gravilla.
- Un calentador o termostato.
- Un filtro.
- 2 metros de manguera delgada
- 1 frasco de bacterias nitrificantes
- Una lámina de icopor de 3cm de ancho.
- Agua reposada
- Juguetes decorativos.

PROCEDIMIENTO.

1. Lavar muy bien el acuario con agua limpia sin usar detergentes.
2. Agregar la piedra o gravilla previamente lavada con agua limpia, para quitar el exceso de arena y polvo.
3. Conectar la manguera al filtro e introducirla al acuario.
4. Colocar el termostato en el lugar donde se desea, sin conectarlo.
5. Colocar los juguetes decorativos dentro del acuario.
6. Seleccionar el lugar donde será instalado el acuario y colocar la lámina de icopor y sobre ella colocar el acuario.
7. Agregar el agua reposada desde el día anterior, poco a poco.
8. Aplicar las bacterias nitrificantes (12 gotas por cada galón de agua).
9. Conectar el motor y el calentador o termostato a la toma de corriente.
10. Dejar el acuario en funcionamiento de dos a tres días para su maduración para posteriormente introducir los peces escogidos.



Anexo 5

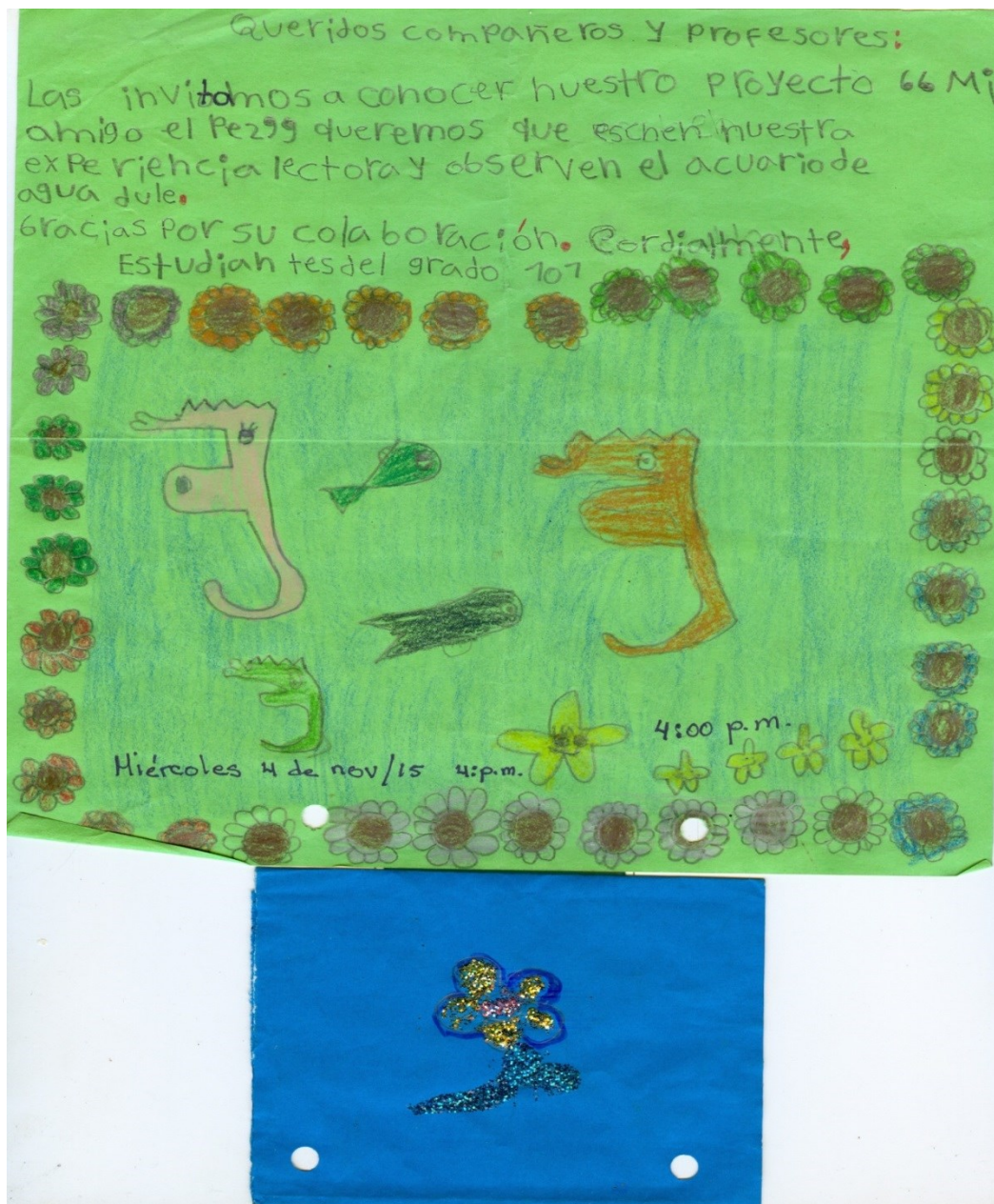
Proyecto de aula 1. Acuario de papel



Acuario de papel, trabajado con los niños durante la visita de un experto en la construcción de acuarios.

Anexo 6

Tarjeta de invitación a la socialización del Proyecto de aula 1.



., Tarjeta de invitación elaborada por los estudiantes del grado 101.

Anexo 7

Modelo de encuesta dirigida a padres de familia.

ENCUESTA DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA DEL GRADO 101.

¿Qué opinión le merece el proceso de aprendizaje que está recibiendo su hijo (a) en este momento?
Muy Bueno para él.

Considera importante ¿qué el interés de su hijo (a) sea tenido en cuenta al momento de enseñar y aprender?
Si porque se le facilita su aprendizaje.

Según su opinión, la aplicación de proyectos de aula ¿favorece los procesos de aprendizaje de los estudiantes?
 ¿Por qué? *Si* *NO*
se porque educan mejor para el futuro.

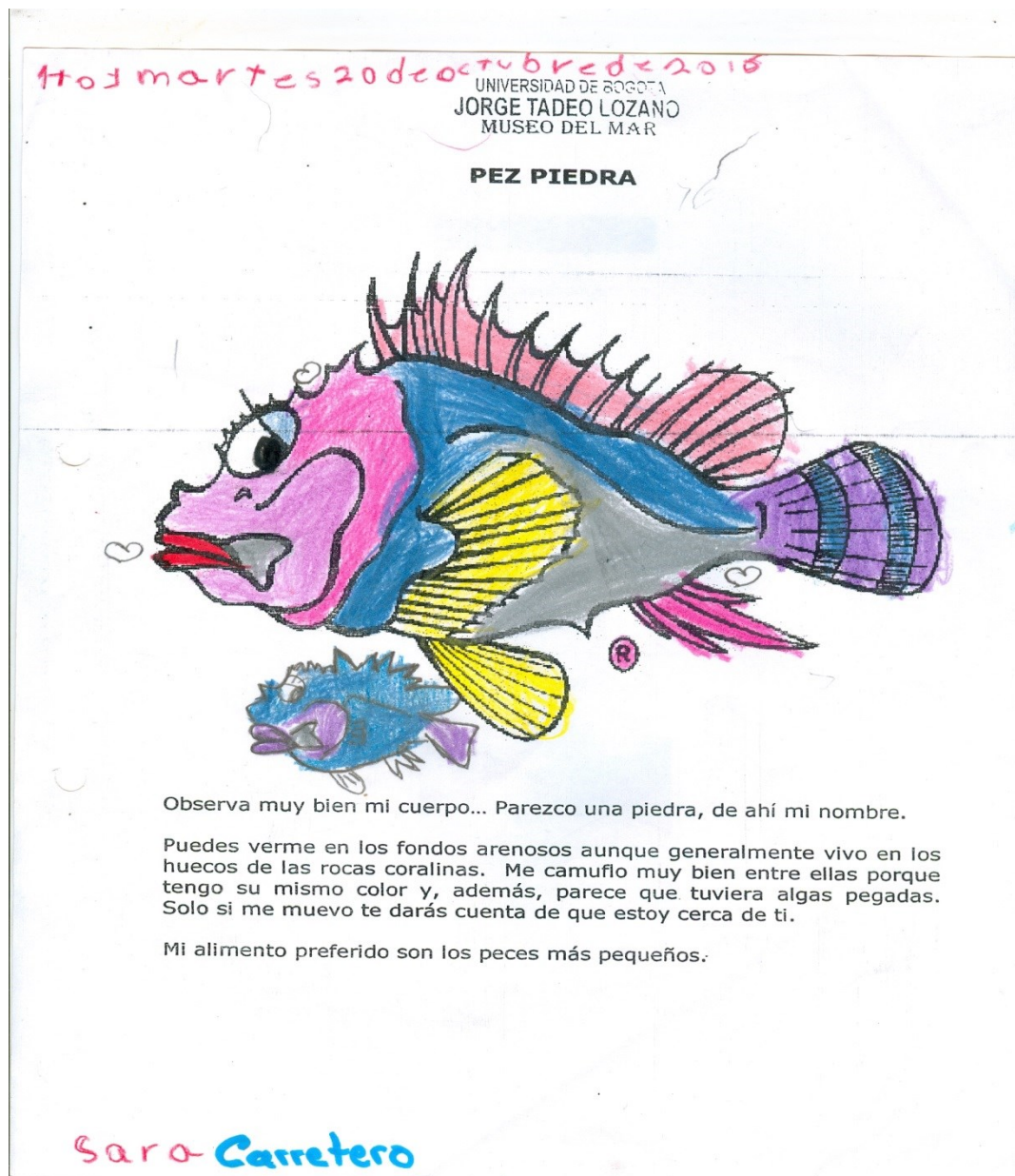
¿Ha observado cambios en la actitud de su hijo (a) frente a las actividades realizadas en el aula?
Si porque son más pilos en el ejercicio de sus funciones

Gracias por su colaboración

Modelo de encuesta entregada a los padres, para evaluar el trabajo realizado desde la pedagogía por proyectos

Anexo 8

Visita Museo del mar



Guías entregadas durante la visita al Museo del Mar, que fueron trabajadas por los estudiantes en el aula de clase.

Anexo 9

Modelo de Texto informativo Proyecto 2.

110 Texto informativo

Tallos, hojas y raíces

Hace miles de años, los hombres primitivos comían semillas de gramíneas silvestres y masticaban raíces de plantas. Hace unos 9.000 años, el hombre comenzó a cultivar algunas especies. Desde entonces hemos cultivado todo tipo de plantas para alimentarnos a nosotros y a nuestros animales domésticos.

Las plantas que utilizamos para la alimentación las usamos de diversas formas. Muchas de ellas se cultivan por sus hojas. Existen diferentes tipos de lechugas, de hoja larga y estrecha o redondeada y carnosas. Las hojas las solemos comer en ensalada. Las espinacas se consumen crudas o cocidas. Son muy ricas en minerales y vitaminas.

zanahorias patatas

cebolla rábanos aplo

A veces sólo comemos la raíz de la planta y otras sólo la parte aérea. ¿Cuáles de estas hortalizas crecen por encima del suelo?

Carlos

Tomado de El reino verde. Enciclopedia El Mundo de los Niños. (1994)
Tomo 2. World Book international. Chicago, U.S.A.