

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

TÍTULO

Lectura con sentido: Una propuesta para resignificar el proceso de alfabetización inicial en los niños del grado primero.

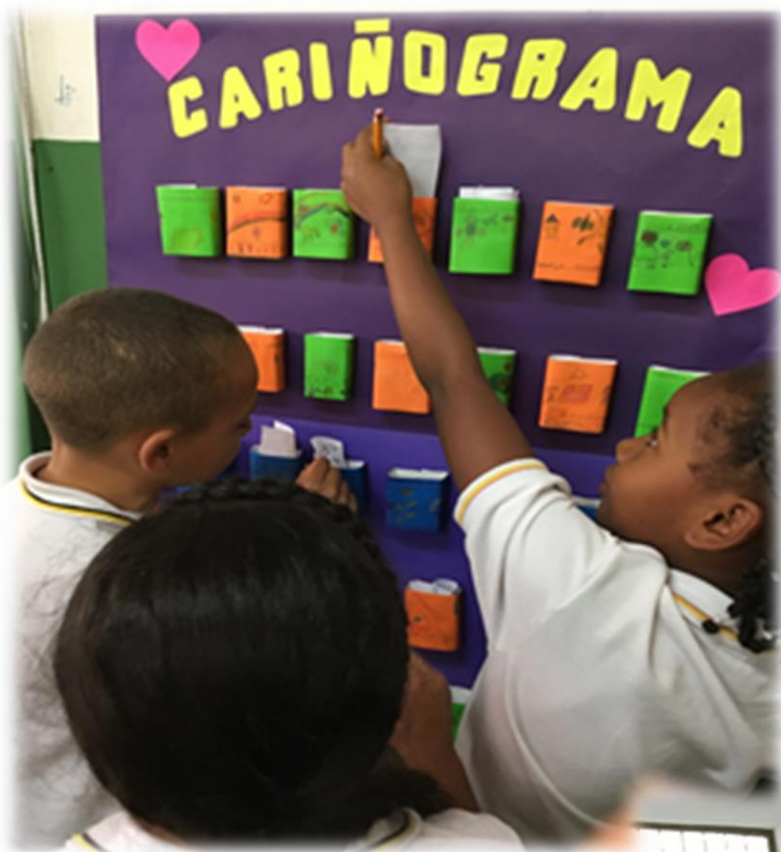
Integrantes

ANA MARÍA BETANCUR MARTÍNEZ
FLOR MARÍA GARCÍA ARANGO

Tallerista de Línea: ILVAR JOSUÉ CARANTON S

Asesor de la Investigación: LUZ ADRIANA RESTREPO CALDERÓN

MEDELLÍN ANTIOQUIA
MAYO DE 2018



Estudiantes grado primero.
I.E. La Piedad.
Municipio de Medellín.
Antioquia.

Estudiantes de primero.
I.E.R. La Danta, sede
Jerusalén.
Municipio de Sonsón
Antioquia.



*“Es leyendo que uno se transforma en lector,
y no aprendiendo primero para poder aprender a leer después;
no es legítimo instaurar una separación entre “aprender a leer” y “leer””.*

Josette Jolibert

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	8
ABSTRACT.....	10
1. TÍTULO DEL PROYECTO	12
2. IDENTIFICACIÓN	13
2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	17
3. OBJETIVOS	18
3.1 OBJETIVO GENERAL	18
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
4. JUSTIFICACIÓN	19
5. ANTECEDENTES	22
6. MARCO TEÓRICO.....	27
6.1 LEER EN EL PROCESO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.....	27
6.2 LEER PARA APRENDER Y ENCONTRAR SENTIDO.....	28
6.3 DESARROLLO DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO SOCIAL	31
6.4 SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTO.....	34

7. DISEÑO METODOLÓGICO.....	37
7.1 MÉTODO INVESTIGATIVO.....	37
7.2 DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	39
7.3 FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	40
7.3.1 Fase I. Indagación previa.....	40
7.3.2 Fase II. Trabajo de campo.	41
7.3.4 Fase IV. Socialización y divulgación.	42
7.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	43
7.4.1 Entrevista semi-estructurada a docentes y estudiantes.....	43
7.4.2 Observación participante a estudiantes	45
7.4.3 Fichas de contenido	48
8. FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE.....	51
8.1 FASE I: PLANIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE.....	51
8.2 FASE II: IMPLEMENTACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE	53
8.3 FASE III: EVALUACIÓN.....	54
9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	55
9.1 CONCEPCIONES DE LA LECTURA EN EL GRADO PRIMERO	55
9.2 LA LECTURA COMO FOMENTO DE LA ESCRITURA.....	58
9.3 DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA LECTORA DURANTE EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN	61
9.4 FAMILIARIZACIÓN CON GÉNEROS DISCURSIVOS EN EL PROCESO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL	63

9.5 EL SENTIDO DE LA LECTURA INFERENCIAL Y CRÍTICA EN EL GRADO PRIMERO	65
9.6 LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL EN EL AULA	68
9.7 FUNCIÓN DE LOS PORTADORES DE TEXTO DE USO SOCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CON SENTIDO.....	71
9.8 EL TRABAJO COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA ORIENTAR LA LECTURA CON SENTIDO.....	74
9.9 EL PAPEL DE LOS SABERES PREVIOS EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN LOS NIÑOS DEL GRADO PRIMERO	75
10. CONCLUSIONES	78
11. RECOMENDACIONES.....	81
REFERENCIAS.....	83
ANEXOS	86

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. Entrevista semi-estructurada a docentes.....	86
ANEXO 2. Matriz de análisis de entrevista semi-estructurada a docentes.....	88
ANEXO 3. Entrevista semi-estructurada a estudiantes.....	90
ANEXO 4. Matriz de análisis de entrevista semi-estructurada a estudiantes.....	91
ANEXO 5. Situación de aprendizaje para el desarrollo de la actividad de exploración	93
ANEXO 6. Escala de observación para la identificación de habilidades lectoras.....	95
ANEXO 7. Ficha de contenido. Registro y sistematización de las intervenciones 1, 2,3 y 4. Situación de aprendizaje <i>La magia de las etiquetas</i>	96
ANEXO 8. Ficha de contenido. Registro y sistematización de las intervenciones 5, 6, 7 y 8. Situación de aprendizaje <i>Qué bonita es mi familia</i>	99
ANEXO 9. Ficha de contenido. Registro y sistematización de las intervenciones 9, 10, 11 y 12. Situación de aprendizaje <i>Tu y yo somos amigos</i>	102
ANEXO 10. Ficha de contenido. Registro y sistematización de las intervenciones 13, 14, 15 y 16. Situación de aprendizaje <i>Leo con los portadores de texto</i>	105
ANEXO 11. Situación de aprendizaje, <i>La magia de las etiquetas</i>	109
ANEXO 12. Situación de aprendizaje, <i>Qué bonita es mi familia</i>	111
ANEXO 13. Situación de aprendizaje, <i>Tú y yo somos amigos</i>	114

ANEXO 14. Situación de aprendizaje, <i>Leo con los portadores de texto</i>	116
ANEXO 15. Evidencias fotográficas de la situación de aprendizaje, <i>La magia de las etiquetas</i>	120
ANEXO 16. Evidencias fotográficas de la situación de aprendizaje, <i>Qué bonita es mi familia</i>	121
ANEXO 17. Evidencias fotográficas de la situación de aprendizaje, <i>Tú y yo somos amigos</i>	122
ANEXO 18. Evidencias fotográficas de la situación de aprendizaje, <i>Leo con los portadores de texto</i>	123

RESUMEN

El presente trabajo de investigación surge por la necesidad de implementar prácticas de aula favorables en los primeros grados de escolaridad, en las que se pudiera trascender la decodificación y codificación de palabras como resultado o principal meta en el grado primero y de esta manera favorecer la lectura con sentido para que los niños pudiesen encontrar el sentido y la función social de cada uno de los actos de lectura a los que se vieran enfrentados dentro y fuera del aula de clase. La metodología se orientó bajo los postulados de la Investigación Acción-Educativa y un enfoque cualitativo de tipo descriptivo.

Para dar inicio, se hace una observación participante para la identificación de las habilidades lectoras en los estudiantes del grado primero a la hora de enfrentarse de manera espontánea a diferentes portadores de texto; y la realización de entrevistas a estudiantes y docentes con experiencia en el grado primero para identificar las concepciones de lectura en este grado. Teniendo los resultados de la observación y las entrevistas, se diseñaron situaciones de aprendizaje contextualizadas orientadas a favorecer la lectura con sentido como estrategia pedagógica de intervención.

Los resultados de la investigación confirmaron que acercar a los niños a la lectura a partir de eventos comunicativos reales les permite encontrar el sentido y la función social del lenguaje en su proceso de construcción de la misma, así mismo, se ratificó que orientar la lectura a partir de los intereses, las necesidades, los conocimientos previos y el contexto habitado por cada niño, es abrir las puertas para la formación de lectores autónomos en los primeros grados de

escolaridad. De esta manera, se hace un llamado a los docentes que orientan la enseñanza en los primeros grados de escolaridad, para que reflexionen a diario sus prácticas de aula y de esta manera hagan una deconstrucción de aquellas estrategias que no trascienden el nivel literal y abran las puertas a la formación de niños con habilidades para enfrentarse en su proceso de formación inicial al mundo de la lectura y la escritura de manera simultánea, que replanteen estos dos procesos, y los conciban como objeto de aprendizaje continuo a través de los cuales se acceda a los demás conceptos del currículo escolar, y se conviertan de manera progresiva en una práctica social a través de la cual el niño encuentre sentido y disfrute lo que hace.

Palabras claves:

Lectura con sentido, resignificar, contexto social, situaciones, lenguaje.

ABSTRACT

The present research work arises from the need to implement classroom practices favorable in the first grades of schooling, in which the decoding and coding of words could be transcended as a result or main goal in the first grade and in this way favoring reading with sense so that the children could find the meaning and the social function of each one of the acts of reading to which they were faced inside and outside the classroom. The methodology was oriented under the postulates of the Action-Educational Research and a descriptive qualitative approach.

To start, a participant observation is made for the identification of reading skills in students of the first grade at the time of spontaneously facing different text carriers; and conducting interviews with students and teachers with experience in the first grade to identify the conceptions of reading in this grade. Taking the results of the observation and the interviews, contextualized learning situations designed to favor meaningful reading as a pedagogical intervention strategy were designed.

The results of the research confirmed that approaching children to reading from real communicative events allows them to find the meaning and social function of language in its construction process, and it was confirmed that orienting the reading to Starting from the interests, the needs, the previous knowledge and the context inhabited by each child, is to open the doors for the formation of autonomous readers in the first grades of schooling. In this way, a call is made to the teachers who guide teaching in the first grades of schooling, so that they reflect on their classroom practices on a daily basis and thus deconstruct those strategies that do

not transcend the literal level and open the doors to the formation of children with skills to face in the process of initial training the world of reading and writing simultaneously, to rethink these two processes, and conceive them as an object of continuous learning through which access to the other concepts of the school curriculum, and progressively become a social practice through which the child finds meaning and enjoy what he does.

Keywords:

Reading, meaning, signifying, context social, situations, language.

1. TÍTULO DEL PROYECTO

Lectura con sentido: Una propuesta para resignificar el proceso de alfabetización inicial en los niños del grado primero.

2. IDENTIFICACIÓN

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Leer es una acción que se pone en función desde antes de llegar a la escuela; el niño como sujeto social siente la necesidad de estar en comunicación con todo lo que lo rodea, por lo tanto devela a partir de la recreación de su imaginario todo aquello que no le ha sido contado o mostrado por otros medios; a partir de esta lectura que hace de su contexto empieza a construir significados, a darle valor y sentido a los objetos y seres con los que establece algún tipo de relación. Para Cassany (2006):

Leer es un verbo transitivo” y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. (pág. 23)

Desarrollar estos procesos cognitivos de los que habla Cassany, implica que la escuela se convierta en escenario para el fortalecimiento de los saberes previos de los estudiantes, de tal manera que, para el niño, la llegada a la escuela sea una experiencia agradable, donde se le motive a hablar, narrar, leer y construir significados a partir de su contexto real, desde el contexto que habita y reconoce, reconocimiento que le genera confianza. De esta manera la escuela abrirá puertas para la construcción de lectores hábiles, lectores con capacidad de

acercarse a una lectura con sentido, una lectura que motive, que apasione y que avive el deseo por descubrir mundos nuevos, una lectura que no sólo se logra al tomar un gran libro en las manos, puede lograrse con sólo enamorarse y atreverse a describir la belleza de cada imagen, de cada paisaje, de cada acto y de cada experiencia vivida; así como lo dice Garrido: (2004) "...la literatura, antes que un conocimiento, es una experiencia. Hay que formar primero el gusto, la afición, alimentar el amor y luego, si acaso llega, vendrá la erudición". (pág. 9) El autor afirma que los lectores no nacen, sino que se hacen; y para hacerlos es indispensable que en cada una de las esferas en las que el niño se socializa encuentre razones para leer; una familia que narre experiencias, una escuela que posibilite escenarios, un maestro que inspire a ser imitado, en este sentido Garrido (2004) señala:

Hace falta que alguien nos inicie. Que juegue con nosotros. Que nos contagie su gusto por jugar. Que nos explique las reglas. Es decir, hace falta que alguien lea con nosotros. En voz alta, para que aprendamos a dar sentido a nuestra lectura; para que aprendamos a reconocer lo que dicen las palabras. Con gusto, para que nos contagie. La costumbre de leer no se enseña, se contagia. (págs. 35-36)

Desafortunadamente, algunas prácticas escolares en el área de lenguaje no favorecen el desarrollo de una lectura con sentido; se enseña la lectura de manera descontextualizada, se leen textos desprovistos del sentido comunicativo y social; los niños aprenden de manera mecánica a decodificar o codificar signos, a repetir lo que ven o escuchan de su maestro, no se forjan situaciones de aprendizaje para que los niños pongan en práctica en su contexto lo que han aprendido en la escuela; se empieza a potenciar la lectura cuando el niño ha logrado codificar

grafemas, cuando debería ser un acto simultáneo con el fin de promover niveles de desarrollo cada vez más elevados en los estudiantes. Según Hurtado (2001):

...para un maestro que busca formar un buen lector es necesario saber si sus niños comprenden lo que leen y, a partir de ahí, utilizar diversas estrategias que les faciliten dar cuenta del texto y si esto no sucede, poder precisar qué componentes del texto el niño no comprende y delimitar lo que dificulta su comprensión, como por ejemplo, saber si la dificultad está relacionada con la carencia de los saberes previos necesarios o por el desconocimiento del léxico utilizado, o la forma de redacción del texto, entre otras posibles limitaciones. (pág. 25)

En la Institución Educativa Rural La Danta, sede Jerusalén del municipio de Sonsón y la Institución Educativa La Piedad del municipio de Medellín, se observan prácticas en las que no se favorece la lectura con sentido, sólo hasta que el niño no haya accedido al código escrito de manera convencional; se aísla el contexto social del alumno en la adquisición de la lectura lo que lleva a que no haya una construcción de significados y se pueda crear una interacción entre el lector, el texto y el contexto; el maestro lee textos a los niños sin una intención pedagógica, por lo tanto no propone estrategias para que ellos den cuenta de éste en la construcción de un nuevo conocimiento. Por otro lado, no se potencia la habilidad del lenguaje oral para que el niño sea capaz de expresar frente a un grupo sus deseos, gustos e intereses con un propósito comunicativo intencionado y, posteriormente participe de actos de comunicación que se pueden dar dentro de su contexto.

Posiblemente, los bajos desempeños que se evidencian en los resultados de las pruebas SABER 3° en el área de lenguaje, en los últimos tres años en las instituciones antes mencionadas

sean consecuencia de las malas prácticas en el aula de clase en el proceso inicial de la lectura y la escritura.

Surge entonces la necesidad de indagar cómo desarrollar una lectura con sentido paralela al proceso de alfabetización inicial; cómo crear escenarios de confianza y acogedores para avivar los conocimientos previos con los que el niño llega a la escuela; cómo privilegiar la lectura de diferentes portadores de textos que cumplan una función pedagógica; cómo se puede aprovechar el contexto social para generar situaciones de aprendizaje que cumplan una función comunicativa.

Creemos entonces, que si partimos del contexto social del estudiante para generar situaciones de aprendizaje significativas le estamos apuntando al desarrollo de una lectura con sentido, paralela al proceso inicial de alfabetización que se debe dar en el grado primero; esto le permitirá al niño el logro de un aprendizaje significativo al convertirse en protagonista de este; podrá integrar los conocimientos previos adquiridos de su contexto con aquellos que le brinda la escuela para transformarlos en un nuevo conocimiento y así desarrollar una lectura comprensiva, constructiva y con sentido.

Es posible, además, que buscar una nueva forma de desarrollar la lectura con sentido en el grado primero, permita a los estudiantes trascender el nivel literal para acercarse a otros niveles más complejos como el inferencial y crítico y dar cuenta de éstos a través de la comprensión del mundo que lo rodea, adquiriendo habilidades de pensamiento como el análisis, la síntesis y la abstracción. Además estaremos formando niños con capacidad para expresarse de manera clara y coherente en diferentes situaciones, tanto dentro como fuera del aula, niños espontáneos que se

atrevan a defender sus puntos de vista y den razones válidas para defender lo que saben, creen o desean.

Por último, desarrollar una lectura con sentido en el grado primero implica la implementación de nuevas estrategias que tengan en cuenta el ser, el saber y el saber hacer del niño, de tal manera que éste se sienta identificado y se motive a interpretar situaciones o fenómenos que van surgiendo a su alrededor, que se sientan personas funcionales dentro de su comunidad, su familia y su escuela, así estaremos evitando la formación, en palabras de Cassany (1997): "...analfabetos funcionales, es decir, de las personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria" (pág. 194)

Teniendo como referente cada uno de los interrogantes anteriores y los aportes de los autores antes mencionados se plantea la siguiente pregunta de investigación.

2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera las situaciones de aprendizaje basadas en el entorno social de los niños del grado primero contribuyen a fortalecer la lectura con sentido en el proceso de la alfabetización inicial?

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Promover la lectura con sentido a partir de situaciones de aprendizaje contextualizadas en el entorno social de los niños del grado primero.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar concepciones y prácticas de aula que caracterizan el proceso de enseñanza de la lectura en el grado primero.
- Diseñar e implementar situaciones de aprendizaje contextualizadas en el entorno social de los niños orientadas a la lectura con sentido.
- Analizar cuáles configuraciones didácticas posibilitan la promoción de lectura con sentido con estudiantes del grado primero.
- Proponer un conjunto de orientaciones pedagógicas y didácticas para los docentes de la básica primaria de las dos Instituciones Educativas que posibiliten la promoción de la lectura con sentido a partir del grado primero.

4. JUSTIFICACIÓN

La exigencia del mundo actual en torno a la educación está enfocada en la formación de niños, jóvenes y adultos competentes, con un pensamiento crítico, analítico, reflexivo y propositivo, con capacidad de proponer alternativas de cambio o solución a situaciones diversas que se le puedan presentar en su vida social; sin embargo una de las grandes dificultades en el proceso formativo de los educandos en el grado primero, es la adquisición de la lectura con sentido en el que se hace necesario la construcción de significados.

He aquí, que esta investigación pretende vincular al proceso de adquisición de la lectura el contexto social del alfabetizado, ya que generalmente, éste es desvinculado del contexto social del estudiante, por lo tanto no se tiene en cuenta sus necesidades y las oportunidades que este le ofrece para potenciar las habilidades cognitivas. En términos Vygotskyanos, todo proceso de aprendizaje debe estar unido a la vida de la persona, a su contexto, a su cultura, encontrando en éste, herramientas que le posibiliten un aprendizaje significativo y perdurable en el tiempo. Como lo dice Vygotsky (1978):

Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa. Por ejemplo, los niños empiezan a estudiar aritmética en la escuela, pero mucho tiempo antes han tenido ya alguna experiencia con cantidades; han tenido ocasión de tratar con operaciones de división, suma, resta y determinación de tamaños. Por consiguiente, los niños poseen su propia aritmética preescolar, que sólo los psicólogos miopes podrían ignorar. (pág. 130)

De acuerdo con este planteamiento, partir del contexto social del estudiante para la enseñanza de la lectura, le permitirá fortalecer los niveles de comprensión lectora y actuar en espacios significativos y oportunos para que involucren y relacionen lo leído con su conocimiento previo. Así que, tener en cuenta el entorno social del niño permitirá una lectura con sentido y llenar de significado su proceso de alfabetización inicial, además, una trascendencia significativa en su crecimiento intelectual, personal y social, avivando el amor, el gusto, la pasión y el deseo de leer por placer y no por imposición o porque simplemente debe cumplir una tarea académica.

En relación con la lectura con sentido, Hurtado (2001), señala:

...que descubran en el acto de la lectura la posibilidad de recrearse, crearse, construirse, transformarse y transformar su entorno, pues un lector íntegro y múltiple, accederá no sólo a la información producida por la humanidad en el transcurso del tiempo, sino, además, reconocerá su propia información, la generada por su comunidad y accederá a ella de manera autónoma, sin intermediarios, la comprenderá y lo que es más importante, sabrá qué hacer con ella, guiado por un mandato único: el de su propia conciencia. (pág. 29)

El presente trabajo de investigación pretende rescatar el aprendizaje partiendo del contexto social del niño para retomar todas aquellas experiencias que ha vivido en su entorno inmediato como recuerdos, acontecimientos, emociones y vivencias transformándolas en un nuevo conocimiento significativo que le permitan convertirse en artífice de su propia historia.

La mayoría de las investigaciones o estudios para el desarrollo de la lectura con sentido se han realizado con estudiantes que han superado el tercer grado de escolaridad en la básica primaria, cuando el niño ya ha accedido al código escrito de manera convencional; nuestra investigación pretende favorecer esta lectura con sentido en niños del grado primero porque creemos que debe ser un acto paralelo al proceso de alfabetización inicial para que haya un aprendizaje significativo y se logre una buena comprensión en este grado y en los siguientes grados de escolaridad.

Al fortalecer la lectura con sentido en los estudiantes del grado primero tendrán la capacidad de leer un texto y dar cuenta de éste apropiándose de los conceptos esenciales que lo determinan; responderán a un proceso activo de comprensión e interpretación, retomando la intencionalidad del mensaje y el propósito del mismo.

Si se adquiere una lectura con sentido en el grado primero estaremos formando niños con habilidad para hablar con fluidez frente a un grupo de manera clara, segura y pertinente, haciendo uso de las competencias inferencial y propositiva. Además, pueden transformar sus ideas, creencias y pensamientos en situaciones reales de comunicación.

Por consiguiente, se hace necesario implementar una propuesta pedagógica, basada en situaciones de aprendizaje contextualizadas en el proceso de alfabetización que permita a los estudiantes del grado primero una lectura con sentido a través de la cual le otorguen un significado a lo que leen de diferentes portadores de texto y asuman una posición crítica frente a esta.

5. ANTECEDENTES

Para efectos de esta investigación se consideró importante la revisión de investigaciones a nivel local, nacional e internacional con relación a la lectura con sentido en el proceso de alfabetización inicial, estas permitieron observar y comparar diversas posiciones de orden pedagógico en torno a los pilares de la presente investigación: Lectura con sentido, alfabetización inicial, contexto social del niño y situaciones de aprendizaje. Para la selección de las investigaciones se tuvieron en cuenta criterios como la proximidad con el problema que guía este trabajo de investigación; que los aportes, conclusiones y recomendaciones apuntarán a favorecer la lectura con sentido en el proceso inicial de alfabetización.

A continuación, detallaremos algunos de los estudios relacionados sobre la alfabetización inicial, como la investigación cuasi-experimental realizada por Álvarez y Moreno (2014), estudiantes de la universidad de Antioquia, de la ciudad de Medellín, Colombia; la cual tiene como título: “La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero”. Dos preguntas orientaron el proyecto: ¿Cómo incide la confrontación pautada en la construcción y cualificación de la lectura y la escritura en los niños (as), del grado primero del colegio Santa María del Rosario y los niños (as) del grado transición de la I.E. Universidad Nacional? y ¿Qué tipo de estrategias de confrontación pautada (relectura, reescritura, trabajo colaborativo y dar información lingüística) son más eficientes en la movilización del aprendizaje de la lectura y escritura en los niños (as), del grado primero del colegio Santa María del Rosario y los niños (as) del grado transición de la I.E. Universidad Nacional?

En esta investigación se evidenciaron las dificultades que se presentan en los procesos de lectura y escritura en la alfabetización inicial: una concepción pobre y limitada de la forma que aprende un niño a leer y escribir; quien queda reducido a una máquina que repite, memoriza y recita. Buscaron en su trabajo, crear y modificar las estrategias didácticas que permitan que los niños y niñas tengan la posibilidad de construir sus aprendizajes en torno a la lectura y escritura, con un significado y que trasciendan el aula de clase.

La anterior investigación brinda valiosos aportes a nuestra investigación por lo que ambas coinciden en la preocupación por formar niños lectores autónomos desde los primeros grados de escolaridad que son la base sobre la que se cimientan los procesos en los demás grados de escolaridad. En ambas investigaciones se hace un llamado a los docentes que orientan la enseñanza en los primeros grados para que reflexionen su práctica de aula a diario y hagan una deconstrucción de aquellas estrategias que llevan a un aprendizaje mecánico y homogéneo dentro del aula de clase y de esta manera se de paso a una enseñanza que tenga como principal fin el aprendizaje significativo y con sentido para cada niño, que cada sujeto aprenda desde sus individualidades y capacidades y pueda así encontrar la función social que cumple cada acto de lectura y escritura a la que se vea enfrentado no sólo en su proceso escolar en el aula de clase sino también en su vida social fuera de ella.

Siguiendo esta línea, se analizó el trabajo de grado de Ardila y Cruz (2014), para optar al título de Magister en la universidad del Tolima en la ciudad de Ibagué Tolima, la cual tiene como título: “Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria”, surgió gracias a la necesidad de solucionar la problemática de la institución Educativa Santa María Goretti de mejorar el nivel de desempeño en el desarrollo de

competencias lectoescritoras. La pregunta que orientó dicho proceso fue: ¿Cuál sería la estrategia didáctica pertinente para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primarias de la Institución Educativa Santa María Goretti sede C de la ciudad de Bucaramanga?

Pretendieron desarrollar una estrategia que beneficie el desarrollo de habilidades lectoescritoras, donde la escuela le permita al estudiante intercambiar ideas, expresar puntos de vista, informarse, expresar su pensamiento e imaginar mundos posibles a través de la lectura y escritura.

El desarrollo de competencias mediante el diseño y ejecución de estrategias que difirieran de las que comúnmente se proponen en el aula de clase para la enseñanza de la lectura en el primer grado de escolaridad, es uno de los puntos en los que se cruza la investigación de Ardila y Cruz con nuestro trabajo, Ambas investigaciones propenden por el desarrollo de competencias en el primer grado de escolaridad que le sirvan de herramientas a los niños a la hora de enfrentarse de manera comprensiva y autónoma al maravilloso mundo de la lectura y puedan de esta manera favorecer sus aprendizajes a través de una experiencia espontánea y placentera.

En este mismo ámbito, se analizó la investigación realizada por Parrado Torres (2010), para optar al título de Magister en Educación en la universidad Nacional de Colombia en la ciudad de Bogotá Colombia, la cual lleva por título: “Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de Educación Básica Primaria”, al respecto consideró que era necesario que las instituciones comprendieran las nuevas dinámicas y procesos en un mundo cambiante y diverso, donde los estudiantes y maestros como actores comunicativos deben asumir roles positivos, dinámicos y coherentes.

Las preguntas que guiaron esta investigación se centraron en indagar: ¿Cuáles son los intereses y necesidades que motivan a los niños y niñas de primer grado de una institución educativa distrital de Bogotá, en la apropiación de la cultura escrita durante los procesos de desarrollo de la lectura?, ¿Qué factores culturales y del contexto intervienen en la mediación de la lectura en los niños de primer grado de una institución educativa distrital de Bogotá D.C.? El estudio concluyó que: “Los niños de esta generación requieren mediaciones dinámicas, que los convoque desde sus intereses en un mundo cambiante y complejo, mediado por la imagen y la rapidez en que la información circula, en este sentido les fue necesario plantear estrategias y prácticas de mediación que seduzcan a los niños, les permita desarrollarse como lectores autónomos, de manera que disfruten y se cuestionen durante el proceso de apropiarse de la cultura escrita.”

La investigación antes mencionada apoya nuestro trabajo en varios apartados que vale la pena resaltar, éstos guiaron y orientación conceptual y metodológicamente parte de nuestro trabajo investigativo. Es una investigación que tuvo en cuenta el contexto social de los niños para generar estrategias motivantes que tuviesen sentido y significado para cada uno de los sujetos intervenidos; además, a partir de las necesidades e intereses institucionales se adoptaron nuevas estrategias pedagógicas para llevar a cabo la enseñanza de una lectura significativa y con sentido en el grado primero, decodificando aquellas prácticas de aula tradicionales que llevaban a la enseñanza de la lectura de manera mecánica y repetitiva sin una función social para el niño.

Finalmente, la investigación de tipo cualitativo realizada por Duarte Cunha (2012), estudiante de doctorado en la universidad de Alcalá. Madrid España, la cual tiene como título: “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”, esta,

buscó despertar, desarrollar y sostener el comportamiento lector, a fin de mostrar una estructura posible para las actividades de lectura en la expectativa de formar lectores que exhalan entendimiento y comprensión. Las preguntas que orientaron dicho proceso fueron: ¿La práctica de lectura ejercitada por el docente favorece el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos de los grados iniciales de la escuela primaria?, ¿Los alumnos aprobados demuestran dominio cognitivo de la lectura?

Concibieron la escuela como aquel lugar donde la lectura y la biblioteca están en constante movimiento y promueven acciones continuas de actividades lectoras con propósitos definidos para desarrollar el comportamiento lector.

De esta misma manera, nuestra investigación optó por el diseño, la implementación y la ejecución de estrategias que acogieran y tuvieran en cuenta el interés, la motivación y los conocimientos contextualizados de cada niño, de tal manera que generaran confianza en ellos en estos primeros grados de escolaridad y descubrieran de manera autónoma cómo, por qué y para qué leer; así mismo, adquirieran un comportamiento lector guiado por el entendimiento y la comprensión de lo que leyeran y así adquirir competencias para trascender el aprendizaje de la lectura como un acto de decodificación y codificación repetitiva de signos de manera mecánica que en la mayoría de los casos no cumple una función social para lograr el fomento de una lectura con sentido para cada sujeto

6. MARCO TEÓRICO

6.1 LEER EN EL PROCESO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Leer va más allá de una técnica para decodificar textos o de transformar una grafía en un fonema; leer significa interactuar con el texto: releer, pensar, crear, conversar, discutir, argumentar y jugar hasta comprenderlo; saber qué hacer con esta información para que trascienda los límites de la escuela y haga uso de esta en su comunidad. Cassany (2006) afirma:

Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado. (pág. 21)

Para desarrollar estas destrezas mentales en el proceso inicial de la lectura se hace necesario plantearle al niño situaciones de aprendizaje contextualizadas para que tome conciencia sobre la función social que cumplen cada una de las actividades que se le proponen dentro y fuera del aula de clase y pueda de esta manera actuar con autonomía y libertad en la búsqueda de la mejor o más apropiada solución a aquellos problemas a los que se ve enfrentado en su diario accionar.

Por tanto, la escuela debe apostarle a la formación de niños alfabetizados que se sientan funcionales en el contexto en el cual habitan y al cual puedan aportarle de manera significativa desde pequeños, niños que sepan leer con sentido del mundo que los rodea y cada una de las

situaciones y fenómenos que de una u otra manera generan un cambio en su desarrollo personal, social e intelectual. Estar alfabetizado es, tal como lo indica Wells (1986), citado por Cassany y otros (2003), “estar en condiciones de enfrentarse convencionalmente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado”. (pág. 42). Además de estar en condiciones de enfrentarse a un texto, también es estar en condiciones de enfrentarse de manera convencional a lo que se ve o se escucha; es trascender la concepción de que se aprende a leer cuando se ha desarrollado la capacidad para asociar sonidos y grafías para formar palabras o frases a veces aisladas y que quizá no tienen un significado para el niño. Al respecto, Cassany y otros (2003), señalan:

Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de esos signos. (pág. 197)

6.2 LEER PARA APRENDER Y ENCONTRAR SENTIDO

Teóricos como Hurtado (2001), Solé (1998) y Pérez (2010), han abordado la lectura más allá de un simple proceso de descodificación, mostrando una visión interactiva de la lengua que implica el desarrollo de un proceso cognitivo y lingüístico; el proceso cognitivo conlleva a todas aquellas representaciones e interpretaciones que le permiten comprender el texto de acuerdo a su propia realidad y el factor lingüístico va más allá de desarrollar habilidades motrices finas como

el dominio del lápiz, la calidad de los trazos, el manejo del espacio y la escritura correcta de grafemas; compete el conocimiento que el lector tiene de su lengua y la forma de utilizarlo.

Podríamos definir la lectura con sentido desde la perspectiva de Isabel Solé (1992) como:

Leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos... Necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (pág. 18)

Leer con sentido es ir más allá del texto, para lograrlo se debe hacer una reflexión sobre lo que se lee, para qué se lee y para quién; pues es, a partir de estas preguntas donde el lector construye su propio conocimiento, se cuestiona y formula predicciones e inferencias; logrando transformar los conocimientos previos en un discurso con una postura crítica ante el tema, dando argumentos que le permitirán un mayor manejo de los conceptos de la disciplina que está abordando y finalmente dar uso a lo leído como herramienta para alcanzar objetivos personales y sociales.

La lectura posibilita al niño el ingreso a prácticas sociales de lectura, esto significa que usamos la lectura para relacionarnos con el otro; para apropiarnos del mundo; para participar en las decisiones de mi entorno y participar de la vida social dentro de su cotidianidad.

Por su parte, Pérez y Roa (2010) conciben la lectura con sentido como:

Leer no se reduce a la asimilación de información, es una construcción de significados que implica comprender, extraer conclusiones que no son explícitas en el texto, establecer relaciones con los conocimientos previos y con otros textos, y en esa medida, un buen lector estará en condiciones de seleccionar textos, filtrar información y asumir una postura frente a lo que se lee. (pág. 38)

Cuando el niño llega a la escuela para iniciar su proceso de alfabetización, todavía desconoce la asociación de fonemas y grafemas necesarias para la formación palabras, sin embargo tiene la habilidad y la capacidad para atribuirle sentido y significado a todo lo que ve o escucha, por lo tanto no podemos esperar a que éste acceda al código escrito para empezar a estimularle su creatividad para leer y así potenciar las habilidades mentales que le van a permitir construir un nuevo conocimiento a partir de su interacción con el texto y el contexto. Según, Hurtado (2001):

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores que, juntos, determinan la comprensión. (pág. 1)

Cada uno de los factores que intervienen en la lectura para que se dé una buena comprensión son importantes saberlos abordar y tener claro cuál es la función que cumple cada uno de estos cuando tomamos la decisión de leer; por lo tanto cada acto de lectura que se le proponga al niño en el grado primero no puede estar aislado de su contexto, ni se puede ignorar lo que hay en él (experiencias vividas en su contexto sobre la lectura), es ahí cuando el maestro

orientador del proceso de formación en estos grados iniciales tiene la tarea, la responsabilidad y el reto de propiciar espacios significativos y oportunos para el fortalecimiento de una lectura con sentido que parta de la motivación, del interés y del gusto de cada niño, pero sobre todo que haya un propósito y una intención clara del por qué y el para qué leer en cada situación y hacérselo saber al niño no como un objetivo planteado para el docente sino para él. Luego, se hará necesario empezar a cualificar su proceso de formación como lector a través de las intervenciones pedagógicas. Al respecto, Hurtado (2001), señala que:

No hay que temer a la intervención pedagógica, pues ésta, bien orientada, busca formar lectores y escritores que progresivamente dependan menos de la escuela, es decir, que aprendan a aprender. (pág. 26)

Lamentablemente, la escuela ha limitado la lectura a un medio para acceder a los aprendizajes y conceptos que el estudiante debe adquirir en su proceso de formación académica, pero lo que es más preocupante es que ésta en muchas ocasiones sólo comienza a potenciarse a partir del segundo ciclo de educación en primaria, cuando debería ser un reto desde el primer ciclo.

6.3 DESARROLLO DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO SOCIAL

Teóricos como Vygotsky y Emilia Ferreiro se han preocupado por demostrar cómo el aprendizaje del niño está relacionado con su contexto social y gran parte de éstos aprendizajes

dependen de la interacción del niño sobre éste. Los procesos de aprendizaje están asociados a la vida del niño, a su cultura, a su contexto, permitiéndole lograr un aprendizaje significativo y perdurable en el tiempo. Para Vygotsky (1978):

Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta. La creación de estas formas de conducta esencialmente humanas produce más adelante el intelecto, convirtiéndose, después, en la base del trabajo productivo: la forma específicamente humana de utilizar las herramientas. (pág. 48)

De acuerdo con Vygotsky, el desarrollo cognoscitivo se va estructurando de forma gradual, la maduración biológica no es suficiente para desarrollar las estructuras superiores del pensamiento, es necesaria la interacción con el contexto socio-cultural. La maduración biológica se logra cuando el niño tiene un nivel de desarrollo próximo logrado a partir de la interacción con el medio y la ayuda del adulto, en este caso el docente; quien es un mediador entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo próximo.

Así mismo, el individuo es el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje juega un papel de gran importancia. Tiene como finalidad la comunicación en el intercambio social; la lectura se enseña como un proceso mecánico donde se desarrollan habilidades motoras finas, se enseña a partir de unidades mínimas del lenguaje y se obvia el sentido de este, la comunicación. Vygotsky (1978) citando a Montessori retoman que “Los métodos naturales de enseñanza de la lectura y escritura comprenden operaciones adecuadas en el entorno del pequeño: Ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus juegos”. (pág. 177)

El proceso de alfabetización inicial se ha basado en prácticas mecánicas y magistrales que desfavorecen el proceso lector impidiendo que el niño construya su conocimiento, lo comprenda y lo dé a conocer con coherencia y claridad, utilizando las herramientas que el medio le ofrece y aplicándolo a su contexto inmediato, su propia realidad. Este proceso que Vygotsky llama: “estructuras superiores del pensamiento” le permiten desarrollar competencias, habilidades y destrezas para resolver situaciones de su contexto.

Por otro lado, Emilia Ferreiro (1998) afirma:

Estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lecto-escritura comienza mucho antes de la instrucción escolar (pág. 123)

Es lo que denomina Vygotsky (1978) historia previa; todos aquellos saberes precedentes que el niño ha adquirido en su interacción con el contexto y al tener una experiencia significativa partiendo de éste mejora el saber y lo lleva a un nivel psicológico superior, utilizando como herramienta el lenguaje. “Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa” (pág. 130)

De ahí la importancia de darle sentido a la enseñanza de la lectura a los niños del grado primero, trascendiendo las barreras de la educación tradicional que ha permeado y atrasado la calidad educativa obstaculizando la función social y comunicativa de la lengua.

Los niños y niñas aprenden sobre la naturaleza, las características y las formas lingüísticas que se usan en los entornos culturales con los que se relacionan. Así,

mientras participan en actividades e interacciones alfabetizadoras en sus casas y comunidades, aprenden que la escritura es un signo lingüístico; las formas en que la escritura representa significados... (Teberosky & Soler, 2003, pág. 43)

6.4 SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTO

La construcción del saber en los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere una ruta de acciones que le permitan al docente planear una práctica pedagógica de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural en el que habita. Dentro de las situaciones de aprendizaje es de gran relevancia el contexto social del niño, es por ello que este trabajo de investigación parte de estas, para lograr la construcción de aprendizajes significativos a partir de las inquietudes, vivencias y conflictos que encuentran los niños en su quehacer cotidiano.

Frade (2009) define las situaciones de aprendizaje respondiendo a las necesidades del contexto como:

Un escenario de aprendizaje con un conflicto cognitivo que deba resolver el estudiante y que sea interesante para él, que responda a su necesidad de aprendizaje y que además esté vinculada con la vida real, o esté contextualizada para él o ella a fin de que le encuentre sentido (pág. 154)

En este proceso de construcción permanente de aprendizajes no solo teóricos, sino prácticos, surgen inquietudes, preguntas e intereses a las que llamaremos conflicto cognitivo; servirán de motivación para que el niño en apoyo con la docente despliegue toda su capacidad para responder a dicho cuestionamiento; superando las barreras de la vida escolar y trascendiendo los espacios sociales en que se desenvuelve como la familia, el barrio, la tienda, el parque, la iglesia y otros; dándole solución a dificultades y retos que se le presentan.

Como señala Frade (2009): “Cuando lo que tenemos enfrente no es atractivo, el despliegue de capacidad es menor, resulta rutinario y lo que se obtiene es un conocimiento que tal vez se use o bien se quede en el olvido”. (pág. 152)

Las situaciones de aprendizaje permiten estructurar el trabajo del aula de manera ordenada, coherente y contextualizada, favoreciendo la participación de los estudiantes, están orientadas a la resolución de una situación problema que surja de su comunidad y sea significativa para ellos. Además, si tenemos en cuenta el contexto inmediato de los niños lograremos aprendizajes significativos y perdurables en el tiempo; partir de los conocimientos previos de los niños servirá para generar un conflicto cognitivo y desarrollar unas actividades para resolverlo.

Frade (2009) afirma:

La situación didáctica debe despertar el interés y la motivación del estudiante, impulsar su apasionamiento por aprender, propiciar en él una apropiación que lo obligue a desplegar todo lo que es y eliminar la apatía que se observa actualmente en los salones de clases. (pág. 157)

Las situaciones de aprendizaje deben partir de los intereses y necesidades de los niños para que lo seduzcan en su pensar y sentir y deseen explorar el mundo que les rodea en busca de la respuesta al conflicto cognitivo planteado por el docente, permitiendo la construcción de un aprendizaje significativo que le posibilite dar solución a problemas de la vida cotidiana.

Para Hurtado y otros (2001) citando a Yepes (1997) definen una situación didáctica como:

Cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar un individuo y/o comunidad a la lectura, elevándola a un nivel superior de uso y gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil (pág. 30)

Algunas situaciones didácticas que desarrollen procesos de pensamiento según Frade (2009) y que aportan al trabajo de investigación podrían ser:

Trabajo colectivo, centros de interés, unidad de investigación, diseño de un proyecto, experimentos, diseño de una campaña, dramatización, organización de un evento, recetas de cocina, instructivos, anuncios, elaboración de canciones, juegos y actividades proyectivas. (pág. 217)

Según la competencia que se desarrolle en la solución de la situación problema identificaremos la situación didáctica que despierte el interés de los niños y desarrollen un nivel superior de aprendizaje.

7. DISEÑO METODOLÓGICO

7.1 MÉTODO INVESTIGATIVO

El enfoque que orientó este proyecto de investigación es de tipo cualitativo, el cual permitió intervenir en un contexto real determinado a fin de captar características particulares de la problemática de los sujetos de estudio, las cuales se analizaron de manera descriptiva siguiendo un proceso inductivo que permitió explorar los fenómenos y crear hipótesis para ahondar en ellas en profundidad. Además, el enfoque cualitativo al ser humanista permitió un acercamiento a la población investigada sin prejuicios ni predisposiciones, por lo tanto tuvo en cuenta los sentimientos, emociones, creencias y el punto de vista de cada persona incluida como parte de la investigación.

Según Galeano (2009): “El proceso metodológico cualitativo propone la comprensión de la realidad desde las múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad. (pág. 21)

Dado que la investigación cualitativa se encuentra inmersa en el ámbito social, permitió entender y justificar las condiciones favorables y desfavorables que obstaculizan el desarrollo de la lectura con sentido en el proceso de alfabetización inicial en el grado primero. Para llevar a cabo este proceso de investigación se describieron inicialmente, las acciones, situaciones, prácticas, métodos que los maestros implementan para la enseñanza de la lectura comprensiva en el grado primero, y las concepciones de los niños del grado primero sobre la lectura y su proceso de aprendizaje, en las instituciones participantes en la investigación.

Se propuso un diseño de investigación-acción que se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, se centra en el que hacer del docente investigador, quien intenta convertir en una oportunidad de aprendizaje y generación de nuevo conocimiento los problemas prácticos y cotidianos que se presentan en su accionar en el aula de clase. Para Hernández (2014, citando a Sandín 2003) “La investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. (pág. 496)

Por lo tanto, al asumir este tipo de investigación se pudo contribuir a transformar las prácticas de aula relacionadas con el fortalecimiento de la lectura con sentido de los estudiantes del grado primero de la I.E.R Jerusalén del municipio de Sonsón y los estudiantes del grado primero de la I.E. La Piedad del municipio de Medellín, intervenidos como población de la investigación; quienes no actuaron como objeto de estudio, sino como sujetos activos y participantes de dicha investigación, la cual buscó intervenir de manera significativa una problemática de aprendizaje de estos estudiantes.

Para llevar a cabo el proceso de recolección y registro de la información se utilizaron como técnicas e instrumentos: Entrevista semi-estructurada, observación participante, escala de observación y matriz de análisis y fichas de contenido; estos ofrecieron información importante con relación al tema de investigación, la cual fue analizada de manera cualitativa; así mismo brindaron elementos importantes para las conclusiones y recomendaciones de este proyecto.

Finalmente, se realizó la triangulación de la información que consistió en analizar, contrastar y comparar los datos obtenidos de la población objeto de estudio desde diferentes

dimensiones, en este caso desde los instrumentos utilizados en el proceso de indagación de datos, diseño e implementación de estrategias de intervención, que permitieron obtener hallazgos confiables y contundentes para determinar elementos conceptuales y metodológicos orientados a fortalecer los procesos de enseñanza de la lectura con sentido en el grado primero.

7.2 DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La I.E. La Piedad ubicada en el Barrio Ferrini (Calasanz) – Comuna 12, es de carácter público. En la actualidad brinda formación a 1.250 estudiantes desde el grado 0 (preescolar) hasta el grado 11 (undécimo). El grado primero está formado por 45 niños quienes oscilan entre 6 y 7 años de edad; está orientado por una maestra licenciada en Educación infantil.

La I.E.R. La Danta, sede Jerusalén está ubicada en el Magdalena Medio del municipio de Sonsón; es de carácter público. En la actualidad brinda formación a 280 estudiantes de grado 0 (preescolar) a 11 (undécimo). El grado primero está formado por 13 niños quienes oscilan entre 6 y 7 años de edad. Está orientado por una maestra licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana.

7.3 FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

7.3.1 Fase I. Indagación previa.

Esta fase incluyó la contextualización y diseño del proyecto de investigación en torno a temáticas como: lectura con sentido, alfabetización inicial, contexto social del niño y situaciones de aprendizaje. Para llevar a cabo esta etapa fue necesario revisar toda la documentación existente y disponible sobre la realidad a investigar, con el fin de lograr un conocimiento más a fondo de la situación real de dicho problema. Después de hacer una exhaustiva revisión, discusión y análisis de los documentos encontrados, esta documentación sirvió para elaborar los antecedentes y el marco teórico que soportan el proyecto de investigación.

La identificación del problema se dio a partir de la observación participante e interacción directa con los principales actores de la investigación, en este caso los niños del grado primero, por medio de la ejecución de una actividad de exploración con diferentes portadores de texto que permitió determinar las habilidades lectoras de los niños. Los resultados de dicha actividad se registraron en una escala de observación para identificar habilidades lectoras, esta permitió hacer una lectura de la realidad frente al proceso de alfabetización inicial en relación a su experiencia lingüística, expresión oral y comprensión lectora. Luego se diseñaron y aplicaron dos entrevistas semi-estructuradas; una para docentes del grado primero orientada a indagar sobre las concepciones que tienen sobre el proceso de alfabetización inicial y otra para los estudiantes del grado primero que buscó identificar las apreciaciones que caracterizan el proceso de aprendizaje de la lectura.

Para finalizar, se reformuló el planteamiento del problema de acuerdo al análisis realizado de la observación participante y las entrevistas permitiendo decidir la metodología de investigación y los instrumentos necesarios para la recolección de la información indispensable para dar respuesta a la pregunta de investigación.

7.3.2 Fase II. Trabajo de campo.

En esta fase se inició el diseño y ejecución de las situaciones de aprendizaje encaminadas al desarrollo de estrategias que permitieran promover la lectura con sentido a partir de actividades contextualizadas en el entorno social de los niños. Los temas de cada situación surgieron de los resultados de las entrevistas y la observación participante, las cuales permitieron reconocer las necesidades, significados y representaciones que tienen los niños sobre la lectura. Fueron diseñadas para ejecutarse en cuatro momentos durante la clase: exploración, estructuración, transferencia y evaluación, cada una diseñada con actividades claras, pertinentes y contextualizadas a la realidad de los niños.

Se construyeron cuatro situaciones de aprendizaje que giraban en torno a un tema central, tales como: las etiquetas, la familia, los amigos y los portadores de texto; cada una de ellas se realizó en cuatro sesiones para un total de 16 sesiones de trabajo de 120 minutos aproximadamente cada una. Para registrar los datos obtenidos en cada una de ellas se utilizó una ficha de contenido donde se registraron observaciones, reflexiones y conclusiones en torno al desarrollo de la lectura con sentido.

7.3.3 Fase III. Procesamiento y análisis.

En esta fase se retomó todo el material registrado en los formatos dispuestos para cada técnica y se realizó un análisis cualitativo de las fuentes, entrevistas, fichas de contenido, observación participante y teorías abordadas; se llevó a cabo una comparación y triangulación de dicha información arrojando hallazgos, conclusiones y recomendaciones sobre las preguntas de investigación. Durante este proceso se realizaron ajustes y reconstrucciones de acuerdo a las necesidades que se fueron presentando.

7.3.4 Fase IV. Socialización y divulgación.

Dado que el presente trabajo de investigación fue pertinente a las necesidades de las instituciones educativas antes mencionadas, y con el fin de mejorar prácticas de enseñanza que no favorecen la lectura con sentido en el grado primero se socializaron con los docentes y directivas las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos desde un abordaje reflexivo participativo. Dicho proyecto puede considerarse como una estrategia conveniente para el plan de mejoramiento escolar, ya que fue diseñado de acuerdo a las necesidades de las instituciones educativas investigadas, con propósitos claros y de acuerdo a los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación Nacional.

7.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

El registro de la información es un proceso constante que todo investigador debe tener claro, Galeano (2009), en su libro *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*, afirma que todo investigador debe contar desde el inicio de la investigación con un sistema que le permita recoger, registrar y analizar la información de manera clara. Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para el registro de la información en esta investigación son: Entrevista semi-estructurada, matriz de análisis, observación participante, escala de observación y fichas de contenido.

7.4.1 Entrevista semi-estructurada a docentes y estudiantes

La entrevista semi-estructurada es un instrumento utilizado en la investigación cualitativa que fortalece el diálogo y la confianza entre el investigador y la población objeto de estudio. En la entrevista se buscó entablar una conversación dirigida con docentes con experiencia en el grado primero a fin de reconocer y analizar las estrategias, acciones y herramientas que utilizan para implementar el proceso de alfabetización inicial y las concepciones que se tienen de la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje en el grado primero; a su vez brinda información con relación a como abordan la lectura con sentido en dicho proceso. Sampieri (2014) citando a Janesick, (1998) afirma que: “En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”. (pág. 403)

La entrevista semi-estructurada se basa en una guía de preguntas que orientan la conversación y el entrevistador puede generar otras para precisar conceptos si así lo requiere. En

el proceso investigativo se diseñaron dos entrevistas semi-estructuradas; una para docentes con experiencia en el grado primero con 11 preguntas guías, orientadas a indagar sobre las concepciones que tienen sobre el proceso de alfabetización inicial, es decir, todas aquellas creencias o significados que le atribuyen a la lectura de acuerdo a sus experiencias o percepciones que se han hecho de ésta y la segunda diseñada para los estudiantes del grado primero con 7 preguntas guías, teniendo como propósito reconocer las apreciaciones que caracterizan el proceso de aprendizaje de la alfabetización inicial; aquellos significados y representaciones que tienen de ésta asociados a su saber y hacer cotidiano. (Ver anexo 1 y 3)

Para la interpretación de las entrevistas se diseñó un instrumento denominado matriz de análisis que permitió comparar las respuestas de los actores, validándola con los referentes teóricos pertinentes al objetivo del proyecto y así realizar una interpretación de los datos para determinar unos hallazgos metodológicos y conceptuales. Su estructura consta de un formato con las siguientes casillas: categorías, dimensiones, preguntas, fragmentos de las entrevistas y análisis de información. (Ver anexos 2 y 4)

Galeano (2009) da gran importancia al análisis de información, a este respecto afirma: “El registro de información apoya el análisis e interpretación de información, en cuanto permite soportar o respaldar los hallazgos e interpretaciones; contratar conceptos, teorías o categorías de manera sistemática...”. (pág. 50)

Al realizar el análisis de la matriz se pudo concluir que los docentes atribuyen diversos significados a la lectura de acuerdo a su función, para algunos la lectura es entrar en un mundo imaginario donde se puede recrear la mente y vivir experiencias para encontrarle sentido a las palabras; para otros es la capacidad de reconocer el entorno desde lo simbólico, lo gráfico y lo

escrito, otros manifestaron que la lectura es entender o interpretar un texto dado y para otros es simplemente decodificar un texto. Cabe resaltar que los docentes tienen claro el objetivo de la enseñanza de la lectura centrándose en su mayoría en la decodificación y enfocándose en la comprensión literal de textos e imágenes; dejando de lado la formación de alumnos que interactúen con el texto, que construyan significados partiendo de sus conocimientos previos, que conecten ideas entre sí y asuman una posición crítica frente a este.

Los niños le atribuyen a la lectura diversos significados y representaciones, asociados a su saber y hacer cotidiano, dando ejemplos de actividades o vivencias que han experimentado en algún momento y parten de la lectura; no tienen un concepto claro sobre la definición de esta. Para ellos cumple una función representativa e informativa, la mayoría concibe la idea de que se lee para aprender algo que no se conoce o no se sabe, hacen referencia a un aprendizaje que es dado o transmitido de unos portadores de texto sin modificar sus esquemas mentales. Para los niños el proceso de alfabetización termina cuando pueden decodificar la información que el texto presenta. Cabe resaltar que los niños ven en la familia el principal agente en el proceso de alfabetización, según ellos, estos son quienes más se preocupan y finalmente les enseñan a leer, porque les recuerdan que deben aprender a leer, les imponen tareas y los castigan cuando no responden positivamente a los objetivos que ellos se plantean.

7.4.2 Observación participante a estudiantes

La observación participante permitió recoger datos importantes para la investigación, para ello se interactuó con los niños del grado primero a través de la ejecución de una actividad de exploración con diferentes portadores de texto la cual permitió determinar las habilidades lectoras relacionadas con la experiencia lingüística, la expresión oral y la comprensión lectora de

los estudiantes en el proceso inicial de su alfabetización; para Hernández (2014) “Un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario”. (pág. 403)

Para la ejecución de la actividad de exploración se presentó una situación de aprendizaje (ver anexo 5) compuesta por 4 momentos en los cuales los niños intervinieron de manera espontánea. En el primer momento se presentó un video sin audio, “*El puente*”, para su comprensión se propuso un diálogo guiado por una serie de preguntas diseñadas por la docente con anterioridad; en el segundo momento se organizaron 5 mesas de trabajo, cada una con un portador de texto diferente (libro, periódico, revista, manual de instrucciones y afiche publicitario), seguidamente se invitó a los niños a formar grupos y hacer parte de cada una de las mesas con el fin de que exploraran los textos de manera espontánea y voluntaria de acuerdo a los intereses de cada uno. Los equipos rotaron cada 10 minutos de tal manera que todos pudieran explorar los diferentes portadores de texto expuestos en las mesas. Con el fin de identificar las habilidades lectoras relacionadas con la experiencia lingüística y la expresión oral en los niños, la docente pasó por cada uno de las mesas haciendo preguntas. En el tercer momento, se invitó a los niños para que identificaran mediante un conversatorio las principales características y la función social que le dan a uno de los portadores de texto expuesto en la mesa de trabajo y eligieran un niño líder para socializarlas ante los demás compañeritos. En el cuarto momento, la docente les leyó el cuento “*El pintor de pajaritos*”, lectura se llevó a cabo teniendo en cuenta los tres momentos que propone Isabel Solé: antes, durante y después, con el fin de identificar las habilidades lectoras relacionadas con la expresión oral y la comprensión lectora de los niños. La actividad de exploración se realizó con 16 niños con diferentes ritmos de aprendizaje, 8 de cada

una de las instituciones investigadas, como parte del proceso de identificación de las habilidades lectoras de los niños en el grado primero.

Mediante la observación realizada en el transcurso de la ejecución de la actividad de exploración se hizo registro sistemático de la información obtenida de los comportamientos y conductas relacionadas con las habilidades lectoras de los niños en una escala de valoración compuesta por 5 indicadores relacionados con la experiencia lingüística, 4 indicadores relacionados con la expresión oral y 6 indicadores relacionados con la comprensión lectora (Ver anexo 6). La información obtenida y analizada sirvió como referente para el diseño y ejecución de situaciones de aprendizaje contextualizadas orientadas a la lectura con sentido.

Mediante la ejecución de la actividad de exploración se evidenció en los niños poca experiencia lingüística; exploraron los textos con los que tuvieron contacto, pero se mostraron rezagados a hacerlo por iniciativa propia; al explorarlos reconocieron los grafismos de su lengua materna, se motivaron y jugaron a leer dando sentido a letras e imágenes presentes en estos, unos pocos niños pasaron desapercibidos ante los textos e imágenes con los que se encontraron y mostraron actitudes de pereza e indiferencia para atribuirles sentido o inferir de ellos algún tipo de información.

Por otro lado, demostraron que diferenciaban el texto de la imagen, pero con un paradigma relevante que vale la pena resaltarlo, no le dan sentido ni significado al término imagen sino a dibujo, es decir, logran hacer la diferenciación entre dibujo y texto, pero si se les habla de imagen se les dificulta la comprensión. La mayoría de los niños logran asociar el lenguaje oral con el escrito en sus unidades mínimas. La mayoría de los niños identificaron diferentes

portadores de texto, pero se les dificulta reconocer la función y el uso social de éstos en su entorno o comunidad.

Acerca de la expresión oral es importante resaltar que los niños expresaron de manera espontánea opiniones; respondieron de manera clara y coherente a preguntas de tipo literal, dificultándose responder aquellas de tipo inferencial y propositiva, se les dificulta cuestionar los textos escuchados a través de preguntas a pesar que los disfrutaron, sin embargo participan en diálogos espontáneos relacionados con las historias escuchadas.

En la comprensión lectora, asocian el significado de los textos de acuerdo a la imagen que los representa, pero a la mayoría se les dificulta hacer anticipaciones o predicciones del contenido de éstos, los datos que extraen en el proceso de comprensión son expresados de manera clara y coherente con sus palabras sin trascender del nivel literal, por lo tanto se les dificulta hacer inferencias de la información que contiene un texto y que no es dada de manera explícita, la mayoría de los niños proponen nuevas ideas en el proceso de comprensión de un texto, pero con frecuencia éstas son desarticuladas del tema central del texto.

7.4.3 Fichas de contenido

Son un instrumento que facilita de manera práctica y funcional ordenar la información recolectada de entrevistas, reuniones, observación directa y otros, de manera descriptiva y en un lenguaje natural. Se pueden escribir resúmenes, características importantes, interpretaciones y cruzar datos correspondiendo la información entre lo observado y los datos registrados. En este sentido Galeano recomienda: “Se trata de reconstruir el sentido que subyace en los datos y, por

tanto, es necesario registrar inicialmente la mayor información posible, aunque aparentemente no sea importante...” (Galeano, 2009, pág. 47)

Este instrumento fue una herramienta valiosa en el trabajo de campo, se realizó en forma posterior a la ejecución de las situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta todas aquellas observaciones y reflexiones alrededor del eje centrales del proyecto: Lectura con sentido en el proceso de alfabetización inicial, buscando dar respuesta a las preguntas que orientaron esta investigación.

La ficha de contenido se hizo a partir de una estructura que incluyó elementos como: tema, institución, número de sesión, objetivo, descripción de la intención de la secuencias y las estrategias implementadas, reflexiones sobre el desarrollo de la secuencia a nivel del impacto cognitivo, palabras claves que sirvieron como base para la construcción de categorías emergentes, y observaciones orientadas hacia un resultado o conclusión a partir de las estrategias implementadas en las situaciones de aprendizaje. El registro de la información en las fichas de contenido se iba realizando al finalizar cada una de las intervenciones de clase. (Ver anexo 7, 8, 9 y 10)

El registro de la información en las fichas permitió reflexionar e interpretar el impacto de las estrategias implementadas en las situaciones de aprendizaje para la construcción de la lectura con sentido y los avances de los niños a partir de las mismas; además, se obtuvo resultados y conclusiones como base para la orientación de elementos conceptuales y metodológicos para mejorar los procesos de enseñanza en el grado primero.

Del análisis de la información recolectada en este instrumento surgieron las siguientes categorías de análisis: Concepciones de la lectura en el grado primero; Desarrollo de la autonomía lectora durante el proceso de alfabetización; El sentido de la lectura inferencial y crítica en el grado primero; La lectura como fomento de la escritura; La lectura como practica social en el aula; La función de los portadores de texto de uso social para el desarrollo de la lectura con sentido; La familiarización con géneros discursivos en el proceso de alfabetización; El trabajo cooperativo como estrategia para la lectura con sentido; El papel de los saberes previos en la comprensión de lectura en los niños del grado primero.

8. FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

8.1 FASE I: PLANIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Una situación de aprendizaje es una planeación rigurosa, clara y ordenada que da cuenta de varios elementos que no deben faltar para el logro de un aprendizaje significativo. Las situaciones de aprendizaje que se propusieron en este trabajo investigativo, se diseñaron bajo la metodología que propone Laura Frade Rubio (2009), para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Para el diseño de éstas se propuso un formato de registro que da cuenta de los siguientes elementos propuestos por Frade: Grado, área, tiempo que demora la situación de aprendizaje para desarrollarse, objetivo, situación didáctica: es el escenario o tema sobre el cual giran las actividades a realizar para llevar a cabo la situación de aprendizaje, conflicto cognitivo: Es una pregunta o cuestionamiento que despierta el interés por aprender por parte del estudiante, competencia: Capacidad adaptativa, cognitivo y conductual para responder adecuadamente a las demandas que se presentan en el entorno. Es un saber pensar para poder hacer frente a lo que se necesita, esta competencia se tomó teniendo en cuenta los DBA y sus respectivas evidencias de aprendizaje propuestas por el Ministerio de Educación Nacional. Las actividades planteadas para llevar a cabo la situación de aprendizaje se agruparon en cuatro momentos importantes, cada uno de estos correspondió a una sesión de clase.

Momento 1... Exploración: Actividades enfocadas hacia la identificación de saberes previos de los estudiantes. Momento 2... Estructuración: Actividades para presentar, retomar y/o modelar conceptos; además permiten que los estudiantes ejerciten las habilidades y competencias esperadas de acuerdo con el aprendizaje de enfoque en la planeación, de manera cooperativa grupal y/o individual. Momento 3... Transferencia: Actividades a través de las cuales el estudiante aplica lo que ha aprendido en un producto o contexto nuevo. Estos productos evidencian el aprendizaje y servirán de insumo para sus procesos de evaluación formativa permanente. Momento 4... Evaluación: Actividades que le permiten al docente generar procesos de evaluación formativa de acuerdo a los aprendizajes esperados.

Después de tener claro el formato para el diseño de las situaciones de aprendizaje, se determinaron los escenarios o temas alrededor de los cuales girarían las actividades a desarrollar en cada una de las intervenciones. Para esta elección se tuvo en cuenta el resultado de la entrevista semi-estructurada a estudiantes y docentes y las debilidades lectoras determinadas en la actividad de exploración, actividad que se realizó para llevar a cabo la observación participante con los estudiantes. Con la entrevista se evidenció que la lectura en el grado primero es orientada de manera mecánica en la repetición de palabras; que la herramienta más utilizada y a la que los niños acuden o la que los docentes con mayor frecuencia proponen para practicar la lectura, es la cartilla de nacho o la lectura de textos narrativos guiados por el docente con el fin de entretener, es decir, sin una intención comunicativa clara o una función social para el niño, además, se evidenció que para los niños el agente más importante para orientarlo en la adquisición de la lectura, es su familia. Por lo tanto, de ahí surge la necesidad de proponer dos situaciones de aprendizaje; la primera bajo el escenario de las etiquetas, la cual se llamó “La magia de las etiquetas”, y la segunda bajo el escenario de la familia, llamada “Qué bonita es mi

familia”. En la observación realizada durante la ejecución de la actividad de exploración, se evidenció que los niños son muy dados a hacer lo que sus compañeros hacen, hay momentos en los que dejan de actuar por criterio propio y hacen lo que su compañero del lado hace o lo que su mejor amigo lo incita a que haga; de ahí surgió la necesidad de proponer la tercera situación de aprendizaje bajo el escenario de los amigos, llamada “Tú y yo somos amigos”. Finalmente, surge una cuarta situación de aprendizaje bajo el escenario de los portadores de texto, llamada “Leo con los portadores de texto”, esta se plantea porque en la ejecución de la actividad de exploración es evidente el poco uso y contacto que tienen los niños con diferentes portadores de texto en su alfabetización inicial, además, se les dificulta reconocer la función social de los pocos portadores con los que han tenido algún tipo de contacto.

En las cuatro situaciones de aprendizaje diseñadas, se buscó proponer actividades que orientaran la lectura como una práctica social a través de la cual los niños accedieran a otras formas de lectura, se acercaran a su contexto de una forma práctica y funcional y trascendieran prácticas tradicionales en el proceso inicial de su alfabetización.

8.2 FASE II: IMPLEMENTACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Cada una de las situaciones: *La magia de las etiquetas*, *Que bonita es mi familia*, *Tú y yo somos amigos* y *Leo con los portadores*, se diseñaron para ser implementadas en cuatro sesiones de clase cada una; cada sesión de clase de 120 minutos aproximadamente; a excepción del momento de transferencia de la situación de aprendizaje “Qué bonita es mi familia” que duró 25

días, el momento de evaluación de esta misma situación que duro 4 horas; el momento de trasferencia de la situación de aprendizaje de “Leo con los portadores de texto, con una duración de 10 días; y el momento de evaluación de esta misma situación que tuvo una duración 6 horas. (Ver anexo 11, 12, 13 y 14)

8.3 FASE III: EVALUACIÓN

Las situaciones de aprendizaje fueron diseñadas de tal manera que la evaluación se diera de manera transversal a cada una de las actividades propuestas, fue un proceso en el que a partir de la evaluación formativa se pudo fortalecer las falencias que se iban presentando. A partir del trabajo cooperativo, colaborativo, individual y participativo se detectaron situaciones que hubo que mejorar o enfocar de diferente manera a fin de obtener mejores resultados con la propuesta implementada. Sin embargo, cada una de las situaciones de aprendizaje se diseñaron para ser desarrolladas en cuatro momentos, donde el último correspondió a una actividad evaluativa a través de la cual era posible identificar falencias o aspectos sobre los cuales era importante retomar o fortalecer para el logro del objetivo propuesto.

9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Al ser esta investigación de tipo cualitativa, se fundamentó en el análisis de categorías, entendidas como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos (Galeano y Aristizabal, 2008). Los datos obtenidos fueron reducidos, comparados y relacionados a partir de matrices (Fichas de contenido), con los referentes teóricos, y la información recolectada a través las observaciones, las entrevistas y las situaciones de aprendizaje desarrolladas. A partir del análisis realizado se determinaron los resultados y conclusiones que sirvieron para fundamentar algunos elementos conceptuales y metodológicos que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza de la lectura en el grado primero.

9.1 CONCEPCIONES DE LA LECTURA EN EL GRADO PRIMERO

Las concepciones de la lectura, en esta investigación, se tomaron como las ideas o creencias que los niños y los docentes tienen sobre este concepto. Al indagar en los niños a través de la entrevista semi-estructurada por estas concepciones sobre la lectura, nos permitió reconocer que algunos significados y representaciones que tienen de ésta están asociados a su saber y hacer cotidiano; no tienen un concepto claro sobre lo que es la lectura o cual es la función que ésta cumple en su proceso de formación escolar; leen para responder a actividades o

tareas asignadas por la escuela, para la mayoría de los niños leer es aprender y entender sin trascender el nivel literal de la misma; ante la pregunta que es leer? Una niña responde: muy fácil por ejemplo es que las letras se pueden juntar y si las letras se juntan forman una palabra por eso es muy fácil leer. Además, consideran que leer es muy fácil porque este conocimiento o habilidad se obtiene mediante la asociación de sonidos a cada una de las letras y que al juntarlas forman palabras; a pesar que conciben la lectura como un acto de decodificación mecánica de grafemas; manifiestan que no saben leer o se sienten inseguros para hacerlo porque nadie se los ha enseñado; olvidan de esta manera que leer también es comprender, interpretar y aprender algo nuevo de todo lo que observan o escuchan; práctica social a la que sin duda alguna los niños revisten de sentido en diferentes escenarios de su vida cotidiana desde antes de llegar a la escuela, pero que al llegar a esta se les coarta como lectores y se les hace creer que están allí para que alguien les enseñe a leer y escribir; es así, como la escuela, para Lerner (2001):

...puede convertirse en un ámbito propicio para la lectura; estas condiciones deben crearse desde antes de que los niños sepan leer en el sentido convencional del término y una de ellas es que el maestro asuma el rol de intérprete y los alumnos puedan leer a través de él (pág. 118)

Los docentes atribuyen diferentes significados a la lectura, significados que buscan un determinado objetivo en los escenarios educativos; la conciben como objeto de enseñanza a través de la cual se deben lograr ciertos propósitos preestablecidos por la escuela; en ningún momento la conciben como objeto de aprendizaje, como una práctica social a través de la cual los estudiantes buscan resolver y aprender de sus problemas o situaciones cotidianas. Ante la

pregunta a una maestra ¿Qué es leer? Respondió: Es la capacidad de reconocer el entorno desde lo simbólico, lo gráfico y lo escrito. Es decodificar texto.

Para Lerner (2001):

En la escuela –ya dijimos- la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de un aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de visto del alumno, lo cual significa –entre otras cosas- que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible” representar” –o “representar”- en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social”. (pág. 126)

Considerando que la lectura en la escuela debe ser una práctica social a través de la cual los estudiantes se sientan motivados, relacionados e identificados con cada uno de los actos de relación con ésta, en la presente investigación se propusieron situaciones de aprendizaje contextualizadas a través de las cuales en su ejecución los niños de primero comprendieron la función social de la lectura, se acercaron a ésta a través de eventos comunicativos reales con propósitos claros que los atraía a leer con autonomía e iniciativa propia, como: leer mensajes de la familia; de un amigo o conocido; observar la publicidad e inferir de ella posibles mensajes a través de los cuales en ocasiones quieren persuadir; leer una imagen con diferentes propósitos, describirla infiriendo de ella situaciones, sentimientos y lo que en ella acontece, construcción de una historia teniendo en cuenta sus secuencias; pasaron de ser oyentes pasivos a oyentes activos y participativos en cada uno de los actos de lectura propuestos dentro y fuera del aula de clase;

además, reconocieron que leer va más allá del simple y sin sentido acto de decodificar grafías en la formación de un listado de palabras que en ocasiones no tienen un significado para ellos; no saber escribir de manera convencional dejó de ser un impedimento para atreverse a leer de manera convencional cada fenómeno o situación con la que se sentían identificados. Para los niños ver un conjunto de letras formando algo llamado texto empezó a tener sentido, comprendieron que esto les comunicaba algo que valía la pena leerlo por iniciativa propia.

9.2 LA LECTURA COMO FOMENTO DE LA ESCRITURA

“Leer es escribir con la boca”. Es la respuesta de una niña del grado primero a la pregunta ¿Qué es leer para ti?, en la entrevista semi-estructurada. De dicha respuesta se connota que la lectura y la escritura para los niños están relacionadas; hacer uso de la lectura es proporcionar el medio que nos acerca a la escritura. Al explorar en los niños, a través de la entrevista, cuál es la función de la lectura en el grado primero, nos damos cuenta que para la mayoría cumple una función representativa e informativa, coinciden con la idea que se lee para aprender algo que no se conoce o no se sabe. Para ellos la lectura surge o se da por la necesidad que sienten de algo, como escribir cartas o mensajes para las personas que se aman; para ser inteligentes, para hacer tareas, para aprender a decir lo que el texto nos dice y para aprender a escribir palabras. Al indagar sobre ¿para que se lee? un niño respondió: Se lee para aprender y para decir que dice y también para aprender a escribir mamá y papá. De esta manera, puede expresarse que para los niños en estos primeros grados de escolaridad la lectura y la escritura funcionan como

complemento una de la otra y si uno de los dos procesos se ve entorpecido en su desarrollo puede generar miedos, temores o apatía para acercarse a la lectura de manera natural hasta el punto de expresar que leer es tan difícil, que se lee por necesidad mas no por placer, curiosidad o motivación personal, dejando de lado la posibilidad de verla o sentirla como un proceso de construcción, creación o comunicación social espontáneo.

Es así como la escuela debe convertirse en escenario para la formación de niños lectores con habilidades para enfrentarse al arte de la escritura de manera convencional, pero para ello, el objeto de enseñanza de ésta debe ser replanteado, tomarse como una práctica social a través de la cual los niños pueden resolver sus problemas y situaciones cotidianas; y servir como medio o canal para fomentar la escritura, sin necesidad de tener que llegar primero a ésta de manera convencional para acercarse al espléndido mundo de la lectura; en algunos niños se evidencia que entienden la función social del lenguaje al responder la pregunta ¿Para qué se lee? su respuesta fue: se lee para escribirle una carta al papá diciéndole que lo extraña, el niño quiere resolver una situación cotidiana que es la posible ausencia de su padre, escribiéndole una carta. De esta manera, la lectura deja de ser un objeto sólo de enseñanza en la que todos los niños de una misma aula están esperando llegar a leer de la misma manera para obtener los mismos logros y satisfacer las mismas necesidades. Lerner (2001), plantea:

Si logramos generar otras condiciones didácticas en todas las escuelas, es probable que tengamos más escritores geniales. Pero esto es sólo un detalle. Lo esencial es otra cosa: hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todas las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos pueden recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita. (pág. 118)

En contraste a lo que Lerner plantea, algunos docentes entrevistados consideran que los niños leen de manera silábica y que sólo están preparados para enfrentarse al mundo de la lectura cuando ya tienen los conocimientos suficientes de las letras y de la escritura, porque es a partir de ésta que se genera la motivación para leer.

Por tal razón, mediante la ejecución de las situaciones de aprendizaje orientadas a la lectura con sentido como intervención en el aula de clase, se propiciaron diferentes dinámicas y espacios para acercar a los niños a una lectura a través la cual se fomentó la escritura convencional. “Escribieron con la boca” innumerables historias y aventuras, construyeron mundos posibles y se acercaron de manera activa y funcional a su contexto; la lectura fue la herramienta que los guio en la solución y comprensión de situaciones prácticas, para informarse y tener buenos elementos a la hora de escribir.

Es así como los niños finalizada la intervención tenían elementos conceptuales y se sentían seguros para proponer pequeños textos en los que daban cuenta de su realidad, de su sentir y de sus intereses, como: escribir una carta para su familia, una receta de su agrado, un mensaje para su compañero, un cuento con personajes de su entorno, narrar por escrito sus historias y las experiencias vividas en familia. Las diferentes dinámicas de lectura realizadas en el transcurso de la intervención favorecieron en cada niño aspectos gramaticales esenciales para lograr una escritura convencional como: ideas claras, separación de las palabras, construir un pequeño texto basado en la misma idea. De esta manera nos atrevemos a decir que la lectura constante y bien orientada es el mejor vehículo para fomentar la escritura convencional en el grado primero.

9.3 DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA LECTORA DURANTE EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

La lectura es una herramienta y el camino más apropiado para entrar en contacto con el mundo que nos rodea, para conocerlo y darle sentido a lo que leemos, observamos, escuchamos o sentimos; por lo tanto, la lectura que se enseña, que se aprende y que se explora desde los primeros grados de escolaridad debe trascender la concepción que leer es decodificar, parafrasear y repetir de manera literal lo que otros dicen o escriben; estos modos de actuar en el aula frente a la enseñanza de la lectura coartan al niño en su formación inicial impidiendo que se forme como un lector auténtico que sea capaz de enfrentarse con autonomía a la comprensión de un texto, imagen, situación o fenómeno que se le presente en las diferentes instancias de su formación académica y que le sirva de base para enfrentarse de manera funcional a su entorno social.

A través de la entrevista semi-estructurada y la ejecución de la actividad de exploración para llevar a cabo la observación participante con los estudiantes, se pudo evidenciar que a los niños les cuesta tomar decisiones y enfrentarse a la lectura por iniciativa propia, siempre están esperando a que se les ordene o se les indique que deben hacer, por ejemplo, no empezaron la lectura del cuento hasta recibir la orden, al preguntarle que leyeron se miraron con asombro y algunos respondieron "Yo no sé leer", fue necesario aclararles que las imágenes dan un mensaje y tienen diversos significados; se les dificulta actuar con autonomía frente a las diferentes situaciones que se les presenta en su diario accionar.

Es evidente que, formar lectores autónomos es una tarea difícil que se ha delegado a la escuela y aún más, hoy cuando los niños toman una posición de dependencia frente a la lectura; siempre están a la espera que todo se les dé, se les muestre, se les indique, pareciera que a ellos sólo les gusta seguir ordenes o hacer lo que se les manda; leen para responder a tareas que la escuela delega más no por placer o por la motivación hacia la resolución de una situación de su vida cotidiana. Por tal razón, es un reto para la escuela formar lectores autónomos que se enfrenten sin miedo y sin necesidad de dependencia a la comprensión del mundo que los rodea a través del maravilloso mundo de la lectura; para Lerner (2002)

...formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza –incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura–, es necesario además, generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector (pág. 1)

Considerando que la lectura en la escuela debe ser una práctica social a través de la cual los estudiantes se sientan motivados, relacionados e identificados con cada uno de los actos de relación con ésta, en la investigación “Lectura con sentido” se propusieron situaciones de aprendizaje contextualizadas a través de las cuales en su ejecución los niños de primero comprendieron la función social de la lectura, se acercaron a ésta a través de eventos comunicativos reales con propósitos claros que los atraía a leer con autonomía e iniciativa propia, como: leer mensajes de la familia; de un amigo o conocido; observar la publicidad e inferir de ella posibles mensajes a través de los cuales en ocasiones quieren persuadir; dejaron de

ser tan dependientes y empezaron a tomar sus propias decisiones frente a las situaciones que la lectura les planteaba.

De esta manera, se abrieron las puertas para que los niños de primero se enfrentaran de manera autónoma a la lectura como un espacio o ejercicio responsable para enfrentarse de manera comprensiva al mundo que los rodeaba.

9.4 FAMILIARIZACIÓN CON GÉNEROS DISCURSIVOS EN EL PROCESO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Los géneros discursivos son tomados en este trabajo como aquellos textos que cumplen ciertas características estables para presentar la información, como: tema, estructura, estilo y función. A través de éstos los niños se pueden acercar a la lectura con diferentes propósitos objeto de aprendizaje.

Por medio de la entrevista se pudo reconocer que los niños identifican variados textos a través de los cuales se pueden acercar a la lectura para extraer información, los cuales son nombrados como el material o aquellas herramientas a las que se puede acudir para leer, tales como libros, revistas, periódicos, cartas y el correo, los cuales usan para leer cosas; a pesar de reconocerlos y ver que hacen uso de estos en la familia y su contexto cercano; en su vida personal y en el espacio escolar sólo se acercan a ellos por curiosidad, más no como una práctica social a través de los cual pueden obtener información para compartirla o entrar en contacto con

el otro. Además, hacen alusión a que el tipo de texto que más les gusta leer son los cuentos y las imágenes; son prácticas que en muchas ocasiones realizan de manera descontextualizada y sin ningún propósito establecido.

Así mismo, los docentes expresan que los niños de primero se deben acercar a textos narrativos muy cortos como cuentos, historias o acercarse a la lectura de imágenes, el libro es el medio más usado para llevar a cabo su práctica pedagógica.

El docente debe incorporar en sus prácticas de aula diferentes materiales que posibiliten el acceso a los niños a la lectura con distintos fines educativos, entre ellos los géneros discursivos los cuales los familiarizan con diferentes temáticas y ellos empiezan a formar sus propios estilos para participar en prácticas discursivas orales. Para Zayas (2012), partiendo de los trabajos de Bajtin, plantea que:

... podemos considerar el género discursivo desde dos puntos de vista complementarios: como producto de la actividad social y medio para interactuar en los diversos ámbitos sociales, por una parte, y por otra como un enunciado con una característica –temáticas, compositivas y de estilo- que reflejan el tipo de intercambio verbal que se lleva a cabo en una determinada situación discursiva (pág. 72).

Por tal razón, a través del diseño y ejecución de situaciones de aprendizaje contextualizadas orientadas a la lectura con sentido se propuso variadas actividades que familiarizaron a los niños con diferentes géneros discursivos, una de éstas fue acercar a los niños a la lectura del periódico escolar, reconocieron su estructura y lo identificaron como un medio de

comunicación que tiene como tema principal la noticia. Lo relacionaron con elementos, fenómenos y situaciones de su contexto personal, familiar y comunitario, esto les permitió descubrirse como auténticos lectores y entender la función social de lo que leían y escribían, esta comprensión se da, ya que cada situación o actividad propuesta estaba planteada a partir de su contexto, de lo que conocían y habitaban; además, aprendieron a valorar situaciones ante las cuales habían pasado desapercibidos, se motivaron y despertaron el interés por la lectura espontánea, una lectura que no sólo estaba guiada por descubrir o aprender de un texto, sino también por la comprensión y la interpretación de fenómenos y situaciones ante los cuales los niños pocas veces se detienen o no sienten la necesidad de apreciar. Esta forma de acercarse a la lectura con un propósito y una función social clara les permitió mostrarse, además de lectores, como niños con habilidades y estilos diferentes para opinar, argumentar y narrar los capacitó para acercarse sin miedo, confiados y motivados a la escritura.

9.5 EL SENTIDO DE LA LECTURA INFERENCIAL Y CRÍTICA EN EL GRADO PRIMERO

La lectura es un ejercicio que emerge de la necesidad de comunicarse entre las personas y darle significado a todo aquello con lo que se enfrentan a diario. Cuando la lectura parte del deseo e interés del lector con un propósito claro permite dar respuestas a las inquietudes de éste. De esta manera, la lectura que se enseña en los grados iniciales debe trascender la concepción de que leer es decodificar, parafrasear y duplicar de manera literal lo que otros dicen o escriben. Por

lo tanto, es tarea de la escuela propiciar a los niños espacios de formación para que se enfrenten en su alfabetización inicial a la lectura desde miradas diferentes que le posibiliten de manera progresiva la comprensión del mundo que lo rodea a partir de otros niveles más complejos como el inferencial y crítico, trascendiendo el nivel de comprensión literal, el cual debe trabajarse durante el transcurso de este proceso, mas no debe ser sólo la meta del aprendizaje en estos primeros grados que son la base para formar niños con capacidad para participar de manera activa en las diferentes esferas de la vida social. Así como lo plantea Cardona y Vásquez (2016, citando a Eco, 1992).

Entonces, leer representa algo más que la capacidad de poder identificar las palabras que conforman el texto, es esencialmente, un acto comprensivo e interpretativo, que le permite al lector construir sus propias opiniones a partir de la lectura. Es decir, en el acto lector hay que descubrir pautas, indicios que al relacionarlos pueden conducir a una construcción de sentido. (pág. 377)

A través de la entrevista semi-estructurada se evidenció que el mayor interés de los niños a la hora de leer es lograr asociar el sonido a las letras para formar palabras de manera fragmentada. Así mismo, los docentes consideran que un niño del grado primero está en condiciones de acercarse a la lectura por medio de imágenes y a partir de la familiarización y el reconocimiento que tenga de las letras, para el docente, la comprensión de los niños es muy textual y se da a partir de sílabas y oraciones simples. Es evidente que las prácticas de aula son magistrales y no trascienden el primer nivel de comprensión de la lectura, el literal, esperan que se logre la escritura de manera convencional para empezar a fortalecer los otros niveles, el inferencial y crítico, que también son fundamentales en este primer grado de escolaridad a fin de

formar niños con habilidades para comprender textos, imágenes, situaciones, fenómenos y el entorno que los rodea y que habitan. Para Cardona y Vásquez (2016)

...la lectura no puede quedarse en este nivel comprensivo, debe avanzar y proyectarse hacia otros niveles de relación que coadyuve a la interpretación crítica del ámbito social en el que habita el individuo. En este sentido, la lectura debe ser una práctica que tiene como base la aprehensión y comprensión del contexto, que es donde, finalmente, recae la acción transformadora del individuo (pág. 378)

Mediante la actividad de exploración para identificar las habilidades lectoras de los niños, se observó que a éstos se les dificulta inferir y proponer nuevas ideas de los textos que escuchan, sus aportes para dar a conocer lo que comprendieron de un texto es basado en palabras y frases cortas de manera literal.

Partiendo de esta realidad y de la antes mencionada, se hace necesario que los docentes que orientan el proceso de aprendizaje en el grado primero, reflexionen su hacer diario en el aula y hagan una deconstrucción de aquellas prácticas tradicionales en la que la lectura no trasciende el nivel literal y se abran las puertas para integrar nuevas estrategias en las que promuevan en los primeros lectores el desarrollo de otros niveles como el inferencial y crítico que es bien importante porque preparan al niño para que a través de la lectura conceptual, visual y simbólica, entre en contacto con su entorno social y construya un nuevo conocimiento que luego le servirá para resolver sus problemas cotidianos.

Es así como mediante la intervención en el aula se desarrollaron situaciones de aprendizaje basadas en el contexto de los niños, estas favorecieron la lectura inferencial y crítica a través de

variadas actividades como: lectura de afiches publicitarios del espacio escolar y comunitario, lectura de noticias del periódico escolar, lectura de imágenes y situaciones del contexto cercano; dichas lecturas estuvieron guiadas por preguntas de nivel inferencial y crítico, a través de las cuales se entablaron diálogos y conversatorios en los cuales los niños tuvieron espacio para dar sus aportes de manera espontánea y natural demostrando habilidades para refutar, defender o complementar las opiniones de los compañeros, las intervenciones eran fluidas y apoyadas con ejemplos; al pedirles responder por escrito una pregunta de tipo crítico, una minoría comprendió el significado y respondió con argumentos, los demás escribieron algo relacionado con el afiche, es decir comprensión literal, pero que no respondía a la pregunta, por ejemplo: ¿Qué le dirías a los niños que pelean durante el descanso? Y su respuesta fue: “Los niños se mantienen peleando”; ¿Qué crees que podemos hacer con las basuras si el carro no vuelve a pasar a recogerla? Y su respuesta fue: “Para que la tierra este limpia”. No responden a la pregunta con argumentos claros, pero tiene una estrecha relación con el mensaje del afiche. Es decir, los niños logran una comprensión literal e inferencial, pero desde la oralidad. Fue una dinámica de construcción del conocimiento en la que los niños se descubrieron como lectores interactivos para dar aportes inferenciales y críticos en la lectura de su realidad.

9.6 LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIAL EN EL AULA

De acuerdo con el enfoque interactivo Hurtado (1998), leer es un proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto que permite al lector desarrollar procesos de aprendizaje,

participar en la sociedad, construir su identidad y tener argumentos para defender una idea. Además, abre la posibilidad de conocer otros mundos y de conectarse con diversas realidades y culturas. La escuela tiene el reto de escolarizar todas aquellas funciones sociales de la lectura y llevarlas al aula, de ir más allá del simple proceso de decodificar un texto.

La indagación a los niños a través de la entrevista semi-estructurada sobre las funciones de la lectura, nos permitió darnos cuenta que éstos hacen referencia a un aprendizaje que es mecánico que sólo requiere conocer las reglas del sistema alfabético para adquirirlo. En cuanto a los usos los niños afirman que se lee para ser inteligente para toda la vida, para aprender que dice el texto, para escribir mamá y papá, concepciones que quizá han sido inculcadas por padres y maestros, pero no por la propia experiencia de leer. Para los niños leer es una necesidad que no les produce placer alguno, dejando de lado la posibilidad de construcción, creación y comunicación que puede darse a través de la lectura de cualquier texto.

Para los docentes leer es decodificar textos, es reconocer el entorno desde lo simbólico, lo gráfico y lo escrito, o vivir experiencias y encontrarles sentido a las palabras, son muy diversas las posiciones de los docentes frente al proceso de la lectura, no es claro para ellos los propósitos de la alfabetización y por esto caen en prácticas de aula mecánicas y reproductivas que no van más allá de un simple proceso de decodificación. Por lo anterior, es un desafío para la escuela generar en el escenario escolar prácticas de lectura similares a las que funcionan por fuera de ella, leer una receta, leer un manual de instrucciones, leer una noticia entre otras; prácticas que permiten conciliar los propósitos de la escuela y de la sociedad.

Sobre la versión social de la lectura, Lerner (2001) afirma:

...es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos.. (pág. 26)

Considerando que la lectura en la escuela debe ser una práctica social que sea placentera, que apasione, que se disfrute y que además, ayude a comprender el mundo y a construir e interpretar significados, se propusieron situaciones de aprendizaje contextualizadas donde se crearon eventos comunicativos reales que involucraran problemas prácticos de la vida cotidiana con un propósito social, el de comunicar. Entre ellos tenemos: leer y preparar una receta, analizar los mensajes de los afiches publicitarios, leer cartas de familiares y amigos y leer una noticia entre otros; estos permitieron a los niños tener las herramientas necesarias para participar, opinar, proponer, comparar y finalmente construir un nuevo conocimiento. En la elaboración de un afiche como portador de texto, después de discutir sobre el tema a tratar, decidieron realizarlo sobre un gatico que estaba perdido, tema que vivencian a diario en su contexto social; el abandono de mascotas.

Cazden en el libro “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura” de Emilia Ferreiro (1986), señala la importancia de llevar al aula los diferentes usos de la lengua

escrita y recalca la importancia de lograr el aprendizaje de la lectura partiendo de las experiencias de los niños por fuera del aula.

Lo mismo ocurre con los niños que aprenden a leer y a escribir: llevarán consigo diferentes experiencias con textos, diferentes contextos internos, dadas las diferencias en la calidad y cantidad de las situaciones particulares de usos de la lengua escrita en las cuales han participado fuera de la escuela. (pág. 210)

Partir de situaciones reales de lectura que cumplieran la función social de comunicar logró que los niños del grado primero se descubrieran como lectores, se sintieran motivados por explorar el mundo de las letras, despertando en ellos el interés por leer variados portadores de texto y encontrar su significado; su interés no radicaba en decodificar un texto sino en comprender e interpretar lo que este quería comunicar.

9.7 FUNCIÓN DE LOS PORTADORES DE TEXTO DE USO SOCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CON SENTIDO

Desde antes de iniciar la escolarización los niños han accedido a la cultura escrita sin necesidad de adquirir un código convencional, cultura escrita que le permite descubrirse como lectores, más no como decodificadores de textos. Lectores que descubren textos con variados propósitos, producen ideas, establecen predicciones e inferencias; lectores que comuniquen su pensar, sentir y comprendan un texto más allá de las letras.

...Los niños en sus interacciones con el entorno social, simbólico, van reconociendo la cultura escrita; descubren que hay textos con funciones diversas y que muchas relaciones están mediadas por el texto escrito, por ejemplo, cuando la mamá hace la lista de mercado o cuando se anota un número telefónico o una dirección, o cuando alguien lee una información para otra persona. (Pérez Abril & Roa Casas, 2010, pág. 23)

Pérez y Roa en cuanto a la cultura escrita se refieren a todos aquellos textos escritos con una intención comunicativa como: revistas, afiches publicitarios, invitaciones, el periódico, recetas, cuentos entre otros que permean el medio social del niño y adquieren sentido al ser usados para comprender mejor el mundo que les rodea.

Se pudo evidenciar mediante la observación participante, en la actividad de exploración, que los niños realizan inicialmente una lectura de imágenes, tratándola de relacionar con su texto; esto nos lleva a descubrir que los niños en su intento por leer van primero de la imagen al texto; guiados por las imágenes iniciaron un proceso de análisis y comprensión de sus elementos básicos y realizaron descripciones y conjeturas sobre el propósito del texto.

Se encontraron diferencias sobre la función de los portadores de texto entre los niños que pertenecen a un contexto rural y urbano; los niños que viven en la zona rural no identificaron su función social, para ellos consistía simplemente en un texto con información que puede ser decodificada; mientras los niños pertenecientes a un contexto urbano lograron identificarlos en su gran mayoría, aunque en algunos no sabían el nombre preciso nombraron su función; es decir que los niños del contexto urbano tienen más relación con estos, muchos de los niños poseían saberes previos respecto a estos y enunciaron algunos usos dados en su familia.

Al indagar a los docentes sobre los portadores de texto para el grado primero se enfocan en textos narrativos, líricos, canciones y cartillas de lectura. Estos textos deben ser cortos y con variedad de imágenes para que puedan decodificar con facilidad. Son utilizados como una herramienta para desarrollar valores morales y sociales, consideran que los niños no están en capacidad de entender otro tipo de texto y son dejados de lado. Olvidando que los niños traen consigo experiencias con diferentes portadores de texto que se encuentran en su contexto social, como los afiches publicitarios de la tienda, el aviso del circo del barrio, la receta de su pastel preferido entre otros; es el reto del maestro convertir esas prácticas sociales en prácticas de aula que permitan vivenciar, construir y transformar el aprendizaje de la lectura.

Considerando que la lectura en la escuela debe ser una práctica social se diseñó una situación de aprendizaje intencionada, estructurada y sistemática con un propósito claro; reconocer el uso y la función social de algunos portadores de texto, mediante el desarrollo de actividades prácticas orientadas a la lectura con sentido. Los niños participaron en la elaboración de diversos portadores de texto; carrera de observación por diferentes afiches publicitarios, leamos noticias actividad encaminada al uso y función del periódico y para finalizar las mochilas viajeras con actividades orientadas al trabajo en familia. Estas situaciones de aprendizaje permitieron activar los saberes previos de los niños para construir un aprendizaje más significativo, al evocar situaciones reales de su contexto y confrontarlas con el nuevo saber, construyeron conceptos que comunicaron con claridad y coherencia. En el desarrollo de esta actividad se escuchó la expresión de un niño: "Uy, el papa Francisco cuando vino a Colombia". Partir de prácticas reales de lectura como por ejemplo una noticia del Papa Francisco que fue tema de interés, les permitió conocer la estructura y funciones del periódico, además movilizó en

los niños procesos de comprensión e interpretación de la intención comunicativa del texto, de tomar una posición crítica frente a este y discutirla con sus compañeros de equipo.

9.8 EL TRABAJO COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA ORIENTAR LA LECTURA CON SENTIDO

La participación activa y recíproca de alumnos organizados en grupos que comparten objetivos comunes de aprendizaje y posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales e interpersonales; como liderazgo, responsabilidad individual y de equipo, distribución de roles, flexibilidad y escucha ha sido denominado trabajo cooperativo. Ha cobrado gran relevancia en este momento en que impera el individualismo con las nuevas tecnologías que apartan a los niños de todo contacto social con el otro.

Cazden en el libro “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura” de Emilia Ferreiro (1986), citando a Piaget (1981) afirma: “La interacción social es un antídoto esencial contra el egocentrismo: en la confrontación con puntos de vista alternos, uno se da cuenta de las propias limitaciones.” (pág. 224)

Se creó en todas las situaciones de aprendizaje actividades en torno al desarrollo del trabajo cooperativo, observando en estas prácticas como los niños poco a poco empezaron a asumir roles dentro del grupo, aquellos con más habilidades comunicativas tomaban la dirección del grupo y ejercían un liderazgo positivo, los niños que presentaban más dificultades de

comprensión eran apadrinados por otros con mayores habilidades con el fin de ayudarlos a avanzar en su aprendizaje. Además, permitió el desarrollo de la oralidad, al finalizar el trabajo debían exponerlo a sus compañeros comentando sobre los aprendizajes obtenidos y el papel de cada uno dentro del grupo.

9.9 EL PAPEL DE LOS SABERES PREVIOS EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS NIÑOS DEL GRADO PRIMERO

El niño al ingresar a la escuela trae consigo un cúmulo de saberes que ha aprendido de su contexto inmediato, saberes que le han permitido participar en este y ser protagonista de su saber. Tener en cuenta los saberes previos del niño le posibilita construir un aprendizaje más significativo en donde el niño relacione sus saberes con los que le proporciona la escuela y adquieran un nuevo significado para él. En palabras de Ausubel (1983) para lograr este aprendizaje significativo se parte de los saberes previos del niño, en la interacción entre sus saberes y los nuevos realiza una re-construcción que es integrada a la estructura cognitiva y se da el aprendizaje deseado.

Ausubel (1983) al respecto plantea:

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al

conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización”. (pág. 1)

Durante el desarrollo de las situaciones de aprendizaje se evidenció en diversos momentos que plantearles situaciones reales de aprendizaje, partiendo de los saberes previos adquiridos en su entorno inmediato y donde ellos eran los protagonistas, les permitió llegar a la escuela con una cantidad de saberes que le permiten participar, argumentar, decidir y expresar su saber y sentir. Además, tenían argumentos para defender una idea, proponer soluciones a problemas que se les presentan y descubrir en cada evento de lectura la función social y comunicativa del lenguaje.

Por ejemplo, en la situación de aprendizaje sobre la familia se plantearon diversas actividades en torno a este tema, como lectura de imágenes, en las que se observó gran familiaridad con éste, realizaron conjeturas e inferencias sobre el parentesco entre los miembros del grupo, sus aportes orales estaban asociados a sus vivencias familiares, relatando episodios vividos en su familia con claridad y coherencia. Kheys un niño de ocho años relata: Es una familia completa porque tiene los papás de los niños y el niño bebé y los papás de los papás que significa que son los abuelos. Debido a la experiencia vivida sobre el tema él tenía la seguridad y claridad para hablar de este argumentando con coherencia sus relatos.

Ausubel (1983) resume su teoría sobre el aprendizaje significativo de la siguiente manera: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe...” (pág. 2) es decir, el aprendizaje se genera cuando el niño relaciona sus ideas, conceptos e imágenes con una nueva

información y logra que estas adquieran un nuevo significado, siendo integrada a su estructura cognitiva.

10. CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se formulan son el resultado de las diferentes reflexiones que surgieron en el proceso investigativo.

➤ Acercar a los niños a la lectura a través de eventos comunicativos reales y contextualizados les permite reconocer la función de ésta y asumirla como una práctica social a través de la cual pueden comprender y resolver sus problemas o situaciones cotidianas; además, adquieren herramientas para entrar en contacto con el mundo que los rodea, construir e interpretar significados, participar, opinar, proponer y finalmente construir un nuevo conocimiento.

➤ El diseño y ejecución de las situaciones de aprendizaje contextualizadas permitió a las maestras investigadoras hacer un reconocimiento y cuestionamiento constante de su rol docente en la alfabetización inicial, reflexión que posibilitó la deconstrucción de las prácticas pedagógicas que se estaban implementado en el aula de clase, lo que contribuyó a orientar el proceso de aprendizaje de los niños teniendo en cuenta sus saberes previos, sus necesidades, intereses y el contexto social habitado por ellos y de esta manera favorecer la lectura con sentido convirtiéndola en una práctica social para el logro de aprendizajes significativos.

➤ Los conocimientos previos con los que el niño llega a la escuela al proceso inicial de alfabetización son la base fundamental para orientar la lectura con sentido, tener en cuenta estos conocimientos es abrir las puertas a la formación de lectores autónomos para leer el mundo desde lo que saben y lo que son, además, es trascender la concepción que leer es decodificar,

parafrasear y duplicar de manera literal lo que otros dicen o escriben; estos modos de actuar en el aula frente a la enseñanza de la lectura coartan al niño en su formación inicial impidiendo que se forme como un lector auténtico con capacidad para enfrentarse con autonomía a la comprensión de un texto, imagen, situación o fenómeno que se le presente en las diferentes instancias de su formación académica, comprensión que es fundamental para enfrentarse de manera funcional a su entorno social.

➤ Diseñar e implementar situaciones de aprendizaje contextualizadas en el proceso inicial de alfabetización de los niños del grado primero favorece la lectura con sentido si se tienen en cuenta los intereses y las necesidades cotidianas individuales de cada estudiante y se les permite expresar lo que son, lo que sienten y lo que viven a través de las prácticas de lectura que a diario se realizan dentro y fuera del aula de clase; además, debe ser un proceso continuo y articulado a las demás áreas contempladas en el currículo institucional.

➤ La vinculación de la familia en el proceso de alfabetización inicial es de vital importancia porque en esta etapa, para los niños, sus padres son quienes mayor confianza le generan para ser sus orientadores en el aprendizaje de la lectura, por lo tanto, las situaciones de aprendizaje que se diseñaron teniendo en cuenta el contexto familiar de los niños despertaron la motivación, el interés y la curiosidad de leer para solucionar sus problemas, sus situaciones, para conocer el contexto habitado y conocerse así mismo.

El devenir de esta investigación permitió reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza durante el proceso de alfabetización inicial, de manera que los niños le encuentren sentido a cada uno de los actos de comunicación; después de un análisis objetivo y crítico, y sin pretender, en palabras de Camps (2012) que la investigación en didáctica se constituya en simples

prescripciones de lo que hay que hacer en el aula , sino a conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos, surgen preguntas que son factibles de responder en líneas similares de investigación:

Si el sentido que el niño le atribuye al lenguaje escrito y la relación que desarrolla con él están determinados no sólo por factores socioculturales, sino también por las situaciones y prácticas de enseñanza y por los recursos que el maestro utiliza: ¿De qué manera las configuraciones didácticas favorecen la comprensión de los estudiantes y la construcción de conocimientos significativos. ¿Cómo escolarizar las prácticas sociales de lectura y escritura a través de los contenidos escolares, para que estos no reduzcan a la simple exposición de ideas o temas?

11. RECOMENDACIONES

➤ En el proceso de indagación y diagnóstico de la población objeto de investigación se observó poca vinculación y contacto con portadores de texto y géneros discursivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo tanto se hace un llamado a la escuela para que estas herramientas ingresen desde temprana edad al nivel inicial de alfabetización, en razón a la importancia que revisten para mejorar la competencia comunicativa en los niños, de esta manera, se les inicie como lectores y escritores competentes y autónomos con capacidad para enfrentarse a la lectura de diferentes tipologías textuales con propósitos claros

➤ La escuela debe convertirse en escenario para la formación de niños con habilidades para enfrentarse en su proceso de formación inicial al mundo de la lectura y la escritura de manera simultánea, por lo tanto estos dos procesos deben ser replanteados y concebirse como objeto de aprendizaje continuo a través de los cuales se acceda a los demás conceptos del currículo escolar, y se conviertan de manera progresiva en una práctica social a través de la cual el niño encuentre sentido y disfrute lo que hace.

➤ Se hace necesario que los docentes que orientan el proceso de aprendizaje en el grado primero, reflexionen su hacer diario en el aula y hagan una deconstrucción de aquellas prácticas tradicionales en la que la lectura no trasciende el nivel literal y se abran las puertas para integrar nuevas estrategias en las que se fortalezcan en los primeros lectores, el nivel inferencial y crítico porque preparan al niño para que a través de la lectura conceptual, visual y simbólica entre en

contacto con su entorno social y construya un nuevo conocimiento que luego le servirá para resolver sus problemas cotidianos.

REFERENCIAS

- Alvarez, B., & Moreno, M. (2014). *La confrontacion pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construccion de la lectura y escritura en niños de transición y primero*. Medellín: Universidad de Antioquia. Tesis. Licenciatura .
- Ardila Duarte, M., & Cruz Moyano, L. (2014). *Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria*. Ibagué: Universidad del Tolima. Facultad de Cienciad de la Educación. Trabajo de Grado .
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *CEIF*, 1-10.
- Cardona Torres, P., & Londoño Vasquéz, D. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, 375_401.
- Cassany, D. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Duarte Cunha, R. (2012). *La enseñanaza de la lectura y su repercusion en el desarrrollo del comportamiento lector*. Alcalá de Henares, Madrid.
- Ferreiro, E. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo veintiuno editores.

- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México: Siglo veintiuno editores S.A.
- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. En C. B. Cazden. México: Siglo XXI.
- Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México: Inteligencia Educativa.
- Galeano, M. E. (2009). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Ediciones del sur.
- Hernández, S., Baptista Lucio, M., & Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico.: Mc Graw-Hill.
- Hurtado Vergara, R., Serna Hernández, D., & Sierra Jaramillo, L. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Copacabana Antioquia: L & V Impresores.
- Hurtado, R. D. (1998). La lengua viva: Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria. Medellín: Grupo Impresor Ltda.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: fondo de cultura económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector: un análisis didáctico. *Lectura y vida*, 1.

Parrado Torres, C. (2010). Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria. Bogotá, Colombia.

Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C.: Kimpres Ltda.

Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Kimpres.

Sampiere, M. B. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Education.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: GRAO.

Teberosky, A., & Soler, M. (2003). Contextos de alfabetización inicial. Barcelona: HORSORI.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ANEXOS

ANEXO 1. Entrevista semi-estructurada a docentes.



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS: DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN: Lectura con sentido: Una propuesta para resignificar el proceso de alfabetización inicial en los niños del grado primero.

DIRIGIDO A: Docentes con experiencia en el grado primero.

PRESENTACIÓN: La presente entrevista tiene como objetivo indagar cuáles son las concepciones y prácticas de aula que tienen los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en el grado primero en las instituciones educativas, La Piedad del municipio de Medellín y La Danta, sede Jerusalén del municipio de Sonsón.

Esta entrevista es de carácter confidencial entre el sujeto de estudio y el investigador, donde las respuestas sólo serán empleadas para términos de la investigación antes mencionada y tiene una duración de 25 minutos aproximadamente. Es una entrevista semi-estructurada de la cual podrán surgir nuevos interrogantes, intereses e inquietudes.

PREGUNTAS

1. ¿Qué es leer para ti?
2. ¿Cuál considera debe ser el objetivo primordial de la enseñanza de la lectura en el grado primero?
3. ¿Cuáles son los criterios que usted tiene en cuenta cuando afirma que un niño de primer grado lee bien?
4. ¿Cómo considera se le debe enseñar a leer a un niño?

5. ¿Qué estrategias implementa en el aula para favorecer el aprendizaje de la lectura?
6. ¿Cuál es el método que más funciona para la enseñanza de la lectura en el grado primero?
7. ¿Cómo lee un niño en el grado primero?
8. ¿Qué tipo de comprensión lectora pueden lograr los niños en el grado primero?
9. ¿Qué tipo de textos debe leer un niño en el grado primero?
10. ¿Cuál es el texto que prefieren leer los niños de primero: palabras, cuentos, oraciones, poemas, canciones, otros?...
11. ¿Qué textos recomienda para que lea un niño de primero?

ANEXO 2. Matriz de análisis de entrevista semi-estructurada a docentes

MATRIZ DE ANÁLISIS

Concepciones y prácticas de aula que tienen los docentes sobre la lectura en el proceso inicial de alfabetización

Categoría	Dimensión	Pregunta	Fragmentos de las respuestas de los docentes	Análisis de información	
LECTURA CON SENTIDO	Concepciones de la lectura	¿Qué es leer para ti?	<p>Leer es entrarme a un mundo imaginario donde puedo recrear mi mente, vivir otras experiencias y encontrarle sentido a las palabras.</p> <p>Es la capacidad de reconocer el entorno desde lo simbólico, lo gráfico y lo escrito.</p> <p>Decodificar textos</p> <p>Entender o interpretar un texto dado</p>	<p>Los docentes le dan un significado a la lectura relacionado con la función que debe cumplir ésta.</p> <p>Conciben la lectura como un objeto de enseñanza a través de la cual se deben lograr ciertos propósitos preestablecidos por la escuela.</p> <p>Desconocen que la lectura es una práctica social a través de la cual los estudiantes deben buscar resolver y aprender de sus problemas o situaciones cotidianas.</p>	
		¿Cuál considera debe ser el objetivo primordial de la enseñanza de la lectura en el grado primero?	<p>Es que ellos logren interpretar correctamente el significado de las imágenes y de las palabras que se les presenten.</p> <p>Que el estudiante pueda relacionar la palabra con lo que encuentra en su entorno y a partir de ahí explore las posibilidades de darle más sentido a la palabra.</p> <p>Hacer que los alumnos se enamoren de la lectura. Mejorar los procesos de lecto-escritura a través de la lectura y creación de cuentos.</p>		
		¿Cuáles son los criterios que usted tiene en cuenta cuando afirma que un niño de primer grado lee bien?	<p>Cuando es capaz de leer una oración y explica con sus palabras lo que leyó.</p> <p>Pronunciación y explicación de lo que lee.</p> <p>Identificación del grafema y fonema. Lectura de textos cortos.</p> <p>Cuando está seguro al interpretar, participar de lo que lee, reconociendo las letras y sonidos</p>		
	Métodos de lectura	¿Cómo considera se le debe enseñar a leer a un niño?	<p>Con imágenes y palabras y con el aprendizaje del abecedario; además, se debe desarrollar en los niños la capacidad de relacionar el sonido de las letras con las palabras.</p> <p>Es muy importante el reconocimiento fonético de las letras para formar sílabas y palabras, para que puedan ser acompañadas con una imagen o un objeto concreto.</p> <p>Partiendo desde la sílaba pero que sea significativo para el niño.</p> <p>Partiendo de varios métodos de enseñanza entre ellos el método analítico y el global, aprendiendo a conocer las letras, a separar y luego a formar sílabas para llegar a las palabras. Luego en asociar significados de las palabras escritas.</p>		<p>Enseñar a leer en los primeros grados de escolaridad, existen tantas formas para enseñar a leer como maestros.</p> <p>Cada maestro es un método diferente y éste depende de las circunstancias o situaciones presentes en cada momento: el contexto, los estudiantes, la formación académica del docente, la empatía con el grupo, el interés y el objetivo que el docente se trace para los niños que están en proceso de formación.</p> <p>Los entrevistados expresan que los mejores métodos para enseñar a leer son: El silábico o el modelo de imagen</p>
		¿Qué estrategias implementa en el aula para favorecer el aprendizaje de la lectura?	<p>La lectura de imágenes, la formación de oraciones, el invento de cuentos a partir de una imagen y un adulto escribe lo que el niño dice.</p> <p>Pegar palabras o frases con imágenes en las paredes del salón.</p> <p>Actividades didácticas en las que los niños construyan palabras y frases.</p>		

			Lectura de cuentos, relatos de experiencias de los niños resaltando y escribiendo palabras para que el niño se enamore de la lectura y aumente su vocabulario.	palabra, la pronunciación y la repetición asociado con imágenes y elementos concretos; el método global y en otros casos utilizan una mezcla de estos.
		¿Cuál es el método que más funciona para la enseñanza de la lectura en el grado primero?	El método silábico es el que más se usa y funciona y otro puede ser imagen y palabra. La pronunciación y la repetición asociado con imágenes y elementos concretos. El método global me ha funcionado. Intercalar diferentes métodos que lleven al aprendizaje.	Los docentes no tienen claridad sobre la función, el uso y la finalidad de los métodos que se han propuesto a lo largo de la historia para enseñar a leer.
Niveles de lectura en el grado primero		¿Cómo lee un niño en el grado primero?	A partir de las imágenes él crea historias imaginarias y en la medida que entra en el aprendizaje del abecedario silabea. El niño lee desde lo que observa, escucha o se le presenta desde la imaginación. De manera silábica. En el grado primero los niños ya deben tener conocimientos de las letras, escritura y seguridad en sus trabajos para llegar a la motivación de la lectura	Los docentes consideran que los niños se pueden acercar a la lectura de imágenes o de palabras si ya reconocen las letras. Los docentes consideran que la comprensión de los niños es muy textual, por lo tanto no se puede trascender del nivel literal. Para ellos primero se debe fortalecer la escritura convencional para luego fortalecer la lectura.
		¿Qué tipo de comprensión lectora pueden lograr los niños en el grado primero?	Eso depende de la capacidad imaginativa que ha desarrollado en el proceso y a la experiencia previa con que llegan de sus casas. A un niño que se le lee en casa comprenderá mejor que aquellos a quienes no se les lee. Comprenden como formar palabras a partir de sílabas y a su vez formar oraciones simples. Comprensión textual de frases cortas. Los cuentos con dibujos dramatizados para llegar a la interpretación	
Acercamiento a las estructuras discursivas		¿Qué tipo de textos debe leer un niño en el grado primero?	Libros de cuentos cortos, poesías, historietas. Textos narrativos con oraciones simples por párrafos, de los libros. Lectura de imágenes y frases cortas. Deletrean y tienen conocimiento de lo enseñado en el hogar y en el grado anterior.	Los docentes expresan que los niños de primero se deben acercar a textos narrativos muy cortos como cuentos, historias o acercarse a la lectura de imágenes. El libro es el medio más usado por los docentes para llevar a cabo su práctica pedagógica.
		¿Cuál es el texto que prefieren leer los niños de primero: palabras, cuentos, oraciones, poemas, canciones, otros?...	Ellos prefieren leer cuentos, porque las canciones las memorizan a través de la repetición. Los niños de primero se identifican con las canciones, porque a partir de ahí pueden expresar mejor el significado de lo que se dice. Cuentos con frases cortas y palabras. Libros que sean de agrado y los motiven.	
		¿Qué textos recomienda para que lea un niño de primero?	Los cuentos y poesías de Rafael Pombo. Textos de imágenes por páginas con oraciones cortas. Cuentos en los cuales predomine la imagen y sean atractivos para el niño. Libros creativos, de agrado para ellos como: cuentos, y cartillas	

ANEXO 3. Entrevista semi-estructurada a estudiantes.



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS: DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN: Lectura con sentido: Una propuesta para resignificar el proceso de alfabetización inicial en los niños del grado primero.

DIRIGIDO A: Estudiantes del grado primero.

PRESENTACIÓN: La presente entrevista tiene como objetivo indagar sobre las concepciones que tienen los niños respecto a la lectura en su proceso inicial de alfabetización.

Esta entrevista se caracteriza por tener un carácter de confidencialidad entre el sujeto de estudio y el investigador donde las respuestas sólo serán empleadas para términos de la investigación antes mencionada y tiene una duración de 25 minutos aproximadamente. Es una entrevista semi-estructurada de la cual podrán surgir nuevos interrogantes, intereses e inquietudes.

Para llevar a cabo la entrevista se contará con una grabadora como herramienta para obtener completamente la información presentada por los niños.

PREGUNTAS

1. ¿Qué es leer?
2. ¿Es fácil leer?
3. ¿Sabes leer?
4. ¿Para qué se lee?
5. ¿Qué textos lees?
6. ¿Qué te gusta leer?
7. ¿Quién te enseña a leer?

ANEXO 4. Matriz de análisis de entrevista semi-estructurada a estudiantes

MATRIZ DE ANÁLISIS				
Concepciones que tienen los estudiantes del grado primero sobre la lectura en su proceso inicial de alfabetización				
Categoría	Dimensión	Pregunta	Fragmentos de las respuestas de los niños	Análisis de información
LECTURA CON SENTIDO	Concepciones de la lectura	¿Qué es leer?	<ul style="list-style-type: none"> • Leer es aprender cómo se juntan las letras; así uno puede aprender mucho a leer. • Es como escribir palabras y leerlas y expresarse. • Leer es una importancia, uno tiene que leer para enseñar y todo lo que uno aprende también leer es enseñar todos los libros de leer y son para que la persona lea. • Que uno aprenda a saber algo. Leer cosas si muestran los dibujos pueda pensar. • Leer es escribir con la boca • Leer es escribir y decir que es lo que dice. • No sé qué es leer. • Leer es aprender, es cuando la profe me enseña 	<p>Los niños no tienen un concepto claro de lo que representa la lectura para ellos. No reconocen la función de la lectura. Leen para responder a tareas asignadas por la escuela y lo asumen como un acto de decodificación mecánica. Para ellos leer es asociar sonidos a las letras para formar palabras. Los niños conciben que leer es una decodificación mecánica de grafemas manifiestan que no saben leer o se sienten inseguros para hacerlo, olvidando de esta manera que leer también es comprender, interpretar y aprender algo nuevo de todo lo que se observa o se escucha.</p>
		¿Es fácil leer?	<ul style="list-style-type: none"> • Muy fácil por ejemplo es que las letras se pueden juntar y si las letras se juntan forman una palabra por eso es muy fácil leer • Más o menitos porque también uno se puede equivocar y uno confunde las letras , las letras que uno no conocía antes pero que ya las conoce y es un modo demasiado lindo que se llama expresarse. • Sí, porque fácil es leer que uno en una biblioteca ellos se vienen y leen ahí. Leer es fácil ellos dicen que es fácil. Les gusta todo lo leer. • Sí, porque uno aprende los grados que va uno. • Es fácil leer porque a veces me sé las letras y los sonidos. • EC: Es fácil leer porque se juntan letras y ahí uno empieza a escribir más fácil. • Es muy difícil. • Es fácil leer porque hay unas letras que inician fácil. 	
		¿Sabes leer?	<ul style="list-style-type: none"> • Si • Mas o menitos porque es que mi mamita la cartilla de Nacho me la dejo para tareas y ella me va a comprar otra. Todavía no me la ha comprado. ¿Sólo con la cartilla de Nacho podemos aprender a leer? No, sólo lo que la profe nos enseñe, como las palabras que nos enseñaron hoy, como mapa, muchas letras hay por armar y por leer. • Si, en mi casa. • No, siempre intento, pero me equivoco mucho con las cosas que encuentro. • Si, hace mucho tiempo yo sé leer. • No sé leer, apenas estoy aprendiendo a juntar letras. • No sé leer porque mi mamá no me ha enseñado. • No sé leer porque no me han enseñado • 	

	Funciones de la lectura	¿Para qué se lee?	<ul style="list-style-type: none"> • Se lee para aprender cosas, para buscar cosas que uno necesita y también para hacer tareas. • Para aprender y para leer las cartas que uno hace y para mensajes. • Para ser inteligente, para toda la vida leer y para la vida es leer todos los libros y leer también es ir a una biblioteca, leer ahí con silencio y también si hace gritos le dicen que chito, leer es muy bueno. • Para aprender las cosas que no sabemos. • Papa aprender. • Se lee para aprender y para decir que dice y también para aprender a escribir mamá y papá. • Leo para entender. • Se lee para escribirle una carta al papá diciéndole que lo extraña. 	<p>Para la mayoría de los niños la lectura cumple una función representativa e informativa, ya que la mayoría coincide con la idea que se lee para aprender algo que no se conoce o no se sabe.</p> <p>También cabe resaltar que para algunos niños, la lectura surge o se da por la necesidad que sentimos de algo; como escribir cartas o mensajes para las personas que se aman; para ser inteligentes, para hacer tareas, para aprender a decir lo que el texto nos dice y para aprender a escribir. De esta manera, puede inferirse que para los niños en estos primeros grados de escolaridad la lectura y la escritura funcionan como complemento una de la otra.</p>
		¿Qué textos lees?	<ul style="list-style-type: none"> • Uno puede leer cualquier cosa, por ejemplo un libro, puede leer revistas puede leer el periódico, puede leer lo que uno quiera. • Poemas, cartas, libros y también leemos, leer es como uno expresarse. Y también para mandar correos y que la persona los lea. • Lee cosas de Dios, lee cosas que cuiden a todas las plantas, leer que no digan groserías, leer es amor, leer es una importancia, leer es un importado que uno quiere leer todos los días, quiere uno venir a la biblioteca a leer todas las semanas y leer es muy bueno, leemos cuentos. • Cosas que no sabemos que eran mucho más pasadas, cosas que son pasadas pero están en historias, en libros. Por eso es que en cualquier colegio se encuentra una biblioteca. • Cuentos de sapos y gatos. • El abecedario • Muñecos. • Se puede leer todo lo que hace la profe y la mamá 	<p>Los niños en una minoría identifican y nombran algunos portadores de texto a los cuales acuden a la hora de leer. No identifican la función y el uso de éstos en su contexto social, simplemente tienen la concepción que éstos tienen información (texto) que puede ser decodificada.</p> <p>Los niños en su contexto familiar, escolar y social tienen poco contacto e interacción con los portadores de texto o géneros discursivos en la construcción del conocimiento en su proceso inicial de formación académica</p>
			¿Qué te gusta leer?	
Agentes que movilizan el desarrollo de la lectura	¿Quién te enseña a leer?	<ul style="list-style-type: none"> • Mi mamá, mi abuela, mi tío, todos en mi familia. • Mi tía y la profesora. • Mi papá, mi tío, mi abuela, yo y ya. • Mi mamita o mi hermano o mi tía o usted. • Mi mamá, papá, mi hermana, la profe. • Mi mamá, nadie más me enseña a leer porque yo no salgo de mi casa. • Mi abuelita y mi profe. • Mi papá, mamá, abuela, tía, la profe. 	<p>La familia es una agente importante en el proceso inicial de su alfabetización, es quizá, según el niño quienes más se preocupan y quienes finalmente les enseñan a leer.</p>	

ANEXO 5. Situación de aprendizaje para el desarrollo de la actividad de exploración

GRADO Primero	ÁREA Lengua Castellana	DURACIÓN 3 HORAS	DOCENTES Ana María Betancur Rodríguez Flor María García Arango
OBJETIVO: Identificar las habilidades lectoras relacionadas con la comprensión, la experiencia lingüística y la expresión oral de los estudiantes del grado primero a través de la exploración de diferentes portadores de texto.			
SITUACIÓN DIDÁCTICA Descubriendo niños lectores			
CONFLICTO COGNITIVO ¿Cuáles son mis habilidades lectoras para enfrentarme a la lectura de diferentes portadores de texto?			
ACTIVIDAD DE EXPLORACIÓN			
<p>Momento 1: <u>Observemos un video</u></p> <p>Se presenta un video sin audio, “El puente”, https://www.youtube.com/watch?v=LAOICIt3MM; para su comprensión se propone un diálogo</p> <p>Guiado por las siguientes preguntas; a través de las cuales se resolverá el conflicto cognitivo ¿Cómo podemos entender el video?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Nombra los personajes del cuento? ✚ ¿Cuántos eran? ✚ ¿Para donde crees que van? ✚ ¿Crees que el puente los puede sostener? ¿Por qué? ✚ ¿Qué estaban pensando cuando se encontraron? ✚ ¿Cómo era el rostro de ambos? ✚ ¿Qué crees que sintieron el conejo y el mapache? Por qué? ✚ ¿Qué debían hacer los animales para solucionar el problema? ✚ ¿Piensas que al video le falta algo? <p>Momento 2: <u>Exploremos otros portadores de texto</u></p> <p>Se organizan 5 mesas de trabajo, cada una con un portador de texto diferente (libro, periódico, revista, manual de instrucciones y afiche publicitario), seguidamente se invita a los niños a formar grupos y hacer parte de cada una de las mesas con el fin de que exploren los textos de manera espontánea y voluntaria de acuerdo a los intereses de cada uno. Los equipos rotan cada 10 minutos de tal manera que todos puedan explorar los diferentes portadores de texto expuestos en las mesas. Con el fin de identificar las habilidades lectoras en los niños, la docente pasa por cada uno de las mesas haciendo preguntas, algunas de estas son:</p>			

- ✚ ¿Qué observas en el texto?
- ✚ ¿Qué tipo de texto es?
- ✚ ¿Crees que es una revista, libro o periódico? (dependiendo del portador de texto que esté en la mesa)
- ✚ ¿Cuál es la función de este texto?
- ✚ ¿En qué lugares los has visto?
- ✚ ¿Cómo se llama este texto?
- ✚ ¿Qué ves en el texto?
- ✚ ¿Qué letras conoces de las que estás observando?

Momento 3: Expongamos lo explorado

Después de explorar los diferentes portadores de texto expuestos en cada una de las mesas, en el momento anterior; cada equipo realiza una exposición sobre uno de los portadores de texto trabajados, en esta se hace énfasis en sus características y en la función social de éste en su comunidad.

Momento 4: Leamos un cuento

La docente invita a los niños a escuchar un cuento, esta lectura se da en tres momentos:

ANTES: Se invita a los niños a leer de manera cooperativa a leer el título del cuento “*El pintor de pajaritos*” y a partir de la recreación de su imaginario hagan una ilustración de lo que imaginan sucede en la historia y en la que muestren el pintor con su nombre.


DURANTE: A medida que se va leyendo el cuento se pide a los niños opinar de manera voluntaria sobre lo que imaginan o cual sería la respuesta de las preguntas ¿Cómo podemos pintar un pajarito?, ¿Quién será el pintor de pajaritos?, ¿Es posible pintar los pajaritos, por qué?, ¿Qué puede pasar si cogemos un pajarito y lo pintamos?

DESPUÉS: Se pide a los niños que imaginen que son el pintor de pajaritos y argumenten oralmente como podrían ellos pintar los pajaritos de su comunidad sin hacerles daño.

RECURSOS: video beam, libros, periódicos, revistas, manuales de instrucciones, afiches publicitarios, hojas de block, lápices, colores, borradores, sacapuntas, texto del pintor de pajaritos.

ANEXO 7. Ficha de contenido. Registro y sistematización de las intervenciones 1, 2,3 y 4. Situación de aprendizaje *La*

magia de las etiquetas

REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LA EJECUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE		 UNIVERSIDAD DE MEDELLIN
Localización Institución Educativa Rural La Danta, sede Jerusalén Institución Educativa La Piedad	Tema La magia de las etiquetas	Sesión No 1 – 2 – 3 - 4
<p>Objetivo de la situación de aprendizaje: Orientar la lectura con sentido a partir de la exploración de etiquetas de alimentos clasificándolos en saludables y no saludables.</p>		
<p>Descripción: de la intención de la secuencia y las estrategias implementadas. La situación de aprendizaje buscó incluir las etiquetas de productos del mercado como estrategia pedagógica para cualificar el proceso de lectura de los niños, a través de la participación en actividades de reconocimiento de los elementos de las etiquetas, como texto escrito, colores y gráficos, para posteriormente asociarlos con el producto que representa; para finalizar con la confrontación del logo con el producto real que se encuentra en su contexto (supermercados, tiendas y compras del hogar) para lograr una lectura con sentido en diversos portadores de texto como vallas, avisos, afiches, revistas y publicidad en general. La actividad se desarrolló en cuatro momentos: exploración, estructuración, transferencia y evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración: se pidió a los alumnos traer el empaque original de un alimento. Se invitó a los niños a que traten de leer el texto de la envoltura y se indagó sobre los saberes previos de los niños sobre una buena alimentación. Se realizaron preguntas de tipo literal e inferencial. Se realizó la confrontación con el docente. • Estructuración: se formaron equipos para que los niños clasificaran las etiquetas en alimentos saludables y no saludables, seguidamente escribieron el nombre del alimento. Un representante del equipo realizó la exposición del trabajo. Simultáneamente la profesora realizó la confrontación de cada palabra. • Transferencia: Los alumnos debieron clasificar alimentos en saludables y no saludables en una ficha previamente dada. Escribieron la palabra para cada alimento y se realizó la confrontación de las producciones escritas de los niños. Se elaboró en conjunto una receta sobre masa comestible con actividades como lectura, relectura, escritura y elaboración de la receta. Modelaron con la masa palabras relacionadas con la receta y escribieron en parejas los ingredientes utilizados en la receta. • Evaluación: Escribieron en parejas en forma espontánea la importancia de los alimentos y se realizó la confrontación. 		
<p>Contenido: Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia, a nivel del impacto cognitivo (construcción de la lectura con sentido)</p> <p style="text-align: center;">Sesión 1 y 2 (Abril 26)</p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de exploración y estructuración con las siguientes apreciaciones:</p>		<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p>

<p>La experiencia con las etiquetas les permitió a los niños descubrirse como lectores y participar en prácticas de lectura, al ser la segunda sesión de trabajo ningún niño se mostró renuente, todos contestaron con seguridad sin expresiones como “Yo no sé leer”.</p> <p>El partir de una situación real de aprendizaje utilizando elementos de su contexto inmediato y de constante uso como los empaques, facilitó a los niños una lectura con sentido y la construcción de un aprendizaje significativo el cual permitió que los niños comprendieran que además de la imagen, las letras también les comunican un mensaje.</p> <p>Conocer la evolución psicogenética del lenguaje en el niño permite comprender en qué periodo se encuentra y cuáles son las características propias de este nivel. Los trazos que el niño realiza en cada etapa tienen sentido y significado para él, pero se perturba cuando el adulto no lo comprende y por el contrario le brinda información totalmente opuesta a su pensar y sentir. El maestro por medio de estrategias pedagógicas buscará modificar sus esquemas y alcanzar un nuevo nivel de aprendizaje. Cuando el niño va construyendo el código escrito y entiende las claves que le permiten descifrarlo él va encontrando sentido a lo que lee. Al iniciar la actividad con las etiquetas de los alimentos algunos niños asocian las letras con el nombre del producto y no la marca Ejm al señalar una palabra en la etiqueta de la leche por ejemplo Colanta y pedirles su lectura ellos contestan el nombre del producto en sí, es decir leche. Es lo que Emilia Ferreiro llama “La hipótesis del nombre”, es decir la idea básica de los niños es que lo que está escrito son los nombres de los objetos.</p> <p>Aunque los niños aun no tienen un completo dominio del código escrito relacionan grafemas conocidos con los nombres de los productos alimenticios realizando una reacomodación como lo afirma Vygotsky.</p>	<p>-Descubrirse como lectores -Prácticas de lectura en la escuela -Aprendizaje significativo Lectura con sentido -Prácticas sociales de lectura -Escritura con sentido Lectura de imágenes</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sesión 2 (Mayo 9)</u></p> <p>Para esta sesión de trabajo se realizaron las actividades enunciadas en la planeación como transferencia con las siguientes apreciaciones: Al realizar la actividad de clasificación de alimentos y escribir la palabra para cada uno se pudo observar que los niños han iniciado una diferenciación en las propiedades sonoras de las letras, escriben una letra por sílaba en ocasiones la consonante o la vocal pertenecientes a la palabra. Se evidencia progreso en todos los niños en la construcción de la lengua. Al realizar preguntas sobre la elaboración de la receta tales como: ¿Cómo creen que será el sabor de la masa? ¿Para que la podemos utilizar? ¿Por qué razones la podemos consumir? ¿Qué pasaría si le agregamos anilina de color? ¿Dónde compramos estos productos? ¿Qué nombre reciben las personas que hacen el pan? Los niños responden con mayor precisión las preguntas literales, se limitan al expresar lo que sucede en la actividad, sus respuestas son carentes de argumentos y el vocabulario es limitado. Aun no logran dar respuesta a preguntas de tipo inferencial y crítico. Los niños participan en pocos eventos comunicativos orales en su contexto cercano y se limitan para expresar su saber frente a una situación vivida.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Lectura y construcción de la lengua escrita Desarrollo del lenguaje oral Comprensión lectora</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sesión 3 (Mayo 16)</u></p> <p>Para esta sesión de trabajo se realizaron las actividades enunciadas en la planeación como evaluación con las siguientes apreciaciones: Los niños realizaron una lectura con sentido a partir del texto escrito por ellos acerca de los alimentos, daban cuenta en el relato sobre los alimentos saludables y el por qué es importante consumirlos; las diversas actividades sobre la importancia de los alimentos, sus conocimientos previos y la interacción con estos en su contexto les permitió leer con coherencia y claridad, dar cuenta del texto y conectar ideas. Las lecturas siempre fueron acordes al tema propuesto. En algunos niños fue necesario realizar una confrontación maestro-alumno generando espacios de confianza y autocorrección de sus lecturas.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Comprensión de lectura Lectura con sentido Prácticas sociales de lectura Confrontación pautada</p>
<p>Observaciones: Principales conclusiones a las que usted llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, dudas, entre otros).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño progresa de acuerdo a su ritmo y habilidades. En el desarrollo de la lectura con sentido los niños van descubriendo la función comunicativa del lenguaje y aunque aún no leen completamente de manera convencional participan en otros eventos comunicativos como escritura y lectura de cartas a sus familiares y amigos 	


- Esta estrategia ha permitido una participación más activa durante el desarrollo de las actividades, al partir del contexto le damos la posibilidad al niño que tenga el dominio sobre el tema, el saber previo. Esto le da seguridad y la posibilidad de avanzar en el proceso formativo.
- Es necesario crear estrategias que fortalezcan el desarrollo de la expresión oral específicamente en expresar opiniones, formular preguntas y participar en diálogos.

Tipo de ficha: interpretación
secuencia didáctica

Elaborada por:
Ana María Betancur
Flor María García Arango

ANEXO 8. Ficha de contenido. Registro y sistematización de las intervenciones 5, 6, 7 y 8. Situación de aprendizaje Qué

bonita es mi familia


REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LA EJECUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE		 UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
Localización Institución Educativa rural La Danta, sede Jerusalén Institución Educativa La Piedad	Tema ¡Qué Bonita es mi Familia!	Sesión No 5 – 6 – 7 - 8
Objetivo de la situación de aprendizaje: Reconocer el valor de la familia mediante la participación de eventos comunicativos orientados a la lectura con sentido.		
<p>Descripción: de la intención de la secuencia y las estrategias implementadas La actividad se desarrolló en cuatro momentos: exploración, estructuración, transferencia y evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración: Lectura de imágenes; se presentan a los niños las imágenes de diversas familias para que se identifiquen con alguna de ellas, se guía una lectura descriptiva. Se presentan a los niños palabras relacionadas con la familia, las que ubicaran en las imágenes antes observadas. Cada niño lograra reconocer en las imágenes su familia, realizar una descripción de ella y finalmente dibujarla. • Estructuración: Construcción de un mural con las fotos de la familia de cada niño, entablando un dialogo sobre las relaciones de afecto que establecen. Lectura de cuento con imágenes: Se crea un ambiente propicio para la lectura de un cuento con imágenes relacionado con la familia, a partir del aporte de los niños y la orientación del docente. Al finalizar la lectura de las imágenes del cuento, se invita al grupo a formarse en quipos de 3 niños a quienes se les entrega una imagen del cuento construido, ésta la deben colorear y escribir de manera espontánea lo que esta imagen representó en el cuento construido. • Transferencia: La mochila viajera es una actividad que consiste en adaptar un cuaderno alusivo al valor de la familia, el que diariamente un niño tiene la oportunidad de llevarlo a su casa y compartirlo en con sus seres queridos. Las actividades las socializara al día siguiente. • Evaluación: En esta actividad se motiva a los niños a escribir una carta a su familia en la que le expresen el amor y el cariño que sienten por ella, para finalizar cada niño lee sus producciones y el maestro transcribe convencionalmente. <p>Encuentro familiar: Esta actividad consiste en propiciar un espacio para la lectura en familia. En este encuentro se trabajará el Texto narrativo: Choco encuentra una mamá. Cuento de Keiko Kasza.</p>		
<p>Contenido: Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia, a nivel del impacto cognitivo (lectura con sentido) Sesión 4 (mayo 24) En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de exploración en las cuales se observan las siguientes transformaciones cognitivas de los niños del grado primero: Se observa gran familiaridad de los niños con este tema, realizan conjeturas e inferencias a partir de la lectura de imágenes, nombran diversos vínculos familiares y establecen relaciones de parentesco entre ellos, ya que es la realidad en la que se</p>		<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis) Prácticas sociales de lectura</p>

<p>encuentran inmersos. Describen características como color, forma, tamaño entre otras. Sus aportes orales están asociados a sus vivencias familiares ya que relatan episodios de su entorno cercano (saberes previos) expresándolos con claridad y coherencia. En la actividad de exploración se le pidió a los niños que se identificaran con la imagen de alguna de las familias propuestas y ellos lograron el objetivo con facilidad, además nombraron cada uno de los miembros según las características físicas de cada personaje y los conocimientos previos que poseen.</p> <p>Se evidencia que cuando al niño se le mencionan palabras de su contexto le atribuye con mayor facilidad un significado; lo que permite que traigan a colación experiencias significativas de su entorno inmediato que evocan en el proceso educativo, por ejemplo un alumno dice: -Es una familia completa porque tiene los papás de los niños y el niño bebé y los papás de los papás que significa que son los abuelos-</p> <p>Es una familia grande como la mía, que con Maximiliano ya son ocho” Para Emilia Ferreiro: ...llevaran consigo diferentes experiencias con textos, diferentes contextos internos, dadas las diferencias en la calidad y cantidad de las situaciones particulares de usos de la lengua escrita en las cuales han participado fuera de la escuela.</p> <p>En la actividad sobre lectura de palabras relacionadas con la familia, los niños codificaron correctamente las palabras y comprendieron el significado, asociándolas a la imagen correspondiente (miembros de su familia). Al leer la palabra expresaban afirmaciones .como: “como mi hermanito David”; “como mi mamá Lina entre otros”. Los niños leyeron con sentido al comprender el significado de las palabras y asociarlo a su contexto real.</p>	<p>Lectura literal e inferencial a partir de imágenes</p> <p>Saberes previos</p> <p>Lectura con sentido de imágenes</p> <p>Prácticas sociales de lectura</p> <p>Asociación de palabras a su significado</p> <p>Saberes previos</p> <p>Lectura con sentido</p> <p>Prácticas sociales de lectura</p> <p>Asociación palabra-imagen</p>
<p style="text-align: center;">Sesión 5 (mayo 25)</p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de estructuración en las cuales se observan las siguientes transformaciones cognitivas de los niños del grado primero:</p> <p>En la actividad de lectura de imágenes la participación fue activa por la familiaridad con el tema y los personajes del cuento (mamá, papá, niños y un gato), hicieron inferencias, predicciones y conjeturas acerca de lo que estaba pasando y podía pasar. Presentan facilidad en la lectura de imágenes, identifican detalles y narran eventos. Desentrañan las ideas que parten de la imagen, las conectan entre si entendiéndolo su idea general. Por ejemplo, en la lectura del cuento con imágenes logran una construcción del cuento porque ellos están familiarizados con animales domésticos y sucesos que se presentan con ellos en su vida familiar. Los niños manifiestan: “una niña que la mandaron a hacer un mandado y vino un ladrón y le robo la plata”, “Niño ayúdeme a buscar al gatico, que se me perdió y mis papas me mandaron a buscar el gato que no ha aparecido por allá”</p> <p>Se evidencia la comprensión del texto, ya que al terminar el relato se hace una retroalimentación general del mismo y los niños dan cuenta de este con precisión en los detalles y eventos. Las actividades cumplen con la función comunicativa del lenguaje, es decir, comunicar pensamientos, sentimientos, información, necesidades e ideas. Los niños pasan de la oralidad a la escritura en forma tranquila y espontánea, se sienten seguros de comunicarse por medio del código escrito.</p> <p>Se observa que los niños han desarrollado un repertorio léxico más amplio, ya que en la actividad final al dibujar y escribir algunas situaciones del cuento manifestaron: “a la niña se le perdió el gato” “Un niño le ayudo a buscar su gato”, “la niña estaba muy preocupada por su gato perdido y pidió ayuda”. Oraciones con una estructura gramatical más amplia y coherente.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Lectura inferencial a partir de imágenes</p> <p>Contexto socio-cultural</p> <p>Prácticas sociales de lectura</p> <p>Comprensión de lectura</p> <p>Lectura con sentido</p> <p>Uso social de la lectura</p> <p>Escritura convencional de frases</p>
<p style="text-align: center;">Sesión 6 (mayo 31)</p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de transferencia y evaluación con las siguientes apreciaciones:</p> <p>La actividad de la mochila viajera causo entre los niños mucha curiosidad y motivación, deseosos de participar en familia de las actividades que propone. El propósito de esta era fortalecer las destrezas y habilidades en el desarrollo de la lectura con sentido. Los niños cumplieron con las actividades propuestas, pero en la sustentación del trabajo al día siguiente los niños se observaron inseguros y no daban cuenta de lo realizado en el libro. Los padres se limitaron a responder las actividades y los niños a transcribir</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Acompañamiento familiar</p>

<p>sin darle sentido. No se logró progreso en el desarrollo de la lectura con sentido, solo al desarrollo de la motricidad fina.</p>	
<p style="text-align: center;">Sesión 7 (junio 5)</p> <p>Los niños se motivan con facilidad ante la propuesta de hacer una carta a su familia donde expresen el amor y cariño que sienten por ella, aunque algunos aún no se sienten seguros al escribir aceptan el desafío. Al terminar se hace la confrontación necesaria. Los niños manifiestan expresiones como: “le voy a escribir una carta a mi papá”, “mi mamá se va a poner muy contenta”. Los niños leían palabras como: te amo, te quiero, te amo mamá, amo a mi mamá; todas correspondientes al evento comunicativo del momento. La familia es de suma importancia en la vida del niño a pesar de las circunstancias en que se encuentre dicha familia, a ellos les brinda la seguridad que necesitan. De ahí la importancia de plantear situaciones cotidianas para el niño de su contexto inmediato. En la ejecución de actividades basadas en el entorno de los niños lleva al desarrollo de la lectura con sentido, sin embargo, es un acto que se da simultáneo al desarrollo de la escritura, por ello es importante analizar cómo se encuentran los niños en la evolución del sistema de escritura: en su mayoría ya se encuentran en una etapa avanzada de la adquisición del código: le dan un valor sonoro a las letras y han descubierto que la cantidad de letras con la que se va a escribir una palabra puede corresponder con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Según Emilia Ferreiro en la evolución psicogenética del sistema de escritura.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Contexto socio-cultural del niño Confrontación pautada Lectura con sentido Contexto socio-cultural del niño</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Principales conclusiones a las que usted llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, dudas, entre otros). Los niños llegan a la escuela con un historial de vivencias, experiencias y conceptos que ha adquirido al relacionarse con el medio al que pertenece, al ingresar a la escuela estos conocimientos previos empiezan a modificarse o a darles más estructura y transformarse en conocimientos perdurables en el tiempo. Es de suma importancia socializar las estrategias a implementar con los padres de familia para que fortalezcan los procesos escolares en casa y no se vea afectado por este motivo. Para adquirir la lectura con sentido se deben proponer al niño situaciones reales de comunicación como: juegos, lectura de cartas, lectura de imágenes, escritura y lectura de cuentos; todas en torno a un tema que sea de suma importancia en la vida del niño como la familia, amigos, comunidad, portadores de textos, eventos en la comunidad y otros, permitiendo evocar todos aquellos conocimientos previos que poseen y darles una estructura que conlleve al desarrollo de competencias lectoras y aprendizajes significativos mediante la orientación del docente.</p>	
<p>Tipo de ficha: interpretación situación de aprendizaje</p>	<p>Elaborada por: Flor María García Arango Ana María Betancur M.</p>

ANEXO 9. Ficha de contenido. Registro y sistematización de las intervenciones 9, 10, 11 y 12. Situación de aprendizaje

Tu y yo somos amigos


REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LA EJECUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE		 UNIVERSIDAD DE MEDELLIN
Localización Institución Educativa rural La Danta, sede Jerusalén Institución Educativa La Piedad	Tema TU Y YO SOMOS AMIGOS	Sesión No 9 – 10 – 11 – 12
<p>Objetivo de la situación de aprendizaje: Desarrollar competencias lectoras a través de la participación en eventos comunicativos sobre la amistad.</p>		
<p>Descripción: de la intención de la secuencia y las estrategias implementadas La actividad se desarrolló en cuatro momentos: exploración, estructuración, transferencia y evaluación: Exploración: Juego recreativo: “Salvar a mi amigo”. Se motivará a los niños a imaginar que están montados en un barco que ha empezado a hundirse y que deberán hacer lo imposible por salvarse y también salvar a sus amigos. “Momentos de Amor” Se elaborará una cartelera con tarjetas que tengan diversos mensajes como abrazar, besar, reír, acariciar, cosquillas, mensaje, dibujo, dulce, etc. Los niños escogen uno y por la parte de atrás irá la foto de un compañero al cual deberán realizar la acción que leyeron. Estructuración: Trabajo colectivo: “Descubre el mensaje”. Construcción en equipos de un pictograma en partes y debe reunirse con sus cuatro mejores amigos del salón para armarlo y luego exponerlo. Se afianzará esta actividad por medio de una ficha para trabajar en el cuaderno en la cual deberán hacer la misma actividad pero de forma individual. Se realiza la confrontación oral y escrita de las producciones de los niños. Transferencia: Se pide a los niños que escriban una tarjeta para su mejor amigo, haciendo la confrontación sobre la escritura del mensaje con cada niño. Cada uno recibirá una carta y la leerá con ayuda de la profesora. “Cariñoograma”: es un lugar muy especial en forma de buzón en el que cada día, los niños van a poder dejar mensajes o palabras bonitas a sus compañeros, un espacio donde poder reconciliarse con alguien, agradecerle o decirle lo mucho que lo queremos. Evaluación: Juego: “Mensajes de Amor”. Consiste en recibir correspondencia de su familia. Con anterioridad se pide a las familias de los niños enviar una carta en secreto donde expresen todo el amor y cariño que sienten por los niños. La docente lee cada una de las cartas recibidas en compañía del respectivo niño. Cada niño dibujara en el cuaderno sus mejores amigos, escribirá su nombre y lo que más le gusta de cada uno. Se pide a los niños que han encontrado mayor dificultad que participen en una actividad de confrontación y afiancen los conocimientos aprendidos.</p>		

<p>Contenido: Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia, a nivel del impacto cognitivo (lectura con sentido)</p> <p style="text-align: center;"><u>Sesión 8 (Agosto 8)</u></p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de exploración con las siguientes apreciaciones: Los niños se motivaron con facilidad al proponérseles actividades enlazadas con un tema cercano para ellos como la amistad, con un propósito claro y relacionadas con su contexto inmediato. Todos los niños participaron del juego con entusiasmo. Se despertó en ellos sentimientos que vivencian en su diario vivir como la solidaridad y el trabajo cooperativo; durante el juego de salvar a mi amigo muchos niños se salían del barco para darle el puesto a un compañerito que no lo había alcanzado y buscaron estrategias de acomodación tratando de que ningún niño quedara por fuera. Cada vez establecen mejor los roles de cada uno dentro de los grupos. Plantear situaciones reales les permite una participación activa, clara y coherente en todas y cada una de las actividades planteadas, para ellos es muy fácil hablar de lo que conocen. Para concluir la sesión de trabajo, se planteó una actividad de lectura con sentido, en esta, los niños leyeron mensajes como abrazar, besar, cosquillas y otros y realizaron la acción a algún compañero. Antes de iniciar la actividad los niños ya habían leído los mensajes, ellos están en todo momento a la expectativa sobre qué nueva situación de lectura presentara la profesora, la lectura con sentido se ha convertido en un proceso natural dentro y fuera del aula.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Prácticas reales de lectura</p> <p>Contexto socio-cultural del niño</p> <p>Trabajo cooperativo</p> <p>Leer en la escuela</p> <p>Comprensión literal e inferencial</p> <p>Prácticas reales de lectura</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sesión 9 (Agosto 9)</u></p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de estructuración con las siguientes apreciaciones: La actividad de los pictogramas requiere un mayor nivel comprensión porque se combinan dos tipos de signos: gráfico e icónico, induciéndolos a realizar un proceso de abstracción más avanzado. Fue necesario mayor acompañamiento por parte de la docente. Al comienzo los niños estuvieron más inseguros y se les dificultó entender el objetivo del ejercicio, presentaron mucha dificultad al presentarles un ejercicio con doble instrucción; construir la oración combinando dibujos y palabras. Luego de la explicación a cada equipo cumplieron el objetivo. En palabras de Vygotsky llamamos internalización a la reconstrucción interna de una operación externa. Se observó dentro de la dinámica del trabajo cooperativo como aquellos niños que presentaron dificultades fueron adoptados por aquellos más avanzados en el proceso cognitivo, no se limitaban a hacerles el trabajo sino por el contrario les explicaban el concepto. De esta forma todos podían dar cuenta del trabajo realizado en clase.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Comprensión inferencial</p> <p>Trabajo cooperativo</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sesión 10 (Agosto 10)</u></p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de transferencia con las siguientes apreciaciones: Al escribir una carta a su mejor amigo los niños demostraron una actitud positiva frente a ésta, utilizaron estrategias como: preguntar cuándo no sabían o recordaban una letra, escribir el texto y releerlo para corregirlo, preguntar a un compañero y pedir asesoría a la docente si era necesario. Al recibir la carta de otro compañero abrieron el sobre e iniciaron a decodificar el texto muchas veces en voz alta, girando la cabeza, buscando al compañero remitente y sonreían. Al preguntarles sobre lo comprendido en la lectura, respondían con coherencia y otros inventaban el contenido del texto. La actividad del cariógrama fue la que logró mayor motivación en los niños, aunque aún no dominan el código escrito por completo comprenden el objetivo de la actividad y la ejecutan con total seguridad. Dan cuenta del texto en forma oral y escrita. Al preguntarles qué decía respondían con coherencia y claridad y en su mayoría el relato se relacionaba con el texto escrito. La confrontación pautada con el docente les permitió releer el texto y tomar consciencia de los errores que cometieron para corregirlos.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Estrategias para la reescritura y relectura de un texto</p> <p>Prácticas reales de lectura</p> <p>Recuento coherente</p> <p>Confrontación pautada</p>

<p style="text-align: center;">Sesión 11 (Agosto 11)</p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de evaluación con las siguientes apreciaciones: La actividad “Mensajes de amor” fue muy emotiva y significativa para todos los niños. Tanto aquellos que recibieron la carta y los que no. El apoyo y respaldo de los padres de familia en el proceso de adquisición del lenguaje crea un vínculo que le da seguridad y tranquilidad al niño. Al responder positivamente a las actividades sugeridas por la maestra el niño se siente que hay una conexión entre su maestra y su familia. Aunque los niños no leyeron la carta completamente debido a su extensión, se favoreció la lectura con sentido al traer situaciones reales de comunicación entre padres e hijos como lo es una carta, las letras escritas en el papel tomaron significado al ser leídas por la profesora y recrearse en su pensar y sentir.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Lectura receptiva</p>
<p>Observaciones: Principales conclusiones a las que usted llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, dudas, entre otros).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es necesario crear en la escuela situaciones de lectura reales que pertenezcan a su diario vivir, es decir articular los objetivos de la escuela con la función social de la lectura; prácticas reales de lectura pero al interior de la escuela como la creación de proyectos que involucren lectura y escritura de cartas, afiches, invitaciones, mensajes, correos y otros. • La lectura con sentido le permite ir más allá del texto, anticiparse sobre el sentido del texto y lo que le quiere decir, recurrir a la información visual, hacer interpretaciones y compararlo con sus conocimientos previos, transformando su saber y convirtiéndolo en fuente de placer. • Los niños presentan una actitud tranquila frente al proceso de alfabetización, es decir, preguntan, no se observan nerviosos o tensionados frente al proceso lector, participan frecuentemente aunque presenten dudas y participan en todas las actividades propuestas. 	
<p>Tipo de ficha: interpretación (secuencia didáctica)</p>	<p>Elaborada por: Flor María García Arango Ana María Betancur</p>

ANEXO 10. Ficha de contenido. Registro y sistematización de las intervenciones 13, 14, 15 y 16. Situación de aprendizaje

Leo con los portadores de texto

REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LA EJECUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE		 UNIVERSIDAD DE MEDELLIN
Localización	Tema	Sesión No
Institución Educativa rural La Danta, sede Jerusalén Institución Educativa La Piedad.	Leo con los portadores de texto	13 – 14 – 15 - 16
<p>Objetivo: Reconocer el uso y la función social de los <i>afiches publicitarios, el periódico y el manual de instrucciones</i> a través de actividades prácticas orientadas a la lectura con sentido.</p>		
<p>Descripción: <u>De la intención de la secuencia y las estrategias implementadas.</u> La ejecución de esta situación de aprendizaje llamada “Leo con los portadores de texto” se llevó a cabo mediante 4 intervenciones, cada intervención de 4 horas de 60 minutos.</p> <p style="text-align: center;">Actividades de exploración: (Primera intervención)</p> <p><u>Adivina, adivinador:</u> Lectura de adivinanzas para asociarlas a la imagen que las ilustra. <u>Diálogo dirigido:</u> Activar los conocimientos previos a partir de un diálogo dirigido sobre el uso y la función social de los Afiches publicitarios, el periódico y el manual de instrucciones; portadores sobre los cuales se hizo énfasis en las adivinanzas anteriores.</p> <p><u>Buscando portadores de texto:</u> Cada niño identifica en su contexto familiar portadores de texto que usen en su cotidianidad para acceder a la lectura, eligen uno de su agrado y lo llevan al aula de clase.</p> <p style="text-align: center;">Actividades de estructuración: (Segunda intervención)</p> <p><u>A modo de conceptualización:</u> Se define el uso y la función social de los portadores de texto: <i>Afiche publicitario, el periódico y el manual de instrucciones</i>, permitiendo la intervención y la participación de los niños. <u>Ilustrando adivinanzas:</u> Se le entrega a cada niño una ficha con el texto de las adivinanzas sobre los portadores de texto (afiche publicitario, periódico y manual de instrucciones), las cuales fueron trabajadas en el momento de exploración, con el propósito que lean de manera individual y silenciosa y hagan un dibujo que represente cada una de éstas. <u>Construcción de portadores:</u> Se invita a los niños a formar equipos, a estos se les entrega material didáctico y se les dan las orientaciones necesarias para que construyan un portador de texto: <i>afiche publicitario, periódico o manual de instrucciones</i>.</p>		

<p>Actividades de transferencia: (Tercera intervención)</p> <p><i>Un viaje con los portadores de texto:</i> se adecuó 3 mochilas, cada una de ellas con un portador de texto diferente con el fin de realizar actividades prácticas diarias en familia, orientadas a la lectura con sentido y relacionadas con el uso y la función social de los <i>afiches publicitarios, el periódico y el manual de instrucciones.</i></p> <p>Actividades de evaluación: (Cuarta intervención)</p> <p><i>Carrera de observación:</i> Los niños formados en grupos reciben un manual de instrucciones, el cual deben leer cuidadosamente para poder realizar cada una de las actividades que en este se le plantean, las cuales están orientadas a la lectura con sentido de afiches publicitarios.</p> <p><i>Leamos noticias:</i> En grupos, los niños reciben 5 noticias escritas y 5 imágenes relacionadas, las cuales deben leer y asociar a la imagen que mejor las ilustra. Luego se les entrega el periódico “El Colombiano” en el cual encuentran un espacio con el título de la noticia antes leída, la cual deben asociar a este y pegarla en su espacio correspondiente.</p>	
<p>Contenido: <u>Reflexiones o apreciaciones sobre el desarrollo de la secuencia, a nivel del impacto cognitivo (desarrollo de la lectura)</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Sesión 12 (Agosto 23)</u></p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de exploración con las siguientes apreciaciones:</p> <p>La actividad de exploración inicia con un juego de adivinanzas leídas por los niños, a pesar de que eran extensas para ellos, leyeron y comprendieron el mensaje de la adivinanza, tanto el niño que leía en voz alta como aquellos que lo escuchaban. Les fue fácil inferir la respuesta asociando las características que daba la adivinanza sobre cada portador de texto. Tenían claridad frente al concepto de cada uno, encontrando y asociándolo a la respuesta correcta. Fue fácil para los niños dar la respuesta a las adivinanzas y proponer otras nuevas, debido a que los portadores de texto son de uso común para ellos.</p> <p>Se familiarizaron con facilidad con la estructura de las adivinanzas y crearon nuevas sobre otros portadores de textos que son de uso común entre los niños, estas tenían coherencia con el concepto, fueron claras y creativas.</p> <p>Por medio de la activación de los conocimientos previos se logró la construcción de conceptos más elaborados, los niños definieron el uso y funciones de cada uno de los portadores de texto. Tienen la capacidad de abstraer información importante de un texto y asociarla a una experiencia actual, por ejemplo: en la adivinanza del periódico mencionaron noticias sobre el Papa y casos de violencia.</p> <p>Los niños realizaron la clasificación de los portadores de texto de acuerdo a su función y uso.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Lectura inferencial</p> <p>Portador de texto en contexto</p> <p>Función social de los portadores de texto</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sesión 13 (Agosto 28)</u></p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de estructuración con las siguientes apreciaciones:</p> <p>Se afianzaron los conceptos por medio de la actividad de las adivinanzas en forma individual, fue fácil para ellos ya que habían interiorizado los aprendizajes sobre los portadores de textos y esto les facilitó reorganizar la información previa y aplicarla en una práctica real de lectura. Los niños comprendieron los textos, entendían comprendiendo el mensaje y dibujaron la imagen correspondiente a cada adivinanza.</p> <p>La actividad sobre construcción de un portador de texto en equipo en el cual escribían un mensaje y realizaban su respectivo dibujo si lo requería relacionado con la función del portador, afianzó el trabajo cooperativo que se ha implementado durante todo el año. Los niños tienen definidos los roles y muestran compromiso y responsabilidad en cada evento.</p> <p>Un grupo de niños a los que les correspondió el afiche publicitario después de discutir sobre el tema, decidieron realizarlo sobre un gatico perdido; tema que viven a diario en su contexto social; un equipo que realizó el periódico su tema principal fue los animales, el título de la noticia fue: “Información de animales” y la imagen correspondía a dos camaleones en un árbol; todos los equipos apuntaron</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Función social de los portadores de texto</p> <p>Saberes previos</p> <p>Leer para encontrar sentido</p> <p>Practica real de lectura</p> <p>Trabajo cooperativo</p> <p>Portadores de texto</p> <p>Practica real de lectura</p>

<p>al propósito del portador de texto correspondiente.</p>	<p>Lectura y escritura con sentido social</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sesión 14 (Agosto 30)</u></p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de transferencia con las siguientes apreciaciones:</p> <p>La actividad de las mochilas viajeras causa gran expectativa y emoción entre los niños, muestran gran curiosidad por saber que secretos esconde cada una de ellas. Los niños manifestaron alegría por compartir esta actividad con sus familias, permitiendo una relación más cálida y cercana con la escuela.</p> <p>En la actividad de socialización de las mochilas viajeras los niños exponían su trabajo a los demás compañeros con tranquilidad y seguridad; aunque a pesar de las instrucciones dadas a los padres de permitir que los niños realizaran todo el trabajo, todavía se evidencio mucha colaboración de parte de ellos y en algunas ocasiones poca comprensión sobre lo leído. Esta situación se debe a que la mayoría de padres no disponen de mucho tiempo para sus hijos porque deben cumplir con las obligaciones laborales. Sin embargo en el aula se retroalimenta cada una de las actividades para resaltar el trabajo de cada niño y lograr un aprendizaje significativo.</p>	<p>Palabras claves (base para construcción de categorías de análisis)</p> <p>Acompañamiento familiar</p> <p>Leer por curiosidad</p> <p>Aprendizaje significativo</p>
<p style="text-align: center;"><u>Sesión 15 (Septiembre 5)</u></p> <p>En esta sesión de trabajo se realizaron las actividades de evaluación con las siguientes apreciaciones:</p> <p><u>-Leamos noticias:</u> al entregarles las cinco noticias con sus respectivas imágenes los niños iniciaron inmediatamente la lectura tanto del texto como de la imagen e hicieron la relación correspondiente entre ambas, todos los equipos relacionaron correctamente las noticias y al cuestionarlos sobre la elección de la imagen argumentaron en forma oral, dando argumentos sencillos y cortos pero muy claros del por qué lo escogieron. Ante las preguntas de tipo literal e inferencial como: ¿De quién habla la noticia?, ¿Por qué crees que el papa tiene Facebook? los niños responden con claridad, utilizan un vocabulario amplio y amplían sus ideas para expresarse. Los temas de las noticias eran conocidos para ellos, de su diario vivir, por esto fue más fácil su interpretación y sustentaban con criterios válidos, construían el significado y se apropiaban del concepto.</p> <p>En el trabajo grupal se escuchaban comentarios de los niños relacionados con la noticia como: “Uy, el papa Francisco cuando vino a Colombia” o “esta es del circo de dinosaurios”.</p> <p>Las respuestas al cuestionario con dos preguntas de tipo crítico sobre la noticia que debían responder en forma escrita presentó más dificultad para los niños, ya que debían entender las preguntas que eran extensas y seguidamente responderla, sus respuestas escritas no fueron claras en su mayoría, dando respuestas literales relacionadas con la noticia, más no con la pregunta de tipo crítico.</p> <p>En la socialización realizada al terminar la actividad nuevamente se les hizo la misma pregunta pero en forma oral y sus aportes fueron más elaborados, dieron cuenta de la noticia, relacionaron una idea con otra, trajeron a colación eventos de su barrio y dieron sus puntos de vista sobre la noticia.</p> <p>Finalmente leyeron el instructivo sobre cómo realizar un ratón en plastilina y luego lo realizaron paso a paso, al leer el instructivo sobre su elaboración, dieron significado a las palabras y comprendieron el texto.</p> <p><u>-Carrera de observación</u></p> <p>La actividad fue planeada para trabajar en equipos, pero debido a la cantidad de niños y al tamaño extenso del colegio fue necesario suspenderla y modificarla; los niños corrían para diferentes lados y se perdió todo control sobre ellos ya que los espacios están alejados unos de otros.</p> <p>Para el segundo intento se realizó la actividad a nivel individual y se ubicaron los afiches en el mismo espacio, pero separados unos de otros.</p>	<p>Lectura de textos e imágenes</p> <p>Argumentación oral</p> <p>Comprensión literal e inferencial</p> <p>Saberes previos</p> <p>Uso de los saberes previos para encontrar sentido a la lectura</p> <p>La lectura crítica en el grado primero</p> <p>Comprensión critica</p> <p>Comprensión literal e inferencial</p>

<p>Cada niño recibió una instrucción sobre un lugar del colegio que debía ubicar en los afiches, observarlo y responder una pregunta de tipo crítico. Al leer la instrucción los niños se desplazaron al afiche correspondiente, es decir, entendieron el propósito del texto y comprendieron la información dada.</p> <p>Seguidamente, realizaron la lectura de la pregunta de tipo crítico, la cual debían responder por escrito; una minoría comprendió el significado y respondió con argumentos, los demás escribieron algo relacionado con el afiche, es decir comprensión literal, pero que no respondía a la pregunta, por ejemplo: ¿Qué le dirías a los niños que pelean durante el descanso? Y su respuesta fue: “Los niños se mantienen peleando”; ¿Qué crees que podemos hacer con las basuras si el carro no vuelve a pasar a recogerla? Y su respuesta fue: “Para que la tierra este limpia”. No responden a la pregunta con argumentos claros pero tiene una estrecha relación con el mensaje del afiche. Es decir, los niños logran una comprensión literal e inferencial.</p>	
<p>Observaciones: <u>Principales conclusiones a las que usted llega sobre la estrategia implementada (recomendaciones, dudas, entre otros)</u></p> <p>Partir de los conocimientos previos del niño en una situación real de lectura creada con un propósito comunicativo, permite al niño ser el protagonista del aprendizaje porque los conocimientos previos le dan las herramientas necesarias para opinar, proponer, comparar y finalmente construir un nuevo conocimiento.</p> <p>Los niños del grado primero pueden acceder al desarrollo del nivel crítico desde la oralidad, se expresan con seguridad, coherencia, conectan ideas, comentan eventos sucedidos en su entorno y defienden una idea con argumentos.</p>	
<p>Tipo de ficha: Interpretación de secuencia didáctica</p>	<p>Elaborada por: Flor María García Arango Ana María Betancur Martínez</p>

ANEXO 11. Situación de aprendizaje, La magia de las etiquetas

GRADO: Primero	ÁREA: Lengua Castellana	DURACIÓN: 8 horas	DOCENTES: Ana María Betancur Flor María García Arango
OBJETIVO: Orientar la lectura con sentido a partir de la exploración de etiquetas de alimentos clasificándolos en saludables y no saludables.			
SITUACIÓN DIDÁCTICA:		La magia de las etiquetas	
CONFLICTO COGNITIVO: ¿Cómo podemos clasificar los alimentos?			
DBA: Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.			
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:			
<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus ideas en torno a una sola temática a partir del vocabulario que conoce. • Relaciona los sonidos de la lengua con sus diferentes grafemas. 			
EXPLORACIÓN	ESTRUCTURACIÓN	TRANSFERENCIA	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • El día anterior se solicita a los niños traer un alimento preferido con su empaque original. • Se invita a los niños a que observen y traten de leer los elementos que contienen las envolturas (texto escrito, gráficos, números, colores...) a su vez se indaga por los saberes previos de los niños sobre la importancia de una buena alimentación por medio de preguntas como: ¿Qué es esto? ¿Dónde crees que se puede leer? ¿Qué dirá? ¿Este alimento es saludable? ¿Qué otras cosas observas en este empaque? ¿Cuándo lo consumimos? ¿Dónde 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colectivo: se organiza los niños por equipos, se les pide que clasifiquen los alimentos en saludables y no saludables y los peguen en una cartulina. • Luego se pide a los niños que escriban las palabras de los alimentos clasificados. • El líder del equipo debe hacer la exposición del trabajo, leer las palabras escritas y de manera simultánea el maestro 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dará una hoja con dibujos de variados alimentos los cuales deben clasificar en saludables y no saludables.(ver anexo) • Se pide a los niños que escriban la palabra correspondiente a la imagen y se realiza la confrontación de las producciones escritas de los niños. • Se elabora en conjunto con los niños una receta sobre masa comestible, se inicia con la lectura de la receta y se hacen predicciones e inferencias sobre el texto como: ¿Cómo creen que será el sabor de la masa? ¿Para que la podemos utilizar? ¿Por qué razones la podemos consumir? ¿Qué pasaría si le agregamos anilina de color? ¿Dónde compramos estos productos? ¿Qué nombre reciben las personas que hacen el pan? • Grupalmente se hace el resumen de la receta y se escribe en el tablero en forma simultánea para retomarla en el momento de la preparación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes escribirán en forma espontánea un texto sobre la importancia de los alimentos. • Cada niño debe leer y escribir una palabra que inicie con la misma letra, igual a la de los ingredientes utilizados en la receta. • Se pide a los niños que han encontrado mayor dificultad que participen en una actividad de confrontación y

<p>crees que dice...? ¿En tu familia lo consumen? ¿En qué momento lo consumen? ¿Y qué dirá aquí? ¿Qué beneficios le ofrece al cuerpo? ¿Muéstreme hasta donde dice...? ¿Por qué crees que ahí dice...? señalándole en la etiqueta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego se confronta la lectura completa del empaque por el profesor. 	<p>realiza la confrontación de cada palabra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los trabajos se expondrán y se realizara una marcha silenciosa en el salón. 	<ul style="list-style-type: none"> • Receta de masa de sal <p>Ingredientes 1 medida de harina. ½ medida de sal. Agua.</p> <p>Preparación de la masa de sal: Mezclar la harina con la sal e ir incorporando el agua hasta obtener una masa que no se nos pegue en las manos, adecuada para el modelado.</p> <p>Si queremos hacer masa de sal de colores, se le puede agregar al agua unas gotas de colorante para torta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con la masa sobre un acetato pueden modelar un producto con su nombre y permitir el trabajo libre. • Después se pedirá a los niños escribir en parejas los ingredientes que fueron utilizados en la receta para realizar la confrontación entre pares. (ver anexo) 	<p>afiancen los conocimientos aprendidos.</p>
<p>RECURSOS: Empaques de alimentos, cuadernos, lápiz, borrador, sacapuntas, papel periódico, harina, sal, agua y láminas de acetato.</p>			
<p>Ver evidencias fotográficas en ANEXO 12</p>			

ANEXO 12. Situación de aprendizaje, *Qué bonita es mi familia*

GRADO: Primero	ÁREA: Lengua Castellana	DURACIÓN: 8 horas	DOCENTES: Ana María Betancur Flor María García Arango
OBJETIVO Reconocer el valor de la familia mediante la participación de eventos comunicativos orientados a la lectura con sentido.			
SITUACIÓN DIDÁCTICA: ¡Qué bonita es mi familia!			
CONFLICTO COGNITIVO: ¿Para qué me sirve mi familia en el proceso de alfabetización inicial?			
DBA: Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.			
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE: Comprende el propósito de los textos que lee, apoyándose en sus títulos, imágenes e ilustraciones.			
EXPLORACIÓN	ESTRUCTURACIÓN	TRANSFERENCIA	EVALUACIÓN
<p>Momento N° 1: <i>Lectura de imágenes</i> Esta actividad consiste en presentar a los niños imágenes de familias, seguidamente se invita a que las describan explicándoles que no se centren en la nominación de seres u objetos que contiene cada imagen; sino en la enumeración de características como tamaño, color forma, posición entre otras que pueden darse de acuerdo a cada imagen. Para guiar esta lectura descriptiva sobre las imágenes se genera un dialogo dirigido basado en las</p>	<p>Momento 4: <i>Construyamos un mural</i> Con anterioridad se le pide a cada niño que traiga una foto de la familia; con éstas se construirá un mural llamado “Tengo una familia”, seguidamente se hace una observación grupal del mural construido y se entabla un dialogo dirigido a partir de las siguientes preguntas ¿Cuántas personas conforman esta familia? (Se señala las fotografías a indagar), ¿Qué hacen cada uno de sus miembros?, ¿Se quieren?, ¿Cómo nos damos cuenta que los miembros de una familia se quieren? ¿Cómo nos damos cuenta que nuestros padres nos quieren?</p>	<p>Momento 7: <i>La mochila viajera</i> La actividad de la mochila viajera consiste en adaptar un cuaderno alusivo al valor de la familia, el que diariamente un niño tiene la oportunidad de llevarlo a su casa y compartirlo en con sus seres queridos. En este cuaderno se encuentran actividades a</p>	<p>Momento 8: <i>Escribamos cartas</i> En esta actividad se motiva a los niños a escribir una carta a su familia en la que le expresen el amor y el cariño que sienten por ella; para ello reciben una ficha que los inspire a escribir bonitas palabras. La actividad finaliza motivando a los niños a leer sus producciones (lectura espontanea), en este momento el maestro se encarga de transcribir convencionalmente estas lecturas propiciando la confrontación. Momento 9: <i>Un encuentro con la familia</i></p>

<p>siguientes preguntas. ¿Qué observaste en las imágenes? ¿Qué están haciendo? ¿Quiénes conforman una familia? ¿Para qué es una familia? ¿Qué cosas hacemos en familia? ¿Cómo es tu familia? ¿Quiénes viven en tu familia?</p> <p>Momento 2: <i>Lectura de palabras</i> Se motiva a los niños para que lean las siguientes palabras: <i>mamá, papá, hermano, hermana, tío, tía, abuela, abuelo</i>; las cuales deben ubicar en una de las imágenes que observaron inicialmente sobre la familia teniendo en cuenta los roles que desempeña cada miembro de la familia.</p> <p>Momento N° 3: <i>Reconocimiento de la familia que cada niño tiene.</i> Se invita a los niños a que piensen en su familia y reconozcan cómo está conformada para luego pasar a dibujarla. Después que cada niño consiga dibujarla debe intentar nombrar por escrito quién es cada uno de los miembros que la conforman.</p>	<p>¿Qué hacen los padres por sus hijos? ¿A qué miembros de la familia ustedes quieren más y por qué? ¿Usted cómo le demuestra a su familia que la ama?</p> <p>Momento 5: <i>Lectura de un cuento con imágenes.</i> Se crea un ambiente propicio para la lectura de un cuento con imágenes relacionado con la familia, a partir del aporte de los niños y la orientación del docente. Se parte de la observación de la primera página del libro tratando de inferir su contenido, contexto, personajes y otros elementos; se continúa mostrando la secuencia de imágenes dándole la participación a varios niños para que vayan construyendo la trama del cuento, de esta manera se favorecen procesos de textualidad, predicción e inferencia.</p> <p>Momento 6: <i>Reconstrucción de la historia</i> Al finalizar la lectura de las imágenes del cuento, se invita al grupo a formarse en quipos de 3 niños a quienes se les entrega una imagen del cuento construido, ésta la deben colorear y escribir de manera espontánea lo que esta imagen representó en el cuanto</p>	<p>desarrollar y como anexos algunas reflexiones que se deben realizar en familia. La responsabilidad del niño que lleva el cuaderno viajero es realizar una actividad siguiendo el orden sugerido y hacer una lectura de su agrado de las que allí se sugieren; el desarrollo de estas debe ser socializado en la mañana del día siguiente.</p>	<p>Esta actividad consiste en propiciar un espacio para la lectura en familia. Con anterioridad se citan los padres de familia para que asistan con sus hijos a una velada literaria sobre motivación a la lectura. En este encuentro se trabajará el Texto narrativo: Choco encuentra una mamá. Cuento de Keiko Kasza. En el encuentro se motiva a los participantes a formar 5 equipos de manera equitativa, en cada equipo debe estar el niño con papá o mamá: cada uno de los equipos recibe el cuento “Choco encuentra una mamá” para que la lean en voz alta a sus hijos y la pongan en discusión a manera de reflexión sobre el valor de la familia. Logrado el objetivo de discusión sobre la lectura se asigna a cada equipo una actividad a realizar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Representación del cuento a través de secuencia de imágenes. 2. Composición de una poesía sobre la importancia de una familia. 3. Composición de una canción sobre la familia. 4. Escribe 6 razones por las cuales la familia es importante en el proceso de alfabetización inicial de los niños y proponer 5 pautas
--	--	---	--

<p>Finalmente cada niño hace una socialización grupal de su trabajo basándose en la situación real que vive en su familia.</p>	<p>construido. Terminada esta actividad de escritura se organizan las imágenes en el tablero, reconstruyendo la historia y se pide a algunos niños de cada equipo “leer” el cuento a partir de la escritura realizada en cada equipo. Mientras los niños leen el docente hace la confrontación de la escritura en el tablero para que luego los niños la transcriban de manera correcta en sus fichas.</p>		<p>importantes para la resolución de conflictos dentro de ésta. 5. Representación del cuento a través de un drama</p> <p>Terminada la realización de cada una de las actividades se continúa con la socialización en la que todos los integrantes deben participar.</p> <p>La actividad anterior despierta el entusiasmo, la creatividad y el deseo de leer en familia.</p>
<p>RECURSOS: Imágenes, hojas de block, lápiz, borrador, cuaderno de apuntes, fotos familiares, colbón, textos,</p>			
<p>Ver evidencias fotográficas en ANEXO 13</p>			

ANEXO 13. Situación de aprendizaje, Tú y yo somos amigos

GRADO Primero	ÁREA Lengua Castellana	DURACIÓN 6 horas	DOCENTES Ana María Betancur Flor María García Arango
OBJETIVO: Desarrollar competencias lectoras a través de la participación en eventos comunicativos sobre la amistad.			
SITUACIÓN DIDÁCTICA: <h1>TÚ Y YO SOMOS AMIGOS</h1>			
CONFLICTO COGNITIVO: ¿Por qué son importantes los amigos?			
DBA: Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.			
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:			
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el propósito de los textos que lee, apoyándose en sus títulos, imágenes e ilustraciones. • Explica las semejanzas y diferencias que encuentra entre lo que dice un texto y lo que muestran las imágenes o ilustraciones que lo acompañan. • Lee palabras sencillas 			
EXPLORACIÓN	ESTRUCTURACIÓN	TRANSFERENCIA	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Juego recreativo: “Salvar a mi amigo”. Se motivará a los niños a imaginar que están montados en un barco que ha empezado a hundirse y que deberán hacer lo imposible por salvarse y también salvar a sus amigos. La tripulación del barco comenzará siendo un grupo bastante grande (diez personas) y luego se irá reduciendo hasta que solo puedan salvarse dos personas. • Se colocara en el piso una hoja de papel que representara los botes y que se encargarán de salvar a los niños según la orden. • La orden será: “Los botes salvarán a 7 personas”. • Los niños tendrán que pararse sobre las hojas de papel periódico en grupos de 7, quienes no encuentren lugar en el bote deberán retirarse del juego. • A medida que avance el juego, el papel periódico se puede ir cortando a manera de que quepan menos niños en él. • Finalizado el juego se hará la reflexión sobre la amistad en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué sintieron al ver que no pudieron salvar a sus amigos?, 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colectivo: “Descubre el mensaje” • Construcción en equipos de un pictograma: se da a los líderes de los equipos el pictograma en partes y debe reunirse con sus cuatro mejores amigos del salón para armarlo. En todos los pictogramas se debe incluir la palabra amigos(as). • Luego de armar el texto deben pegarlo en una cartulina y reemplazar los dibujos por las palabras correspondientes. • Expondrá cada equipo su trabajo y se cuestionan con preguntas como: ¿Cómo te sentiste al trabajar con tus amigos? ¿Qué cualidades encontraste en tus amigos? ¿Qué es la amistad?, ¿Cómo haces amigos? ¿Es bonito tener amigos? ¿Cómo hacen las paces los amigos? A su vez los niños realizan la lectura del pictograma completo y se realiza la 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pide a los niños que escriban una tarjeta para su mejor amigo. (Ver formato) • Al terminar se hará la confrontación sobre la escritura del mensaje con cada niño. • Con el fin de que todos obtengan su tarjeta se juega agua de limón para repartirlos en parejas y se comparten la tarjeta entre ambos. • Cada niño leerá su correspondencia y luego la profesora realizará la confrontación del contenido, ayudando a aquellos niños que presenten mayor dificultad. • Realizaremos el sobre con hojas de papel iris, la marcaremos y se entablara un diálogo sobre el uso, función y partes de una carta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego: “Mensajes de Amor”. Consiste en recibir correspondencia de su familia. Con anterioridad se pide a las familias de los niños enviar una carta en secreto donde expresen todo el amor y cariño que sienten por los niños. • Se le pide a un niño de un grado superior que imite ser un mensajero y lleve las cartas al aula de clase diciendo el siguiente verso: “Llego carta, para quién? Para los niños de primero A. Y qué dice? Que sus familias los aman • La docente lee cada una de las cartas recibidas (señala con el dedo lo que va leyendo) • Comentamos en grupo sobre lo que sienten al escuchar mensajes tan agradables o consejos de

<p>¿Cómo se sintieron al no encontrar lugar en la lancha?, ¿Por qué escogieron salvar ese amigo y no otro?, ¿Quién es un buen amigo?, ¿Por qué es importante tener amigos?, Qué cualidades crees que se deben tener para ser un buen amigo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Momentos de Amor” Se elaborará una cartelera con tarjetas que tengan diversos mensajes como abrazar, besar, reír, acariciar, cosquillas, mensaje, dibujo, dulce, etc. Los niños escogen uno y por la parte de atrás irá la foto de un compañero al cual deberán realizar la acción que leyeron. • Se finalizará la actividad con preguntas como: ¿Por qué es importante expresar el afecto?, ¿Cómo te sentiste cuando te abrazaron?, ¿Podemos hacer esta actividad en otro momento?, ¿Con quién lo harías? 	<p>confrontación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se afianzará esta actividad por medio de una ficha para trabajar en el cuaderno (ver anexo) en la cual deberán hacer la misma actividad pero de forma individual. • Se pide a los niños que escriban la palabra correspondiente a la imagen y se realiza la confrontación oral y escrita de las producciones de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cariñograma: es un lugar muy especial en forma de buzón en el que cada día, los niños van a poder dejar mensajes o palabras bonitas a sus compañeros, un espacio donde poder reconciliarse con alguien, agradecerle o decirle lo mucho que lo queremos. Podemos trabajar el cariño, la amistad, fomentar el diálogo, la alegría, el respeto y la diversión. Para la realización del mismo se pueden utilizar cajitas y decorarlas con ellos mismos. Cada una debe llevar el nombre de cada niño 	<p>familiares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño dibujara en el cuaderno sus mejores amigos, escribirá su nombre y lo que más le gusta de cada uno. • Se pide a los niños que han encontrado mayor dificultad que participen en una actividad de confrontación y afiancen los conocimientos aprendidos.
<p>RECURSOS Imágenes, hojas de block, lápiz, borrador, cuaderno de apuntes, Colbón, textos</p>			
<p>Ver evidencias fotográficas en ANEXO 14</p>			

ANEXO 14. Situación de aprendizaje, Leo con los portadores de texto

GRADO: Primero	ÁREA: Lengua Castellana	DURACIÓN: 9 horas	DOCENTES: Flor María García Arango Ana María Betancur Martínez
OBJETIVO: Reconocer el uso y la función social de algunos portadores de texto mediante el desarrollo de actividades prácticas orientadas a la lectura con sentido.			
SITUACIÓN DIDÁCTICA:			
Leo con los portadores de texto			
CONFLICTO COGNITIVO: ¿Cuál es la función social de los portadores de texto de uso frecuente en mi contexto ?			
DBA: Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea.			
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:			
<ul style="list-style-type: none"> • Establece semejanzas y diferencias entre los principales medios de comunicación de su contexto. • Comprende los mensajes emitidos por diferentes medios de comunicación. 			
EXPLORACIÓN	ESTRUCTURACIÓN	TRANSFERENCIA	EVALUACIÓN
MOMENTO 1: <u>Adivinanzas, adivinador.</u> Se invita a los niños a participar del juego de las adivinanzas sobre los siguientes portadores de texto; por lo tanto se les explica el concepto de adivinanza. <ul style="list-style-type: none"> • Afiches publicitarios • Periódico • Manual de instrucciones 	MOMENTO 4: <u>A modo de conceptualización.</u> Se define el uso y la función social de cada uno de los portadores de texto que se están trabajando (afiches publicitarios, periódico y manual de instrucciones) y se les explica el objetivo de la actividad a desarrollar con cada uno de los portadores de texto. Afiches publicitarios: Los afiches publicitarios son un medio válido para dar a conocer una iniciativa que se	MOMENTO 7: <u>Un viaje con los portadores de texto.</u> La actividad de un viaje con los portadores de texto consiste en adecuar 3 mochilas, cada una de ellas con un portador de texto diferente con el fin de realizar actividades prácticas diarias en familia orientadas a la lectura con sentido relacionadas con el uso y la función social de los siguientes portadores. <ul style="list-style-type: none"> • Afiches publicitarios • El periódico • Manual de instrucciones Cada mochila viajará durante 10 días, cada día con un niño diferente; es decir,	MOMENTO 8: <u>Carrera de observación.</u> Esta carrera de observación va encaminada a poner en práctica el <i>manual de instrucciones y los afiches publicitarios</i> . <ul style="list-style-type: none"> • Se organiza el grupo en 5 equipos a los cuales se les entrega por escrito una serie de instrucciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. La primera instrucción de cada equipo les indica que deben ir a un lugar específico del colegio. 2. En la segunda instrucción se les pide observar y leer el afiche publicitario que encuentran en el lugar donde llegaron. 3. En la tercera instrucción se les pide responder 3 preguntas de tipo inferencial y crítico teniendo en cuenta la información del afiche publicitario. 4. En la cuarta instrucción se les pide regresar al salón y socializar el trabajo realizado.

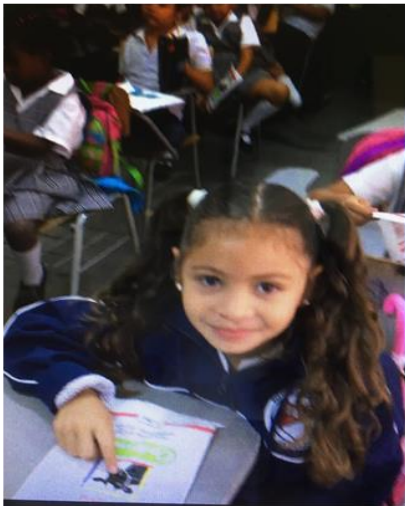
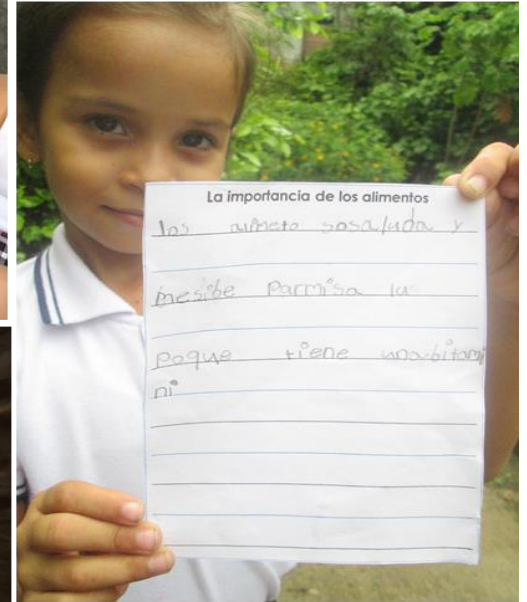
<p>Se presentan los textos de las adivinanzas en el tablero y al frente las gráficas de las respuestas en forma desordenada; seguidamente se pide a los niños observar las gráficas detenidamente y realizar una pequeña descripción de estos. Se hace la lectura de cada una de las adivinanzas (texto escrito) con participación de los niños y estos deberán asociarla a la imagen correspondiente. (Anexo 1)</p> <p>MOMENTO 2: <u>Diálogo dirigido.</u></p> <p>A partir de un diálogo dirigido por las siguientes preguntas se indaga por la función y uso de cada uno de los portadores de texto a trabajar ¿Cuál puede ser el nombre de las imágenes que estás observando?, ¿Qué relación hay entre ellas?, ¿Para qué nos sirven?, ¿Dónde los encontramos?, ¿Quién de tu familia los utiliza?, ¿Alguna vez</p>	<p>desea promocionar por lo tanto, puede ser una lámina que promociona un producto, un servicio o un evento. Los afiches buscan atraer la atención de las personas para que compren un producto o participen de un evento</p> <p>El periódico: El periódico es un medio de comunicación que contiene noticias. Además, proporciona información sobre eventos culturales, pasatiempos, clasificados y campañas de promoción de artículos.</p> <p>Manual de instrucciones: El manual de instrucciones es un folleto con información orientada a explicar el funcionamiento y/o utilización de algún artefacto o producto ya sea un juego, un utensilio de cocina, una prenda de vestir, un implemento de aseo, entre otros. En este también podemos encontrar instrucciones que nos orientan como hacer las cosas. Es importante mostrar a los niños los portadores de texto reales (en físico) para que de esta manera tengan una imagen clara de estos.</p> <p>MOMENTO 5: <u>Ilustrando adivinanzas</u></p> <p>Se le entrega a cada niño una ficha para que la</p>	<p>diariamente tres niños desarrollan un taller de un portador de texto diferente.</p> <p><u>EL AFICHE PUBLICITARIO</u></p> <p>Las actividades que en esta mochila se proponen son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lectura de afiches:</u> El niño que lleve la mochila de este portador de texto debe desarrollar unas preguntas de tipo literal, inferencial y crítico (Para cada día se proponen 4 preguntas, las cuales pueden modificarse o ser diferentes), a partir de la observación y la lectura de un afiche publicitario que va en esta; además, se le plantea una situación contextualizada para que a partir de ella proponga un nuevo afiche publicitario el cual también debe analizar a partir de algunas preguntas que se le plantean. <p>Algunas preguntas para guiar la lectura de los afiches publicitarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> + ¿Qué producto se está promocionando en el afiche publicitario? + ¿Dónde puedes conseguir el producto que se está promocionando en el afiche publicitario? + ¿Cuánto puede costar este producto en tu comunidad? + ¿Para qué sirve este producto que se está promocionando en el afiche publicitario? + ¿A qué te invita este afiche publicitario? + ¿Qué imágenes se usaron para ilustrar este afiche publicitario? + ¿En el afiche se está promocionando un evento o un producto? + ¿A quién están invitando a participar del evento que se está promocionando en el afiche? + ¿Por qué en el afiche publicitario aparecen niños? + ¿En qué lugares de tu comunidad se puede conseguir el producto que se está promocionando? 	<p>Grupo 1</p> <p>Instrucción 1: Ir al lugar donde te lavas las manos después de salir del baño.</p> <p>Instrucción 2: Observar el afiche publicitario que allí se encuentra.</p> <p>Instrucción 3: Responde las siguientes preguntas de acuerdo a la información del afiche publicitario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué te están invitando en el afiche publicitario? 2. ¿Cómo sería el mundo sin agua? 3. ¿Crees que los niños de este colegio le dan buen uso al agua? <p>Instrucción 4: Cuando terminen de responder las preguntas, regresen al salón y socialicen su trabajo.</p> <p>Grupo 2</p> <p>Instrucción 1: Ir al lugar donde te lavas las manos después de salir del baño.</p> <p>Instrucción 2: Observar el afiche publicitario que allí se encuentra.</p> <p>Instrucción 3: Responde las siguientes preguntas de acuerdo a la información del afiche publicitario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué te están invitando en el afiche publicitario? 2. ¿Qué crees que podemos hacer con las basuras, si el carro no vuelve a pasar a recogerla? 3. ¿Para qué separamos la basura? <p>Instrucción 4: Cuando terminen de responder las preguntas, regresen al salón y socialicen su trabajo.</p> <p>Grupo 3</p> <p>Instrucción 1: Ir al lugar donde te lavas las manos después de salir del baño.</p> <p>Instrucción 2: Observar el afiche publicitario que allí se encuentra.</p> <p>Instrucción 3: Responde las siguientes preguntas de acuerdo a la información del afiche publicitario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué? ¿En cuál de las dos imágenes se observa un comportamiento adecuado? 2. ¿Te parece importante que todos hagamos la fila para comprar? ¿Por qué? 3. ¿Cómo calificas la atención de la señora de la tienda? ¿Por qué? <p>Instrucción 4: Cuando terminen de responder las preguntas, regresen al salón y socialicen su trabajo.</p> <p>Grupo 4</p> <p>Instrucción 1: Ir al lugar donde te lavas las manos después de salir del baño.</p> <p>Instrucción 2: Observar el afiche publicitario que allí se encuentra.</p> <p>Instrucción 3: Responde las siguientes preguntas de acuerdo a la</p>
--	---	---	--

<p>los has necesitado?</p> <p>MOMENTO 3: <u>Buscando portadores de texto</u></p> <p>Se pide a los niños que identifiquen en sus casas algunos portadores de texto de los trabajados con las adivinanzas u otros de uso común en sus familias; y que elijan uno de éstos para traerlo al aula de clase.</p> <p>En el momento que se tengan los portadores de texto en el aula de clase se da inicio a una actividad de clasificación de los mismos; se les pide que se organicen en equipos los niños que tengan el mismo portador de texto. En este equipo deben dialogar sobre el uso que le dan a estos portadores en cada una de sus familias. Seguidamente deben salir al frente por equipos a nombrar algunas de sus funciones o los usos que le dan a este portador de texto en su contexto familiar. En la medida que cada equipo socializa su trabajo, la docente</p>	<p>desarrollen de manera individual sobre las adivinanzas antes propuestas (Momento 1, anexo 2), en este momento cada niño debe hacer una lectura silenciosa de cada una de las adivinanzas y dibujar su respuesta. Luego se realiza la socialización de cada uno de los trabajos realizados por medio de una lectura en voz alta, la docente confronta la lectura con su respectivo dibujo.</p> <p>MOMENTO 6: <u>Construcción de portadores</u></p> <p>Se organizan los niños en equipos y se les pide que realicen un portador de texto: afiches publicitarios, manual de Instrucciones o periódico. Para la realización de este trabajo se les proporcionara un portador guía que facilite su construcción, debido a su poca edad.</p> <p>Al terminar el trabajo, cada equipo hará la exposición de su producción a través de la lectura en voz de los mismos; seguidamente éstos se expondrán y se realizará una marcha silenciosa en el salón con el fin de apreciar cada propuesta realizada en cada equipo.</p>	<p>✚ ¿En qué lugar de tu comunidad podemos poner este afiche publicitario?</p> <p>✚ ¿Este evento por qué está dirigido a niños?</p> <p>Entre otras preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño, después de realizar su trabajo sobre el afiche publicitario correspondiente debe socializarlo al día siguiente, espacio en el que además, se abre un espacio para el diálogo espontaneo con sus compañeros, a partir de las inferencias y la lectura crítica que hagan los demás niños sobre el mismo. <p style="text-align: center;"><u>EL PERIÓDICO</u></p> <p>Las actividades que en esta mochila se proponen son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lectura del periódico escolar o comunitario:</u> Diariamente se dan instrucciones escritas para que el niño lea un fragmento del periódico escolar o comunitario y a partir de esta lectura ejecutar una tarea práctica que lo lleve al reconocimiento de su contexto y de lo que acontece en él. • <u>Construcción de un periódico a partir de la lectura de realidades:</u> Se propone la primera página del periódico, es decir, la portada llamada “Las voces de primero”. En esta portada aparecen 10 títulos o sesiones relacionadas con el contexto personal, familiar o social de los niños; cada día el niño que lleve esta mochila a su casa debe dialogar con su familia sobre el tema que se propone en esta sesión y hacer una pequeña construcción escrita sobre la misma, a la mañana del día siguiente cada niño socializa su trabajo en el aula de clase. <p><u>SESIONES DEL PERIÓDICO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ EDITORIAL: Esta es mi historia. ➤ DEPORTIVA: Mis juegos y los que jugaron mis padres. 	<p>información del afiche publicitario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Crees que en el afiche se observa la forma correcta de bajar las escalas? 2. ¿Qué opinas de las escuelas de niños en las que hay muchas escalas para ir al salón de clase? 3. ¿Cómo crees que se deben bajar y subir las escalas? <p>Instrucción 4: Cuando terminen de responder las preguntas, regresen al salón y socialicen su trabajo.</p> <p style="text-align: center;">Grupo 5</p> <p>Instrucción 1: Ir al lugar donde te lavas las manos después de salir del baño.</p> <p>Instrucción 2: Observar el afiche publicitario que allí se encuentra.</p> <p>Instrucción 3: Responde las siguientes preguntas de acuerdo a la información del afiche publicitario:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En cuál de las dos imágenes se observa orden? ¿Por qué? 2. ¿Crees que tú profe puede explicar mientras todos los niños hablan? 3. ¿Por qué debemos levantar la mano cuando vamos a hablar? <p>Instrucción 4: Cuando terminen de responder las preguntas, regresen al salón y socialicen su trabajo.</p> <p>MOMENTO 9: <u>Leamos noticias.</u></p> <p>Esta actividad está encaminada al uso y función del periódico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se organiza el grupo en equipos, cada uno de estos recibe 5 noticias con sus respectivas imágenes de diferentes temas. • Cada grupo debe leer las noticias y relacionarlas con la imagen correspondiente, terminada la actividad de asociación se hace un conversatorio para dar cuenta del trabajo realizado y se hace énfasis sobre el uso y la función social del periódico. • En los mismos equipos se les pide a los niños responder 2 preguntas de nivel crítico teniendo en cuenta la información de una de las noticias la noticia. <p style="text-align: center;">Noticia 1</p> <p><u>Responde las preguntas.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué crees que el Papa tiene Facebook? 2. ¿Qué opinas sobre la visita del Papa a Colombia? <p style="text-align: center;">Noticia 2</p> <p><u>Responde las preguntas.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué requisitos crees que se necesitan para ingresar al torneo
--	---	--	---

<p>retroalimenta los conceptos y resuelve algunas inquietudes de los estudiantes.</p>	<p>➤ COMUNIDAD: Fotografías de lugares transformados</p> <p>➤ CREATIVIDAD LITERARIA: Cuento como es mi comunidad a través de un cuento.</p> <p>➤ OPINIÓN: Lo que opinan otros, es bueno conocerlo.</p> <p>➤ CIENCIA Y TECNOLOGÍA: Inventemos aparatos que sean útiles en mi familia.</p> <p>➤ PASATIEMPOS: Buscando valores de mi grupo</p> <p>➤ RECONOCIMIENTOS: Quiénes son los líderes de mi grupo</p> <p>➤ CURIOSIDADES: Ilustro lo más curioso de mi comunidad.</p> <p>➤ CLASIFICADOS: Oferto productos de mi comunidad.</p> <p><u>EL MANUAL DE INSTRUCCIONES</u></p> <p>Las actividades que en esta mochila se proponen son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Leamos instrucciones:</u> Diariamente se propone a un niño la lectura de instrucciones para el buen uso o cuidado de un artefacto o artículos de uso familiar. • <u>Propongamos instrucciones:</u> Diariamente se propone un artículo o elemento el cual el niño debe observar, pensar y escribir 3 instrucciones para su uso o cuidado. • <u>Explico instrucciones:</u> Diariamente el niño encargado de esta mochila debe hacer práctico y socializar a sus compañeros las instrucciones que leyó o las que construyó en los ejercicios anteriores. 	<p>de fútbol?</p> <p>2. ¿Cómo crees que debe ser el comportamiento de los jugadores en la cancha?</p> <p style="text-align: center;">Noticia 3</p> <p><u>Responde las preguntas.</u></p> <p>1. ¿Crees que encontraras dinosaurios vivos en el espectáculo?</p> <p>2. ¿Qué opinas sobre los animales en cautiverio?</p> <p style="text-align: center;">Noticia 4</p> <p><u>Responde las preguntas.</u></p> <p>1. ¿Qué otras actividades puedes realizar en plastilina?</p> <p>2. ¿Qué hubieras hecho si no tuvieras plastilina?</p> <p style="text-align: center;">Noticia 5</p> <p><u>Responde las preguntas.</u></p> <p>1. ¿Qué pasaría si todos los niños cuidaran el planeta?</p> <p>2. ¿Qué le dirías tú a un adulto que tira la basura al piso?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguidamente se les entrega el periódico El Colombiano a cada equipo en el cual encontrarán un espacio para cada una de las noticias que se están trabajando, cada espacio estará identificado con el título de la noticia; al encontrarlo pegan la noticia e identifican en qué sesión del periódico fue ubicada. • Dentro de las noticias se encuentra un instructivo para realizar una manualidad en plastilina, se entrega al equipo el material necesario y en conjunto deberán realizarla. • Se hace la socialización, exposición y evaluación de la actividad en clase.
<p>RECURSOS: Fichas, portadores de texto, mochilas, útiles escolares de cada niño.</p>		
<p>Ver evidencias fotográficas en ANEXO 15</p>		

ANEXO 15. Evidencias fotográficas de la situación de aprendizaje, La magia de las etiquetas

La magia de las Etiquetas



Exploración

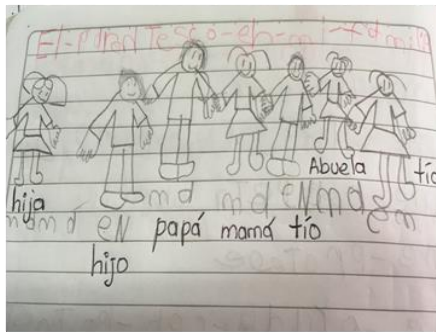
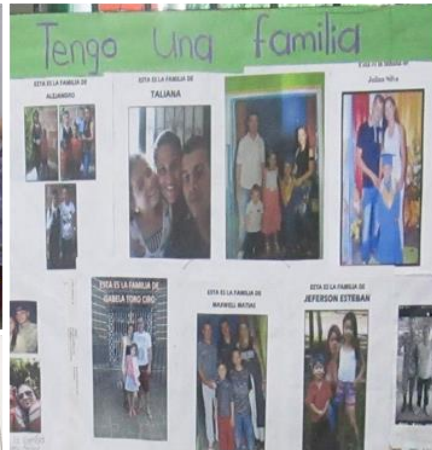
Estructuración

Transferencia

Evaluación

ANEXO 16. Evidencias fotográficas de la situación de aprendizaje, Qué bonita es mi familia

!Qué bonita es mi familia!



Exploración

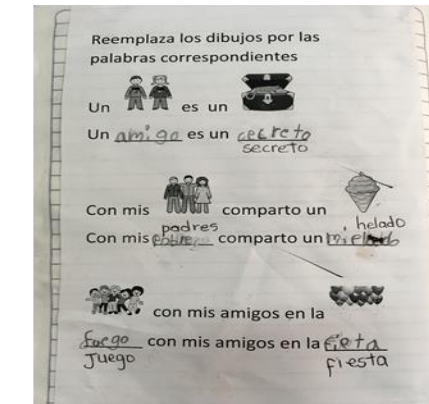
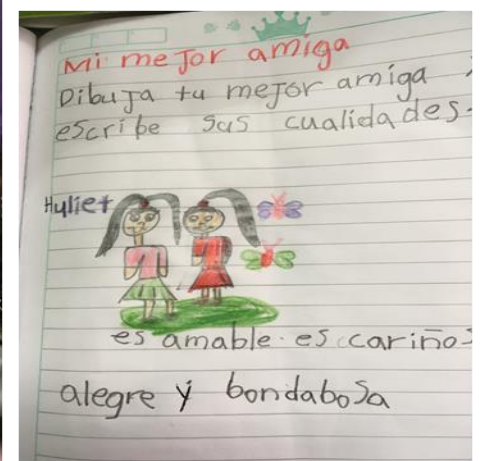
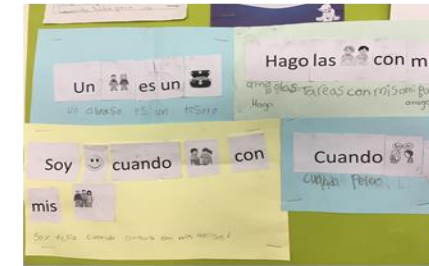
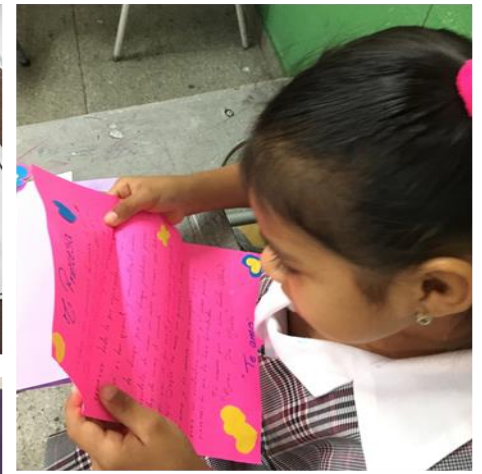
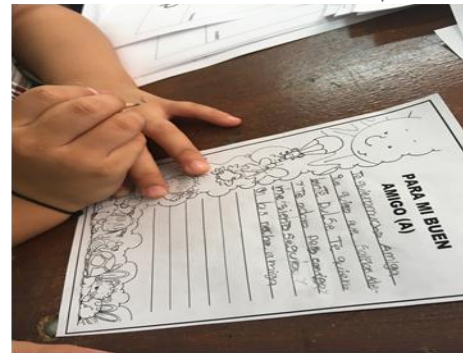
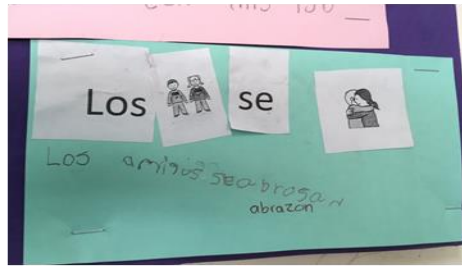
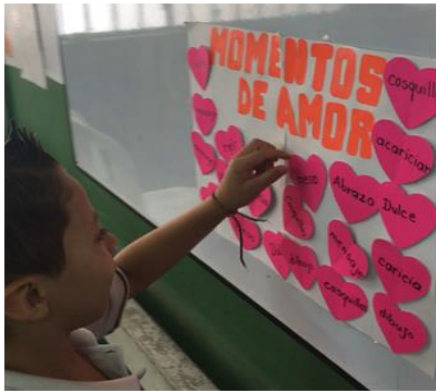
Estructuración

Transferencia

Evaluación

ANEXO 17. Evidencias fotográficas de la situación de aprendizaje, Tú y yo somos amigos

Tú y yo somos amigos



Exploración

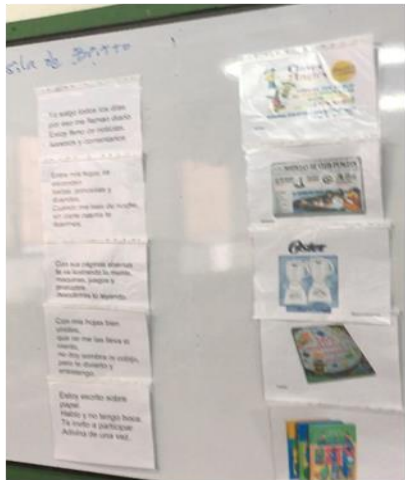
Estructuración

Transferencia

Evaluación

ANEXO 18. Evidencias fotográficas de la situación de aprendizaje, Leo con los portadores de texto

¡Leo con los portadores de texto!



Exploración

Estructuración

Transferencia

Evaluación