

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

DESARROLLO DE HABILIDADES PARA PROMOVER PROCESOS DE
DECODIFICACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN ESTUDIANTES
DE PRIMERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO BRASILIA USME

FABIANA BACHILLER CANGRO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Bogotá, Colombia

2015

DESARROLLO DE HABILIDADES PARA PROMOVER PROCESOS DE
DECODIFICACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN ESTUDIANTES
DE PRIMERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO BRASILIA USME

FABIANA BACHILLER CANGRO

ASESOR

NICOLÁS ARIAS VELANDIA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, COLOMBIA

SEPTIEMBRE DE 2015

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi esposo y a mi hija que son el motor y la fuerza en mi vida

A mis padres que desde el cielo me acompañan y bendicen

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por haberme regalado la sabiduría, fe, paciencia y esperanza de terminar este proyecto.

A mi esposo y mi hija quienes me brindaron su amor, apoyo, comprensión, esperanza, sacrificio,
y paciente espera a lo largo de mi estudio.

A mi asesor, el profesor Nicolás Arias Velandia quien me dio la oportunidad de aprender de su
sabiduría, creyó en mí y me orientó con amor y paciencia para culminar esta investigación.

A mis estudiantes por su colaboración, inocencia, disposición y enseñanzas en las intervenciones
pedagógicas, que sirvieron de apoyo y crecimiento.

A mis amigos más cercanos quienes creyeron en mí y me brindaron de su conocimiento, tiempo
y apoyo para terminar mis estudios.

A la Secretaría de Educación del Distrito, por darme la oportunidad de pertenecer al programa
“Maestros Empoderados con Bienestar y Mejor Formación”.

A la Universidad de la Sabana y a todos los profesores que aportaron sus conocimientos desde
los diferentes seminarios.

ÍNDICE

RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
JUSTIFICACIÓN.....	16
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	23
OBJETIVOS.....	32
MARCO CONTEXTUAL.....	33
MARCO CONCEPTUAL.....	36
La Lectura.....	36
Lectura compartida en voz alta.....	39
La comprensión lectora.....	44
La escritura.....	48
La investigación acción.....	52
MÉTODO GENERAL.....	57
Tipo de Estudio.....	57
Participantes.....	57

Procedimiento.....	58
CICLO 1. ACERCAMIENTO AL LENGUAJE ESCRITO.....	60
Método	60
Resultados.....	65
CICLO 2. LECTURA EN VOZ ALTA INDIVIDUAL Y COMPARTIDA.....	66
Método	67
Resultados.....	70
CICLO 3. CODIFICACIÓN, DECODIFICACIÓN Y LENGUAJE ESCRITO.....	72
Método	73
Resultados.....	80
DISCUSIONES Y REFLEXIONES PEDAGOGICAS.....	92
CONCLUSIONES.....	97
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS.....	104

ÍNDICES DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Nivel que alcanzan en el área de lenguaje, Grado quinto año 2012.....	29
<i>Tabla 2.</i> Resultados de competencias y componentes en el área de lenguaje, Grado quinto, año 2012.....	29
<i>Tabla 3.</i> Nivel que alcanzan en el área de lenguaje, Grado quinto año 2013.....	30
<i>Tabla 4.</i> Resultados de competencias y componentes en el área de lenguaje, Grado quinto, año 2013.....	30
<i>Tabla 5.</i> Conformación de los estudiantes a participar.....	58
<i>Tabla 6.</i> Resultados de la aplicación de la prueba diagnóstica.....	59
<i>Tabla 7.</i> Cronograma de las actividades de lectura en voz alta.....	61
<i>Tabla 8.</i> Cronograma de implementación segundo semestre 2014.....	68
<i>Tabla 9.</i> Cronograma de implementación primer semestre 2015.....	77
<i>Tabla 10.</i> Número de ayudas que el niño recibe en la evaluación.....	80
<i>Tabla 11.</i> Estadística de los resultados de la prueba PROLECIN.....	84
<i>Tabla 12.</i> Valoración correspondiente a los resultados en español. No 1.....	87
<i>Tabla 13.</i> Valoración correspondiente español. No 2.....	88
<i>Tabla 14.</i> Valoración correspondiente a los resultados matemáticas.....	89
<i>Tabla 15.</i> Valoración correspondiente a Ciencias Naturales.....	89
<i>Tabla 16.</i> Valoración correspondiente a los resultados en Ciencias Sociales.....	90

<i>Tabla17.</i> Análisis de resultados de Español	109
<i>Tabla18.</i> Análisis de resultados de Matemáticas.....	113
<i>Tabla19.</i> Análisis de resultados de Ciencias Naturales.....	116
<i>Tabla 20.</i> Análisis de resultados de Ciencias Sociales.....	118

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfica 1.</i> Porcentaje de recursos usados en la narración.....	81
<i>Gráfica 2.</i> Calificaciones de orientación.....	82
<i>Gráfica 3.</i> Calificaciones de Acción Complicante.....	82
<i>Gráfica 4.</i> Calificaciones de Resolución.....	83

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Proceso de implementación en voz alta.....	104
ANEXO 2. Lectura individual.....	104
ANEXO 3. Acompañamiento de lectura-lectura compartida.....	104
ANEXO 4. Organizando la secuencia en una historia.....	106
ANEXO 5. Actividad implementación de Lengua Castellana.....	107
ANEXO 6. Implementación y tabla de Matemáticas.....	110
ANEXO 7. Implementación y tabla de Ciencias naturales.....	114
ANEXO 8. Producción escrita de los estudiantes.....	119
ANEXO 9. Lectura “El campesino”.....	124
ANEXO 10. Lectura “La bruja buena”.....	124
ANEXO 11. Consentimiento.....	120

RESUMEN

El presente trabajo de investigación da cuenta de cómo desarrollar habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje escrito, en los estudiantes del grado primero del Colegio Brasilia Usme. Surge a partir de la reflexión pedagógica en torno a las dificultades que se dan en el ciclo inicial, relacionadas con la comprensión lectora y decodificación del código escrito. Busca generar un mayor impacto en el aprendizaje de estos procesos.

Con el transcurso de los años, se han evidenciado bajos niveles en los procesos académicos, así mismo las pruebas Saber- ICFES visualizan las dificultades que tienen los estudiantes en procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito y la falta de habilidades para resolver los inconvenientes que se presentan al momento de hacer uso del mismo. Estos procesos son dependientes y relevantes, ya que se encuentran en todos los ámbitos educativos y son parte fundamental de la actividad escolar.

Por lo tanto, éste estudio investigativo decidió fortalecer procesos que permitan desarrollar habilidades en decodificación y comprensión del lenguaje escrito. Se orienta desde un enfoque mixto y se enmarca en un diseño propio de la Investigación Acción. Para su desarrollo se propusieron tres ciclos de indagación investigativa: inicial, intermedio y final dentro de los cuales se hace énfasis en lectura, escritura, narración y comprensión.

Así, el conjunto de actividades propuestas para la intervención, sirvió para promover y desarrollar habilidades en lectura y escritura en el grupo objeto de investigación a través de la práctica y observación que brindaron los procesos de decodificación y que se evidenciaron en avances significativos en la comprensión del lenguaje escrito en los estudiantes.

Palabras claves: lectura, escritura, narración, decodificación, lenguaje escrito y comprensión.

ABSTRACT

The following work describes how to develop decoding and written language comprehension skills in first grade students in Brasilia Usme School. It emerges from the pedagogical reflection around difficulties that are present in the beginning cycle that are related to the reading comprehension and decoding the written code. This work attempts to generate a bigger impact in these learning processes.

We have evidenced low levels in the academic processes through the years. Besides, the Saber – ICFES test let us visualize the difficulties that students have in relation to decoding and comprehension processes in the written language, and their lack of skills to resolve issues that appear meaning while they use it. These processes are dependent and relevant since they are present in all the educational fields and they are basic for the school activity.

Therefore, this investigation study decided to strengthen some processes that develop skills in decoding and comprehending the written language. It is oriented from a mixed up approach and it is framed in an Action Investigation specific design. To develop it, three cycles of investigative inquiry were proposed: starting, intermediate, and final, in which reading, writing, narrative, and comprehension are emphasized.

To this regard, the ensemble of the activities proposed for the intervention, was useful to promote and develop skills on reading and writing in the investigation focus group through the practice and the observation, provided by the decoding processes that were evidenced through significant advances in the students' written language comprehension.

Key words: Reading, narrative, decoding, written language, and comprehension.

INTRODUCCIÓN

La comprensión del lenguaje escrito es un proceso de aproximación a la apropiación de conocimientos y experiencias que rodean el mundo. Despliega una serie de habilidades que potencian la capacidad humana como son la oralidad, criticidad, independencia y autonomía en los procesos de formación y construcción del conocimiento.

En este orden de ideas, la comprensión es esencial para el ser humano en todas sus etapas de formación. En el marco de la educación, se considera una herramienta vital para construir conocimiento en todas las áreas del saber. No es estática, es un proceso que se mejora y evoluciona. Al respecto Garrido dice. “La comprensión es un proceso: se construye y se reconstruye, crece y cambia con nosotros”. (Garrido, 2011, p. 88).

El presente trabajo tiene en cuenta los planteamientos antes mencionados y consolida un ejercicio investigativo realizado con los estudiantes de grado Primero del Colegio Brasilia Usme, en el que se buscó fortalecer los procesos de decodificación y comprensión del código escrito desde el primer ciclo de formación. Está estructurado en cinco partes: Está estructurado en cinco partes respectivamente. La primera parte contiene la presentación de una serie de investigaciones que anteceden a este proceso, relacionadas con el desarrollo de habilidades en la comprensión del lenguaje escrito. Presenta el problema de investigación, la justificación y los objetivos propuestos que permiten seguir una ruta orientada a la solución de la problemática planteada.

En la segunda parte se abordan elementos conceptuales relacionados con la lectura en sí misma, la comprensión de lectura como un proceso trascendental que se fomenta, cultiva y desarrolla desde la edad temprana, cuando el niño se acerca al código escrito en el contexto familiar y se fortalece a medida que avanza en los procesos escolares que le permiten tener la

autonomía necesaria para interactuar con el código escrito. En éste apartado también se incluye la lectura en voz alta compartida como herramienta dinámica que puede ser usada por el maestro para poner en diálogo al niño con el texto escrito. Abarca elementos esenciales de la escritura, proceso en el que el niño es capaz de dejar evidencia de lo que lee mediante el registro de sus ideas. Finalmente éste apartado destaca conceptualmente la importancia de la Investigación Acción como herramienta que está a disposición del maestro y que le permite observar, analizar y replantear la práctica pedagógica, de tal forma que garantice procesos de enseñanza con calidad.

En la tercera parte se hace énfasis en la estructura metodológica: organización, tipo de investigación, diseño, participantes, procedimiento, instrumentos de investigación, las herramientas utilizadas y las estrategias de análisis de información. Así mismo incluye las acciones implementadas a lo largo de la propuesta, con las cuales se pretende incrementar y fortalecer el proceso de decodificación y comprensión del código escrito. Estas acciones destacan la importancia de realizar ejercicios constantes y dinámicos relacionados con la comprensión de lectura que le permiten al estudiante ser protagonista activo y responsable de su formación.

En la cuarta parte se presentan los tres ciclos de indagación que contienen las acciones implementadas lo largo de la propuesta, con las cuales se pretende incrementar y fortalecer el proceso de decodificación y comprensión del código escrito. Estas acciones destacan la importancia de realizar ejercicios constantes y dinámicos relacionados con la comprensión de lectura que le permiten al estudiante ser protagonista activo y responsable de su formación. En cada ciclo se incluye además los resultados obtenidos, las limitaciones y decisiones que permiten dar inicio a un nuevo proceso de intervención.

En la quinta parte se expone la discusión a la luz de la teoría, reflexiones pedagógicas y conclusiones y generadas por los procesos desarrollados en el presente estudio, como aporte a los procesos investigativos, así como las referencias bibliográficas que sirvieron de base teórica para consolidar y fundamentar el proceso investigativo.

JUSTIFICACIÓN

La comprensión de lectura es uno de los procesos que facilita el aprendizaje, nos permite acercarnos más a desarrollar la criticidad ante las diferentes situaciones que envuelven la realidad del país, despierta las capacidades intelectuales, genera mayores y mejores vínculos con otras personas, permite crecer en conocimiento, cultura, habilidad mental e intelectual entre otros.

En el ámbito educativo se hace imprescindible desarrollar prácticas lectoras y procesos de comprensión, para enfrentar las diferentes tareas que se desarrollan en la escuela, que buscan generar nuevos aprendizajes y fortalecer los ya adquiridos. A lo largo del tiempo, especialmente en los últimos años se ha estudiado su importancia e incidencia, las diferentes investigaciones que se han realizado en el país, se han ocupado de detectar aspectos relacionados con el proceso de comprensión de lectura que inciden negativamente en los diferentes resultados que se obtienen en las escuelas y que afectan a gran parte de los estudiantes no solo en su vida escolar, sino cuando ya han salido al campo laboral.

En estas investigaciones se ha podido reconocer que los bajos niveles de comprensión son generadores de la deserción escolar, aumentan la deficiencia en la capacidad de análisis ante textos escritos que incluye la habilidad para resolver problemas matemáticos que contengan más de una variable, impiden el análisis crítico de la realidad en el contexto en el que se vive y generan en el estudiante aversión por la lectura y el contacto autónomo con los libros. Es una problemática que se extiende y se refleja desde años atrás en los bajos resultados de las pruebas nacionales, como lo son las pruebas estatales SABER (ICFES, 2012 y 2013) y las pruebas PISA, entre otras.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario alcanzar resultados de desempeño superiores en estas diferentes pruebas internacionales (Pirls, Pisa y Serce, 2011) que evalúan a los estudiantes como lectores y escritores críticos y autónomos, así como los resultados obtenidos en las Pruebas Saber a nivel nacional en los diferentes grados escolares, que evidencian el nivel de lectura comprensiva en el que se encuentran. Pero no solo es importante mejorar resultados, la impronta real es alcanzar la formación de lectores, capaces de comprender el mundo en el que viven, mediante la continua interacción con textos que les permitan encontrar respuestas a sus necesidades e intereses de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven.

El Ministerio de Educación ha planteado la importancia de generar desde las escuelas las condiciones necesarias para fortalecer la formación de ciudadanos de la cultura escrita, acordes a los diferentes cambios socio-culturales de la información y del conocimiento que traen los avances tecnológicos y científicos los cuales exigen una mayor participación con toma de decisiones frente a lo que sucede.

Muchos han sido los proyectos que se han generado con el fin de superar las brechas en términos de comprensión. Cabe resaltar que en los últimos 4 años los Ministerio de Educación Nacional (2013) y EL Ministerio de Cultura (2013) han implementado el Plan Nacional de Lectura y Escritura, que tiene como finalidad fomentar el desarrollo de las competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura. Va encaminado a estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media, busca fortalecer el papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. Para ello se plantean diferentes estrategias que permiten garantizar el acceso a materiales de lectura y escritura (impresos y digitales): entrega a los establecimientos oficiales la colección de libros llamada “Semilla”, pretende incluir a la familia para fomentar la lectura dentro y fuera del aula, apoya iniciativas

que promueven la formación de lectores y escritores, así como la realización de estudios e investigaciones y formación docente para mejorar prácticas educativas en este aspecto.

El **Plan Nacional de Lectura y escritura del Ministerio de Educación** (2013) “Leer es mi cuento” es una propuesta abarcadora, no solo se queda en las aulas de educación básica, también se desarrolla en la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y en los Centros de Desarrollo Infantil Temprano del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. Además de vincular la población infantil con la cultura escrita pretende ofrecer “capacitación, a los diferentes participantes para que los acompañen y acerquen a los libros”. (MEN)

“La política pública busca promover la creación y el fortalecimiento de las bibliotecas escolares en Colombia como espacios dinámicos en la escuela, que garanticen la democratización en el acceso a la información y el conocimiento, el ingreso y participación de los estudiantes en la cultura escrita, y la formación de lectores y escritores para toda la vida; aspectos fundamentales en la apuesta por una educación de calidad”. (p. 17)

La inquietud por mejorar los niveles de comprensión no solo surge desde el gobierno Nacional, representado por el Ministerio de Educación Nacional. A nivel distrital la preocupación por este tema también se hace evidente y con el fin de fortalecer este proceso en los estudiantes del distrito, la Secretaría de Educación del Distrito ha planteado varios proyectos, entre estos, se tiene *El Proyecto institucional de lectura – escritura y oralidad (PILEO)* el cual se entiende como una serie de estrategias que buscan fomentar, acercar y motivar el gusto por la lectura, la escritura y la oralidad en los diferentes procesos académicos que se desarrollan en las instituciones distritales públicas y privadas; pretende además que para su desarrollo y evaluación se integren directivos, maestros de todas las áreas del conocimiento en especial los de

humanidades y por consiguiente los estudiantes a quienes se dirige la iniciativa. Es un Proyecto que permite fomentar el trabajo en equipo y enriquece los diferentes procesos de lectura, escritura, oralidad y comunicación que se desarrollan en las asignaturas y permite a su vez cumplir con las finalidades que se enmarcan en los planes de estudios de cada institución. (MEN, 2011).

Como se ha observado en los párrafos anteriores, la comprensión es un proceso que inquieta a todos los actores educativos. Se focaliza con el fin de alcanzar cambios radicales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, generar transformaciones sustanciales en la participación y aporte de los estudiantes como miembros transformadores de la sociedad. En este orden de ideas el aula no puede ser ajena a esta intención. Por lo tanto nace la inquietud de fortalecer dicho proceso en el contexto escolar del Colegio Brasilia Usme.

Los miembros de la comunidad educativa han visualizado durante estos últimos años de práctica pedagógica un bajo nivel en los procesos de comprensión de sus estudiantes. Los estudiantes evidencian serias dificultades en su capacidad para leer comprensivamente, emitir juicios críticos, adquirir aprendizajes en diversas áreas, leer una pregunta y poder responderla, recordar y entender lo que acaban de leer; se sienten mal, su autoestima es baja y se refleja inseguridad en su desempeño académico. Además en diversas ocasiones pueden tener el conocimiento, pero no lo saben plasmar en un momento determinado ante una evaluación o un problema cotidiano, esto limita su proceso para avanzar y dar mejores resultados. Los estudiantes no leen de corrido, hacen pausa entre sílaba y palabras o hacen caso omiso de los signos de puntuación, lo cual genera confusión y se pierde el sentido de lo leído. Al acercarse a textos que aborden ciertas instrucciones, no siguen la tarea indicada, por ejemplo en una prueba escrita dice:

marcar con una X y ellos subrayan; cuando leen un texto, ellos asumen que las respuestas están de forma literal en el mismo y cuando no las encuentran asumen que no hay respuesta.

“El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél”.

(Solé, 2002, p. 18)

Muchos de estos inconvenientes presentes en el ámbito escolar hacen que la labor que se realiza a diario sea más extenuante para los docentes de la escuela, difícil, en algunas ocasiones tediosa y se sobrecargue de trabajo intentando explicar de forma personalizada lo que se pretende que realicen los estudiantes; leerles y ejemplificar para que capten la idea cansa a los alumnos, se distorsiona la finalidad de lo que se pretende alcanzar con las actividades, les hace perder la proyección a una mejor calidad de vida, ya que limita su capacidad para comprender, avanzar en los conocimientos adquiridos, exigirse en manejar conceptos más complejos y que requieren usar conscientemente sus sentidos, aspectos que generan limitantes en el proceso escolar; manejan lo común, lo superficial sin ver que hacen parte de un mundo al que pueden acceder y del que pueden descubrir innumerables posibilidades por medio de la lectura.

Gran parte de esta problemática se hace visible en los resultados de las pruebas Saber 2012, cuyos resultados evidenciaron los bajos desempeños de los estudiantes del grado quinto del Colegio Brasilia Usme en el cual se desarrolla esta investigación. Un gran porcentaje (66%) se halla con desempeños insuficientes y mínimo con grandes falencias en las competencias comunicativa escritora y en el componente sintáctico. De igual manera en el año 2013 se encuentra un porcentaje de 55% en desempeños insuficiente y mínimo, persistiendo las

debilidades en competencia comunicativa lectora, componente sintáctico y se adiciona el componente semántico, lo cual es un indicativo de las dificultades en el desarrollo de algunas competencias básicas de lenguaje a nivel del sentido y finalidades comunicativas, la coherencia y cohesión de lo que leen y escriben. Para el año 2013 los resultados fueron muy similares al anterior (ICFES, 2012 y 2013).

En muchos momentos se tiende a pensar que hay algo que se está realizando de forma errada o no se ha trabajado desde la parte inicial de primaria, de ahí que se pretendan desarrollar estrategias dinámicas con estudiantes de primero, enfocadas a la comprensión lectora. El trabajo que aquí se propone está orientado a implementar herramientas que son base de estudios anteriores en otros contextos y que de una u otra manera han logrado buenos resultados relacionados con este tema. Han permitido a los maestros visualizar nuevos enfoques, que los lleven a hacer transformaciones en la práctica escolar y permitan obtener mayores resultados en los diferentes procesos académicos que se realizan en la educación.

Para llevar a cabo este trabajo y garantizar el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado primero se ha establecido una serie actividades que buscan vincular a los estudiantes a un proceso de comprensión dinámico en el que la lectura no se vea como un ejercicio mecánico anclado en la simple decodificación. De acuerdo a lo anterior, Cassany plantea según la concepción psicolingüística, “leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificar o reformular, etc”. (p. 32)

Con un trabajo constante que dinamice las prácticas de aula es posible hacer de la lectura una ruta privilegiada en la construcción del conocimiento y la formación de lectores críticos. Como lo plantea Jim Trelease (2004)

“La lectura es el arma más poderosa, que puede destruir la ignorancia, la pobreza y la falta de esperanza antes de que éstas nos destruyan. Una nación que no lee mucho no sabe mucho. Una nación que no lee mucho está más propensa a cometer errores en el hogar, en el supermercado, en la sala del jurado y en las urnas de votación. Y esas decisiones afectan finalmente a toda una nación, a los alfabetizados y los que no lo están”. (p.28)

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Antecedentes: la comprensión lectora es un tema que se ha abordado desde hace mucho tiempo y que todavía genera muchas inquietudes dentro de las diferentes actividades educativas que se realizan diariamente. Encontrar las herramientas y la ruta más adecuada para llegar a mejorar los procesos que se involucran para adquirir esta habilidad, es lo que genera que día a día se busquen nuevas alternativas que faciliten su desarrollo.

En la década de los 70 y 80 se intenta encontrar otros modelos para dar solución a las dificultades en la comprensión lectora; investigadores de la enseñanza, psicología y la lingüística plantean diferentes teorías que permitirían verificar y replantear la forma como se enseñaba la lectura y se llegaba a comprender. Entre ellos tenemos, como lo refiere Solé (2009, p.19):

1. “Modelo ascendente - bottom up- el lector, ante el texto, procesa sus componentes, empezando por las letras, palabras, frases... es un proceso ascendente, secuencial y jerárquico, que conduce a la comprensión del texto. Modelo centrado en el texto. El lector comprende el texto porque puede descodificar”.
2. “Modelo descendente - top down - se tienen en cuenta las experiencias, el conocimiento previo y los recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y se fija en éste para verificarlas. El proceso de lectura es secuencial y jerárquico pero de forma descendente”.
3. “Modelo interactivo: no se centra exclusivamente en el texto, ni en el lector”. Se tienen en cuenta los conocimientos previos para apropiarse del texto y dar un significado.
Combina los dos modelos anteriores.

Sin embargo, a pesar de los diferentes estudios que se han realizado, los problemas en comprensión lectora son una de las grandes dificultades que se presentan en los diversos ámbitos

educativos y cotidianos; en consonancia se han realizado muchas investigaciones tanto a nivel internacional y nacional para poder encontrar posibles herramientas que permitan dar bases sólidas para crear un buen desarrollo cognitivo y meta-cognitivo que conlleve a formar personas autónomas, indagadoras y con sentido crítico ante la información que se les presenta. Algunas de estas investigaciones son:

Proyecto RELEE. Es una red de universidades nacionales y extranjeras dedicada al estudio de la lectura y la escritura, está integrado por Universidades de Argentina, Brasil y España. La red ha desarrollado dos proyectos:

- RELEE I durante 2007 y 2008 (correspondiente a la primera Convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias).
- Proyecto RELEE II “Alfabetización, inclusión social y cultura escrita” durante 2009 y 2010 (Convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias III de la SPU).
- Actualmente está desarrollando su tercer proyecto titulado Escritura y lectura en perspectiva histórica. Estudios interuniversitarios de posgrado. Lo integran Universidades de Argentina, Brasil y España.

Ariadna Cáceres Nuñez, Priscilla Donoso González y Javiera Guzmán González (2012) realizaron estudios sobre la “Comprensión lectora: significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2” en la Universidad de Chile. Plantea la posición de los maestros “desde sus discursos y prácticas pedagógicas”. Parte de la postura que tiene el maestro y que de una forma u otra es quien puede generar los espacios, las estrategias y herramientas para desarrollar e incentivar aprendizajes y ambientes significativos en la

formación de los alumnos. Es una investigación cualitativa, enfocada al estudio de casos para acercarse de forma detallada y concreta a la realidad. Posee además un carácter exploratorio, para determinar los diferentes modelos y estrategias que promueven la comprensión lectora en los primeros niveles de educación formal.

Br. Bustinza. Roque, Z. Quispe, E. (2011). Desarrollaron una investigación sobre la “Aplicación de la estrategia “Antes, durante y después” en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de 5 años de las instituciones educativas iniciales, No 85, 89, 206 y 215 de Ayaviri Provincia de Melgar Puno, Perú. Trabajo que tiene como finalidad mejorar los procesos de comprensión lectora desde el inicio escolar y teniendo en cuenta las edades de los niños, sus intereses y necesidades para realizar un proceso y aprendizaje significativo, mediante la aplicación de estrategias “antes, durante y después”, en el desarrollo de la comprensión lectora. Posee un enfoque cuantitativo, utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente.

Moran, Douglas. (2010) su estudio se basa en analizar las estrategias didácticas implementadas por los docentes para la comprensión lectora en los estudiantes de 5to. Grado del Subsistema de Educación Básica de las instituciones educativas de la Parroquia Monseñor Mariano Parra León en Venezuela; para así proponer estrategias didácticas favorecedoras de la comprensión lectora, antes, durante y después de la lectura y caracterizar el tipo de aprendizaje de los alumnos del Subsistema de Educación Básica.

Lucero Aragón Espinosa y Adriana María Caicedo Tamayo. Vol 5, No 12. La enseñanza de estrategias meta-cognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. Pontificia Universidad Javeriana- Cali (Colombia). (2009). Es un artículo que presenta diferentes estudios donde se aplican estrategias para mejorar la comprensión lectora. Los

.....

reportes tenidos en cuenta van entre 1996 y 2008 son el resultado de una revisión de investigaciones y ensayos teóricos. Se plantean directrices generales y específicas que puedan servir a profesionales de la educación que estén interesados en diseñar, implementar y evaluar programas de prevención e intervención dirigidos al mejoramiento de la comprensión lectora. (p.125)

Luz Marina Acosta Herrera Luz Marina y Ruth Vilma Rodríguez Casallas. “La alegría de Leer y escribir, aplicación de estrategias innovadoras en el proceso lector-escritor en Pre-escolar y Primero de Primaria convenio IDEP- Liceo Alta Blanca” (2000). Es una propuesta dirigida a los docentes para replantear y validar la práctica docente en el aula; a los estudiantes, en la posibilidad de crear espacios de lectura y escritura que les permita desarrollar y fortalecer sus procesos en el desarrollo de pensamiento y favoreciendo el valor por la lectura, escritura y el aprendizaje, además involucrando los padres en los diferentes procesos pedagógicos que se realizan dentro y fuera del aula.

Lina Gil Cháves y Rita Flórez Romero “Desarrollo de habilidades del pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años” (2010). Investigación sobre “Cognición y lenguaje en la infancia”, describe las habilidades de pensamiento inferencial y las habilidades de comprensión de lectura en niños de nivel preescolar y establece relaciones entre ambos. Se diseñaron dos grupos de tareas para identificar las habilidades en estas dos áreas (uno por cada área) y se observaron sus relaciones con el género, la edad y el nivel socioeconómico en 120 niños de tres a seis años, pertenecientes a diferentes grados de preescolar.

- “Se encontró que las habilidades de pensamiento inferencial y las de comprensión de lectura presentan diferencias en distintas edades y en diferentes niveles socioeconómicos,

con mejores desempeños en las inferencias complementarias y en la habilidad de relacionar el texto con el contexto.

- “Existe correlación directa entre el pensamiento inferencial y la comprensión de lectura, que se refleja fuertemente en la correlación entre inferencias complementarias y conocimiento lingüístico”. (p. 11)

Alfabetismo emergente investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura - Rita Flórez Romero, María Adelaida Restrepo, Paula Schwanenflugel con la colaboración de Nicolás Arias (2007). Es una obra que muestra desde la parte de investigación, teoría y práctica, los diferentes escenarios y las prácticas sociales que se presentan en los niños y que inciden en el aprendizaje de la lectura y escritura. Plantea algunas estrategias de intervención en el aula con prácticas reconocidas y con otras en experimentación. Pretende prevenir las dificultades que se presentan en la lectura.

La mayoría de estas investigaciones concluyen que la práctica de la lectura de textos permite fortalecer los procesos iniciales de decodificación y comprensión del lenguaje escrito y desarrolla habilidades que permiten un mejor desempeño académico en los estudiantes.

Varias de las investigaciones citadas anteriormente establecen la importancia de replantear la práctica pedagógica, a través de diferentes estrategias aplicadas por los maestros que permitan garantizar buenos resultados académicos en los estudiantes; así como lograr despertar conciencia sobre la importancia de aplicar procesos de investigación en el aula, que conlleven a superar las dificultades que allí se presentan.

Otro referente importante que se establece para tomar como proyecto de investigación previo, nace en el misma Institución Brasilia Usme que no es ajena a la problemática que se presenta en el país y que se refleja en las diferentes pruebas realizadas. De ahí parte la necesidad

de otros docentes del Colegio que han querido contribuir a mejorar los procesos de comprensión lectora y de escritura que se presentan y han buscado estrategias que permitan contribuir a mejorar estos procesos. Por lo tanto se implementó:

Programa lectores competentes: Programa aplicado para mejorar los procesos de comprensión de lectura en bachillerato en el IED Brasilia Usme. La docente Zulma Rubio del área de humanidades, brinda la siguiente información: desde el año 2012 cuando el colegio se inscribió para participar del programa Lectores Competentes ofrecido por la Fundación Merani, tanto docentes como estudiantes iniciaron un proceso de capacitación y posterior aplicación de dicho programa.

Para el año 2013, y dando cumplimiento al acuerdo firmado con la fundación Merani de continuar con la implementación durante los siguientes seis meses, los docentes junto con los estudiantes que ya se encontraban en grado 10° y 11° respectivamente, dieron continuidad al trabajo que ya se venía desarrollando, durante dos horas a la semana en las clases habituales. Después de unos meses se logran bastantes mejoras en su capacidad de argumentar y proponer nuevas ideas.

Otro aspecto que soporta esta investigación, se evidencia en las dificultades que presentan los estudiantes en las competencias de Lenguaje, cuyos resultados de las pruebas saber determina los inconvenientes explícitos de los estudiantes del Colegio Brasilia Usme durante los años 2012 y 2013; se presentan en las tablas 1, 2, 3 y 4.

Tabla 1. Nivel que alcanzan en el área de lenguaje los estudiantes de quinto grado de la I. E. D. Brasilia Usme en las pruebas SABER del año 2012.

	Grado 5to
INSUFICIENTE	12%
MÍNIMO	54%
SATISFACTORIO	30%
AVANZADO	5%

Elaboración propia. Fuente: ICFES (2013)

En el grado quinto, el 66% de los estudiantes se encuentran ubicados en nivel insuficiente y mínimo, y el 35% en los niveles satisfactorio y avanzado.

Tabla 2. Resultados de competencias y componentes en el área de lenguaje de los estudiantes de quinto grado de la I. E. D. Brasilia Usme en las pruebas SABER del año 2012

	Grado 5to
Competencia comunicativa lectora	Fuerte
Competencia comunicativa escritora	Débil
Componente semántico	Fuerte
Componente sintáctico	Débil
Componente pragmático	Fuerte

Elaboración propia. Fuente: ICFES (2013)

Con relación a las competencias en las pruebas, se reporta fuerte en la competencia comunicativa-lectora y débil en la competencia comunicativa-escrita (tabla 2). En cuanto a los componentes de la prueba en el área de lenguaje el grado quinto se presenta fuerte en el componente semántico y en el componente pragmático y débil en el componente sintáctico (ICFES, 2013).

Tabla 3. Nivel que alcanzan los estudiantes de quinto grado de la I. E. D. Brasilia Usme en las pruebas SABER del año 2013 en el área de lenguaje.

Año 2013

	Grado 5to
INSUFICIENTE	9%
MÍNIMO	46%
SATISFACTORIO	35%
AVANZADO	10%

Elaboración propia. Fuente: ICFES (2014)

En el grado quinto, el 55% de los estudiantes se encuentran ubicados en nivel insuficiente y mínimo, y el 45% en los niveles satisfactorio y avanzado.

Tabla 4. Resultados de competencias y componentes en el área de lenguaje de los estudiantes de quinto grado de la I. E. D. Brasilia Usme en las pruebas SABER del año 2013

	Grado 5to
Competencia comunicativa lectora	Similar
Competencia comunicativa escritora	Fuerte
Componente semántico	Débil
Componente sintáctico	Similar
Componente pragmático	Muy fuerte

Elaboración propia. Fuente: ICFES (2014)

Con relación a las competencias en las pruebas, se reporta similar en la competencia comunicativa-lectora y fuerte en la competencia comunicativa-escrita (tabla 4). En cuanto a los

componentes de la prueba en el área de lenguaje el grado quinto se presenta débil en el componente semántico, similar en el componente sintáctico y muy fuerte en el componente pragmático (ICFES, 2013).

Por lo expuesto se plantea la necesidad de indagar sobre el tema de la comprensión lectora, ya que constituye una base fundamental para el desarrollo de los diferentes procesos que se realizan cotidianamente y poder aplicar diferentes metodologías que permitan trabajar de forma directa con algunos estudiantes para mejorar dichos procesos.

Con el presente trabajo de investigación se busca investigar *¿Cómo desarrollar habilidades para promover procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en los niños de primero de primaria en el Colegio Brasilia Usme jornada mañana?* Con la cual se establece la parte fundamental del presente trabajo de investigación.

OBJETIVOS

Objetivo General

Identificar el efecto que tiene la implementación de estrategias pedagógicas basadas en diferentes prácticas de lectura para desarrollar habilidades y promover procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en los niños que cursan primero y segundo de primaria en el Colegio Brasilia Usme jornada mañana.

Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de desarrollo y avance en los procesos en decodificación y comprensión del lenguaje escrito en los niños de primero y segundo del colegio Brasilia Usme antes de iniciar la intervención pedagógica.
- Diseñar e implementar propuestas pedagógicas que permita potenciar procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en los estudiantes que cursan el grado primero y segundo de primaria del colegio Brasilia Usme jornada mañana.
- Analizar los resultados de propuestas pedagógicas sobre los procesos decodificación y comprensión del lenguaje escrito, desarrolladas en ciclos de acción y reflexión con los estudiantes que cursan el grado primero y segundo de primaria del colegio Brasilia Usme jornada mañana.

MARCO CONTEXTUAL

Marco Referencial Distrital. “La secretaría de Educación del Distrito (SED) es la entidad rectora de la educación inicial preescolar, básica (primaria y secundaria) y media en Bogotá. Fue creada el 23 de mayo de 1955 mediante el Acuerdo número 26 expedido por el Concejo de la Ciudad y de acuerdo con el Decreto 330 de 2008 se reestructuró la entidad y actualmente hace parte del sector central de la Administración Distrital liderada por la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Actualmente la Secretaria de Educación del Distrito cuenta con 19 Direcciones Locales de Educación DEL y 384 colegios oficiales (708 sedes)”. (Bogotá, 2014). Su misión es “promover la oferta educativa en la ciudad para garantizar el acceso y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, en sus distintas formas, niveles y modalidades; la calidad y pertinencia de la educación, con el propósito de formar individuos capaces de vivir productiva, creativa y responsablemente en comunidad”. (Educación Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, 2014).

El Colegio Brasilia Usme, es una institución educativa de orden Distrital administrada por la Secretaria de Educación de Bogotá, ubicada en la Localidad 5, Usme, Ubicada en la Calle 73D Cra 1 Bis B Este. Fue creada mediante acuerdo No 17 noviembre de 1992 del Concejo de Bogotá. Es única sede con dos jornadas – mañana y tarde- que atiende aproximadamente 1900 estudiantes.

El colegio Brasilia Usme “Imagen de una nueva vida” institución pública “Regida por principios éticos y morales que buscan no solo instruir, sino formar integralmente a sus estudiantes, orientando y potenciando las capacidades de directivos, docentes y padres de familia con el propósito de hacerlos agentes activos en el logro de sus metas”. (PEI de la Institución).

De la misma manera, el quehacer de la institución se enmarca en el modelo pedagógico Aprendizaje significativo. Posee procesos en la Educación media especializada cuyo objetivo es presentar una alternativa al estudiante que desea obtener una preparación en ciencias para continuar en programas técnicos, tecnológicos o profesionales.

El sector donde se encuentra la población objeto de estudio corresponde a los estratos 1 y 2, con una comunidad que refleja diferentes características socio-culturales como son: el desplazamiento, la inseguridad, violencia intrafamiliar, el desempleo, subempleos, analfabetismo, madres cabeza de familia (muchas de ellas muy jóvenes), abuelos asistencialistas (cuidan y responden por sus nietos, bien sea porque sus padres trabajan o los han abandonado), pandillas, drogadicción, privaciones y desigualdades sociales. Por otro lado, encontramos algunas familias bien organizadas, comprometidas, vinculadas y atentos a los diferentes procesos que conciernen a sus hijos. De acuerdo con lo anterior, encontramos una población bastante heterogénea, donde la mayoría de los padres de familia son empleados y unos pocos independientes con sus propios negocios.

Caracterización ciclo uno (población objeto del proyecto investigativo). Se inicia el proceso académico el 21 de enero del 2014 con el grado primero de Básica Primaria en la I.E.D Brasilia Usme, jornada mañana.

El grupo se compone de 26 estudiantes, de los cuales 17 son hombres y 9 mujeres entre los 5 y 7 años de edad. Según el registro de orientación 12 de los niños presentan dificultades de aprendizaje y 2 asisten a terapias de lenguaje y psicología.

Principales características de la población objeto respecto a los procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito.

- Los estudiantes presentan muy bajos desarrollos en lectura y escritura, se evidencia aproximadamente la mitad d ingresa a la institución en el 2014. La Prueba diagnóstica determina que 5 estudiantes se encontraban en el nivel pre-silábico 8 estudiantes en el nivel silábico y 7 estudiantes en el nivel alfabético, 6 estudiantes decodificaban.
- Pobreza en la interacción con materiales impresos como son los libros y otros debido a la poca importancia que se le da en el contexto familiar de donde proceden los niños.
- Están en procesos de adquisición de hábitos y apropiación instrucciones
- .En el horario extraescolar los estudiantes permanecen solos, bajo el cuidado de sus hermanos mayores o de abuelos analfabetas.

MARCO CONCEPTUAL

Como punto de partida se tiene la lectura entendida como el “atribuir sentido y significado a un signo”. (Garrido, 2012, p. 95), proceso que no solo empieza en el ámbito escolar, sino que inicia en el entorno familiar y depende de las experiencias que se le proporcione al niño en alfabetismo. Así mismo, se destaca la importancia de realizar acciones de interacción con otros, los cuales permiten desarrollar otras habilidades como persona y ser social. Hallyday (1982) en palabras de Flórez, Torrado y Arias (2006) afirma: “desde una perspectiva sociolingüística define el desarrollo del lenguaje como una construcción de significados socialmente compartidos.... Aprender el lenguaje es aprender a significar en contextos interactivos” (p. 21)

Diversas teorías han determinado la importancia que tiene la lectura en los procesos alfabéticos de los niños y mucho más, si se tiene en cuenta su incidencia en el desarrollo de procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito. Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) definen la lectura como “un proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos impresos” (p. 25), los cuales a su vez encierra los procesos de decodificación y comprensión. “La comprensión y la interpretación se relacionan con la posibilidad de derivar significados y sentidos de lo impreso. La decodificación tiene que ver con los procesos que conducen al reconocimiento de la palabra. (Flórez, Torrado y Arias, 2006, p.31).

Aunado a lo anterior, determina que se debe ser más consciente de “los procesos de decodificación ya que incluyen: La conciencia fonológica, el principio alfabético y el reconocimiento visual de la palabra escrita”. (Flórez, Torrado y Arias, 2006, p.32). De ahí que se debe tener mayor control sobre las herramientas que se utilizan, como medio para lograr la

adquisición de la lectura. De igual manera contar con la guía de un adulto que posibilite esa aproximación y apropiación del lenguaje escrito a través de la lectura en voz alta y compartida.

Por lo tanto además de ser importante la lectura, en donde se realizan diferentes procesos de pensamiento y lenguaje para llegar a reconocer las letras, las palabras, las frases y oraciones, se requiere de habilidades en los procesos de comprensión que permitan realizar la interpretación del texto y la construcción de los significados que éstos encierran. Para mejorar dichos procesos, se tienen diferentes herramientas que facilitan su adquisición y uno de ellos es la lectura en voz alta, con la cual se pueden llegar a desarrollar destrezas de pensamiento, que permiten una mayor comprensión y a su vez promuevan otras habilidades en la medida que se realiza la apropiación del lenguaje escrito. Para el seguimiento de los diferentes logros que se pueden generar a través de la misma e ir realizando los correctivos necesarios, se implementa la investigación acción educativa, que permite realizar procesos de reflexión e implementación de nuevas estrategias que posibiliten el alcance de los logros planteados.

La Lectura

La lectura es considerada uno de los procesos más importantes en la vida del ser humano. Desde que éste entra en contacto con el medio, en sus primeros meses de vida leer cada uno de los sucesos con los que se enfrenta, con los que vivencia junto a un adulto, quien es el que proporciona espacios de comunicación, le enseña a aprender a través del lenguaje, a entender y relacionarse con su entorno inmediato, entre otros. Es así como a medida que se desarrolla, su capacidad de leer el mundo se hace más evidente. “Para que un niño aprenda lenguaje, tiene que aprender a conversar, aprender a ser oyente y hablante, más adelante, lector y escritor”. (Flórez, Torrado & Arias, 2006, p. 34)

Si es un niño al que se le permite acercarse a la lectura convencional propiamente dicha, establece una relación más cercana con la cultura escrita. Si por el contrario es un niño que no ha tenido la posibilidad de estar en contacto con ésta, apenas leerá ese espacio físico con cada uno de los sucesos que vive, mientras entra de lleno en este proceso cuando llega la escuela.

Como se puede observar, la lectura está inmersa en la existencia del ser humano, es un proceso que se construye y perfecciona cada día. Muchos han teorizado sobre ésta; Snow (1990), citado por Flórez et al., (2007) define la lectura “como un proceso complejo en el cual se construye significado a partir de los símbolos impresos, utilizando el conocimiento sobre el alfabeto escrito y sobre la estructura de los sonidos de la lengua oral, con el propósito de alcanzar la comprensión” (p. 25)

Se reafirma lo importante y básico de estos primeros años donde el niño se familiariza con el lenguaje y se crea la base para los procesos formales en la escuela en cuanto a la enseñanza de la escritura y lectura.

Según Gough y Tunmer (1986) y Hoover y Gough (1990), en palabras de Flórez y Gómez (2013), consideran que:

“La lectura consiste en dos procesos: la decodificación y la comprensión. La decodificación es el proceso de reconocimiento que transforma lo impreso en palabras. La comprensión/interpretación se refiere al proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan”. (p. 74)

Diferentes opiniones se presentan sobre la forma de dar a conocer los conceptos alfabéticos, hay algunos que dan importancia a familiarizarlo letra por letra; otros opinan que es mejor enseñarlo de forma global y relacionarlo con gráficos, carteles, avisos, elementos publicitarios

que maneje cotidianamente, actividades diarias, donde pueda establecer las relaciones de los fonemas con los grafemas, alcanzar procesos de decodificación que le van a permitir llegar al reconocimiento de las palabras.

Las experiencias que se van generando, se van denominando con palabras y expresiones las cuales van a permitir comprender más el entorno donde se encuentran, aprender a comunicarse y entender el mundo que lo rodea. Francisco Cajiao (2013) define la lectura como “la capacidad de descubrir significados escondidos y, por tanto, quien sabe leer de verdad tiene la posibilidad de ver muchas más cosas en el mundo que aquel que no domina esta habilidad”. (p. 55)

Trelease (2004), desde un punto de vista más amplio, en el que entra en juego el carácter funcional y social de ésta afirma:

“No solo es un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural inserta en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. (p. 3)

Teniendo en cuenta lo planteado por estos autores, es importante darle la relevancia que merece este proceso, esto implica pensar la lectura desde las aulas de clase, los espacios a donde llega el niño para iniciar explícitamente su formación y ser un sujeto activo en el universo letrado, que se dispone a avanzar en la construcción del conocimiento.

Al respecto Trelease (2004) plantea:

“La lectura es el corazón de la educación. En la escuela el conocimiento de casi todos los temas fluye a partir de la lectura. Uno debe ser capaz de leer las palabras que plantean un problema matemático para entenderlo. Si uno no puede leer el capítulo de ciencias o de

sociales no podrá responder las preguntas al final del capítulo. El complejo manual del computador es esencial para manejarlo, pero uno debe ser capaz de leerlo. (p.25).

Como consecuencia, el proceso lector es un gran problema y comienza a perder valor, ya que el estudiante no le encuentra verdadera utilidad para su vida.

Como mecanismo de acercamiento a la comprensión, el docente puede generar una serie de interrogantes para llegar a posibles soluciones, incorporar los usos de la lectura en todo lo que se realice, darle un sentido más allá del contenido y que de una forma u otra permitan cambios verdaderos, que conlleven a formar lectores capaces de tener una postura crítica ante la realidad que viven en su entorno, en el país, que permita formar la conciencia de cultivarse y crecer no solo en conocimiento, sino también en participación activa y transformadora.

Lerner (2012) considera que:

“Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, adentrarse es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita... (p. 115).

Hasta aquí se ha hecho un abordaje sobre qué es la lectura desde la concepción de varios autores. A continuación se aborda una de las prácticas reconocida socialmente: la lectura compartida, que está sustentada a través de diferentes investigaciones como el Estudio Bristol, el programa Bookstar, experiencia ACESS, Espantapájaros Taller, entre otros.

Lectura compartida en voz alta

*El gusto por la lectura, más que enseñarse,
se comunica, se transmite, se contagia.*

(Garrido Felipe)

Leer en voz alta es una de las estrategias más valiosas y enriquecedoras que se les puede brindar a los niños y adolescentes. Los efectos que se han mostrado a través de ella son diversos para sus vidas e imaginación, así como para comprender e identificarse con situaciones de la vida real y de su propio entorno. De igual manera, la lectura en voz alta permite a los niños mayor acceso al conocimiento y refuerza sus vínculos afectivos con los adultos. De su efectividad e importancia ha señalado Trelease (2004):

“Les leemos a los niños por las mismas razones que les hablamos: para tranquilizarlos, para entretenerlos, para crear lazos; para informarles o explicarles algo, para despertar su curiosidad, para inspirarlos. Pero al leerles en voz alta, también:

- Condicionamos el cerebro del niño para que asocie la lectura con el placer.
- Creamos las bases del conocimiento.
- Construimos su vocabulario.
- Ofrecemos un modelo de lector”. (p. 38)

De la misma manera afirma: “Cada vez que usted le lee en voz alta a un niño o a un grupo, usted se ofrece como modelo de un rol. Una de las primeras habilidades que desarrollan los niños es la imitación”. (p. 45). Estos procesos de imitación permiten además que el niño se inicie en procesos narrativos, al respecto Colomer plantea:

“Al inicio de su adquisición de la estructura narrativa, los niños y las niñas se dan por satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias en términos de episodios desconectados. A medida que crecen, aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones representadas y para colocar lo que está ocurriendo en las ilustraciones en el interior de un esquema progresivo... Este avance resulta más fácil para niños y niñas que han oído contar muchos cuentos y que han aprendido a tener en cuenta los acontecimientos de las páginas anteriores para atribuir un sentido a las historias de los libros. (p.73)

Entre otros beneficios que se encuentran en la lectura en voz alta están: permite la formación de niños lectores, establece la importancia de tener una disciplina en tiempo para realizarla y despierta el interés por la lectura. Así mismo las situaciones de lectura en voz alta promueven y desarrollan habilidades narrativas por medio del relato de historias, predicciones de sucesos, diferentes asociaciones a experiencias propias y cercanas. Por su parte Flórez, Restrepo & Schwanenflugel (2007) destacan:

“La importancia de practicar la lectura compartida con los niños, al menos cuatro veces por semana. La continuidad de esta práctica influye en las siguientes capacidades o habilidades:

- Enriquece la motivación para aprender habilidades alfabéticas.
- Incrementa el conocimiento explícito de los aspectos de la propia lengua.
- Apoya el conocimiento de situaciones típicas en el mundo y el conocimiento de la forma típica de narrar historias.

- Facilita el crecimiento de capacidades de pensamiento en los niños: la formación de conceptos, el conocimiento de la forma de los libros, la coordinación de los puntos de vista distintos y las relaciones causa-efecto.
- Favorece la concentración en actividades dirigidas, típicas de la instrucción escolar.
- Favorece la concentración en un tema de conversación y la toma de turnos en la misma.
- Promueve la adopción de reglas para una interacción amable y amistosa con otros niños y con el adulto.
- Aumenta el acervo de conocimientos acerca de las nociones de pasado y futuro, claves para la comprensión del tiempo verbal”.(p.78)

Cuando se realiza lectura en voz alta ante grupos grandes, es importante tener presente a todo el grupo, captar la atención de todos, de lo contrario se generará desorden e indisciplina y no tendrá el impacto esperado. Se debe conocer el contenido del libro que se va a presentar y tener presentes los diferentes momentos de lectura antes, durante y después de la misma, con las preguntas adecuadas y oportunas para generar interés y desarrollar procesos de comprensión.

Ante esto Garrido (2012) afirma:

“El gusto por la lectura y la escritura autónomas se contagia. Y la mejor forma de transmitirlo es la lectura en grupo, en voz alta, interrumpiéndola cada vez que haga falta para explicar lo que no se entienda, asegurarse de que todos prestan atención y renovar el entusiasmo y el interés por lo que se está leyendo”. (p. 52)

A los niños de diferentes edades les gusta que se les lea y disfrutan poder adentrarse en los diferentes acontecimientos que involucran las historias y esperan saber qué sucede, se siente el suspenso, la inquietud, el asombro ante las diferentes posibilidades que brindan las historias, los

cuentos, de ahí que sea muy importante saber elegir el libro que se va a narrar para captar atención del que escucha, su interés y acercarlo más al gusto y placer de leer, como lo plantea Garrido “Un buen libro para lectores de cualquier edad, es el que puede asombrarnos y consigue conmovernos”. (p. 60)

Teniendo en cuenta la importancia de la lectura en voz alta y sabiendo que muchos niños carecen de la oportunidad de tener adultos que les acompañen desde los inicios de su vida en este proceso, se hace aún más importante que en el colegio se brinde ésta posibilidad y quién mejor sino el docente para aplicar como estrategia y mecanismo de acercamiento, visibilización a otros conocimientos, a otros enfoques del mundo, a generar participación, atención, concentración y plantear espacios críticos frente a los diversos acontecimientos que se hacen presentes en la lectura. Colomer (2005) afirma:”

“La lectura de cuentos es el aprendizaje lector que más se beneficia de “métodos de enseñanza” ajenos a la escuela. El conocimiento de la narración natural que cualquier individuo adquiere muy pronto en las conversaciones de su entorno, la costumbre social de contar cuentos – ya sea en forma oral, ya a través de los medios audiovisuales-, así como la forma en que están escritos los libros infantiles, ayudan a los lectores a dominar muchos aspectos necesarios para la comprensión lectora, en general, y para la comprensión literaria, en particular. (p. 99 y 100)

Los materiales que se pueden utilizar para aplicar esta estrategia de lectura son variados, desde textos cortos, narraciones con imagen, hablar de libros, releer historias, retomar textos, narraciones sencillas y en general todo material impreso que permita ofrecer otros temas, es la gran oportunidad de poder adentrarse, explorar, conocer, indagar y descubrir diferentes

perspectivas del mundo que habita y de la vida misma. Parafraseando a Garrido (2012) cómo negar la posibilidad a los niños de acercarse a ese mundo que tan solo de la mano de un adulto puede conocer, descubrir, maravillarse y por qué no quedarse por siempre en este gran mundo de la lectura y de los libros.

A continuación se aborda un proceso cuya esencia está enmarcada en la comprensión.

La comprensión lectora

Para llegar a la comprensión, se requiere del manejo de la lectura, Solé (2002) la define “como un proceso de interacción entre el lector y el texto” (p. 27). Este proceso requiere de un manejo de la lectura que permita cumplir la finalidad propuesta para la cual se ha requerido leer y que para ser sustentado y manejado requiere de un nivel de comprensión.

La misma Solé (2002), también argumenta que “es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p. 37) e identifica una relación recíproca entre el lector y el texto que se lee, en donde el lector debe interactuar con lo que el autor quiere transmitir a través de las ideas y de las innumerables palabras que se perciben y le permiten romper las barreras del tiempo, del espacio y de la imaginación. Así mismo, como lo plantea Garrido (2012) “ayudarlo a descubrir los placeres de la lectura. Placeres de los sentidos, las pasiones y las emociones, placeres del conocimiento, la inteligencia, el razonamiento y la reflexión” (p. 24).

De acuerdo con lo anterior percibimos que gran parte de las problemáticas que se encuentran en el proceso de lectura está en no saber descifrar lo que se lee, entender las palabras o sus significados a medias, sin tener el interés o la profundidad de buscar aquellas que no se entienden, leer a las carreras pero sin detenerse a analizar lo que se dice, sin reflexionar,

preguntar o relacionar ideas. El afán por acabar una lectura es más importante que su mismo contenido, no hay un interés por el conocimiento, se refleja una gran conformidad por lo poco, “por necesidad y obligación, para estudiar, trabajar, cumplir con los trámites de la vida diaria e informarse” como lo afirma Garrido (2012, p 19). Así mismo, menciona cómo este tipo de lecturas, que denomina utilitarias, hacen que el nivel de comprensión se mantengan muy bajo, con lo estrictamente necesario para conseguir lo que se busca.

De la misma manera, cuando se lee surgen diferentes mecanismos mentales que permiten al lector buscar la información, seleccionarla, descartarla, replantear su posición ante su concepción previa o enriquecerla; son etapas de clasificación entre lo que se busca y lo que se encuentra, esto genera una serie de reorganizaciones cognitivas, que permiten que se dé el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, se encuentra los intereses, motivaciones y disposiciones mentales que facilitan la adquisición del aprendizaje. “...cuando aprendemos significativamente se produce la memorización comprensiva”. (Solé, 2002, p.39).

Otro aspecto importante, es el papel que la lectura debe tener en la formación inicial de los estudiantes, mucho más cuando se pretende formar buenos lectores para la vida y no solo para la actividad escolar, esto implica determinar otros propósitos en la misma, tener claros los objetivos, las finalidades, ayudar a formular predicciones, generar interrogantes, suscitar interés, proporcionar herramientas para que sea un proceso agradable, útil, que genere conocimiento y enriquecimiento personal.

Siguiendo con el orden de ideas, implica estar realizando constante evaluación y monitoreo de la comprensión y determinar cuando no se realiza para tomar las acciones correspondientes; parafraseando a Solé (2004), observar durante la lectura si los procesos de predicción,

recapitulación, análisis y resumen de la información se realizan, de lo contrario poder hacer los ajustes necesarios para corregir. Es una acción que debe ser constante de lo contrario se dice que no es una lectura funcional y por lo tanto no es lectura. Es un proceso en el cual se relaciona la información previa, con la nueva permitiendo establecer procesos de inferencia durante la lectura.

Según McNamara, (2004) en palabras de Gil y Flórez (2011), El pensamiento inferencial se ubica dentro de las habilidades de pensamiento. Se define como la “capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento. Incluye al razonamiento y la presuposición”. (p. 105-106).

Cuando se lee, se puede presentar diferentes niveles de comprensión, Gil y Flórez (2011) plantean los siguientes:

- Literal: se identifican significados en su mayoría lingüísticos sobre lo que se lee.
- Inferencial: se caracteriza por la extracción de conclusiones a partir del texto. Se identifica información no explícita en los textos ayuda a encontrar secuencias lógicas de información y recuperar información.
- Crítica: donde se toma una postura frente al texto. (p.111).

Para lograr comprender la información de un texto se requiere del uso de algunas estrategias como son: relaciones del texto-contexto que permiten darle sentido a la información del texto, conocimiento lingüístico, conocimientos previos, coherencia y cohesión entre otros.

Siguiendo el orden de las ideas, diferentes planteamientos hacen alusión a los problemas que pueden incidir y afectar la comprensión de lectura en un momento determinado, algunos de los cuales se mencionan a continuación:

- Los procesos de interpretación de lectura no son los adecuados y por lo mismo se requiere darle una mayor interpretación a los códigos que la conforman y establecer otras relaciones entre los mismos. Flórez et al., (2007) afirman: “La comprensión-interpretación se refiere al proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan. (p. 25).
- A nivel del texto: “La imposibilidad de establecer el tema, identificar el núcleo del mensaje que se pretende transmitir” (Solé, 2004, p.131)
- Interrumpir la lectura de forma brusca donde se pierde la concentración y el hilo de la situación.
- No tener ciertas habilidades para comprender inferencialmente.

Para lograr desarrollar procesos de lectura, escritura y comprensión se debe tener en cuenta ese alfabetismo emergente definido según Flórez et al., (2007)

“como el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes. Estas evidencias tempranas revelan ciertos conocimientos relacionados con los dominios involucrados en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura”. (p. 16)

Por otro lado se plantea la importancia de que los maestros en sus diferentes interacciones con los alumnos, establezcan conversaciones que les permitan desarrollar en ellos habilidades comunicativas, enriquecer su vocabulario y realizar nuevas conexiones lingüísticas a través de coordinar el uso de diferentes palabras, para elaborar frases más extensas en su afán de darse a entender. Son valiosos estos espacios donde puedan conversar, comunicarse de manera espontánea, puedan ser ellos mismos a la hora de transmitir sus sentimientos, pensamientos,

vivencias y que en este espacio logren recibir aprobación por parte del maestro y de sus compañeros.

En general podemos determinar que para desarrollar las habilidades en comprensión lectora, es clave y vital el papel protagónico que desempeñan los adultos cercanos al niño y las herramientas que se utilicen para incentivar la lectura que le permitirán no solo desarrollar su parte afectiva y social sino también incentivar procesos de enseñanza y aprendizaje.

La importancia del rol que desempeñan los maestros formadores iniciales que el niño va a tener, le reforzará la seguridad y confianza de desenvolvimiento y expresión en un espacio diferente al de su hogar y le facilitará adquirir otras habilidades importantes como persona y estudiante. Cómo lo afirma Garrido “Los niños y adolescentes necesitan que alguien lea con ellos y les muestre, en vivo, cómo se construye la comprensión del texto; *cómo se goza un texto*, pues los placeres de la lectura dependen de su comprensión. (P. 63)

A continuación se aborda el proceso de la escritura.

La escritura

En los diferentes procesos que realiza el individuo requiere de otros sistemas que complementen el lenguaje oral y hace uso del lenguaje escrito con la adquisición de la escritura como representación de su lengua. La escritura ha sido definida por Goodman (1988) como “el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal”. Para Garrido (2012) “Es dar a las palabras una forma gráfica, cuando escribimos, en lugar de pronunciar las palabras las hacemos visibles”. (P. 35).

Las habilidades en los procesos de escritura, también están determinadas por diferentes factores que influyen en su desarrollo y manejo, partiendo desde esta perspectiva se tiene en cuenta el proceso evolutivo en el cual se realiza su apropiación. Ferreiro (2003), en palabras de Flórez y Gómez (2013) distingue tres grandes periodos:

- “En el primero se da la distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico.
- En el segundo se presenta la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo).
- En el tercero se da la fonetización de la escritura (inicia en el periodo silábico y termina en el alfabético”. (p.66)

En el transcurso de estas etapas se dan diferentes momentos donde se empiezan a establecer relaciones entre la escritura y el dibujo, se adquiere la capacidad de dar características, cualidades, distinciones, variaciones, relaciones y más entre los códigos de escritura.

Parafraseando a Ferreriro (2003) en palabras de Flórez y Gómez (2013). Los procesos para realizar la conceptualización de la escritura se han determinado por etapas:

- Etapa pre-silábica: al principio hay escritura de formas gráficas, no tiene noción del valor, la cantidad, variedad de las mismas para escribir.
- Etapa silábica: hay intentos de escritura asignando a cada sílaba una letra y se puede relacionar con algún aspecto sonoro de la palabra.
- Etapa silábico – alfabética: tomado cómo esa etapa de transición entre lo silábico y lo alfabético. El niño empieza a probar una o varias letras que ocupen el espacio de las sílabas.

- Etapa alfabética: se comprende la correspondencia entre los sonidos y el carácter escrito, se puede decir que se comienza a realizar la apropiación del sistema de escritura convencional.

Por otra parte, para Flórez y Cuervo (2006), la escritura como proceso está basada en modelos cognitivos:

“que interpretan la escritura como una habilidad compleja que impone al escritor una serie de exigencias simultáneas. Estas exigencias se pueden agrupar en: a) demandas sobre el contenido; b) demandas sobre el propósito; y c) demandas sobre la estructura del texto. Desde esta perspectiva, se habla de: a) operaciones de alto nivel relacionadas con la composición del texto, y b) operaciones de bajo nivel que tienen que ver con habilidades secretariales. Es obvio que una mente humana no está en capacidad de atender todo al mismo tiempo. Cuando así lo intenta, por ingenuidad, por falta de tiempo, porque sobreestima sus capacidades o porque descalifica la tarea, termina en estado de angustia, frustrado, o con un texto de calidad dudosa”. (p. 10)

En este sentido, los procesos y avances en la escritura dependen de diferentes factores como internos en donde se tiene en cuenta procesos físicos, psicológicos, de desarrollo y más; otros externos la familia, la cultura, la sociedad que permiten o no estos espacios de comunicación y adquisición del lenguaje escrito. Es un proceso individual y social ya que posibilita procesos de comunicación e interacción.

De acuerdo con lo anterior, los procesos del desarrollo de la escritura dependen de las diferentes interacciones, que posibilitan ir adquiriendo el dominio de distintos campos del conocimiento, hacer uso del lenguaje como medio de expresión y es ahí cuando los procesos que

se realizan desde la enseñanza temprana, relacionados con el desarrollo de aprendizajes en lectura y escritura son básicos para mejorar su desempeño escolar y personal.

“El gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita”. (Lerner, 2011, p. 85)

Es importante que en la escuela se promuevan situaciones de lectura y escritura significativa donde el estudiante pueda hallar sentido de su uso en otros ámbitos independientes del escolar, para incrementar su necesidad de enriquecer sus conocimientos y crearle otras intenciones para acercarse a los libros, para escribir sus experiencias, expectativas, plasmar sus puntos de vista y dar a conocer sus pensamientos.

“Cada situación de lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas. Por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumnado (Lerner, 2011, p.126).

Esto trae de nuevo a plantear que una de las causas que pesan cuando se habla de fracaso escolar, es atribuida a los problemas de comprensión de lectura y según los estudios realizados, se llega a la conclusión que gran parte de su origen se encuentra en las bases formadas en lectura y escritura; de ahí que en procesos académicos posteriores, si no son tenidos en cuenta para su fortalecimiento, no se logre desarrollar los objetivos de alfabetización que se requiere para enfrentarse en una sociedad cultural que lo exige.

“Para la orientación sociocultural, leer no solo es un proceso psicobiológico 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 esas particularidades, propias de la comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o poder hacer las inferencias necesarias, hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.
(Trelease, 2004, p. 3)

Un docente debe asumir un rol de investigador, gestor e innovador en procesos de enseñanza aprendizaje, tener dentro de sus prácticas un enfoque investigativo que lo lleve a indagar y descubrir nuevos métodos que permitan encontrar otros caminos para la apropiación de los saberes en sus estudiantes y para esto también funciona la investigación acción. Se determinó este tipo de investigación por la necesidad que hay de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, poder comprender y aprender a desarrollar, dentro de la práctica docente, acciones inmediatas, reales y acordes a los contextos que conlleven a mejorar los procesos para generar una excelente competencia en comprensión lectora.

La investigación acción

Este tipo de investigación se utiliza como herramienta en el sistema educativo para mejorar los diferentes procesos que en ella se realizan, especialmente lo concerniente a la labor docente, se presenta a través de la constante investigación de forma más real y reflexiva sobre las acciones

que allí se generan. “Es una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela”. (Ávila, 2005, p. 505).

Estos procesos de investigación favorecen la actividad y dinámica del aula, permiten realizar reflexiones más conscientes de los procesos implícitos en las diferentes instituciones, replantear las mallas curriculares, la visión de la función docente y del papel real que cada estudiante tiene en su propia formación escolar. En consonancia con lo anterior *Lawrence Stenhouse (1981)*, citado por Restrepo (2012), escribió:

“El desarrollo del currículo debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículo debe ser un investigador... debe partir de un problema, no de una solución.” Y más adelante, en la misma obra, agrega que el docente lleva el currículo al laboratorio del aula como una hipótesis que tiene que someter a prueba y a las adaptaciones que este experimento sugiera. El resultado de este proceso investigativo es precisamente saber pedagógico que el maestro va interiorizando. (p. 94)

Siguiendo con el orden de ideas, los diferentes cambios y requerimientos que se vienen realizando a nivel mundial, hacen imprescindible que los docentes encargados de los procesos pedagógicos en el aula, realicen cambios en sus prácticas y para ello se requiere conocer el contexto donde se realizan, a los estudiantes, observar y determinar sus expectativas, necesidades e intereses, los mecanismos que permiten hacer más viables los procesos, su apropiación, identificar aquellos aspectos donde tienen mayor fortaleza y cuáles requieren de mayor atención para así mismo poder potenciarlos.

Es ahí, cuando el trabajo en el aula a partir de la investigación acción, posibilita los caminos y elementos que permitan observar y detectar las falencias que hay, para así mismo, direccionar los correctivos necesarios para alcanzar las metas propuestas. “Su principio rector es el de la

reflexividad, un recurso propio del sujeto para volver sobre sus “pasos”, el cual necesita un ambiente y unas condiciones que lo hagan posible y, ojalá, habitual”. (Ávila, 2005, p. 505)

Por su parte, Restrepo (2012) hace mención al *Informe Sobre el Seguimiento y Monitoreo de la Educación Global (2005)* que realiza la UNESCO, donde se hace manifiesto la importancia de dar a los maestros las herramientas investigativas que les permitan formarse como los principales críticos y responsables de sus prácticas pedagógicas y de las implicaciones que estas generen en su entorno diario. (p. 92).

Elliot (1990) dijo:

“Cuando la investigación Acción se lleva a cabo en clase con suficiente profundidad, puede incrementar la conciencia de los profesores sobre sus “implicaciones políticas” y por tanto, realza su capacidad colectiva para influir sobre la puesta en práctica de los cambios estructurales, tanto en las escuelas como en el sistema educativo”. (p. 179)

En consonancia con lo anterior, al hablar de procesos de investigación en el aula por parte del docente se deben empezar a realizar observaciones más directas sobre el actuar pedagógico que involucra el estar dispuesto a iniciar una serie de procedimientos que permitan la visión, análisis y crítica de su labor diaria, con la capacidad de poder tener una visión más amplia sobre su estilo de enseñanza, hábitos, costumbres, rutinas, herramientas que utiliza en su práctica y la incidencia de ésta en los estudiantes, para ello según el estudio de investigadores en el tema, se han planteado tres etapas o formas de realizarlo que son:

- **La deconstrucción** de su propia práctica con la cual después de haberla reconocido, criticado, establecido fortalezas y debilidades, puede reflexionar y tener los elementos necesarios para generar cambios con la finalidad de proporcionar a los estudiantes una dinámica diferente, que a su vez promueva mayores avances y logros de desempeño de

forma sólida, segura y más acorde a sus necesidades. Dewey, 1964, en palabras de Restrepo (2012). “El Maestro, decía, tiene que dominar la materia que enseña, pero también tiene que aprender a observarse y ser crítico con su práctica; no basta la formación teórica. (p. 106).

- **Reconstrucción de la práctica:** es un proceso de transformación de la práctica pedagógica, basado en los aspectos a corregir; implica nuevamente retomar estrategias y aspectos teóricos, actualizaciones académicas que soporte los correctivos a implementar. Se establece un tiempo para aplicar dichos correctivos y determinar que tan efectivos fueron, para poder afirmar que son acciones que llevan a la transformación. Las acciones que se establecen van a proporcionar una nueva dinámica en el aula, mayor conocimiento de los estudiantes y de lo que influye de forma adversa a su proceso de aprendizaje, enriquece y genera mayor conocimiento del ejercicio profesional. Stenhouse (1981), como lo refiere Restrepo (2002) “En consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor”. (p. 7)

- **Validación de la efectividad de la práctica pedagógica:** establece que los cambios y reestructuras realizadas, cumplen y permiten llegar a la obtención de buenos procesos en los estudiantes y de los objetivos planteados para su mejor desempeño. De igual manera, establece una relación más próxima, efectiva y de conocimiento de los estudiantes.

En estas acciones donde se implementa la investigación acción pedagógica, se establecen diferentes momentos que marcan la labor docente y el trabajo con los estudiantes ante las diferentes respuestas que se generan con las nuevas herramientas didácticas. De igual manera,

como parte de este proceso, el maestro también tiene la satisfacción y el valor de estar realizando su labor bien hecha, enseñando a aprender el valor de aplicar procesos investigativos que permiten alcanzar los objetivos propuestos. Restrepo (2003) afirma:

“La Investigación Acción Educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica”. (p. 96)

Aunado a lo anterior, es importante resaltar los aportes que la Investigación acción, puede realizar en los procesos de comprensión ya que reflejan los avances de los individuos y permite implementar adaptaciones pedagógicas que dan luces para aplicar nuevas estrategias que conllevan a minimizar los obstáculos y fortalecer los nuevos aprendizajes.

MÉTODO GENERAL

Tipo de Estudio

Este trabajo se ubica en el paradigma de la investigación Acción, se desarrolló en tres ciclos de indagación acción.

La recolección de información se llevó a cabo por medio de la observación y registro de hechos que se presentaron en los diferentes espacios de trabajo, clasificando y consignando en un diario de campo las situaciones más pertinentes. Además se tomaron fotografías y se realizaron grabaciones que permitieron determinar el avance y desarrollo de los procesos de decodificación y comprensión; la implementación y valoración se llevó a cabo en tres ciclos de indagación acción: inicial, intermedio final. Cada ciclo está compuesto por un método que expone las acciones realizadas; ante la intervención se obtienen resultados y como consecuencia de ellos se plantean algunas decisiones que posibilitan pasar al siguiente ciclo, con lo cual se pretendía avanzar en el proceso.

Para realizar el análisis de la información se elaboraron diferentes registros estadísticos que permitieron establecer el nivel en que se encontraban los estudiantes, los avances realizados y visualizar las acciones a implementar para intervenir con nuevas estrategias que permitieran obtener mayores resultados.

Participantes. Participaron 26 alumnos del grado primero y la docente directora de aula del Colegio Brasilia Usme. Se pidió autorización a los padres de familia, quienes dieron a voluntad el consentimiento de que los niños fueran fotografiados y grabados para poder participar en el proyecto.

Los participantes presentaban características similares como eran: edades entre los 6 y 7 años, eran miembros de la misma localidad, estudiantes de ambos sexos 9 niñas y 17 niños.

El grupo de estudiantes que se tomó como muestra eran heterogéneos en procesos alfabéticos, de los cuales 3 no manejaban el código convencional de lectura y escritura; 13 presentaban inconvenientes en el manejo del código escrito, en la escritura convencional y con lectura silábica; 7 tenían un manejo de escritura alfabética y lectura fragmentada y 6 decodificaban.

Tabla 5. Conformación del grupo de estudiantes a participar.

PARTICIPANTES	TOTAL
Estudiantes	26
Docente de Aula	1
TOTAL	27

Fuente: registro matrícula grado primero 2014 IED Brasilia Usme

Procedimiento

Diagnóstico para determinar los niveles de avance en los procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito se tomo como referencia la prueba diagnóstica institucional, aplicada a los estudiantes del grado primero de primaria en el Colegio Brasilia Usme. Se aplica antes de iniciar la primera semana del año escolar.

La prueba fue aplicada en la segunda semana del mes de febrero del año 2014 y arrojó los siguientes resultados:

Tabla 6. Resultados de la aplicación de la prueba diagnóstica.

ESTUDIANTES	TOTAL
Nivel pre-silábico	5
Nivel silábico	8
Nivel alfabético	7
Decodifican	6
TOTAL	26

El proceso se desarrolló en tres ciclos de indagación. El primer ciclo dio inicio en el primer semestre del 2014 en el cual se implementó como estrategia pedagógica “lectura de cuentos en voz alta” por parte de la docente.

En el segundo ciclo del 2014 se implementó la lectura de cuentos en voz alta, lectura, individual (inicial y final), lectura compartida y organización de secuencias narrativas como estrategias pedagógicas.

El tercer ciclo correspondió al primer semestre del 2015, se desarrolló lectura de cuentos en voz alta, complementada con trabajos de decodificación, resolución de situaciones problemáticas, descripciones de eventos e imágenes, identificación de la estructura narrativa y desarrollo en procesos de habilidades narrativas a partir de un cuento con imágenes sin texto. (Inicial y final).

La propuesta se implementó durante 14 meses de jornada académica, correspondientes a los años 2014 y primer semestre del 2015. El proceso se desarrolló en la jornada escolar regular.

CICLO 1. ACERCAMIENTO AL LENGUAJE ESCRITO

Después de un acercamiento al grupo objeto de estudio durante los dos primeros meses del año escolar, mediante en las primeras actividades académicas y de identificar sus habilidades, necesidades e intereses respecto a los procesos de lectura y escritura inicial, la docente consideró que para acercar los niños a estos procesos era necesario motivarlos mucho con la lectura en voz alta. En este orden de ideas se procedió a realizar esta actividad, la cual fue registrada en el diario de campo, en el que se consignan anotaciones de lo que pasó con los estudiantes y su reacción ante el plan establecido al realizar esta práctica.

Se presenta un apartado denominado método donde se describen las acciones implementadas, la tabla con el cronograma establecido para la intervención y los resultados obtenidos en la misma.

Método

La propuesta pedagógica se inició con la implementación de lectura de cuentos infantiles en voz alta por parte de la docente, por lo general al inicio de la jornada escolar, en los diferentes espacios del aula. Se realizó la narración teniendo en cuenta el lenguaje verbal y no verbal. La docente intervino en diferentes momentos de la lectura, en un principio con preguntas literales y posteriormente con preguntas inferenciales, éstas permitieron propiciar espacios de participación, integración, y reconocimiento de los elementos que componen un texto narrativo.

Dentro de la metodología empleada se realizaron preguntas indagatorias, de seguimiento literal, de observación, relación entre las imágenes, de atención ante los sucesos acontecidos, orden y espacio de desarrollo de la acción. Así mismo se generaron momentos de intervención y diálogo y otros de espera de turno entre los participantes, que se motivaron para responder ante

los planteamientos de sus compañeros y que a su vez generaron preguntas, expresaron sus inquietudes y dudas de los textos leídos.

Al finalizar las lecturas se intervino nuevamente preguntas de comprobación y seguimiento de la lectura. Durante las jornadas escolares los libros se ubicaron en un sitio que permitiera ser cercano a todos y que pudieran ser consultados.

Tabla 7. Cronograma de las actividades de lectura en voz alta.

FECHA	CUENTOS	DESCRIPCION DE LAS ACTIVIDADES
Marzo 11 al 27	*La granja. <i>WolTony</i> . *Aventuras de Sally y Sam-Los monstruos del mar. <i>Watters Linda</i> . *No quiero bañarme. <i>Peris Carme</i> *No quiero comer. <i>Peris Carme</i> *Primero el huevo. <i>Peris Carme</i> .	*Se ubicaron en el piso a libre elección del sitio entorno a la docente y se les presentó el cuento. * Durante la actividad se dieron tiempos de espera para permitir la participación voluntaria de los estudiantes. * Poco a poco se fueron incrementando las preguntas literales e inferenciales. ¿Dónde está (persona u objeto)? ¿Conocen una granja? ¿Qué hay en...? ¿Qué les gusta más...? ¿Alguna vez no se han querido bañar?

	<p>*No quiero ir a la escuela. <i>Peris Carme</i></p>	<p>¿No han querido comer? ¿Qué no les gusta comer? ¿Qué comida les gusta más? ¿En algún momento no han querido ir a la escuela?...</p> <p>* Se dio tiempo para que la mayoría participara. * Se dejaron los libros en un espacio en el que pudieran explorar y observar su contenido.</p>
<p>Abril 1 al 24</p>	<p>*Sana que sana. <i>Ramos María Cristina</i></p> <p>*Ricitos de oro y los tres osos.</p> <p>*El dragón fastidioso. <i>Sikes Julie.</i></p> <p>*En lo salvaje - Una sorprendente aventura en 3D. <i>Ed. Panamericana.</i></p>	<p>* Se cambió de sitio en el salón, pero de la misma manera se ubicaron en el piso como querían entorno a la docente y se preguntó de qué podría tratarse el cuento del día, posteriormente se les presentó el cuento.</p> <p>* Se dio el tiempo necesario para una mayor participación.</p> <p>* Se plantearon más preguntas de indagación.</p> <p>* ¿Qué sucederá ahora? * ¿Qué ves? *¿Qué harías si? * ¿En qué se parece a ti?</p>

	<p>*El dragoncito que no sabía sonarse. <i>Delattre Odile y Rondia Benoit.</i></p> <p>*El gato dormilón. <i>Allen Judy.</i></p>	<p>* ¿Qué te gusta a ti?</p> <p>¿Qué te recuerda?</p> <p>¿Qué harías si te pasara a ti?</p> <p>¿Cómo sabes...</p> <p>*Posterior a la lectura, de forma voluntaria realizaron un resumen de la historia. (Entre todos se complementó).</p> <p>* Se escucharon los diferentes comentarios que surgieron a partir de las lecturas.</p> <p>* Los libros quedaron a disposición de los estudiantes.</p>
<p>Mayo 6 al 22</p>	<p>*En el océano- Una sorprendente aventura en 3D. <i>Ed. Panamericana.</i></p> <p>*Renata la gruñona. <i>Moss Miriam y Chapman Lynne.</i></p> <p>*Mamá fue pequeña antes de ser mayor.</p>	<p>*Se dio la oportunidad que se ubicaran donde quisieran al escuchar la voz “hora del cuento” y la docente se ubicó junto a ellos.</p> <p>*Se les cuestionó con preguntas.</p> <p>* ¿Qué crees que va a pasar?</p> <p>* ¿Qué dirá el personaje...?</p> <p>* ¿Cómo se irá a sentir...?</p> <p>* ¿Qué te recuerda?</p>

	<p><i>LarrondoValerie</i></p> <p>*Vamos a cazar un oso.</p> <p><i>Rosen Michael</i></p> <p>*Shh! ¡No despiertes al bebé! <i>Broum Petra.</i></p> <p>*Monstruo no me comas. <i>Carl Norac.</i></p> <p>*¿Qué harías con una cola cómo está? <i>Jenkis Steven / Page Robin.</i></p> <p>*Nana vieja. <i>Wild Margaret – Brooks Ron</i></p>	<p>* ¿Qué harías si te pasara a ti?</p> <p>* ¿Cómo sabes...</p> <p>*Posterior a la lectura, de forma voluntaria realizaron un resumen de la historia. (Entre todos se complementó).</p> <p>* Se escucharon los diferentes comentarios que surgieron a partir de las lecturas.</p> <p>* Los libros quedaron a disposición de los estudiantes.</p>
--	--	--

Resultados del acercamiento al lenguaje escrito

Los resultados obtenidos se fueron dando de manera gradual, ya que en un principio algunos niños presentaron prevención para que se les realizara la lectura en voz alta, consideraron que era una actividad que se les hacía a los bebés y manifestaron ser grandes para ello, se respetó la

actitud individual de cada estudiante ante la herramienta aplicada, sin embargo a través de la secuencia y constancia en la aplicación, se realizó un proceso de integración que permitió despertar el interés y gusto por este tipo de textos. Se comenzó a evidenciar avances significativos de afinidad por los textos escritos, especialmente por los libros álbum. Hubo mayor atención, interés y participación con relación a la actividad de lectura en voz alta y la mayoría quiso narrar situaciones presentes en las lecturas realizadas, se refleja incremento en la capacidad de narrar historias. Respondieron a preguntas literales y algunas inferenciales.

Realizaron descripciones de eventos sencillos, mostraron interés por el lenguaje escrito. Hubo participación activa, indagaban sobre la estructura de los libros (autor y de qué país provenían). Hubo buena actitud de escucha y confianza con la actividad planteada.

Incrementaron las situaciones comunicativas, las relaciones de cercanía entre pares y con la docente. Fortalecieron la seguridad y familiaridad para manifestar situaciones de su entorno.

Se evidenciaron algunas preferencias externas, de forma y presentación de los cuentos que deseaban se les leyera.

Dentro de las limitaciones que se presentaron cabe anotar: no todos tenían las bases esenciales de la lectura y escritura convencional, se contaba con un solo ejemplar del texto, en algunos momentos el tiempo que se dispuso fue corto, debido a los diferentes requerimientos institucionales.

Según la motivación, el nivel de expectativa, interés y necesidad de poder interpretar el lenguaje escrito en aquellos que no manejan la lectura convencional, se decidió continuar trabajando en el siguiente ciclo con:

- ❖ Lectura en voz alta o lectura dialógica por parte de la docente de aula.
- ❖ Lectura individual para medir los procesos de decodificación.

- ❖ Lectura compartida entre pares.
- ❖ Organización de una secuencia narrativa para determinar niveles de inferencia y predicción.

CICLO 2. LECTURA EN VOZ ALTA INDIVIDUAL Y COMPARTIDA

Para este ciclo se establece como punto de partida las decisiones tomadas al finalizar el primer ciclo de acción, se consideró continuar con la lectura en voz alta por parte de la docente de aula, atendiendo los intereses y las expectativas que se han creado en los estudiantes ante los textos leídos, se hará énfasis en los elementos que componen un texto narrativo. Así mismo realizar actividades de lectura individual, que permita establecer el nivel de en que se encuentran los estudiantes en los procesos de decodificación y adquisición del lenguaje escrito. Lectura compartida entre pares donde aquellos niños que presentan mayor dominio del lenguajes escrito, les lean a aquellos que todavía no se encuentran en el mismo nivel y generarles mayor interés para desarrollar esta habilidad. Por último se organiza una secuencia narrativa para determinar los niveles de inferencia y predicción en el grupo de estudiantes.

La información y avance de los diferentes procesos que se presentan se realiza por medio de un diario de campo, donde se registran anotaciones y seguimiento de las implementaciones. Grabaciones y registro fotográfico para establecer reacciones, avances o dificultades en el proceso con los estudiantes ante el plan establecido.

Se presenta el apartado denominado método, la tabla con el cronograma establecido para la intervención y los resultados obtenidos en la misma.

Método

Se desarrollaron cuatro momentos de intervención que fueron: lectura en voz alta por parte de la docente, lectura en voz alta de los estudiantes de forma individual (inicial y final), lectura compartida con otro compañero y la organización de secuencias narrativas en forma grupal.

El primero. La lectura en voz alta por parte de la docente, se aplicó de forma similar a la etapa inicial, se estableció durante el transcurso del semestre con nuevos textos narrativos, se plantearon algunas preguntas literales, sin embargo se comenzó a hacer énfasis en las de tipo inferencial, reconocimiento de los paratextos y predicciones de sucesos.

Se presentó mayor comunicación con la docente y en distintos momentos realizaron cuestionamientos ante situaciones planteadas en las historias, que hacían alusión con su entorno y generaban diversas inquietudes. Se establecieron tiempos para socializar los contenidos de los libros, durante la jornada escolar.

Segundo. Lectura en voz alta de los estudiantes de forma individual (inicial y final). Se realizó la grabación de lectura inicial de forma individual con la historia llamada “El campesino” (Anexo 9). Durante el proceso ellos leyeron, y si era muy necesario la docente les ayudaba con las partes que presentaban dificultad. Se realizó en diferentes momentos de la actividad académica. Una segunda etapa se realizó posterior a la implementación de la lectura compartida. En esta implementación se tomó la historia infantil “Una Bruja Buena” (Anexo 10), en ella se realizó el tipo de lectura el lee y yo le ayudo. En el momento que no tenían la facilidad de leer, la docente les ayudaba para continuar el proceso.

Tercero. Lectura compartida, se ubicaron 25 libros en el centro del salón, los estudiantes previamente habían escogido el compañero con el que querían compartir la lectura, posteriormente eligieron el texto que querían iniciar a leer, la ubicación fue de libre decisión en

el salón y comenzaron a realizar la lectura. Si el proceso se les facilitaba podían tomar otro y retomar la misma acción. La implementación se realizó durante 3 semanas. Se adicionaron otros textos debido al tiempo que requirió la implementación. Algunos solicitaron los del semestre anterior.

Cuarto. Ordenar unas secuencias narrativas de lenguaje oral. Se organizaron por grupos de a seis y dos de a siete estudiantes, se ubicaron en el espacio que se determinó para cada uno y se sentaron en el piso a escuchar la narración, posteriormente se les entregó la misma historia fraccionada por párrafos en desorden y ellos debían ordenarla de acuerdo a lo que previamente escucharon y para ello debían tener en cuenta algunos detalles del lenguaje escrito.

Tabla 8. Cronograma de implementación segundo semestre 2014

ETAPAS	ESTRATEGÍA	ACTIVIDADES	INSTRUMENTOS
Inicial	* Lectura en voz alta por parte de la docente de aula.	* Reconocimiento de paratextos. * Predicción de sucesos. * Creación de historia con base en imágenes entregadas.	* Diario de campo. * Fotografías * Audio
Intermedia	* Lectura por parte de la docente de aula. * Lectura individual en voz alta - Inicial	* Lectura de texto asignado. * Lectura individual, selección libre de cuento. * Lectura individual de control o verificación.	* Diario de campo. * Fotografías. * Audio.

<p>Final</p>	<p>*Lectura en voz alta por parte de la docente de aula.</p> <p>*Lectura individual en voz alta – final</p> <p>*Lectura compartida – los estudiantes leen por grupos.</p> <p>* Organización de secuencias narrativas.</p>	<p>* Lectura individual</p> <p>*Todos leen en voz alta, seleccionan el cuento de mayor interés.</p> <p>*Organización de secuencias narrativas de historias</p>	<p>*Diario de campo.</p> <p>* Fotografías.</p> <p>* Audio.</p>
--------------	---	--	--

Resultados de la lectura en voz alta individual y compartida

Ante las diferentes implementaciones se obtuvo variados resultados, planteados así: manifestaron mayor interés por comprender textos escritos, identificaron personajes, lugares y acciones importantes de las historias y expresaron su motivación para dar otras soluciones a los conflictos presentados. Tuvieron seguridad para participar, realizar anticipaciones, predecir situaciones, plantear reacciones de los personajes y relacionar sucesos que les generaban sensaciones de gusto o desagrado; algunas de sus expresiones verbales fueron propias del contexto familiar. En la medida que transcurrió su ejecución, tuvieron mayor facilidad para identificar los paratextos, para responder preguntas literales e inferenciales.

Hubo disposición hacia la lectura compartida y se manifestó el interés por escuchar al compañero al momento de leer, algunos indagaban por el significado de palabras a sus compañeros.

En algunos predominó el gusto porque les leyeron y optaron por realizar un proceso de acompañamiento visual y compartir las observaciones que realizaban en las imágenes a su compañero que leía. Se estableció mayor comunicación y participación, incluso de aquellos que son tímidos para hablar en público. Manifestaron situaciones de empatía y colaboración con aquellos que no han desarrollado esta habilidad. Hubo cercanía entre compañeros y en algunas ocasiones compartieron situaciones personales de su contexto familiar. Su postura fue relajada, espontánea y gusto durante su implementación.

En las acciones de organización de una secuencia narrativa, se expresó agrado por la actividad y la relacionaron con el juego. Se estableció cooperación en algunos casos, en otros se disgustaron al no lograr acuerdos para desarrollarla. Se observaron diferentes argumentos para su ejecución satisfactoria, el orden de las palabras, las mayúsculas, en qué palabra terminaban e iniciaban los párrafos. Algunos justificaron estableciendo el orden de los hechos (interpretación textual) establecieron orden de la secuencia realizando inferencias y predicciones.

En los procesos de lectura en voz alta de forma individual, se inició con bajos niveles de dominio de los fundamentos del código escrito; predominó la lectura silábica, en otros no hay manejo en la decodificación y por lo tanto no hay comprensión textual.

En las acciones de organización de una secuencia narrativa, ayudó a los estudiantes que no manejaban ésta habilidad a participar en una lectura compartida. El tiempo que se había dispuesto se redujo por las adaptaciones realizadas durante el transcurso del semestre al

cronograma. El espacio de trabajo fue reducido y esto incidió en que el número de integrantes por grupo fuera mayor.

Otras limitaciones que se presentaron durante la implementación son: ajustar el cronograma a las actividades institucionales planteadas. Algunos se abstuvieron de realizar comentarios cuando observaban que se estaba grabando. Desconocían algunas terminologías en los textos. No se pudo tener el registro de grabación de forma grupal, al momento de realizar la lectura compartida por falta de más instrumentos de grabación y en otras situaciones el ruido incidió en la nitidez de la misma.

Ante los resultados obtenidos se decidió:

- ❖ Valorar el nivel de avance en los procesos de escritura, lectura y comprensión mediante la aplicación de la prueba PROLECIN, la cual también sería aplicada al final de la propuesta.
- ❖ Desarrollo de narraciones a partir de la lectura de imágenes, actividad que buscaba fortalecer los niveles de comprensión mediante la puesta en escena de las habilidades narrativas de los niños.(inicial y final).
- ❖ Aplicar actividades transversales en cada una de las áreas del conocimiento, que permitirán evidenciar desarrollo y avance en los procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito

CICLO 3. CODIFICACIÓN, DECODIFICACIÓN Y LENGUAJE ESCRITO

Para este ciclo se establece como punto de partida, las decisiones tomadas al finalizar el segundo ciclo de acción: Aplicar una prueba denominada PROLECIN, realizar las narraciones a

partir de un cuento sin lenguaje escrito, aplicar actividades transversales hechas con base en trabajos previos sobre los temas abordados, que permitan mostrar los alcances y manejo en los procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en distintas asignaturas.

La información de los diferentes procesos que se presentan se registra por medio del diario de campo, además se hacen grabaciones y registro fotográfico para identificar avances o dificultades en el proceso con los estudiantes ante el plan establecido.

Se presenta el apartado denominado método, la tabla con el cronograma establecido para la intervención, los resultados obtenidos en la misma y las decisiones que permiten encaminar el futuro trabajo en el aula de clase al terminar el proceso de investigación.

Método

Primero. La prueba inicial se denomina **PROLECIN** – *Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en la comprensión de lectura - segunda fase* – (Flórez, Arias y Gómez, 2009a, 2009b). Se implementó la tercera parte de la evaluación correspondiente a determinar las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo y basados en los requerimientos que se plantearon en los ciclos anteriores.

El protocolo de la prueba PROLECIN está compuesto por las siguientes tareas:

- ❖ Reconocimiento de letras cuyo objetivo es evaluar las habilidades del niño para la escritura de palabras y frases cuando debe tomar en cuenta un modelo.
- ❖ Identificación palabra- objeto. En estas tareas se evalúa el reconocimiento y la comprensión de las frases y las palabras con respecto a un dibujo o a una escena correspondiente. Para ello se debe verificar que los niños entiendan las instrucciones.
- ❖ Copia y dictado (palabras, frases).

- ❖ Escritura espontánea con base en una secuencia de eventos. Estas pruebas buscan exponer a los niños a la escritura de experiencias de su vida diaria o de cuentos imaginarios de interés para cada uno de ellos, de esta manera se expone a prueba su capacidad para la formulación de tales narraciones, además se evalúa el uso de las letras previamente adquiridas.
- ❖ Comprensión de oraciones y textos.
- ❖ Test Cloze. Este procedimiento tiene como fin evaluar el éxito que tiene el lector en adivinar o reemplazar las palabras suprimidas, cuando se omiten sistemáticamente palabras de un texto, en este caso letras de una palabra. También se tiene en cuenta el conocimiento de letras por parte de los niños y la secuencia lógica al escribir una palabra. (se acompaña de imágenes).

A continuación a cada niño se le entregó la prueba y se dio la instrucción general de lo que debían realizar por cada ítem. En aquellas actividades donde el niño tuvo que leer e interpretar las pautas, la docente dio el tiempo para su realización, si el niño no podía realizar la lectura individual, ella daba la instrucción y realizaba una anotación sobre el formato. La docente realizó las aclaraciones pertinentes cuando fue necesario. La prueba de narrativa se aplicó individualmente.

Posteriormente se volvió a aplicar después de haber realizado un proceso de intervención.

Segundo. Narración de una historia. Con esta prueba se busca que los estudiantes muestren su capacidad para contar y recontar una historia a través de imágenes, que coordinen los enunciados, que establecen la secuencia de eventos. Además se tiene en cuenta que el tipo de oraciones que utiliza cada niño en las descripciones, las cuales puede ser de acción complicante,

es decir que cuando hay dos oraciones articuladas con un conector, el sentido de una depende de la otra.

El cuento que se seleccionó fue “El ladrón de Gallinas” de Beatrice Rodríguez. “Narra la historia de un zorro rojo que rapta la gallina y huye. El oso, el conejo y el gallo le persiguen día y noche, por valles y bosques, a través del mar y el desierto, hasta que al fin le encuentran pero... ¡oh!, qué horror, qué espanto. Nada es lo que se supone que debía ser...”.

Se presentó el libro al niño y debía iniciar el relato de la historia a medida que se le iban pasando las imágenes, en aquellas situaciones que presentó alguna dificultad, la docente le ayudó para que pudiera continuar. Se realizó en la jornada académica durante varias semanas. De la misma forma se realizó en dos etapas una inicial y otra posterior a la intervención en el aula. Las producciones de los estudiantes fueron transcritas y analizadas y estos análisis convertidos en puntuaciones que fueron digitados por la docente de aula.

Los desempeños se analizaron con algunos componentes en una estructura narrativa planteados en Bayona y Flórez (2006) como son:

- ❖ Orientación: se presentan los personajes y las actividades que realizan en un momento determinado. También plantea el contexto espacio – temporal de los personajes.
- ❖ Acción complicante: parte en la cual se presenta un evento que altera el estado inicial o habitual de los personajes. En la misma se busca solucionar el conflicto o evento.
- ❖ Resultado o resolución: se muestra como los personajes solucionaron el conflicto que se había planteado en la acción complicante y el estado final de los mismos.
- ❖ Coda: parte final del relato que indica que ha terminado.

Tercero. Es la última etapa donde se aplicaron las actividades hechas con base en trabajos previos sobre los temas abordados, que permitieron mostrar los alcances y manejo en los procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en distintas áreas del conocimiento.

Se buscó que se adaptaran a la metodología implementada durante el proceso, se desarrollaron cuatro temáticas correspondientes a las asignaturas de español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Se presentó así:

En español se abordó la identificación de la estructura narrativa a partir de la historia de “Tatán y la ballena azul” se leyó de forma individual y posteriormente se planteaban unas preguntas acompañadas de imágenes, dentro de las cuales estaba la respuesta a la misma, los estudiantes debían marcar la correcta. Las preguntas hacían referencia al lugar dónde sucedió la historia, los personajes, inicio, nudo, desenlace y por último debían escribir un final diferente al acontecido.

En matemáticas se presentó la resolución de tres situaciones problemáticas. Se planteó cada situación en una hoja, la cual incluía la representación gráfica y cuatro opciones de respuesta, después de haberlo leído y realizado la representación con objetos en el aula escolar; seleccionaban y marcaban la opción que consideraban era la correcta.

En ciencias naturales se presentó una imagen la cual debían observar y posteriormente describir lo que allí se presentaba, se desarrollo a partir de preguntas indagatorias. Posteriormente a través del uso de la escritura describían lo que allí se presentaba.

Para ciencias sociales se implementó una historia llamada “Ratón de campo y ratón de ciudad” (Esopo). Se implementó una tabla que establece un comparativo de los dos contextos, preguntas literales e inferenciales de comprensión lectora.

La información y avance de los diferentes procesos de las pruebas se registraron por medio de criterios seleccionados con una escala de puntuación según el desempeño esperado y que posteriormente se incorporaron a una tabla de evaluación.

Las limitaciones que se encontraron durante la intervención: la inasistencia de los estudiantes que generó continuar su implementación en la jornada siguiente y se readecuo el cronograma de intervención.

Tabla 9. Cronograma de implementación primer semestre 2015

FECHA	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS A TRABAJAR
Abril 21 y 23	<p>Estructura de la narración:</p> <p>1. Comienzo o introducción: se presentan personajes, lugar y el inicio de la acción.</p> <p>2. Desarrollo o nudo: la historia comienza con otros sucesos y pasa a complejizarse.</p> <p>3. Desenlace o final:</p>	<p>1. Lectura y discriminación visual.</p> <p>Lectura “Tatán y la ballena azul” los niños realizarán de forma individual la lectura, posteriormente responderán las preguntas que se realizan marcando con X en la imagen que contenga la respuesta correcta (seleccionará entre 3 imágenes) En cada una se identifican los aspectos a</p>	<p>1. Establece propósitos para la lectura. (*)</p> <p>2. Lee y organiza información para desarrollar una tarea.</p> <p>3. Lee y comprende preguntas textuales en una narración.</p> <p>4. Establece secuencias y acciones en una narración.</p> <p>5. Realiza predicciones</p>

	momento en donde se resuelve el conflicto.	trabajar. 2. Producción textual. Escribirá un final diferente para la historia de “Tatán y la ballena azul” iniciando con la frase: <i>De pronto pasó...</i>	para crear nuevas historias. 6. Maneja tiempos de espera para participar.
Abril 27 al 30	Habilidades narrativas	Se realizará la grabación de lectura de imágenes a través de la narración del cuento “Ladrón de gallinas” Etapa final.	1. Hace inferencias y generalizaciones sobre una historia. (*) 2. Comprende que las imágenes dan información del contenido de un texto. 3. Comprende que las imágenes son otra forma de decodificación y expresión del lenguaje escrito.
Abril 20 y 22	El medio ambiente	Construcción de significados. A partir de la observación de una imagen los estudiantes responderán las siguientes preguntas:	1. Hace y responde preguntas sobre qué, cómo, cuáles, porqué respecto a un tema. 2. Utiliza imágenes

		<p>¿Qué es un ser vivo?</p> <p>¿En qué medios se encuentran los seres vivos?</p> <p>¿Cuáles son los seres vivos y cuáles son seres no vivos?</p> <p>A partir de las preguntas se describirán lo que observan en la imagen.</p>	<p>impresas para obtener información.</p>
<p>Abril 21 y 23</p>	<p>Comunidad rural y urbana</p>	<p>A partir del cuento “Ratón del campo y ratón de ciudad”.</p> <p>Leerán la historia y realizarán ejercicios de comparación y clasificación, que les permitan determinar los aspectos generales de un paisaje rural y un paisaje urbano. Consignarán en una tabla de acuerdo a criterio que se proponga.</p>	<p>1. Hace inferencias y generalizaciones sobre lo que lee.</p> <p>2. Usa el contexto y claves de la estructura de las palabras para interpretar ideas en un texto. (*)</p> <p>3. Sustenta respuestas escritas a partir de un texto narrativo.</p>
<p>Abril 20-22 y 28</p>	<p>Situaciones problemáticas de suma o adición.</p>	<p>Se plantearán diferentes situaciones donde los estudiantes tengan que utilizar el algoritmo de la suma o</p>	<p>1. Interpreta textos cortos y construye un significado que le permite encontrar</p>

		<p>adición.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar la información dada. 2. Comprende el problema: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué datos hay en el problema? • ¿Cuál es la pregunta del problema? • ¿Qué necesito hacer para resolver la pregunta? 3. Elabora un plan y llévalo a cabo. 4. Verifica y redacta la respuesta 	<p>soluciones.</p>
--	--	--	--------------------

Resultados

Resultados con relación a producción narrativa

En general, las diferentes puntuaciones de producción narrativa de los estudiantes aumentaron lo cual se evidencia en las pruebas de narrativa previas y posteriores a la aplicación de dicha prueba. El número de errores se reduce y el número de oraciones aumenta entre ambas aplicaciones, y la dispersión de las puntuaciones se reduce también en ambas medidas.

Tabla 10. Número de ayudas que el niño recibe en la evaluación

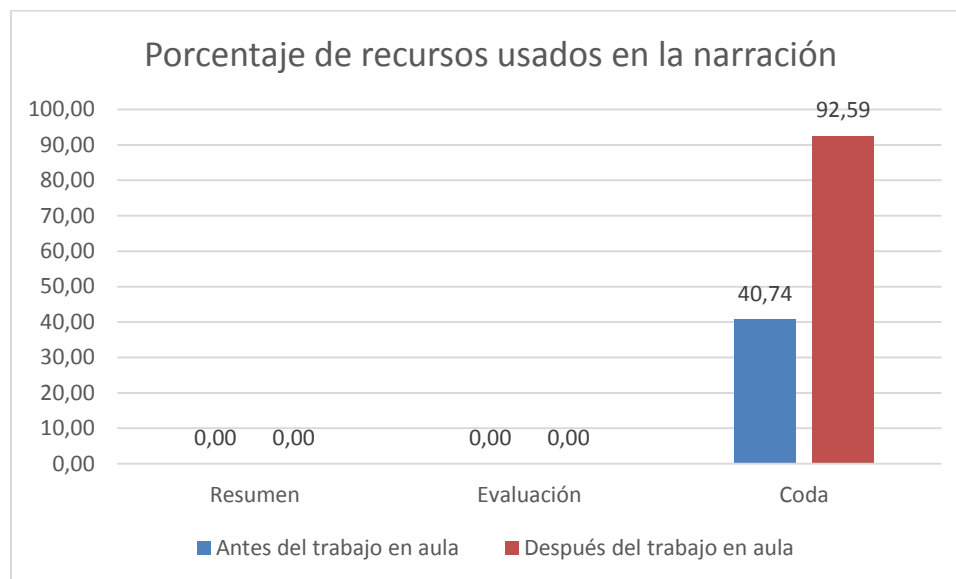
	Promedio	Desviación estándar
Antes del trabajo en aula	9,08	6,95
Después del trabajo en aula	2,77	1,37

Número de oraciones complejas que el niño produce en la evaluación

	Promedio	Desviación estándar
Antes del trabajo en aula	4,46	2,95
Después del trabajo en aula	8,50	3,60

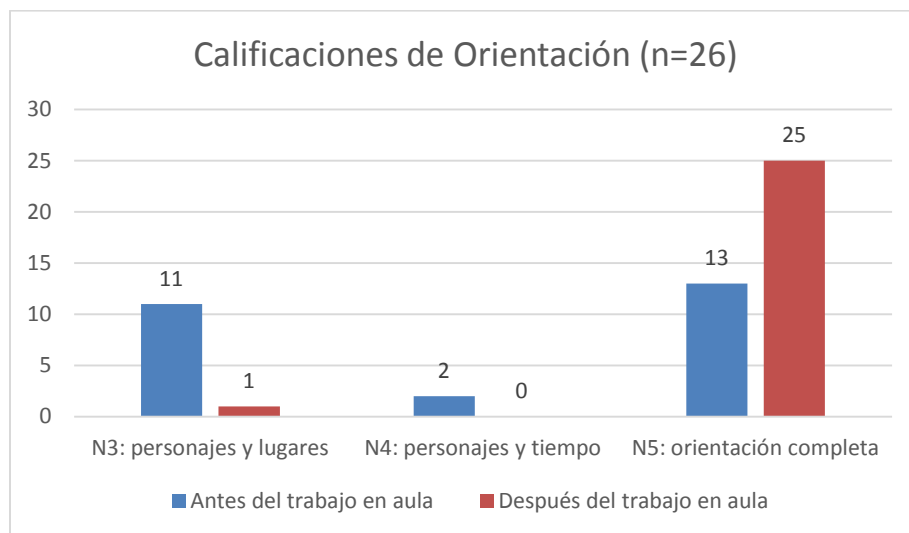
El uso de algunos recursos en la narración también varía entre las dos aplicaciones. Si bien en ninguna se evidenció la aparición de resúmenes y evaluaciones, las codas pasaron del 41% al 93% entre ambas aplicaciones.

Gráfica 1. Porcentaje de recursos usados en la narración.

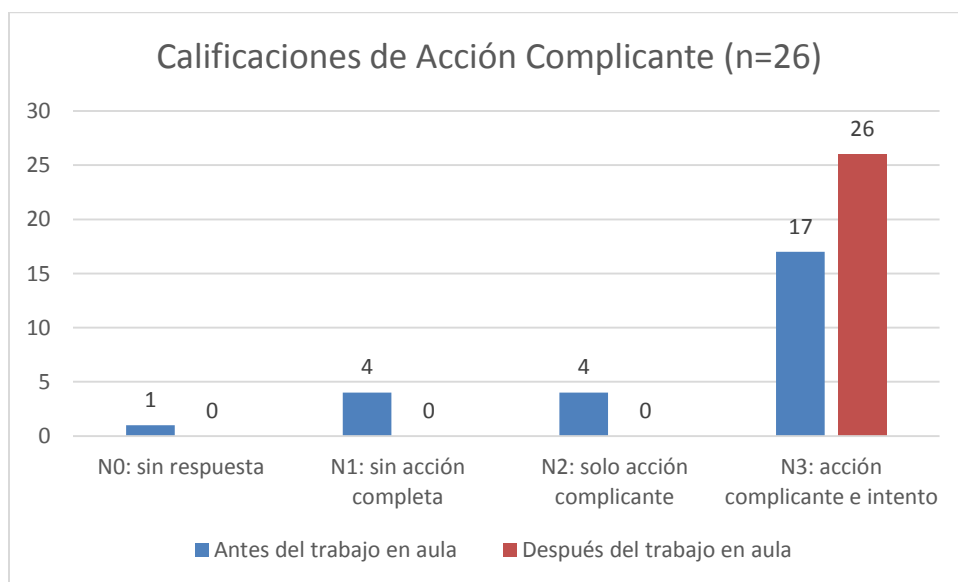


Las calificaciones más altas de orientación, acción complicante y resolución aumentaron su número de niños entre ambas aplicaciones del instrumento. Al final casi todos los estudiantes se ubicaban en las calificaciones más altas de estos aspectos (que al inicio solamente contaban con entre 13 y 17 niños en esos niveles más altos). Las demás calificaciones redujeron al mínimo su aparición en los niños al pasar de la primera a la segunda aplicación

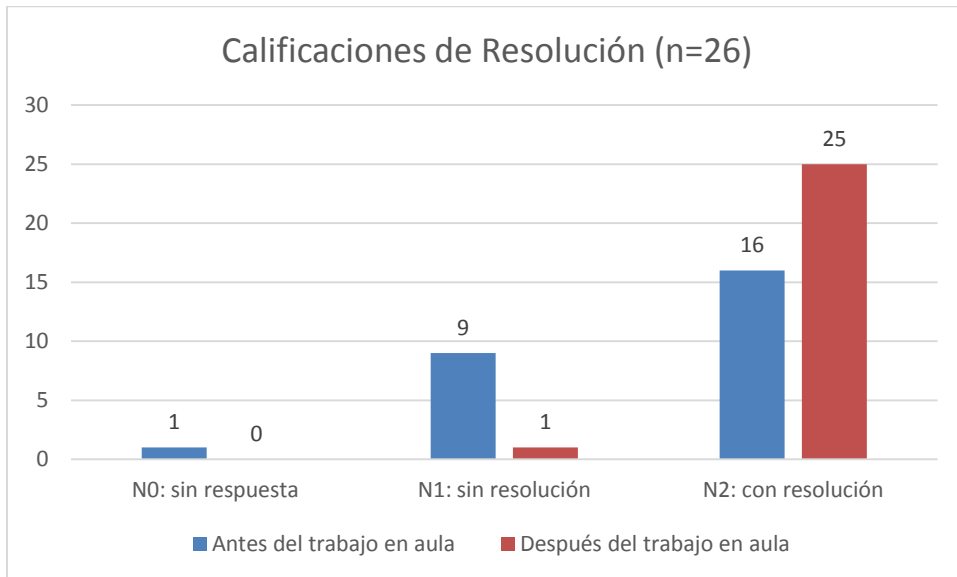
Gráfica 2. Calificaciones de orientación.



Gráfica 3. Calificaciones de Acción Complicante



Gráfica 4. Calificaciones de Resolución



Resultados de la prueba PROLECIN

Avance en la lectura y la escritura convencionales

El avance en la lectura y la escritura convencionales, evidenciado mediante los resultados de la aplicación de la prueba PROLECIN antes del trabajo en aula y después del mismo, muestra una tendencia a la mejora de las puntuaciones en todas sus actividades (aumento en los promedios de las puntuaciones de las actividades) y una tendencia en la reducción de dispersión entre las puntuaciones en el segundo momento de evaluación (disminución en el valor de las desviaciones estándar en las puntuaciones de las actividades).

Tabla 11. Estadística de los resultados de la prueba PROLECIN.

		Promedio	Desviación estándar	P. Mínimo	P. Máximo
Actividad 1:	Antes del trabajo en aula	2,92	0,39	0	3
conocimiento de	Después del trabajo en aula	2,96	0,20	0	3
sistemas notacionales					
Actividad 2:	Antes del trabajo en aula	0,96	0,20	0	1
reconocimiento de	Después del trabajo en aula	1,00	0,00	0	1
letras					
Actividad 3:	Antes del trabajo en aula	0,31	0,47	0	1
reconocimiento viso-	Después del trabajo en aula	0,96	0,20	0	1
espacial y trazado de palabras					
Actividad 4: escritura	Antes del trabajo en aula	1,85	0,46	0	2
espontanea basada en	Después del trabajo en aula	2,00	0,00	0	2
una secuencia de eventos					
Actividad 5:	Antes del trabajo en aula	1,00	0,00	0	1
identificar y reconocer	Después del trabajo en aula	1,00	0,00	0	1
de forma escrita la secuencia sonora					
Actividad 6:	Antes del trabajo en aula	4,92	0,27	0	5
reconocer letras	Después del trabajo en aula	4,96	0,20	0	5
faltantes en una palabra escrita o las palabras en una oración escrita					

Actividad 7:	Antes del trabajo en aula	7,38	1,10	0	8
correspondencia de dibujo con palabra o frase	Después del trabajo en aula	7,92	0,39	0	8
Actividad 8:	Antes del trabajo en aula	11,23	1,11	0	12
correspondencia de dibujo con palabra o frase	Después del trabajo en aula	11,96	0,20	0	12
Actividad 9:	Antes del trabajo en aula	7,92	0,39	0	8
correspondencia de dibujo con palabra o frase	Después del trabajo en aula	7,77	1,18	0	8
Actividad 10:	Antes del trabajo en aula	5,73	0,53	0	6
correspondencia de dibujo con palabra o frase	Después del trabajo en aula	5,92	0,27	0	6
Actividad 11:	Antes del trabajo en aula	4,92	1,41	0	6
correspondencia fonema grafema en oraciones dadas	Después del trabajo en aula	5,96	0,20	0	6
Actividad 12:	Antes del trabajo en aula	1,69	0,47	0	2
escritura espontanea basada en una secuencia de eventos	Después del trabajo en aula	2,00	0,00	0	2

Tres de las doce actividades mostraron un aumento importante de sus promedios de puntuación y disminución de sus desviaciones estándar: la actividad 3 (reconocimiento visoespacial y trazado de palabras), la actividad 11 (correspondencia fonema grafema en oraciones dadas) y la actividad 12 (escritura espontánea basada en una secuencia de eventos). Una actividad se mantuvo en los puntajes máximos en todos los estudiantes tanto antes como después del trabajo en aula: actividad 5 (identificar y reconocer de forma escrita la secuencia sonora).

Siete de las doce actividades mostraron aumentos leves de promedios de puntuaciones (que ya eran altas al inicio) y disminución de las desviaciones estándar de las mismas: actividad 1 (conocimiento de sistemas notacionales), actividad 2 (reconocimiento de letras), actividad 4 (escritura espontánea basada en una secuencia de eventos), actividad 6 (reconocer letras faltantes en una palabra escrita o las palabras en una oración escrita), actividad 7 (correspondencia de dibujo con palabra o frase), actividad 8 (correspondencia de dibujo con palabra o frase) y actividad 10 (correspondencia de dibujo con palabra o frase).

Solamente la actividad 9 (correspondencia de dibujo con palabra o frase) registró disminución de su puntuación entre la aplicación de la prueba antes del trabajo de aula y la que se realizó después de dicho trabajo. En esta actividad, la puntuación promedio disminuyó y aumentó la desviación estándar o medida de dispersión de los datos.

Resultados durante la aplicación

En la prueba correspondiente a *español* presentan mayor apropiación del lenguaje escrito. La mayoría identifica el propósito de la lectura, comprenden lo que se les pregunta y logran determinar la respuesta de forma correcta. Hay una coincidencia positiva de forma general ya que logran determinar los personajes y el desenlace de la historia, así como por el contrario, de

alguna manera una cantidad alta de los estudiantes no identificaron el lugar donde se desarrolla la historia.

Hay avances en los procesos de decodificación. Anexo No.4

Tabla 12. Valoración correspondiente a los resultados en español. No 1

VALORACION	LUGAR	PERSONAJES	INICIO	NUDO	DESENLACE
1. No identifica la estructura que contiene una historia.	8	0	6	5	0
2. Identifica la estructura que contiene una historia	17	25	19	20	25
No presenta prueba	1	1	1	1	1
TOTALES	26	26	26	26	26

En los procesos de predicción de sucesos la mayoría presenta avances significativos ya que logran usar el lenguaje escrito para generar nuevas respuestas y representarlas de forma coherente en oraciones complejas, a su vez realiza la apropiación de otras para incrementar la complejidad del final. Es bastante bajo el número de estudiantes que no generan nuevas posturas ante los hechos planteados, como lo refleja la tabla No 12. En general hay avances en los procesos de lectura y comprensión de textos escritos. Anexo No. 4

Tabla 13. Valoración correspondiente español. No 2

VALORACION	Escritura de un final diferente
Escribe un final diferente, sin nuevos personajes y sin nuevas acciones	1
Escribe un final diferente, con nuevos personajes y algunas acciones diferentes	8
Escribe un final diferente, con nuevos personajes y otras acciones	16
No presentan la prueba	1
TOTAL	25

(Similar a Bayona y Flórez- acción complicante)

En la prueba correspondiente a *matemáticas* se presenta mayor complejidad para realizar procesos de interpretación y resolución de situaciones problemáticas. La mayoría identifica los datos que tiene la situación problemática, presentan dificultad para reconocer la pregunta y se les debe recordar cómo identificarla. Se identifica las mayores dificultades en las situaciones 2 y 3 están al momento de aplicar una operación matemática (en estos casos la suma). El proceso que se utilizó en la primera situación, les permitía hacer representaciones mentales con menos complejidad que las otras, además les sirvió evidenciar de forma práctica, situaciones reales. Se observó incremento en los procesos de comunicación para exponer puntos de vista y sostenerlos con argumentaciones. (Anexo No.5)

Tabla 14. Valoración correspondiente a los resultados matemáticas

VALORACION	ACCIONES IMPLEMENTADAS		
	Situación problemática 1	Situación problemática 2	Situación problemática 3
No lo resuelve correctamente	3	6	5
Lo resuelve correctamente	23	20	21
TOTAL	26	26	26

En la implementación correspondiente a *ciencias naturales* se evidenció cómo a través de herramientas visuales se facilitan procesos de decodificación y mayor comprensión de las temáticas planteadas; permitió acercamiento a sucesos que fueron relacionados con vivencias anteriores de su contexto. Además genera herramientas argumentativas a partir de la observación y verificación de hechos con las imágenes. El proceso de escritura se realiza con mayor apropiación, debido a la comprensión de las acciones establecidas. Se manifiesta mayor seguridad en los procesos de comunicación y expresión. . (Anexo No.6)

Tabla 15. Valoración correspondiente a Ciencias Naturales

VALORACION	ACCIONES IMPLEMENTADAS				
	Descripción de la imagen	VALORACION	Aspectos descritos	VALORACION	Identifica seres vivos y no vivos
Realiza una lista de palabras	0	Describe de 1 a 3 elementos	0	No responde	0

Realiza una lista de oraciones.	5	Describe de 4 a 7 elementos	0	No	0
Realiza un párrafo.	19	Describe de 8 o más elementos	25	Si	25
No presentan la prueba	1		1		1
TOTALES	26		26		26

Por último en la implementación correspondiente con *ciencias sociales* evidencia un nivel de comprensión ante preguntas literales, se realizan procesos de decodificación con el lenguaje escrito y la escritura convencional. Se utiliza la relectura como herramienta que permite el acceso a una mayor comprensión.

Tabla 16. Valoración correspondiente a los resultados en Ciencias Sociales.

VALORACIÓN	¿Qué comían los ratones?	¿Cómo era la casa de cada uno?	¿Cómo se divertían?	¿Qué te gusta de cada uno de esos lugares?
1. No realiza ninguna descripción o no coincide con lo solicitado.	0	1	2	2
2. Describe parcialmente lo que se le solicita	5	4	9	7
3. Describe en forma completa lo que se le	20	20	14	16

solicita.				
No presentan prueba	1	1	1	1
TOTALES	26	26	26	26

Las limitaciones que se presentaron en el proceso de implementación fueron: dificultad para comprender textos extensos, por lo cual se requirió de la relectura que permitió dar solución a las preguntas establecidas, la presentación de la historia en sociales no fue llamativa visualmente y se cansaron esto dificultó los procesos de inferencia e interpretación lo que incidió en las puntuaciones obtenidas.

Las decisiones tomadas que permiten encaminar el futuro trabajo en el aula de clase al terminar el proceso de investigación son:

- ❖ Tener en cuenta los resultados para posteriores implementaciones.
- ❖ Promover lecturas con mayor contenido textual para irlos acostumbrando a esforzarse por comprender narraciones con mayor contenido textual.
- ❖ Acercarlos a otros tipos de textos para desarrollar otras habilidades en los procesos de comprensión.

DISCUSIONES Y REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Después de analizar los resultados y revisar los niveles iniciales en que se encontraban los niños y contrastarlos con lo planteado por Flórez et al., (2007) respecto a la interdependencia de la decodificación y comprensión, se puede determinar que el uso de herramientas pedagógicas permite tener accesibilidad a problemáticas comunes en este campo como son: descifrar el código escrito, establecer significados, comprender lo que se lee y emitir correctamente un mensaje entre otros.

En el mismo orden de ideas, se hace necesario implementar acciones pedagógicas que permitan establecer mayor cercanía con el estudiante y construir las bases que lo aproximen y relacionen con experiencias significativas del lenguaje oral y escrito; es el ambiente propicio donde se pueden reevaluar actos educativos y generar otros de acuerdo a las necesidades e intereses de formación. Flórez et al., (2007) establece la importancia de brindar espacios donde el niño desde etapas muy tempranas de su desarrollo logre tener experiencias significativas relacionadas con la lengua, la escritura y lectura.

Siguiendo el orden de ideas, al lograr cambiar el sentido que se le da a la lectura en los contextos escolares, se permite aproximar a los estudiantes al lenguaje oral y escrito, que disfruten de los libros y adquieran el hábito de leer de manera autónoma, establecer diferentes espacios como pretexto de comunicación, participación y en algún momento dar la posibilidad de lograr sostener los sentimientos y anhelos que se perciben en los inicios de la escolaridad que asombra, deslumbra y se motiva con la misma. De ahí la relevancia de la lectura en voz alta que permite establecer otros espacios de relación, expresión, y de proximidad para visualizar más la realidad en que se desenvuelven y reevaluar los procesos de intervención.

La lectura en voz alta, es ese mecanismo que permite hacer visible las palabras, darles sentido, establecer correspondencia de imágenes con situaciones significativas para los estudiantes. Además de aproximarlos a la lectura, le permite conocer e identificar los diversos símbolos que encierran un mensaje y de los cuales requiere para realizar acciones comunicativas. “Todo acto de lectura, por definición, tiene dos aspectos complementarios: descifrar caracteres alfabéticos y alfanuméricos que constituyen el texto, y la comprensión e interpretación de las ideas que se expresan en él”. Floréz- Romero, Arias-Velandia & Guzmán (2006).

De acuerdo con lo anterior, los procesos decodificación y lenguaje oral requieren de acciones complejas de pensamiento, donde intervienen diversas asociaciones para poder comprender lo que encierran, darle un significado. Por eso, se realiza un proceso de aproximación y relación más cercana con el lenguaje oral, es así que según planteamientos de Colomer (2005), Flórez et al., (2007), Trelease (2004), Garrido (2011), Reyes (2013), entre otros, los textos narrativos son la excusa precisa para acercarlos a procesos y vivencias del lenguaje escrito. Así mismo, éste tipo de textos escritos permite acceder más fácilmente al reconocimiento alfabético ya que genera motivación, curiosidad y necesidad de conocimiento.

Los logros alcanzados en esta intervención son motivo de reflexión y de apropiación por lo que se decidió continuar la lectura de textos narrativos en voz alta compartida, por su contenido motivador innegable, pero añadiendo otros trabajos que reafirmen el manejo del uso del código, siendo a su vez un pretexto para acercarse a otras formas de lectura como son lectura individual y la compartida con compañeros son acciones que promueven acercamiento a la consolidación del lenguaje.

En cuanto a los procesos de apropiación y manejo de la lectura, se requiere de mayores esfuerzos por descifrar el código escrito que de forma visual se percibe complejo y confuso en algunos momentos, es ahí, cuando se enfrenta a situaciones de mayor esfuerzo cognitivo para descifrarlos “La decodificación se refiere a transformar lo impreso en palabras”. Flórez et. al., (2007). Sin embargo, cuando se han generado situaciones de proximidad, se hace familiar poder reconocer que cada una de esas unidades que simbolizan la escritura, tienen un sonido que posibilita hacerse presente por medio del lenguaje y esto permite que se realice asociaciones con ayuda de lo visual, en algunas ocasiones de manera casual pero válidas por las relaciones que se establecen. Es así que al momento de realizar la lectura silábica, el estudiante deducía la palabra, sin haberla terminado de leer. Flórez et al., (2007) afirma que “es necesario, pero no es suficiente tener el significado de la palabra.

Aunado a lo anterior se determina la importancia en los procesos de decodificación y comprensión para la lectura. Parafraseando a Flórez y Gómez (2013). La decodificación en ausencia de la comprensión no es lectura y de la misma manera intentar comprender sin decodificar tampoco es leer. En consecuencia el uso de estrategias pedagógicas que permitan acercar al estudiante a la lengua escrita, posibilita que éste relacione los conocimientos previos adquiridos en el uso de la lengua oral, con los que se le presentan en diferentes momentos de la implementación.

Siguiendo el orden de las ideas, en distintos momentos durante la implementación se presentaron dificultades para avanzar hacia otros procesos de comprensión, sin embargo requirió reevaluar y replantear las acciones para determinarlas, se recurre a la prueba PROLECIN con la cual se establece un panorama general relacionando procesos de codificación y decodificación del lenguaje escrito.

Respecto a la implementación de la prueba PROLECIN, se enfrenta a una serie de cuestionamientos que determinan que en algún momento este perdiendo la sensibilidad por ser nivel fácil o elemental, para lo que puedan estar manejando los estudiantes. Más adelante se podría subir el nivel de complejidad para determinar que avances de nivel superior se han alcanzado en estos procesos.

De acuerdo al trabajo con los Ciclos de Práctica en esta etapa se toman procesos de codificación y decodificación del lenguaje escrito. De modo general se presenta como la correspondencia de unidades de sonido, con unidades visuales escritas.

Respecto a las habilidades de comprensión lectora se soportan sobre los diferentes planteamientos que el estudiante realiza para comprender y fortalecer el lenguaje, puede ser textual o discursiva (Flórez et. Al., 2007; Trelease, 2011).

Se evidenció un avance significativo en los procesos de decodificación y comprensión de textos escritos a través de las diferentes implementaciones pedagógicas, ya que se muestra un mejor desempeño en las diversas actividades y con aquellos estudiantes que no tenían dominio en los fundamentos esenciales de lectura, alcanzaron niveles más elevados en el dominio del código convencional. Da cuenta de ello el manejo que tienen en la lectura, al momento de dar cierre al proceso investigativo.

Con la presente investigación se resaltó la importancia que tiene desarrollar habilidades narrativas como herramienta que fortalece procesos de comprensión. Le exige al niño realizar procesos superiores de pensamiento donde puede establecer la secuencia coherente de una situación no solo describirla, sino emitir un mensaje. Sirvió como mecanismo para comprobar que se conserva el conocimiento de la estructura narrativa.

Algunas de las enseñanzas que me deja este trabajo investigativo se plantean en:

La importancia realizar acciones de observación, crítica, reflexión y transformación de la práctica docente, con lo cual se logra realizar procesos más conscientes y reales que permiten incentivar las acciones de enseñanza-aprendizaje. Lograr hacer procesos de transformación en las prácticas pedagógicas a través de la investigación acción como herramienta que brinda el conocimiento teórico, para llegar a realizar acciones sistemáticas y conscientes de lo que ocurre en el aula, tanto con el docente, como en el estudiante y así visualizar nuevas acciones que encaminen a generar una educación de calidad y con un sentido real y práctico. Así mismo lo afirman diferentes investigaciones Flórez et al., (2007), Solé (2002), Elliot (2009), Avila (2005), entre otros. Quienes plantean la necesidad que el docente se vuelva investigador de su propia práctica, que logre prácticas evolutivamente apropiadas relacionadas con los procesos de enseñanza.

El valor e importancia que tienen los libros, con los cuales se le permite al estudiante expandir su conocimiento y formar parte de la cultura escrita, no sólo en el uso utilitario sino de manera autónoma con lo cual puede llegar a ser parte activa de la sociedad, generar cambios y aportes reales a la misma, ser horizonte para otros y forjar nuevas estrategias de aprendizaje. Así reafirma Garrido (2012) “El gusto por la lectura no se enseña – como se enseñan las tablas de multiplicar; se transmite, se contagia. Un lector es alguien que, además de leer por necesidad todo lo necesario para estudiar y trabajar y vivir en un mundo que ha sido construido sobre la palabra escrita, lee y escribe también por el puro placer de hacerlo”.

Por diferentes motivos expuestos y planteados se hace necesario realizar procesos investigativos por parte de los docentes, donde se puedan evidenciar cambios sistemáticos, verdaderos y de calidad en la educación.

CONCLUSIONES

- La implementación de procesos basados en la Investigación Acción Educativa permiten reevaluar la práctica docente y sirven como mecanismo de indagación para desarrollar procesos acordes a los requeridos por el contexto.
- Se requiere reestructurar los procesos de formación docente, que sean más contextualizados y con enfoques investigativos para realizar un mayor impacto en las Instituciones Escolares.
- La implementación de Lectura en voz alta, desarrolla proximidad, gusto y motivación por los libros, fortalece procesos de comunicación y permite conocer la realidad que enmarca a los estudiantes dentro del contexto en que se desenvuelven. A su vez lo aproxima a desarrollar otras habilidades en las que predominan la escritura y lectura.
- Los textos narrativos contribuyen a realizar procesos de acercamiento a la lectura, es importante generar espacios donde se puedan implementar ya que son facilitadores dentro del proceso de decodificación y comprensión. Además, es necesario incluir otro tipo de textos que permitan desarrollar nuevas formas de pensamiento. Así mismo los investigadores afirman que “cada tipo de texto exige al lector desarrollar habilidades de pensamiento y reconocer un léxico especial”. Aunado a lo anterior, el uso de diferentes textos genera una visión más amplia de las intenciones comunicativas que conllevan, permitiendo al lector tener una posición crítica sobre lo que lee.

- La lectura y escritura son procesos complejos para los estudiantes, depende del maestro hacer más asequible su aprendizaje. Una de los aspectos importantes a tener en cuenta son los intereses y vivencias de los estudiantes y proponer espacios de lectura y escritura de acuerdo con los mismos.
- Los estudiantes contribuyen a enriquecer la práctica docente y le permiten sacar de su potencial para enfrentar los retos de cada jornada. Enseñar no es fácil y cambiar el pensamiento con el cual se formó al docente, lo es aún más.
- Es importante brindarle al estudiante conocimiento sobre otros mundos, otras posibilidades, otras oportunidades, lograr expandir su pensamiento para que sus metas sean fortalecidas y puedan sacar el potencial que tienen. La calidad y la capacidad se cultivan y se alimentan cada día.
- Muchas de las acciones que se realizan en el aula de clase, son importantes, sin embargo, se enriquecen aún más cuando el trabajo es conjunto y se plantean grandes metas con los estudiantes y se busca potencializa sus capacidades. Se requiere de tiempo y disposición para llegar a procesos claros a través de la observación.
- Las innovaciones y puestas en práctica en el aula, engrandecen el conocimiento y la visión del valor de ser docente, refuerza el compromiso y la responsabilidad que se tiene cada día con aquellas personas que llegan al aula.
- Romper con hábitos y costumbres es difícil en la práctica docente, por ellos es importante realizar procesos de escritura sobre la práctica pedagógica que permitan ir reevaluando

las acciones que en ella se presentan, a su vez, estar leyendo para realizar procesos de actualización e implementación acordes a los requerimientos de la sociedad y de la comunidad en donde se desempeña.

- Se requiere de tiempo y disposición para llegar a procesos claros de aplicación en la práctica docente, no solo basta la intención, se necesita de la entereza y valor por el acto de enseñar. Hay que prepararse cada día, leer, actualizarse, comprometerse, proponer y actuar.
- En las aulas de los colegios distritales, no se tienen en cuenta la complejidad de casos que se presentan en los diferentes niveles evolutivos de los estudiantes, relacionados con los procesos de escritura y lectura, sería mayor el impacto si se redujera en número de estudiantes con lo cual se lograría generar mayor impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acosta, M., Rodríguez. R. (2000). La alegría de Leer y escribir la aplicación de estrategias en el proceso lector-escritor en Pre-escolar y Primero de Primaria convenio IDEP- Liceo Alta Blanca”. Bogotá.
- Alarcón, N., Ruíz, D y Mastrodoménico, D. (2014). Los caminos del Saber: ciencias 2. Bogotá: editorial Santillana.
- Avila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, 31, 503-519.
- Bayona, C & Flórez, R. (2006). El lobo y las gallinas. Hacia un análisis descriptivo de las narrativas infantiles. Tesis para optar el título de Magister en Lingüística, presentado por la primera autora bajo la dirección de la segunda. Departamento de lingüística. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Bustinza., Y. Roque, Z & Quispe, E. (2012). Aplicación de la estrategia “antes, durante y después en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los niños y niñas de 5 años de las instituciones educativas iniciales No 85, 89, 206 y 215 de Ayaviri provincia de Melgar Puno 2011. (Tesis posgrado magister en educación). Universidad Cesar Vallejo. Puno, Perú.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Matemáticas, Ciencia y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. (15 de agosto de 2014).

Educación Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. Obtenido de:

www.sedbogota.edu.co

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez, L. (2014). *Cuentos con el abecedario 1o.* [En línea]. Disponible en:

<http://es.slideshare.net/letypk/cuentos-con-el-abecedario-1>. [2014. 2 de Julio].

Elliot, J (1990). *La investigación acción en Educación*. Madrid: Morata.

Ferreiro, E. & Teberosky A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. D.F: Siglo XXI.

Flórez- Romero, R & Moreno-Angarita, M. (2004). *El Lenguaje en la Educación, prácticas de lectura y escritura en Preescolar, Básica y Primaria*. En R. Flórez (ed.), *El lenguaje en la educación*. Bogotá: Departamento de Comunicación Humana y sus Desórdenes, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia

Flórez- Romero, R., Arias - Velandia, N., & Guzmán, R. J. (2006). *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*. *Educación y Educadores*, 9 (1), 117- 133.

Flórez-Romero, R. & Cuervo, C. (2006). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Flórez - Romero, R. Torrado, C. & Arias - Velandia, N. (2006). "Leer en familia: horizonte conceptual". En Fundalectura (ed.). *Leer en Familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Fundalectura. 19 -49.

Flórez - Romero, R., Restrepo, M. A. & Schwanenflugel, P. (2007). Alfabetismo Emergente, Investigación, Teoría y Práctica. El caso de la lectura. Bogotá: Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.

Flórez - Romero, R. & Gómez D.P. (2013) Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Garrido, F. (2012). Manual Del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura. México, D.F. Editorial. Progreso S.A.

Gil Chaves, L. & Flórez – Romero, R. (2010). Desarrollo de pensamiento Inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años. Panorama, 9, 103-109

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill /Interamericana editores, S.A. DE C.V.

ICFES, I. C. (Octubre de 2012). Pruebas Saber 3°,5° y 9° Lineamientos para las Aplicaciones Muestral y Censal 2012. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

ICFES, I. C. (2013). Resultados ICFES Saber 3°, 5° y 9° 2012. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

ICFES, I. C. (2014). Resultados ICFES Saber 3°, 5° y 9° 2013. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

La Torre, A. (2003). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Lerner, D. (2011). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Medina, M. I., Leal, A. M., Flórez-Romero, R. & Rojas-Arias, S. P. (2009). Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (ed.), *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá* (pp. 31 - 62). Bogotá: IDEP. Consultado el 21 agosto de 2015

en: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lecturayescrituracomoprocesostransversales.pdf>

Ministerio de Educación Nacional / Secretaría de Educación del Distrito. (2013). LEER para comprender, ESCRIBIR para transformar. 1ª. Edición. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Actividad Diagnóstica Carlos y Marcela. Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Grado 2º. Edición. Bogotá.

Morant, D. (2010). Estrategias Didácticas para la Comprensión lectora en Estudiantes del Subsistema de Educación Básica. (Tesis de maestría). Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

Negret, J. (2014). Programa letras. (Ed.). Bogotá: Herramienta & Gestión Editores Cia. Ltda.

- Pérez, M. (2003). Leer y Escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Instituto Colombiana para el Fomento de la Educación Superior – ICFES.
- Pérez, Z. M. (2005). Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y Limitaciones. Sociedad Lectora y Educación, No extra 1, 121-138.
- Pérez, M. & Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la Didáctica del lenguaje del Primer Ciclo. Bogotá: Kimpres.
- Proyecto RELEE. (18 de marzo 2008). Entrevista a Delia Lerner. Recuperado: agosto 01 del 2015-09-05 <http://redesenlecturayescritura.blogspot.com/2008/03/entrevista-delia-lerner.html>.
- Ramos, C Ena., (06-03-08). E How. El proceso de la comprensión lectora. Recuperado Febrero 3/15) <http://www.gestiopolis.com/economia/compcion-de-lectura-y-comunicacion-clara.htm>.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación acción Educativa. Revista Iberoamericana de Educación. 1 – 9, consultado el 26/10/2015 en: <http://cit.uao.edu.co/docente/sites/default/files/repositorio/Investigaci%C3%B3n%20acci%C3%B3n%20Pedag%C3%B3gica%20-%20B%20Restrepo.pdf>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, 7, 45 – 55.
- Restrepo, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. Ediciones Unisalle, 42, 92 - 101

Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Educación y Pedagogía*, 21 (53), 103 – 112.

Rodríguez, B. (2009). *El Ladrón de Gallinas*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Solé, I. (2002). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona / Graó.

Trelease, J. (2004). *Manual de lectura en voz alta*. Bogotá: Fundalectura.

Zorrilla, M. d. (2005). Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y Limitaciones. *Sociedad Lectora y Educación, No Extra 1*, 121-138.

ANEXOS

ANEXO 1.

Proceso de implementación de la lectura en voz alta.



ANEXO 2.

Procesos de implementación en lectura individual. Se ubicaron donde les parecía mejor.



ANEXO 3.

Se realiza la selección del cuento a gusto personal. Aquellos que no manejan el código convencional los compañeros les leen e indican la parte del párrafo que lee.



Lectura compartida, en algunos momentos preferían leer solos



Espacios de lectura en grupo

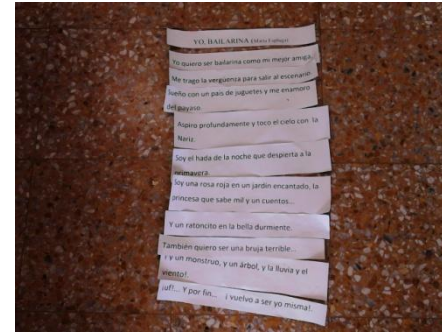


Algunos textos utilizados en la implementación



ANEXO 4.

Organizando la secuencia de una historia una historia.



VIAJES AEREA (texto fragmentado)
 Yo quiero ser ballarina como mi mejor amiga.
 Me traigo la verguena para salir al escenario
 fuudo con un paso de zapatero y me enamora
 del zapatero...
 Alana profundamente y topo el cielo con la
 Nube.
 Soy el hada de la noche que despierta a la
 luna...
 Soy una rosa roja en un jardín encantado, la
 princesa que sabe mal y un cuento.
 Y un ratoncito en la bella durmiente.
 Tambien quiero ser una brisa terrible.
 Y un monstruo, y un arbol, y la lluvia y el
 silencio!
 uff... Y por fin... ¡Volvio a ser yo misma!



ANEXO 5.**MATERIA: Lengua Castellana**

Tema: Estructura de una narración.

Actividad: Cuento “Tatán y la ballena azul”

Previamente se ha hablado de la estructura de una narración, de acuerdo a las diferentes lecturas de cuentos realizadas se retoman esos preconceptos, posteriormente pasan a desarrollar la actividad planteada así:

1. Lee el cuento “Tatán y la ballena azul”

2. Lee las preguntas. Luego, marca con un X las respuestas correctas. (Las posibles respuestas se encuentran en dibujos).

Preguntas:

- a. ¿Dónde ocurrió la historia? (lugar).
- b. ¿Cuáles son los personajes del cuento? (personajes).
- c. ¿Cómo empieza el cuento? (inicio).
- d. ¿Qué les pasa a los personajes? (nudo).
- e. ¿Cómo resuelven el problema? (desenlace).

3. Escribe un final diferente para la historia de “Tatán y la ballena azul”. Inicia con la siguiente frase:

De pronto pasó...

.....

Aspectos a evaluar

Identifica el lugar, personajes, inicio, nudo y desenlace en una historia

1. No identifica estos aspectos en un escrito
2. Identifica la estructura que contiene una historia.

Es capaz de variar el final de una narración

1. Escribe un final diferente, sin nuevos personajes y sin nuevas acciones.
2. Escribe un final diferente, con nuevos personajes y algunas acciones diferentes.
3. Escribe un final diferente, con nuevos personajes y otras acciones (similar a Bayona y Flórez- acción complicante).

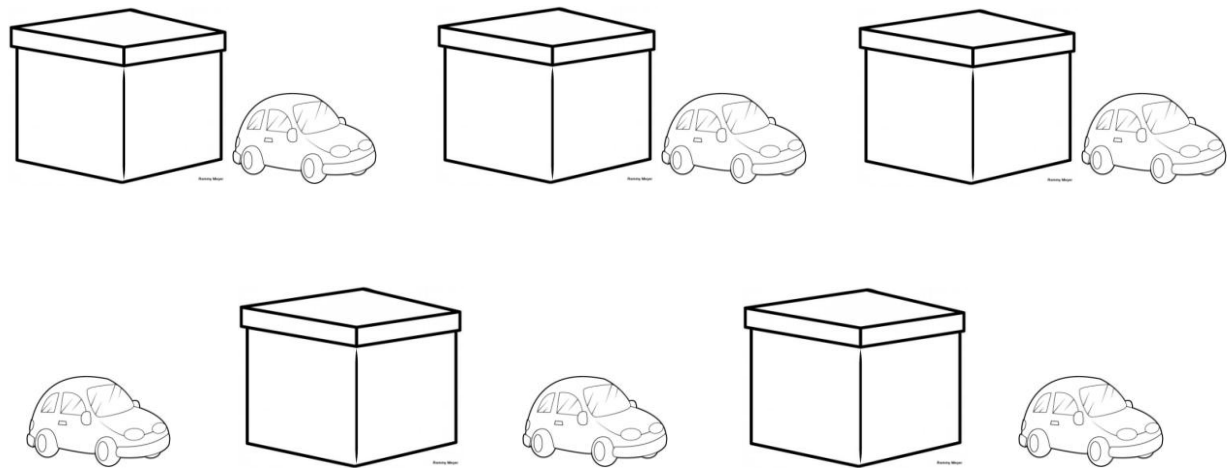
Tabla 17. ANALISIS DE RESULTADOS DE ESPAÑOL

Lista de Estudiantes	Aplica SI – NO	Lugar		Personajes		Inicio		Nudo		Desenlace		Escritura de un final diferente		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3
A. M.	Si		X		X		X		X		X		X	
A. R.	Si	X			X		X		X		X			X
B. G.	Si		X		X		X		X		X			X
B. P.	Si		X		X	X		X			X			X
C. V.	Si		X		X	X			X		X	X		
C. R.	Si		X		X		X		X		X		X	
D. U.	Si	X			X		X		X		X			X
G. R.	Si		X		X	X			X		X			X
G. G.	Si	X			X		X	X			X		X	
I. G.	Si	X			X		X	X			X			X
L. P.	Si		X		X		X		X		X			X
L. P.	Si		X		X		X		X		X		X	
M. C.	Si	X			X		X		X		X			X
M. A.	Si		X		X		X		X		X		X	
M. M.	Si		X		X		X		X		X		X	
M. B.	Si		X		X		X		X		X			X
P. M.	Si		X		X	X			X		X		X	
R. F.	No													X
R. M.	Si	X			X	X			X		X			X
R. D.	Si	X			X		X	X			X			X
R. A.	Si		X		X		X		X		X			X
R. L.	Si		X		X		X		X		X			X
S. R.	Si		X		X		X		X		X		X	
T. M.	Si		X		X		X		X		X			X
T. M.	Si	X			X		X	X			X			X
V. B.			X		X	X			X		X			X

ANEXO 6.**MATERIA: Matemáticas****Actividad: situaciones problemáticas.**

1. Se establecen tres situaciones problemáticas.
 2. Leen en voz alta.
 3. En la primera y segunda situación se representan con los objetos enunciados y luego pasan a desarrollarlas en la hoja.
 4. En la tercera situación, leen y cada uno la desarrolla de forma independiente.
-
1. “Marcela debe organizar 23 libros en la biblioteca. Ella debe poner de a 10 libros en cada repisa. ¿Cuál de los siguientes dibujos representa correctamente la organización que necesita hacer Marcela?

2. Para organizar su habitación, Carlos guardó 10 carros en cada caja y le faltaron unos por guardar como aparece en el siguiente dibujo.



¿Cuál de los siguientes números representa la cantidad total de carros que tiene Carlos?


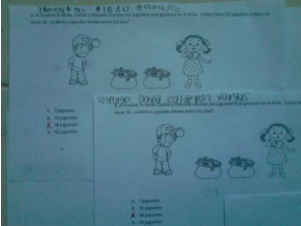
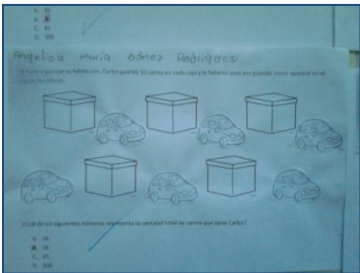
- A. 36
- B. 56
- C. 65
- D. 506

2. Al finalizar la tarde, Carlos y Marcela cuentan los juguetes que ganaron en la feria. Carlos tiene 25 juguetes y Marcela tiene 18. ¿Cuántos juguetes tienen entre los dos?



- A. 7 juguetes
- B. 33 juguetes
- C. 38 juguetes
- D. 43 juguetes

Tabla 18. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE MATEMÁTICAS

Lista de Estudiantes	Aplica SI - NO	Situación problemática 1		Situación problemática 2		Situación problemática 1		Registro fotográfico
		1	2	1	2	1	2	
A. M.								Situación 1. 
A. R.	Si		X		X		X	
B. G.	Si		X		X		X	
B. P.	Si		X		X	X		
C. V.	Si		X		X		X	
C. R.	Si		X	X		X		
D. U.	Si	X		X		X		
G. R.	Si		X	X		X		
G. G.	Si		X		X		X	
I. G.	Si	X			X		X	
L. P.	Si		X		X		X	Situación 2 
L. P.	Si	X			X		X	
M. C.	Si		X	X			X	
M. A.	Si		X	X			X	
M. M.	Si		X		X		X	
M. B.	Si		X		X		X	
P. M.	Si		X		X		X	
R. F.	Si		X		X		X	
R. M.	Si		X		X	X		
R. D.	Si		X	X			X	
R. A.	Si		X		X		X	Situación 3 
R. L.	Si		X		X		X	
S. R.	Si		X		X		X	
T. M.	Si		X		X		X	
T. M.	Si		X		X		X	
V. B.	Si		X		X		X	
A. M.	Si		X		X		X	

ANEXO 7.**MATERIA: Ciencias Naturales****Actividad: El hábitat**

Se establecen ideas previas sobre lo que consideran es el hábitat, basado en las siguientes preguntas:

1. Describir una imagen
2. ¿En qué medios se encuentran los seres vivos?
3. ¿Cuáles son seres vivos y cuáles son seres no vivos?



.....

a. Descripción de la imagen

1. Realiza una lista de palabras.
2. Realiza una lista de oraciones.
3. Realiza un párrafo.

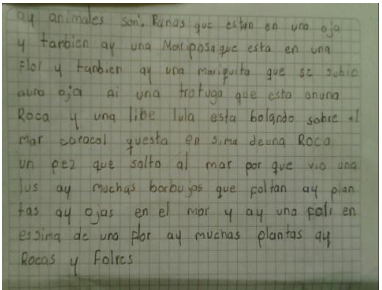
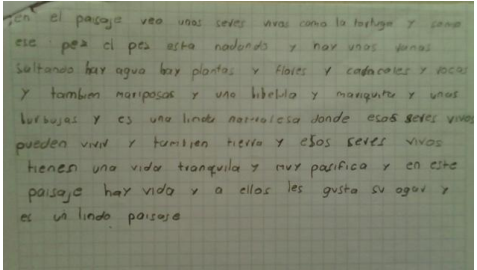
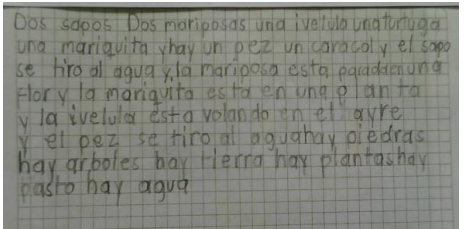
b. Aspectos descritos

1. Describe de 1 a 3 elementos contenidos en la imagen.
2. Describe de 4 a 7 elementos contenidos en la imagen.
3. Describe de 8 o más elementos contenidos en la imagen.

c. Identifica los seres vivos y los no vivos

1. No
2. Si

Tabla No 19. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE CIENCIAS NATURALES

Lista de Estudiantes	Aplicó SI-NO	Descripción de la imagen			Aspectos descritos			Identifica seres vivos y no vivos		Registro fotográfico
		1	2	3	1	2	3	1	2	
A. M.	Si			X			X		X	  
A. R.	Si		X				X		X	
B. G.	Si		X				X		X	
B. P.	Si			X			X		X	
C. V.	Si			X			X		X	
C. R.	Si			X			X		X	
D. U.	Si			X			X		X	
G. R.	Si			X			X		X	
G. G.	Si		X				X		X	
I. G.	Si			X			X		X	
L. P.	Si			X			X		X	
L. P.	Si		X				X		X	
M. C.	Si			X			X		X	
M. A.	Si			X			X		X	
M. M.	No	-	-	-	-	-	-	-	-	
M. B.	Si			X			X		X	
P. M.	Si			X			X		X	
R. F.	Si			X			X		X	
R. M.	No	-	-	-	-	-	-	-	-	
R. D.	Si			X			X		X	
R. A.	Si			X			X		X	
R. L.	Si			X			X		X	
S. R.	Si			X			X		X	
T. M.	Si		X				X		X	
T. M.	Si			X			X		X	
V. B	Si			X			X		X	

Implementación Ciencias Sociales

2. Se les presenta el cuento “Ratón de campo y de ciudad” por escrito, deberán leerlo de forma individual, posteriormente responderán en una tabla lo que se les pregunta.

PREGUNTAS	CAMPO	CIUDAD
¿Qué comían los ratones?		
¿Cómo era la casa de cada uno?		
¿Cómo se divertían?		
¿Qué te gusta de cada uno de esos lugares?		

Valoración:

1. No realiza ninguna descripción o no coincide con lo solicitado.
2. Describe parcialmente lo que se le solicita
3. Describe de forma completa lo que se le solicita.

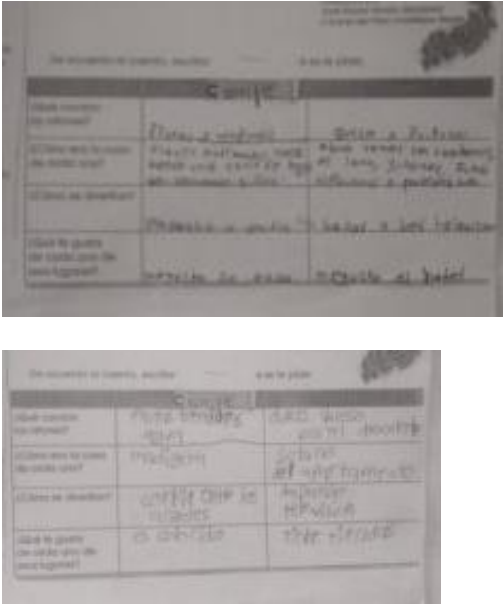
Tabla No 20 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE CIENCIAS SOCIALES

Lista de Estudiantes	Aplica SI – NO	¿Qué comían los ratones?			¿Cómo era la casa de cada uno?			¿Cómo se divertían?			¿Qué te gusta de cada uno de esos lugares?		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
A. M.													
A. R.	Si		X			X				X			X
B. G.	Si			X		X			X				X
B. P.	Si		X			X				X		X	
C. V.	Si			X		X				X			X
C. R.	Si			X		X				X		X	
D. U.	Si			X		X				X			X
G. R.	Si			X						X			X
G. G.	Si			X	X				X				X
I. G.	Si		X			X			X		X		
L. P.	Si			X		X				X			X
L. P.	Si			X			X		X			X	
M. C.	Si			X		X			X			X	
M. A.	Si			X		X			X		X		
M. M.	Si		X				X		X				X
M. B.	Si			X		X			X			X	
P. M.	Si			X		X			X			X	
R. F.	Si			X		X		X				X	
R. M.	No	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
R. D.	Si			X			X			X			X
R. A.	Si			X		X				X			X
R. L.	Si			X		X				X			X
S. R.	Si			X		X				X			X
T. M.	Si		X			X				X			X
T. M.	Si			X		X				X			X
V. B.	Si			X		X		X				X	
A. M.	Si			X		X				X			X

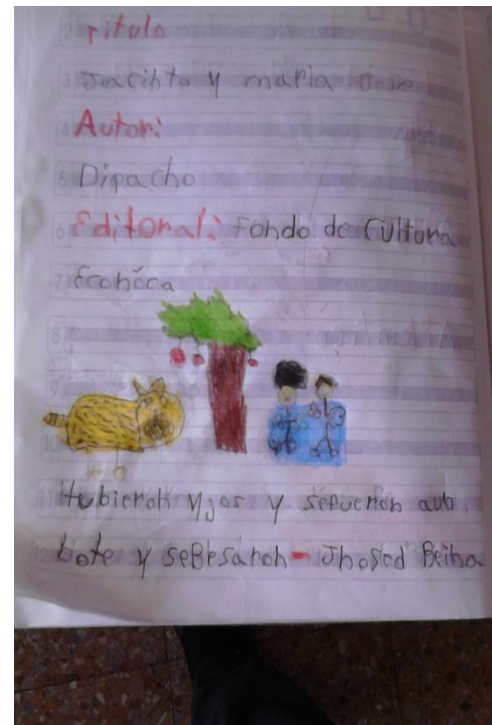
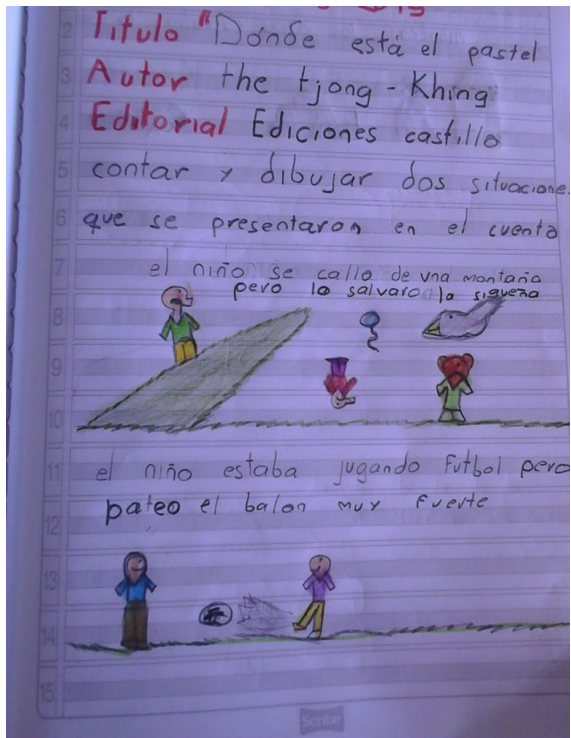
Registro fotográfico

En la pregunta No.2 la mayoría responde NO a **¿Cómo era la casa de cada uno?**, sino a **¿En qué lugar vivía cada uno?**

En la pregunta No.4 Algunos se confunden con cada uno de los ratones con **¿Qué te gusta de esos lugares?**



ANEXO 8. Producción escrita de los estudiantes



ANEXO 9.**EL CAMPESINO**

Durante una inundación, un campesino perdió su cosecha y su casa.

Sus amigos, viendo la desgracia de él y su familia decidieron ayudarlo a preparar la tierra y construir la casa de nuevo.

Toda la familia agradeció la solidaridad de los vecinos. Gracias a ellos vivieron felices por siempre. (Autor: anónimo)

ANEXO 10.**LA BRUJA BUENA**

Había una vez una bruja buena que iba volando por el cielo con su escoba. De pronto se dio la vuelta y se cayó encima de un barco.

Se fue a pescar y como era una bruja, solo haciendo ¡plin! Pescaba y pescó una ballena.

La ballena tenía una botella con un papel que llevaba un mensaje dentro que decía: ¡cuidado con las ballenas, hacen cosquillas!

A la bruja le hizo cosquillas la ballena y se rió tanto con la boca abierta que se le metió un bicho y se acabó la pobre bruja.

(Autor: anónimo)

ANEXO 11.**CONSENTIMIENTO ESCRITO PARA LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC CON LA INCLUSIÓN DE IMÁGENES Y APRECIACIONES DE ALUMNOS/AS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL BRASILIA USME EN ACTIVIDADES ESCOLARES Y EXTRACURRICULARES, EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y VIRTUAL CONSULTADOS POR UN PÚBLICO INDETERMINADO, CON FINES EDUCATIVOS, SIN ÁNIMO DE LUCRO.**

Con la inclusión de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación Social (TIC) dentro de los medios didácticos y la posibilidad que en estos medios puedan aparecer en videos y filmaciones, grabaciones de entrevistas, diligenciamiento de encuestas, fotografías o imágenes de el (la) (los) menor(es) de edad perteneciente a este plantel durante la realización de actividades escolares, dentro o fuera de la Institución Educativa mencionada; solicitamos su expreso consentimiento, contando con la autorización escrita en su calidad de padres y madres, o el padre o madre de familia que detente la custodia del menor por pronunciamiento de autoridad competente, o tutor; en calidad de representantes legales de los menores de edad que como alumnos de la Institución Educativa referida, es necesario obtener para estos eventos y gestiones, que en todo caso se utilizarán para actividades lectivas SIN ANIMO DE LUCRO, diligenciando el siguiente formato:

Nosotros: _____, identificado con C.C. No. _____

_____y _____, identificada con C.C. No. _____

en calidad de _____

(Padres de familia-con Pat.Potestad conjunta; padre o madre de familia con custodia única¹, o tutor –en caso de fallecimiento de los padres-)

sobre el menor de edad de nombre: _____

Autorizamos expresamente a la Institución Educativa Brasilia Usme, domiciliada en Bogotá, con aprobación mediante Resolución No. _____ de fecha _____ del Ministerio de Educación Nacional; a través de sus directivos y/o docentes para que en ejercicio de sus actividades lectivas y desarrollo de su objeto social, pueda en forma gratuita, *-sin remuneración económica alguna-* tomar fotografías, grabar videos institucionales y educativos, filmar, grabar entrevistas, realizar encuestas, reproducir y/o publicar, fotografías, videos y/o imágenes donde aparezca el(los) menor(es) en mención, siempre que estas mismas les garantice(n) sus derechos fundamentales, se realicen y utilicen estrictamente con fines pedagógicos, NO especulativos y SIN ANIMO DE LUCRO, Lo anterior, para su utilización en publicaciones de ámbito educativo, en las páginas web de la Institución Educativa y/o en otra(s)

¹ Por ser viudo(a), o ser divorciado o separado legalmente y que alguno de los padres haya quedado con la custodia única sobre el(los) menor(es) por resolución o pronunciamiento de autoridad competente.

asociadas con el medio de educación formal y fines pedagógicos, sea que se incorporen en soporte digital, CD,s, memorias USB, videos y/o publicaciones en la red cibernauta a través de canales públicos y similares.

Para constancia se firma la presente autorización, a los 03 días del mes de marzo del año dos mil catorce, en dos (2) ejemplares de un mismo tenor y valor para los fines propuestos.

NOMBRE
C.C.

NOMBRE
C.C.