

Portafolio de actividades como estrategia para desarrollar hábitos de lectura y escritura en los
estudiantes de los grados 4 y 5 de Escuela Nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza, Sede El

Limoncito

Luz Enith Granados Aranzalez

Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB

Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Artes

Maestría en Educación

Corte 6/ Grupo 6 Cúcuta

2018

Portafolio de actividades como estrategia para desarrollar hábitos de lectura y escritura en los
estudiantes de los grados 4 y 5 de Escuela Nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza, Sede El

Limoncito

Luz Enith Granados Aranzalez

Director

Clara Lilia Araque Suarez

Trabajo de grado como requisito para optar por el título de Maestría en Educación

Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB

Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Artes

Maestría en Educación

Corte 6/ Grupo 6 Cúcuta

2018

Portafolio de actividades como estrategia para desarrollar hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados 4 y 5 de Escuela Nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza, Sede El Limoncito

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados 4 y 5 de escuela nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza sede El Limoncito mediante la implementación de la estrategia portafolio de actividades. La elaboración del proyecto gira en torno a las categorías de proceso educativo con fundamento en Díaz (2006), hábitos de lectura y escritura con los aportes de Solé (1992) y Cassany (1995), portafolio de actividades descrito por Argudín (2007) y escuela nueva de acuerdo con las ideas de Dewey (1995). El diseño metodológico consistió en un estudio de investigación-acción con enfoque cualitativo, desarrollado según el proceso descrito por Pérez Serrano y Nieto (1993) en 5 etapas bajo una lógica circular de revisión y reflexión permanente, los instrumentos aplicados para la recolección de información fueron el diario de campo y el Test TALE; entretanto para el análisis se aplica la técnica de triangulación. Los resultados obtenidos reflejan un avance significativo en los niveles de lectura y escritura de los estudiantes, quienes se muestran más seguros al leer en voz alta, organizan mejor las ideas para conformar la estructura de los textos y disfrutaban de las tareas asignadas para realizar en casa. El producto de la investigación es el portafolio de actividades, una propuesta que ha permitido a los educandos explorar a partir de la lúdica, la didáctica y la creatividad sus habilidades de interpretación y composición en lengua castellana.

Palabras clave: lectura, escritura, hábitos, portafolio de actividades, lúdica, didáctica.

Abstract

This research aims to develop reading and writing habits in students in grades 4 and 5 of the new school of the Buena Esperanza Technical Institute, El Limoncito campus, through the implementation of the activities portfolio strategy. The development of the project revolves around the categories of educational process with foundation on Díaz (2006), reading and writing habits with the contributions of Solé (1992) and Cassany (1995), portfolio of activities described by Argudín (2007) and new school according to the ideas of Dewey (1995). The methodological design consisted of an action research study with a qualitative approach, developed according to the process described by Pérez Serrano and Nieto (1993) of 5 stages under a circular logic of permanent revision and reflection, the instruments applied for the collection of information were the field diary and the TALE Test, meanwhile for the analysis the triangulation technique is applied. The results obtained reflect a significant advance in the reading and writing levels of students who are more confident when reading aloud, organize ideas better to conform the structure of texts and enjoy the tasks assigned to perform at home. The product of the research is the portfolio of activities, a proposal that has allowed learners to explore, from the playful, didactic and creative, their interpretation and composition skills in Spanish.

Keywords: reading, writing, habits, portfolio of activities, playful, didactic.

Contenido

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Lista de Tablas.....	9
Lista de Anexos.....	10
Contextualización de la investigación.....	13
Descripción de la situación problema.....	13
Formulación del problema.....	17
Objetivos.....	17
General.....	17
Específicos.....	17
Justificación.....	18
Contextualización de la Institución.....	20
Marco Referencial.....	22
Antecedentes.....	22
Marco Teórico.....	34
Proceso Educativo.....	34
Planeación.....	37
Estrategias didácticas.....	40
Manejo del grupo y relaciones interpersonales.....	43

Práctica pedagógica	47
Hábitos de lectura y escritura.....	52
Portafolio de actividades.....	63
Lúdica	67
Escuela Nueva.....	72
Marco Legal.....	76
Metodología De Investigación.....	79
Tipo de Investigación.....	79
Proceso de Investigación	80
Diagnóstico del problema.	80
Formulación del plan de acción.	81
Puesta en práctica del plan.....	82
Integración de resultados y replanificación	82
Población	83
Muestra	83
Instrumentos para la recolección de la información	84
Diario pedagógico.....	84
Test TALE	85
Validación de los Instrumentos.....	85
Principios Éticos	85

Categorización	86
Análisis de Resultados	88
Proceso Educativo.....	88
Hábitos de lectura.	93
Hábitos de escritura.	99
Portafolio de Actividades.....	105
Escuela Nueva.....	108
Propuesta Pedagógica	112
Presentación de la Propuesta.....	112
Justificación	113
Objetivos	114
General.....	114
Específicos.	114
Logros a Desarrollar	115
Metodología.....	115
Fundamento Pedagógico.....	117
Diseño de Actividades	120
Desarrollo de las Actividades Propuestas	123
Conclusiones	126
Recomendaciones	128

Referencias Bibliográficas.....	129
Anexos	146

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorías de la investigación	86
Tabla 2. Triangulación de resultados proceso educativo	92
Tabla 3. Triangulación de resultados hábitos de lectura.....	97
Tabla 4. Triangulación de resultados hábitos de escritura.....	103
Tabla 5. Triangulación de resultados portafolio de actividades	107
Tabla 6. Triangulación de resultados escuela nueva.....	110
Tabla 7. Diseño a de actividades	120
Tabla 8. Desarrollo de actividades.....	123

Lista de Anexos

Anexo 1. Diario de Campo	147
Anexo 2. Formato Test TALE	162
Anexo 3. Consentimiento informado por parte de los padres.....	164
Anexo 4. Material actividad imaginando ando	165
Anexo 5. Material PILEE	169
Anexo 6. Evidencias Fotográficas	177
Anexo 7. Lista de cotejo	186
Anexo 8. Rúbrica de evaluación	187

Introducción

La investigación tiene como propósito presentar las bondades didácticas de la estrategia portafolio de actividades para desarrollar hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados 4 y 5 de Escuela Nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza sede El Limoncito, mediante la implementación de la estrategia portafolio de actividades. En ese sentido se identifican los niveles iniciales en el desempeño de los educandos, se expone el diseño de la propuesta y se valoran los resultados alcanzados con su aplicación.

El primer capítulo contiene las generalidades que fundamentan el problema de estudio el cual hace referencia a la debilidad identificada en la competencia de lecto-escritura debido al escaso interés que muestran los estudiantes por desarrollar hábitos de lectura y escritura tanto dentro como fuera del aula de clase. También se encuentra la contextualización sobre la Institución Educativa para comprender mejor sus condiciones y dinámicas de funcionamiento.

En el segundo capítulo correspondiente al marco referencial se presentan las investigaciones de maestría internacionales, nacionales y regionales que han servido como referencia para la formulación de este proyecto. En el marco teórico se hallan los autores que permitieron profundizar en la comprensión y evolución de las categorías: práctica pedagógica, lúdica, hábitos de lectura y escritura. Además, en este apartado se expone el marco legal con las normas que fundamentan su realización.

Por su parte el tercer capítulo del diseño metodológico explica los alcances de la investigación-acción con enfoque cualitativo, el tipo de estudio elegido y su desarrollo de

acuerdo con las etapas definidas por Pérez Serrano y Nieto (1993) para el proceso investigativo. En ese sentido se describen los instrumentos del diario de campo y el Test TALE aplicados para la recolección de información, además se presentan los principios éticos que han orientado su desarrollo.

En la parte final del capítulo tiene lugar el análisis de los resultados obtenidos, los mismos son organizados de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas en el proyecto, primero va una interpretación que recupera datos y anécdotas respecto a la implementación del portafolio, después se presenta una triangulación en la que se contrastan los datos registrados en el diario de campo y las actividades.

En el capítulo cuarto se plantea el diseño de la propuesta pedagógica, en ese orden de ideas se define su justificación, objetivos, logros a desarrollar, metodología, fundamentos y el desglose para el diseño y aplicación de las 6 actividades principales que la conforman: Imaginando Ando, Observo, Imagino y Escribo, Pasaporte a la Lectura, Cuaderno Viajero, ¡Ya Terminé!, PILEE (Proyecto Institucional de Lectura y Escritura).

En la última parte del presente documento, se establecen las conclusiones obtenidas por el desarrollo de este proceso de investigación e intervención pedagógica, las recomendaciones para futuros docentes investigadores que deseen profundizar o abordar temas similares y todas las referencias consultadas para su realización.

Contextualización de la investigación

Descripción de la situación problema

En el Instituto Técnico Buena Esperanza los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), correspondiente al nivel de primaria, reflejan un descenso; en el año 2015 se registró un puntaje de 4.52 y en el 2016 alcanzó uno de 4.31 puntos. Estas cifras se ubican considerablemente por debajo del promedio del departamento Norte de Santander de 5,38 puntos en el año 2016.

El rendimiento académico de la Sede El Limoncito no dista mucho de las estadísticas presentadas debido a que también evidencia dificultades para alcanzar las metas correspondientes al Mejoramiento Mínimo Anual (MMA), el cual estuvo fijado en 4.58 puntos para la primaria durante el 2016 y ahora para el 2017 se encuentra en 4.75 puntos, siendo identificados como especialmente problemáticos los componentes correspondientes al progreso y el desempeño.

En cuanto a los resultados de las Pruebas Saber, la sede cuenta con problemas específicos en Lenguaje y Matemáticas, según cifras del Ministerio de Educación (2016), es en la primera área donde varios de los porcentajes de debilidad superan el 60%; en la competencia escritora el 64% de los estudiantes de primaria de la Institución no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, tampoco el propósito y el posible enunciatario del texto mientras no logra atender a las necesidades de la situación comunicativa, entretanto el 63% de los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular (Mineducación, 2016).

Además en la competencia lectora existen falencias puesto que el el 64% de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual), así mismo en una proporción similar no contestaron correctamente las preguntas correspondientes a los conocimientos básicos sobre la estructura de la oración o los tipos de palabras y esto se ve reflejado en los demás aprendizajes por mejorar, incluso en las competencias matemáticas de comunicación, razonamiento y resolución, las cuales se apoyan en la capacidad de codificar y decodificar el lenguaje.

Esas debilidades inician generalmente durante la formación preescolar en la que los niños deben acceder a sus Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) relacionados con identificar las relaciones sonoras, interpretar imágenes, letras u objetos presentes en los textos o expresar sus ideas a través de grafías propias o formas con las que empiezan a esbozar las letras, en el caso de no contar con ambientes y experiencias de aprendizaje apropiadas que les permitan descubrir el idioma se van formando debilidades en la competencia comunicativa a mediano y largo plazo.

Al contrastar los avances y debilidades con los registros de las pruebas Saber 2015 del Ministerio de Educación, se puede notar que si existen mejorías debido a que anteriormente eran el 80% de los estudiantes de primaria, quienes no daban cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular, esto en cuanto a la competencia escritora puesto que en la lectora aproximadamente el 75% de los estudiantes no evaluaba información explícita o implícita de la situación de comunicación (las relaciones emisor/destinatario están determinadas por las relaciones sociales de poder, de funciones y de status, con desafíos reales y por comportamientos culturales) a partir

de los cuales los interlocutores categorizan las situaciones de intervención verbal (Mineducación, 2015).

Los esfuerzos que sustentan los procesos pedagógicos de la Sede El Limoncito están inspirados en el contenido consignado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde la Misión aspira a formar educandos integrales en los campos humanístico, democrático, científico y tecnológico para un desempeño competitivo en el mundo laboral y así responder al compromiso de aportar el bienestar de su comunidad y el progreso de la región y del país. Asimismo, la visión apunta a desarrollar prácticas pedagógicas que mejoren de forma continua y fortalecer alianzas estratégicas para la consolidación del servicio educativo.

No obstante, el marco de referencia que conforman aspectos como la medición de la calidad educativa, el cumplimiento de las metas institucionales y los lineamientos señalados por cada Institución Educativa (IE), sólo consigue cobrar vida en los escenarios y las experiencias cotidianas de formación; es así como en el aula y el patio, los estudiantes de Escuela Nueva manifiestan las dificultades que tienen para fortalecer sus hábitos de estudio que los ayudan a desarrollarse las diferentes áreas del conocimiento, los mismos que determinan los resultados obtenidos en las pruebas Saber e inciden en la consolidación del ISCE.

En la experiencia docente de la autora de esta propuesta de investigación con el grupo objeto de estudio, se destaca el papel que tiene la condición rural de la sede en la formación de los niños, pues los hábitos están influenciados no sólo por lo que ocurre en el aula, sino también lo que sucede después de haber estado en ella, es decir en los hogares y en cómo los núcleos familiares orientan al niño para el cumplimiento de las tareas, así como para el afianzamiento de la práctica

constante de actividades que fortalezcan su dominio del lenguaje y de sus respectivas competencias.

Los estudiantes de Escuela Nueva cuentan en su mayoría con el acompañamiento de sus madres o hermanos en el desarrollo de las obligaciones académicas, sin embargo, ellos tienen un dominio básico, en algunas ocasiones nulo, de las habilidades lectoras y escritoras, en ese sentido se presenta como esencial desarrollar una estrategia que permita fortalecer el papel del docente y la escuela en la consolidación de los hábitos de estudio.

En los educandos de cuarto grado se espera afianzar las bases de su desempeño relacionadas con la lectura y escritura autónomas, la comprensión de cada tipo textual, la práctica del proceso de escritura y en general favorecer toda la progresión del aprendizaje para contribuir a la formalización de los procesos que se ha definido para quinto grado, así como el afianzamiento de las estrategias y esquemas que hacen posible las coevaluaciones o autoevaluaciones de los textos teniendo en consideración el desarrollo del contenido, los aspectos formales y la idoneidad frente a un propósito comunicativo.

En el contexto de esta investigación se espera asumir el rol de la Institución Educativa no como una simple transmisora de conocimientos sino como la construcción de un espacio orientado al desarrollo integral y el mejoramiento continuo, pues se observa como la clave para obtener mejores resultados a nivel de calidad y para formar estudiantes comprometidos con su desarrollo de cara al futuro.

Formulación del problema

¿Cómo presentar las bondades didácticas de la estrategia portafolio de actividades para desarrollar hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados 4 y 5 de escuela nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza sede El Limoncito?

Objetivos

General. Desarrollar hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados 4 y 5 de escuela nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza sede El Limoncito mediante la implementación de la estrategia portafolio de actividades.

Específicos. Identificar qué hábitos de lectura y escritura tienen los estudiantes de los grados 4 y 5 del Instituto Técnico Buena Esperanza sede El Limoncito.

Diseñar un portafolio de actividades como estrategia para el fortalecimiento de los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados 4 y 5.

Implementar el portafolio de actividades como estrategia para el fortalecimiento de los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados 4 y 5.

Valorar los logros alcanzados con la implementación de la estrategia del portafolio de actividades con los estudiantes de los grados 4 y 5 Escuela Nueva en el Instituto Técnico Buena Esperanza, sede El Limoncito.

Justificación

El mejoramiento de los procesos de lectura y escritura, son el tema central de la presente investigación, debido a la pertinencia que tienen dentro de los procesos académicos puesto que representan la mejor oportunidad de fortalecer los conocimientos aprendidos y trasladarlos a la práctica cotidiana. En la visión de Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve (2002) estos pueden ser considerados un factor determinante dentro del desempeño académico de los estudiantes.

En ese sentido se busca propender por el diseño y desarrollo de actividades pedagógicas enmarcadas en el diseño curricular de la Institución que permitan formular una estrategia denominada ‘Portafolio de Actividades’ orientada al desarrollo de habilidades de estudio en el área de Lengua Castellana.

Esta propuesta investigativa se plantea como una respuesta de intervención frente a las dificultades que están presentando los estudiantes de Escuela Nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza, Sede El Limoncito, en su rendimiento diario frente al manejo de las competencias de lectura y escritura, así como en las pruebas Saber, establecidas por el Ministerio con la intención de medir el progreso en la calidad educativa del país.

Respecto al grupo meta de la intervención pedagógica, es necesario precisar que los estudiantes de preescolar no van a participar de la experiencia, puesto que las microhabilidades que se desarrollan en el preescolar son muy diferentes a los tres ámbitos de la competencia comunicativa que evalúan las pruebas saber en los grados 4 y 5.

De esta manera se expone como horizonte de acción la formulación del portafolio como estrategia pedagógica donde por medio del diseño y desarrollo de actividades lúdicas, teóricas y participativas, se pueda fortalecer el compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje en el área del lenguaje, temática que da las bases para la construcción de las demás habilidades y competencias académicas.

Con este proyecto se quiere apoyar el avance de la sede en el cumplimiento del Mejoramiento Mínimo Anual (MMA) e impulsar los conocimientos y aptitudes de lectoescritura como una de las principales fortalezas académicas de la Institución, especialmente en el interés de mejorar el rendimiento en los componentes de progreso y desempeño, los cuales vienen afectando los resultados anuales obtenidos en el ISCE.

El impacto esperado para la investigación se proyecta sobre diferentes aspectos, primero como una nueva vía de acción pedagógica que permita a la Institución explorar nuevas estrategias para mejorar no sólo los resultados académicos de los estudiantes, sino también su experiencia académica por medio de aspectos lúdicos y participativos. Segundo, generar en los estudiantes un interés genuino por desarrollar sus tareas y preparar sus exámenes desde sus casas, así van formando hábitos que les serán útiles en el largo plazo. Tercero, es una oportunidad para la

docente autora del presente documento de reflexionar acerca de su práctica pedagógica, de formular nuevas acciones y evaluar los alcances que han tenido sus iniciativas.

En general toda esta experiencia investigativa, es una invitación para pensar más allá de lo habitual, y ser capaces no solo de plantear iniciativas novedosas, sino de acompañar todo el proceso para definir hacia la parte final qué aspectos aportan valor y cuáles no. Así es como se impulsa y revitaliza una ciencia viva como lo es la pedagogía.

Contextualización de la Institución

La sede principal del Instituto Técnico Buena Esperanza inició labores en 1978, aunque obtuvo la licencia de funcionamiento hasta el año 1983, con el nombre inicial de Núcleo Rural Agrícola Buena Esperanza. Después hacia 1993 según los Decretos 0658 de 1993 y 0021 de 1994 pasa a ser parte de la administración del municipio de Cúcuta, quien en el 2002 debido a la reorganización del sistema educativo pasó a fusionarla con las escuelas Buena Esperanza, Jaime Pardo Leal, Horacio Olave, Vacas y Londres, además de nombrarla como Instituto Técnico Buena Esperanza. Sin embargo, fue a partir del Decreto 133 del 2003 que se fusionó con la Sede El Limoncito y otras 9 Instituciones Educativas. Hasta el año 2005 se delimitaron las integraciones previamente realizadas en el Decreto 080 y en el 2011 se logra la renovación de la licencia de funcionamiento por tiempo indefinido (Manual de Convivencia, 2012).

En la actualidad esta Institución Educativa está conformada por 11 sedes, entre ellas la sede El Limoncito. Esta escuela se fundó en 1965 como resultado del programa de Reforma Agraria liderado por la gobernación del Departamento. Entró en funcionamiento a partir de 1968 con el

nombre Escuela Rural Limoncito y hasta el año 2010 por el Decreto 0009 fue fusionada al INSTECBE y por ende al Instituto Técnico Buena Esperanza (Manual de Convivencia, 2012).

Se encuentra ubicada en el corregimiento Buena Esperanza, una vereda que pertenece al Área Metropolitana de Cúcuta, que tiene diferentes problemas en cuanto a dotación de servicios públicos, alcantarillado y seguridad. En ese sentido las familias que viven en la zona se dedican principalmente a la agricultura y el comercio informal, en un segmento importante de los hogares ambos padres trabajan o son familias monoparentales, por lo cual los niños pasan la mayor parte del tiempo solos o al cuidado de otros familiares como abuelos, tíos o primos, quienes no siempre están pendientes de que se ocupen de sus deberes escolares.

Entretanto, en consideración del contexto de la Institución, el modelo pedagógico que orienta las acciones formativas de la escuela, se fundamenta en el constructivismo y la escuela nueva. Ambas tendencias se retroalimentan para generar en los estudiantes autonomía, cooperación y reflexividad frente a los aprendizajes obtenidos (PEI, 2013).

Marco Referencial

Antecedentes

En lo referente a los antecedentes documentales de carácter internacional, se destaca el proyecto *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires* de Martin (2013), una tesis de Maestría presentada para acceder al título de posgrado en Educación en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. El objetivo de su desarrollo estaba enmarcado en la intención de “describir el nivel de comprensión lectora y la producción del lenguaje que presentan los alumnos cuando ingresan a las distintas carreras de formación técnica superior de los Institutos de Formación Técnica de la Ciudad de Buenos Aires” (p. 8). La metodología empleada corresponde a una investigación diagnóstico-descriptiva con un enfoque de estudio de campo interesado en establecer la relación entre las prácticas de enseñanza de los docentes, las habilidades lecto-escritoras de los estudiantes y los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación, en ese propósito se utilizó como principal técnica de recolección de información, la encuesta. Los resultados obtenidos reflejan que el 91% de los estudiantes tiene dificultades para estudiar y reforzar sus habilidades textuales, especialmente en la creación de textos que expresen de forma clara y correcta a nivel gramatical sus ideas personales.

El aporte que hace el proyecto a la elaboración de la presente investigación radica en la aproximación metodológica que realiza del tema, puesto que para estudiar los hábitos de estudio no solo evalúa competencias y habilidades, sino que también considera las condiciones sociales, económicas y familiares que conforman el contexto de los estudiantes, debido a que ese conjunto

de características pueden determinar la efectividad de las estrategias y actividades de enseñanza orientadas al campo del lenguaje.

Entretanto, el estudio *Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela de aplicación musical de San Pedro Sula de Palma* (2013), tesis de Maestría presentada para obtener el título de Master en Enseñanza de Lenguas con Orientación en español, otorgado por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan de Honduras. El objetivo de este proyecto consistió en “probar la efectividad del método viso audio gnóstico motor, como estrategia didáctica para potenciar la ortografía en el aspecto escritura de palabras, en el segundo nivel de educación básica” (p. 25). La metodología del estudio contó con un alcance descriptivo con enfoque experimental, por lo que se aplicó preprueba/postprueba con el grupo objeto de intervención, en ese sentido se identificó como variable independiente el método audio gnóstico motor y como dependiente el mejoramiento de la ortografía. Entre los hallazgos obtenidos se destaca que el enfoque transmisivo de enseñanza donde únicamente se utiliza el dictado como estrategia de enseñanza, no es una alternativa apropiada en la actualidad, donde los estudiantes pueden acceder a diferentes herramientas para familiarizarse con el uso del lenguaje.

Los aspectos retomados del estudio para la realización del proyecto actual son teóricos puesto que en el primer capítulo se hace una completa revisión de las categorías y temáticas asociadas con la caracterización de los hábitos de estudio, entre esos: los procesos de atención, las distracciones, el rol del docente, la motivación, los tiempos o los materiales. El propósito dentro de este documento es conformar un análisis discursivo sobre aquellos autores esenciales para la comprensión del tema de estudio.

En ese sentido, la investigación *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector* de Duarte (2012), es una tesis doctoral desarrollada en la Universidad de Alcalá en España. El propósito de su realización fue “promover el uso de conceptos bien definidos que ofrezcan subsidios para una metodología específica de la enseñanza de la lectura en las series iniciales con el objetivo del desarrollo del comportamiento lector” (p. 12). Su diseño metodológico cuenta con las características de la investigación cualitativa, donde se establecieron como categorías el comportamiento lector, las estrategias de lectura y el modelo de lector, las técnicas de recolección aplicadas fueron la observación y las entrevistas. Los resultados alcanzados revelan que el docente ocupa un papel fundamental en la construcción de los hábitos de lectura en los educandos, incluso mucho más que los padres de familia, pues en la mayoría de hogares no se cuenta con dicho hábito.

El aporte de este documento consiste en el análisis de contenido efectuado sobre el grupo observado, puesto que gracias al despliegue de la investigación cualitativa se logró narrar de forma amena y precisa las actitudes, situaciones o factores ligados con la experiencia de lectura en los estudiantes.

Finalmente, en cuanto a las tesis internacionales tomadas como referencia el documento *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria* de Madero (2011), tesis presentaba para obtener el grado de Doctor en Educación de la Universidad Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México. El propósito del proyecto era “describir el proceso lector que siguen los estudiantes para abordar un texto con el propósito de comprenderlo” (p. 5). La metodología de investigación empleada consistió en un estudio de

naturaleza mixta secuencial, dividido en dos fases, la primera cuantitativa orientada a la medición de los niveles de lectura en los estudiantes y la segunda, cualitativa, desarrollada por medio de la aplicación de entrevistas. Los resultados llevaron a la creación de un modelo que describe el proceso de lectura en los educandos donde la comprensión es baja y por eso suelen perder el interés por esa actividad.

El aporte extraído del documento se refleja en cómo el investigador evalúa el impacto de su modelo con la utilización de pruebas de entrada y de salida, una técnica que, aunque corresponde principalmente al enfoque cuantitativo puede ser adoptada desde la perspectiva cualitativa por medio de registros y seguimientos consignados en herramientas como el diario de campo.

En lo referente a los antecedentes documentales nacionales, el trabajo *Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del Colegio Villamar, sede a, jornada tarde* de Salamanca (2016), Tesis presentada para obtener el título Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Psicología Educativa, Universidad Libre, Bogotá, Colombia. El objetivo central del proyecto era “identificar las dificultades que presentaron los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del Colegio Villamar en relación con la lectura y la escritura” (p. 13). La metodología empleada a nivel pedagógico se denominó “Tejiendo palabras voy aprendiendo” que tuvo como fundamento el método ecléctico y la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky. Los resultados reflejaron que los estudiantes tenían grandes dificultades con la decodificación de los signos y los procesos grafomórficos, pero gracias a la intervención con la estrategia didáctica fue posible involucrarlos y motivarlos en el fortalecimiento de dichas debilidades.

El análisis de este documento sugiere que el diseño de los talleres demanda una línea didáctica clara como por ejemplo el concepto de Leo con Imágenes y me Invento un Cuento, los cuales no solo tienen como recursos los libros sino también materiales de papelería, artísticos y de caracterización escénica o disfraces. Entre más participativos y dinámicos sean los talleres, mejores resultados pueden lograrse con los estudiantes.

En el país se vienen proponiendo diferentes iniciativas como la investigación titulada *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC* de Alaís, Leguizamón y Sarmiento (2014) elaborada dentro del marco de la Maestría en Pedagogía, de la Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. El objetivo principal era “mejorar la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Roberto Velandia, mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC” (p. 9). La metodología recoge los principios de la Investigación-Acción educativa lo cual favoreció la reflexión sobre la práctica pedagógica y su incidencia en los procesos de comprensión lectora por parte de los estudiantes. Los resultados destacan que las estrategias cognitivas deben inspirarse en los intereses de los educandos, puesto que de esa manera se obtienen mayores avances en el rendimiento frente a las competencias de lectura y escritura.

El aporte de este proyecto se manifiesta en su línea didáctica en la que el diseño de las acciones lúdicas incentivó al máximo la participación de los estudiantes, por medio de la representación de géneros tradicionales de lectura, adaptados al formato multimedia. La utilización de diferentes géneros es un indicio claro de los diversos recursos con los que cuenta el ámbito del lenguaje para favorecer el aprendizaje en los estudiantes.

Finalmente, se eligió el documento titulado *Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria* de Ardila y Cruz (2014), presentado para obtener el título de Magister en Educación, Universidad del Tolima, Colombia. El objetivo de este proyecto consistió en “diseñar una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias lecto-escritoras, en estudiantes de primer grado de básica primaria del Instituto Santa María Goretti Sede C de la ciudad de Bucaramanga” (p. 19). La metodología refleja una investigación en educación social cualitativa enfocada en identificar las necesidades del entorno social. Los resultados obtenidos muestran que las estrategias didácticas deben contar con una ruta clara, paso a paso, para su implementación. Dentro de la cual no sólo el docente sino también el estudiante encuentre respuestas a sus inquietudes de creación y participación.

El aporte del proyecto a la investigación aquí construida se enfoca en el diseño por etapas, donde el momento dedicado a la implementación incluye actividades tan interesantes como el cine club, maletas viajeras, representación de noticieros, presentaciones de títeres o el análisis de tesoros literarios. De acuerdo a la variedad y la conexión entre actividades se puede avanzar en el fortalecimiento de los hábitos de estudio en los estudiantes de primaria.

En cuanto a los antecedentes documentales de alcance regional, la investigación *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria* de Camacho y Pinzón (2016) para obtener el título de Magister en Educación, en la Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga. El objetivo general del proyecto era “diseñar una estrategia didáctica que fortalezca el proceso lector en los estudiantes del grado quinto de primaria del Instituto Técnico La Cumbre” (p. 26). El diseño metodológico consistió en un estudio

exploratorio que permitió diagnosticar el nivel de los estudiantes y diseñar la estrategia pedagógica “El crucero de los sueños literarios” basada en el modelo DIME de Chambers. Los hallazgos obtenidos señalan que las actividades que motivan la libre expresión de los estudiantes son las que consiguen despertar en ellos el interés por la lectura, puesto que los lleva a comprender la importancia de contar con opiniones propias bien argumentadas.

El aporte del documento es principalmente teórico porque presenta una recopilación y análisis de los lineamientos generados por el Ministerio de Educación Nacional para orientar la formulación de estrategias en las aulas de clase y fuera de ellas, según sus resultados se pudo identificar un recurso de referencia como El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

En lo referente a los antecedentes bibliográficos del ámbito internacional, se tiene como referencia el libro *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* de Ruiz (2011), editorial Graó, Barcelona, España. Esta publicación tiene como propósito contribuir a la formación de profesionales en pedagogía que cada vez le dan más oportunidad a la didáctica, buscando mejores métodos de enseñanza y resultados óptimos. Entre las principales recomendaciones efectuadas en sus páginas se destaca que la lengua por su carácter instrumental tiene efectos cognitivos y sociales que deben ser tenidos en cuenta dentro de las estrategias formativas, además su correcto desarrollo favorece la aproximación de los estudiantes a la cantidad desbordada de información que proporcionan los medios digitales.

Los aspectos retomados del libro corresponden principalmente al capítulo 2 que aborda la planeación didáctica en torno a los recursos y materiales provenientes de la literatura, para ello no sólo propone articular obras, cuentos o autores, sino desarrollar un proceso de evaluación

transversal a todas las actividades que sea reconocido por su flexibilidad y la participación de los educandos.

En ese sentido, el artículo de investigación *Antecedentes de la enseñanza de la lengua española en Cuba para la formación de maestros* de Puñales y Colomé (2015), Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Matanzas, Cuba. El objetivo general del documento consistió en destacar las decisiones pedagógicas que en ese país permitieron transformar la enseñanza de la lengua castellana e impactar positivamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La metodología del estudio fue cualitativo enfocado en la recolección documental y el análisis de contenido. Los resultados reflejan que la enseñanza primaria es el escenario apropiado para generar iniciativas de aprendizaje que determinen la forma de relacionarse con el idioma que tienen los estudiantes.

Los aportes extraídos del texto son principalmente reflexivos porque cuestionan el papel docente en los primeros años formativos, especialmente en la adquisición y articulación del lenguaje, los autores precisan que de la motivación y compromiso que tenga el maestro por incentivar una relación provechosa con la lengua en los estudiantes, es cómo surgen los mejores resultados a largo plazo en la experiencia de aprendizaje.

Otro de los artículos consultados fue *Lengua castellana y comunicación en el aula de educación secundaria* de Flórez (2011), publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México. En el informe se:

Exponen los resultados de un estudio descriptivo desarrollado por el Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, que resume la experiencia de observación de clases llevada a cabo por el programa entre 2004 y 2008, en las aulas de Lengua Castellana y Comunicación de la educación secundaria chilena (p. 61).

La metodología del proyecto analizado por la autora respondía a las características de un estudio descriptivo integrado por tres fases: recolección de datos según los registros narrativos de los docentes, la codificación por categorías y el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos. En ese orden de ideas entre sus conclusiones destaca que el ambiente de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana se suele caracterizar por la escasa crítica y participación por parte de los estudiantes, debido a que los maestros no asumen de forma integral y reflexiva las posibilidades contenidas en el currículo.

Los aportes del artículo al proceso de investigación actual, consisten en el recorrido teórico que efectúa de los paradigmas y enfoques educativos, para definir los que han tenido mayor incidencia en el contexto latinoamericano y así establecer los retos que tienen por superar los maestros en su práctica pedagógica cotidiana respecto al fortalecimiento adecuado en el manejo del lenguaje.

Los referentes bibliográficos del contexto nacional incluyen la publicación *Manual de implementación escuela nueva generalidades y orientaciones pedagógicas de segundo a quinto grado. tomo II* del Ministerio de Educación Nacional (2010). Este libro digital en el primer capítulo desarrolla los fundamentos conceptuales y didácticos, así como los materiales educativos, destinados para la enseñanza de la lengua escrita. En el punto de partida de sus planteamientos destaca que:

Antes de llegar a la escuela el niño construye su propio conocimiento sobre la lengua escrita: independientemente de que haya habido una intervención sistemática de enseñanza, se hace ideas acerca de la naturaleza de ese objeto cultural, no espera a tener un docente al frente (2010, p. 54).

En su desarrollo este documento caracteriza diferentes géneros y experiencias de creación vinculadas con el aprendizaje de la lengua como la lectura, la escritura o la diferenciación entre texto e imagen. En ese sentido propone un amplio abanico de actividades y recursos didácticos para realizar en el marco de la propuesta de diseñar un portafolio, entre esas se destacan dómicos, loterías o títeres.

En el campo de los artículos el denominado *Desarrollo investigativo en didáctica de la lengua y la literatura (2010-2015)* de López, Córdoba, Segura y Polania (2017), Universidad de La Salle, Colombia, presenta como objetivo central “identificar el desarrollo investigativo en didáctica de la lengua y la literatura en los últimos cinco años (2010-2015)”. El diseño metodológico consistió en un estudio descriptivo e interpretativo con enfoque cualitativo, donde se tomaron como referencia 50 estudios realizados sobre la didáctica y el lenguaje en el continente latinoamericano, en sus resultados determinaron que los países con mayor interés y tradición respecto a este vínculo con España, Colombia y Venezuela.

Los principales aportes rescatan que algunas de las estrategias que han recibido mayor tratamiento y análisis por sus buenos resultados son “la transdidáctica textual, modalidad paratextual, teatro, juegos didácticos, análisis de imágenes y método viso audio gnóstico motor”

(p. 17), en este caso los investigadores describen los elementos y alcances de cada uno, siendo de gran utilidad para el desarrollo de la presente investigación.

Así mismo en el artículo *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial* de Barletta, Toloza, del Villar, Rodríguez, Bovea y Moreno (2013), Universidad del Norte, Colombia. El propósito de este texto es “presentar un estudio de caso sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un grupo de sexto grado, de un colegio público del Caribe colombiano” (p. 133). La metodología empleada abordó técnicas de recolección como la observación no participante, la entrevista en profundidad, y la recolección documental, de esa manera sus autores establecen que el nivel de competencia evidenciado por los estudiantes está directamente influido por elementos como el plan curricular, los materiales y la práctica docente.

Los aportes extraídos del artículo hacen referencia principalmente a la importancia de considerar las características propias del contexto de enseñanza-aprendizaje, en ese sentido las estrategias de intervención pedagógica deben buscar actuar en múltiples dimensiones que abarquen desde las creencias, hasta los procesos de planeación o evaluación liderados por los maestros.

En el ámbito regional la producción bibliográfica acerca del tema resulta escasa, sin embargo, en el artículo de investigación *Implantación de los portafolios virtuales de aprendizaje y de enseñanza en asignaturas de educación superior* de Sarmiento (2012), Universidad Santo Tomas, Bucaramanga, Colombia. El objetivo central es reseñar “el diseño y desarrollo para la plataforma Moodle, versiones del portafolio del estudiante, de la carpeta docente y de un instrumento de seguimiento que corresponde a herramientas importantes en el sistema de créditos

académicos adoptado por la Universidad Santo Tomás” (p. 29). La metodología del proyecto consistió en un estudio cualitativo de enfoque inductivo y cuasi experimental, donde se aplicaron técnicas como la observación, la entrevista y el grupo focal. Los logros de la experiencia apuntan a la motivación e inclusión de los estudiantes en las actividades de las diferentes asignaturas, puesto que no sólo podían controlar su tiempo de participación, sino además ahorrar en cuanto a la impresión de lecturas y recursos.

Los aportes realizados por este artículo surgen en la línea pedagógica puesto que caracterizan los roles de docentes y estudiantes dentro de la implementación de la estrategia del portafolio de actividades en la que el profesor se ocupa de proponer y orientar las acciones formativas, mientras que el educando se ocupa de unirse a las iniciativas y compartir sus apreciaciones personales.

Otro artículo de investigación consultado es *Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria* de Ballestas (2015), artículo que sistematiza la experiencia de investigación dentro de un programa de Maestría ofrecido por el Tecnológico de Monterrey (México) en convenio con la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El propósito del documento es “mostrar los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender la relación que hay entre las TIC y la adquisición de las habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria” (p. 339). La metodología consistió en el enfoque cualitativo que abordó el tema desde el paradigma epistemológico fenomenológico-interpretativo, las técnicas de recolección empleadas fueron el grupo focal, entrevistas en profundidad y pruebas semiestructuradas. Los resultados alcanzados revelan que el docente cumple un papel vital como mediador entre los recursos tecnológicos y la

adquisición de las competencias lectoras, especialmente en una época donde la comunicación ocurre de forma vertiginosa.

En conjunto todos los antecedentes citados y analizados contribuyen en la obtención de un mayor conocimiento del tema, especialmente en torno a las categorías de hábitos de estudio y habilidades de lectoescritura, en cada uno se evidencia un enfoque bien sea teórico, metodológico o pedagógico que contribuye al fortalecimiento de esta experiencia de investigación en específico.

Marco Teórico

Las categorías identificadas para el desarrollo del proyecto a partir de los objetivos formulados involucran el proceso educativo (los hábitos de lectura y escritura, el portafolio de actividades y escuela nueva), en ese sentido las teorías abordadas en este apartado del documento se refieren a sus principales aportes y avances, respecto al desarrollo de encuentros pedagógicos más reflexivos y conectados con los elementos de la realidad.

Proceso Educativo. El marco de referencia en el que tiene lugar el presente proyecto considera a nivel central las actitudes y decisiones asumidas por docente y estudiantes en el proceso global de la enseñanza-aprendizaje. En ese sentido Santos y Garrido (2015) exponen que “respecto al resultado del proceso, es un concepto amplio que engloba múltiples aspectos, así abarca todo lo relativo al rendimiento académico, satisfacción de los agentes implicados, valores transmitidos, construcción de hábitos y rutinas de trabajo, etc” (p. 324).

El proceso es lo que hace posible el cumplimiento de las metas por eso no es recomendable fragmentar la visión sobre este asunto, sino intentar conocer los elementos que intervienen en su desarrollo para contar con una visión holística que contribuye a consolidar las acciones implementadas en esta investigación.

Una de sus características según señala Arguedas (2010) es el involucramiento que consiste en la disposición que manifiestan los actores educativos hacia el aprendizaje, especialmente los educandos, en general “implica que los estudiantes participen en actividades académicas y no académicas, que tengan amistades en el colegio y buenas relaciones con docentes, que desarrollen un sentido de pertenencia y que se identifiquen con la institución y los valores” (p. 64).

Es por medio del proceso educativo que se construyen las relaciones humanas y los conocimientos que dan sentido a la experiencia educativa, entre mayor sea la confianza entre el docente y los grupos de clase, es posible enriquecer la participación de cada quien desde sus respectivos roles.

En este análisis otra característica significativa es la experiencia, entender la educación como un aspecto esencial de la vida que es experimentada cotidianamente; en la perspectiva de Vázquez (2015) “Los agentes están sujetos a experiencias, constantes y “repetitivas”, hasta el punto de la interiorización; las manifestaciones de tales vivencias se reducen a formas de acción, es decir, formas de comportamiento” (p. 225). En efecto, sus manifestaciones en la convivencia, el desempeño académico y las ideas de futuro de los estudiantes son lo que despierta mayor interés en el contexto de este proyecto.

En los encuentros de formación las experiencias comunes, vividas por los docentes y educandos en el ambiente de aprendizaje son las encargadas de integrar el pasado con el presente, transformando la autorreferencialidad de los actores sociales para generar significados colectivos que incrementen la motivación por el conocimiento.

En la actualidad la UNESCO (2014) viene impulsando un cambio para los procesos educativos para que éstos se encuentren más a tono con las necesidades sociales contemporáneas, en ese propósito recomiendan modificar las prácticas curriculares con la finalidad de favorecer la cooperación, la diversidad y la construcción activa del aprendizaje. En esa medida se quiere promover la evolución de la educación para que continúe siendo una de las fuerzas que hacen posible el desarrollo y el progreso general.

La experiencia educativa debe formar para la realidad, así lo describe Escudero (2009):

Ir más allá de los conocimientos y a buscar una relación significativa entre conocimiento, acción, teoría y práctica, en definitiva, entre el saber académico y la capacidad por parte de los individuos de utilizarlos para dar sentido y responder adecuadamente a situaciones complejas y problemáticas en diversos órdenes, fundamentalmente, de la vida privada y la vida profesional y, ésta debe comenzar en los centros de Educación Primaria (p. 14).

Lograr la convergencia de los intereses individuales y grupales es uno de los mayores retos de este proceso, pero el mismo es superado por medio de la interacción planificada de los elementos que hacen posible la enseñanza-aprendizaje, un avance que permite contar con los recursos conductuales, emocionales y cognitivos de la comunidad de la Sede El Limoncito, objeto de la presente intervención pedagógica.

Planeación. Dentro de la práctica pedagógica se articulan acciones y medidas propuestas por los docentes para cumplir con los propósitos asociados a su tarea como mediadores del conocimiento. En esa dirección la planeación es presentada como García y Valencia (2014) bajo una lógica de proceso:

Planear el proceso de enseñanza aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y organizadas, hacer uso de la tecnología, diseñar la metodología y organizar actividades, comunicarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo (p. 6).

En general, se evidencia que la voluntad de planear en el ámbito educativo actúa sobre los diferentes aspectos involucrados en la experiencia pedagógica pues favorece un acercamiento holístico al contexto y al perfil del estudiante de la institución donde desempeñe su trabajo. De esa manera se forma una visión más completa, crítica e integral de lo que significa enseñar, dentro de un proceso de formación que se va construyendo poco a poco, entre los estudiantes y el maestro, como una muestra de confianza que los beneficia a todos, además de que eleva el nivel de los contenidos y las prácticas allí contenidas.

La definición formulada por Murillo, Martínez y Hernández (2011) así lo refleja al señalar que:

La manera en la que el docente estructura la enseñanza, la distribución del tiempo en el aula, las actividades que asigna a los estudiantes para trabajo en el aula, los recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación y sus propias expectativas de la clase son algunas de las perspectivas que hoy en día se consideran como parte de una enseñanza eficaz (como se citó en Ascencio, 2016, p. 111).

El trabajo docente no comienza al pisar el aula y tampoco concluye al salir de ella, sino que se desarrolla de manera permanente representando un reto para los maestros, quienes constantemente están buscando formas, respuestas y medidas que les permitan desarrollar su labor de manera apropiada, obteniendo los resultados esperados y ayudando a sus estudiantes a ser mejores.

En ese sentido, gracias a la mirada estructurada y estratégica que incentiva la planeación es posible hacerse más consciente sobre cada una de las decisiones tomadas dentro del trabajo docente y también entender sus consecuencias, así se evita la confusión que suele aparecer en el aula cuando no se comprende de dónde surgen algunas actitudes o dificultades.

Una de las asociaciones que emergen cuando se abordan las acciones y estrategias que planean los docentes es el tema de la eficacia, así lo consideran Islas, Trevizo y Heiras (2014) “la planeación didáctica es una herramienta que el docente puede utilizar para que estas acciones sean efectivas, al planear las estrategias, técnicas y recursos que van a apoyarlo en el aula para lograr los objetivos” (p. 44). Generalmente los sistemas educativos están orientados hacia la consecución de metas y resultados, en esa línea no se escatima en la exploración de alternativas novedosas que les permitan conquistar nuevos logros e intereses de frente al desinterés o la inercia mostrada por algunos grupos de estudiantes.

De esa manera cuando el maestro concibe e incorpora la actitud de planeación en su ejercicio profesional no solo obtiene mayor confianza en su actuación, sino que también logra establecer mayores vínculos con los grupos de estudio. El alcance que logra bien ha sido descrito por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP):

La planeación no se debe llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que debe traducirse en intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes, entre los que destacan elementos contextuales como la cultura y las condiciones socioeconómicas del entorno donde los estudiantes desempeñan las habilidades cognitivas y aprendizajes previos que han podido desarrollar en etapas escolares anteriores o en su desarrollo (SEP citado en Ascencio, 2016, p. 111).

Las perspectivas descritas anteriormente reflejan uno de los mayores retos que enfrenta la planeación, el cual no es otro diferente que estancarse en la parte formal, donde únicamente se diseñan y diligencian cuadros, pero éstos no permanecen vinculados con el interés de gestionar las debilidades y necesidades del grupo. En ese objetivo se le suele vincular con otro campo de la pedagogía como es la didáctica, vista como un elemento encargado de dinamizar la organización de las metas y recursos.

Ante el reto que representa consolidar planeaciones acordes con los cambios y los obstáculos de cada contexto Carnejo (2006) precisa que:

Cabe mencionar los postulados de Piaget, quien afirma que nuestros conocimientos no provienen ni de la sensación, ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción, lo que implica que el conocimiento no se recibe en forma pasiva, sino que se construye a partir de la suma de acciones (p. 13).

En esa medida las diferentes actividades que integran una planeación no pueden ser vistas como experiencias individuales o fragmentadas, sino que deben ser concebidas dentro de una lógica circular que no solo hace énfasis en su naturaleza progresiva, sino que también permite reflexionar y ajustar aquellos aspectos que puedan funcionar mejor.

También han de ser producto de reconocer las individualidades que conforman los grupos atendidos y los entornos socioculturales en el que cumplen la práctica docente, entre mayor sea el conocimiento del contexto, mejores pueden ser los alcances a mediano plazo con los estudiantes.

Otro detalle a tener en cuenta es el sentido de sucesión de las actividades, en el que se reflejan la flexibilidad y la calidad evidenciada en la práctica pedagógica de cada docente, especialmente al considerar que cada situación de enseñanza/aprendizaje es diferente y que demanda conocimientos provenientes desde diferentes áreas: “la planeación de las interacciones didácticas permite lograr los objetivos instruccionales, y por tanto debe robustecerse con aspectos teóricos, metodológicos y técnicos” (Ibañez, 2007, p. 6).

En la acción de planear intervienen diferentes referencias y saberes, no es un producto aislado, sino que, de acuerdo con la materia, el grupo y la Institución se deben hallar los recursos pertinentes, ante esa labor nada mejor que abrirse a la diversidad de opciones y planteamientos, puesto que van a enriquecer las ideas y necesidades que habían sido identificadas originalmente por el docente.

Estrategias didácticas. La interrelación entre las diferentes acciones planeadas deriva en la conformación de estrategias pedagógicas que permiten según Achury (2008) “establecer un camino para examinar problemas y deficiencias instruccionales, planteando procedimientos para resolverlos y evaluar sus resultados” (p. 100), algunas de las características y valores asociados con la implementación de las estrategias son: se centran en el estudiante, reconocen las

individualidades, son sistemáticas y dinámicas, multidisciplinarias, estimulan el trabajo colectivo, el diálogo y la reflexión.

En términos generales permiten liderar procesos de aprendizaje más incluyentes y significativos debido a que ya no se tiene una visión mecánica y unidimensional de la enseñanza/aprendizaje, sino que se le ve desde diferentes concepciones y ámbitos, una mirada que resulta más actual frente a los retos del siglo XXI.

La articulación de la evolución pedagógica con la didáctica, constituye una relación verdaderamente antigua, pero antes de profundizar en ese vínculo, parece oportuno ocuparse de recuperar los orígenes de la didáctica, los cuales se sitúan en el siglo XVII con el autor Comenio, quien firmó un tratado sobre la pedagogía titulado “La Didáctica Magna”, enfocado en “la organización de las reglas del método para hacer que la enseñanza se torne eficaz para enseñar todo a todos” (citado en Granata, Chade y Barala, 2000, p. 41). No obstante, el término fue asentado a nivel teórico por Ratked, quien publicó “Principales Aforismos Didácticos”, a finales de los años 20’s.

Ante el compromiso que manifiesta la didáctica, desde sus inicios, de fortalecer la actitud de enseñanza, investigadores como Pestalozzi (1951) destacaban que la intuición ocupa un lugar importante dentro del quehacer pedagógico y por ello no era conveniente dejar de reflexionar en torno a la práctica docente, sino intentar favorecer el encuentro entre lo tradicional y lo alternativo.

En su misión articula las ideas del docente con las expectativas de los estudiantes, propiciando una correspondencia entre dos formas de asumir la realidad que enriquecen la experiencia educativa en su totalidad, especialmente en la construcción de conocimientos que tengan impacto en su desarrollo futuro como se espera del fortalecimiento de sus habilidades de lectura y escritura.

En ese sentido Herbart (1935) consideraba este tema como una forma de aproximarse científicamente a la pedagogía y concretar el propósito del proceso educativo. Entretanto Alves (1975) destacaba su presencia práctica y normativa, ambos elementos actúan en ella de forma sistémica integrando recursos y visiones que contribuyen a cumplir los objetivos fijados para la formación académica.

Entre las recomendaciones de Rosello (2005) predomina:

La lógica histórica aconseja que el análisis epistemológico de la Didáctica se realice al menos en dos momentos, antes de la década del ochenta del siglo XX y después de este período. La década de los ochenta del siglo XX tuvo un peso fundamental en el estallido del interés, las investigaciones y las aportaciones a la Didáctica, por la convergencia de factores, que condicionaron su replanteamiento y reconceptualización (citado en Abreu, Gallego, Jácome y Martínez, 2017, p. 13).

Así fue como pasó de ser considerada una parte concreta de la pedagogía centrada en la elección de los mejores métodos de enseñanza para ser constructora de puentes acerca de cómo los profesionales de la educación imaginan el final de los procesos. En esa medida Addine (2013) identifica una tensión inherente entre las categorías de enseñanza y aprendizaje, dos fuerzas que se interrelacionan a nivel cotidiano para ampliar las fronteras educativas.

Respecto a la consolidación de una lúdica pedagógica, la ONU en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, plantea la necesidad de una educación incluyente y de calidad, razón por la que comprometerse a renovar y dinamizar los medios de enseñanza parece una de las estrategias más apropiadas. Con respecto a lo antes mencionado:

La didáctica no debe concebirse únicamente como un variado conjunto de estrategias docentes amplias y coherentes con la finalidad de que el profesor pueda aplicarlas en el contexto del aula. Asumir tal posición sería simplificar, minimizar, reducir el alcance esta ciencia. La Didáctica debe ser abordada desde posiciones teóricas que pueden variar según los enfoques que se asumen para el ejercicio de la docencia (citado en Abreu, Gallego, Jácome y Martínez, 2017, p. 22).

En consecuencia, la didáctica puede ser asumida como un concepto moldeable según las condiciones personales y colectivas del docente, cada quien debe consolidar su interpretación sobre ella y definir la mejor forma de aplicarla para alcanzar los objetivos definidos en la planeación previamente realizada.

La presencia de estas acciones en el proceso educativo no cumple una función accesoria, sino que es la encargada de articular el conjunto de metas que se quieren cumplir de acuerdo con las exigencias de cada realidad y contexto. De allí la importancia de consolidar estrategias donde se ofrezca el espacio suficiente a esta parte de la pedagogía que hace posible fortalecer la labor de la enseñanza.

Manejo del grupo y relaciones interpersonales. La planeación y el desarrollo de la práctica pedagógica se apoyan en gran parte en los vínculos y dinámicas sociales, en esa medida Granja Palacios (2013) describe:

La finalidad de la interacción docente-alumno es la apropiación por parte de este del saber o del conocimiento que posee el docente en relación con una disciplina natural, que adapta la interacción a los diferentes ámbitos de escolaridad. La interacción docente-alumno se entiende como el encuentro de dos saberes o discursos, o de dos verdades, es decir, un diálogo, una interlocución, o una continua interpelación entre los portadores de la relación educativa (p.68).

Las relaciones que tienen lugar en el contexto educativo no se limitan a compartir un espacio o un tiempo determinado, no son estrictamente casuales, sino que implican una puesta en común de ideas, imaginarios, saberes, valores, en fin, el bagaje personal y social de cada actor involucrado, para formar consensos o nuevas perspectivas que enriquezcan la vida del otro.

En el contexto de la enseñanza resulta esencial considerar el papel y la individualidad del estudiante como una vía para apostar por la integralidad, así lo explican Campo y Restrepo (2000):

Es una educación que reconoce las dimensiones humanas en constante interrelación, no por partes, sino en permanente despliegue, presentes siempre en todos los ámbitos de la existencia, en consecuencia, ni privilegia la inteligencia sobre la afectividad, ni separa la imaginación de la acción, ni dicotomiza el desarrollo individual del social (p. 12).

La complejidad de cada ser humano tiene una relevancia fundamental dentro del proceso educativo porque refleja la necesidad de no generalizar y de promover acciones que permitan motivar a cada uno de los estudiantes presentes en un grupo, de esa manera no se recomienda ver al niño o adolescente como una inteligencia o una personalidad separadas, sino comprender que todos son componentes de la misma persona y que hacen posible su individualidad.

En el interés de profundizar en las nociones de manejo de grupo y las relaciones que allí surgen en lo cotidiano, se muestra rol que cumple la disciplina como fuente de estructura y organización, Woolfolk (2001) la define como “técnicas empleadas para mantener un ambiente adecuado para el aprendizaje, relativamente libre de problemas de conducta” (p. 7), sin embargo el concepto no se agota en las normas y límites sino que para otros autores como Márquez, Díaz y Cazzato (2007) también compromete “el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo o estudio, contribuyendo a la convivencia de la vida escolar” (p 129), es decir que permanece relacionado con la reflexividad que motiva la autocrítica e impulsa el mejoramiento de la praxis pedagógica.

El alcance que cubre la presencia e imposición de la disciplina dentro de las relaciones escolares conduce a pensar que la calidad de las mismas comienza en el comportamiento individual, en tener mayor consciencia del carácter, las decisiones y las acciones implementadas, esto desde la perspectiva del docente, quien finalmente es el encargado de orientar las dinámicas que suceden en los grupos.

No obstante, de poco sirve contar con individualidades dotadas de autodominio si las relaciones interpersonales no son consideradas como una parte clave de los procesos educativos que suceden en el aula y fuera de ella. Los intercambios sociales son uno de los elementos de la pedagogía crítica, así lo destaca Prieto (2004):

El maestro considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y trasforma los problemas reales que afectan

a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura (como se citó en Ramírez, 2008, p. 109).

Al problematizar las interacciones se puede conseguir ver a las relaciones que suceden cotidianamente en la Institución desde nuevas perspectivas con nociones más frescas y actualizadas, también puede favorecer el acercamiento con las comunidades que tienen presencia alrededor de la escuela y tender nuevos escenarios de encuentro, construcción de sentidos y valores comunes, además de perspectivas que sumen a la reconciliación y la superación de conflictos.

Las dinámicas de convivencia localizadas al interior de las aulas también son un indicativo de lo que sucede fuera de ellas, es decir en los hogares y comunidades de los estudiantes, por esa razón vale la pena tomarse el tiempo para llevar un seguimiento de los logros y dificultades que surgen en el salón de clases.

En ese sentido Freire (1989) entre sus efectos positivos destaca además que por medio de la consideración de las relaciones se incentiva la participación social, se afianza el sentido de comunidad educativa y estimula el pensamiento democrático como una oportunidad para encontrar soluciones a los problemas comunes.

En la perspectiva de Ramírez (2008) su puesta en práctica conduce a:

En este marco, resurgen las prácticas cooperativas como espacios de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos autónomos. Se comprometen todos los

miembros, no la pequeña minoría en nombre de todos los miembros; se implementa la participación en función del análisis de la pertinencia social de la formación; y, en función de desentrañar las prácticas educativas establecidas por el poder público –la burocracia educativa– (p. 110).

En la intención de decidir ocuparse del manejo grupal como una prioridad dentro del proceso educativo se logra claridad en torno a las actitudes, comportamientos, fortalezas y debilidades que caracterizan a cada grupo escolar, en ese reconocimiento hay una clave para obtener mejores resultados en las intervenciones pedagógicas planeadas.

El reencuentro y la actuación conjunta son la cara más proactiva de las relaciones interpersonales en el ambiente escolar, son un esfuerzo por humanizar las actividades y decisiones que allí tienen lugar, se trata de trascender la cátedra tradicional para propiciar el entendimiento, un horizonte de acción que se presenta como apropiado para la investigación presentada en estas páginas.

Práctica pedagógica. En esta experiencia de investigación, el interés sobre la práctica pedagógica personal, ocupa un lugar central, razón por la cual es pertinente profundizar en sus principales desarrollos teóricos. En ese sentido Díaz (2004) la describe como:

La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo (como se citó en Díaz, 2006, p. 90).

La práctica adelantada por los docentes se presenta como una realidad compleja donde intervienen diferentes elementos en la que las experiencias van cambiando según el contexto y el comportamiento de las variables involucradas, puesto que ninguna situación es igual dos veces. En esa medida el reto de tener éxito en la tarea de ser maestro se evidencia aún mayor porque representa un ideal de control sobre las variables internas y externas, que puede ser imposible de alcanzar.

Asimismo, Giroux (2003) la conceptualiza como “formas de producción cultural inextricablemente históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo” (p. 18). Esto significa que cada docente y estudiante es una realidad, un universo en sí mismo, moldeado por diferentes influencias y elementos, que al ser canalizados por medio de la educación encuentran un espacio de interrelación e intercambio, el cual no siempre es comprendido y aprovechado.

El diálogo que plantea la educación entre las realidades individuales con las realidades macro del entorno social es lo que arroja mayor complejidad sobre el trabajo de los docentes, aunque también es la principal razón por la cual la formación es considerada un factor de cambio y avance, en la tensión que existe entre lo simple y la dificultad de su labor, es donde se forman la mayoría de sus fortalezas.

Del mismo modo Baquero (2006) identifica que la concepción sobre la práctica docente está directamente influenciada por la tendencia o modelo pedagógico que se encuentre en auge al momento del estudio. Cada uno devela la existencia de una metodología que hace posible el

acercamiento con los estudiantes y la consecución del aprendizaje, donde predominan algunos valores frente a otros, pero que en general buscan profundizar en el hábito de la enseñanza y siempre buscan crear puentes de unión con los educandos.

La cantidad de opciones que tienen los maestros actuales para configurar su actuación profesional los motiva a ser prudentes, mantenerse fieles a las características de sus estudiantes, los retos específicos de su asignatura y las condiciones del entorno social en el que se encuentre ubicada la Institución Educativa, en esa medida van reduciéndose los errores de planeación y se van sorteando mejor las dificultades diarias que no fallan dentro de un escenario de convivencia.

Ante esto es oportuno retomar la perspectiva de Everston (1997): “las distintas etapas de la práctica docente, se conciben, entonces como herramientas técnicas y de ejercitación para el aprendizaje” (Everston citado en Baquero, 2006, p. 13), donde se observa que es un proceso en construcción, para cada docente en el aula y fuera de ella, puesto que en esas etapas se destacan principalmente la observación, como la primera aproximación, la intervención en la vida del aula, en cuanto al desarrollo de las estrategias, así como la evaluación de las experiencias obtenidas.

No obstante, la concepción de práctica pedagógica permanece en desarrollo, así lo precisa Basto-Torrado (2011):

En este marco el docente, desde el deber ser, y orientador de procesos pedagógicos, se consolida como una figura mediadora y formadora, es así que se debe reflexionar sobre la práctica pedagógica, para mejorarla y fortalecerla, esta figura docente debe consolidarse, a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo, ámbitos desarrollados y dinamizados por el conocimiento pedagógico didáctico y ético, con el propósito de determinar la correlación entre el

discurso que promueven las instituciones educativas y las acciones docentes realizadas dentro de las aulas (p. 398).

Lo anterior refleja que la labor del maestro permanece en constante reevaluación y enriquecimiento a partir de las diferentes fuentes de estímulos o saberes presentes en el entorno, es en esa búsqueda es donde logra afianzar sus principios, valores y propósitos dentro de su trabajo profesional.

El camino del docente exige una visión receptiva ante el concepto de interdisciplinariedad, pues sólo cuando el orientador se encuentra motivado y actualizado logra construir una relación proactiva con los estudiantes, es por eso que se recomienda mantener una retroalimentación constante con los conocimientos provenientes de otras áreas y de otros profesionales.

En ese sentido, la sinergia que motiva el desarrollo de la práctica docente entre diferentes fuentes y bagajes sociales está claramente definida en la perspectiva de Becerril (1999) “una práctica que debe entenderse como un todo, síntesis de múltiples determinaciones.” (como se citó en Loaiza, Rodríguez y Vargas, 2012, p. 100). En pocas palabras se hace énfasis en trascender la visión mecánica de la simple transmisión del conocimiento para convocar en los profesionales de la educación un compromiso humano con las diferentes facetas que integran el desarrollo de las nuevas generaciones y de esa manera continuar profundizando en el papel que cumple la educación como transformadora de realidades.

De manera concreta Díaz (2001) considera que a partir del ejercicio reflexivo de la docencia surge el saber pedagógico un acervo que describe: “los conocimientos, construidos de manera

formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran y reconocen” (como se citó en Díaz, 2006, p. 95).

En la cita enunciada anteriormente se reflejan tres componentes significativos de la práctica como son: lo cognitivo, con relación a la multiplicidad de saberes teóricos y técnicos que estructuran el proceso de enseñanza, también esta lo afectivo, donde se manifiestan las emociones y los valores, finalmente se identifica lo procesual que hace referencia a la construcción y reconstrucción del conocimiento, así como también a las interacciones que tienen lugar durante ese proceso.

El dinamismo que atraviesa la concepción e implementación de la práctica pedagógica define en gran parte su papel protagonista en la relación existente entre el docente, el saber y la escuela, es decir que no sólo lo ayuda a comprender el contexto en el que está desarrollando su labor, sino que además le permite generar acciones de transformación que conduzcan a su fortalecimiento.

En los aportes de Freire (2002) se destaca la oportunidad de ser críticos con la actividad de hoy para mejorar la de mañana, en esa medida Ghiso (2000) describe:

La reflexión acerca de la práctica se convierte, entonces, en una mediación que facilita el hacer ver, hablar, recuperar, recrear, analizar, deconstruir y reconstruir. En otros términos, hacer visibles elementos, relaciones y saberes acerca de sujetos, sus interacciones y ambientes en una reivindicación de la belleza, la lengua, el deseo, el poder, el conflicto y la poética; o sea, las dimensiones éticas y estéticas que mueven a los sujetos en sus múltiples actuaciones (como se citó en Ortega, 2009, p. 31).

Incluir la reflexividad y autocrítica en el trabajo cotidiano de los docentes representa un paso adelante en el compromiso de evolucionar el proceso educativo con la finalidad de lograr que responda a las necesidades actuales de la sociedad. La perspectiva de analizar lo hecho en el aula también incentiva una mayor cercanía con los estudiantes que motiva la realización de más iniciativas pedagógicas que redunden en su beneficio.

Hábitos de lectura y escritura. En este apartado de la investigación se relacionan dos nociones clave dentro de su desarrollo, por un lado, la competencia lecto-escritora que será la primera en ser abordada y por el otro algunas teorías clave sobre los hábitos de estudio. En ese orden de ideas la competencia lecto-escritora articula naturalmente las habilidades de lectura y escritura, en esa medida su importancia en el proceso educativo es fundamental así lo destaca la UNESCO (2004):

El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado (citado en Gutiérrez y Montes, 2004, p. 2).

La relación que existe entre las habilidades básicas desarrolladas por los estudiantes y su inclusión en la sociedad, es uno de los aspectos clave a tener en cuenta dentro de este proyecto, puesto que pone de relieve la importancia que tienen para el futuro de las nuevas generaciones.

Incluso en la actualidad cuando lo digital domina diferentes escenarios, leer sigue siendo una tarea esencial.

La capacidad de hacer parte de las dinámicas que ocurren en el mundo del hoy se origina en las actividades básicas que se aprenden durante los primeros años de formación, de allí la necesidad de proponer acciones en las que se pueda explorar y reforzar cuantas veces sean necesarias los conocimientos esenciales de leer y escribir, pues juntos hacen posible la adquisición de saberes más complicados.

Reconocer la importancia que tienen estas habilidades al comprender que funcionan de manera conjunta, implica superar la visión tradicional que las ve como simples instrumentos de decodificación, en ese sentido Vigotsky (1978) criticaba esa perspectiva limitada al describir, de acuerdo a Peza, Rodríguez, Hernández y Rubio (2014) que “se enseña a los niños a trazar letras y armar palabras y la mecánica para descifrar lo que está escrito en lugar de enseñarles a comprender internamente la escritura como un lenguaje” (p. 13).

Para favorecer la puesta en práctica y la construcción de los hábitos de lectura y escritura, se deben abrir espacios donde los estudiantes puedan trascender su visión mecánica e integrarlas como una fuente de entretenimiento, creatividad y aprendizaje. En el caso de esta investigación se asumieron ambas como una herramienta para aproximarse, descubrir y contar las diversas realidades que conforman el mundo según los estudiantes.

En la medida que el educando se va sintiendo más cómodo con su nivel lector y de producción escrita, también puede ir desarrollando una voz narrativa en la que consolida sus

critérios e ideas sobre la vida, siendo además herramientas de autodescubrimiento que lo ayuda a relacionarse mejor consigo mismo y con las exigencias del medio social.

Por lo tanto, resulta preciso ampliar en qué consisten y qué involucra cada una, es decir la lectura y escritura, puesto que según destacaban Ferreiro y Teberosky (1979) “la lectura y la escritura se enseñan como algo extraño al niño y en forma mecánica en lugar de pensar que constituye un objeto de su interés, al cual se aproxima de forma inteligente” (p. 358). Una perspectiva que según plantea Solé (1992) surge porque no se abren en las Instituciones Educativas los espacios ni las oportunidades para que los estudiantes se aproximen con libertad a los textos.

En ese sentido las estrategias lúdicas y pedagógicas que se propongan en torno a su fortalecimiento necesitan ofrecer libertad a los niños para que a través de su imaginación se vean motivados en traducir todas sus ideas e imágenes en palabras, en textos que puedan compartir con sus amigos y compañeros.

La habilidad de la escritura es descrita por Camps (2003) como un proceso de composición que abarca una serie de conocimientos y habilidades:

Otros componentes de las representaciones que el escritor maneja a lo largo del proceso, como el conocimiento de los esquemas textuales, de los contenidos temáticos sobre los cuales escribe, de las estrategias de resolución de los problemas, del mismo texto que quiere escribir o que está escribiendo, etcétera, contribuyen a la gestión y control adecuado de los procesos de planificación, textualización y revisión. Este mecanismo de gestión, de control, es uno de los componentes fundamentales de los modelos cognitivos pues permite la adecuada atribución del esfuerzo cognitivo necesario para llevar a cabo el proceso (p.4).

El proceso de acercamiento y aprendizaje frente a las múltiples oportunidades que representa poder escribir se presenta como variado y exigente, puesto que sus componentes y reglas son necesarios, sin embargo, es a través de una aproximación inicial correcta que se logran obtener los mejores resultados de cara hacia las futuras exigencias académicas y personales en la vida de los estudiantes.

En un principio los educandos son más receptivos ante la corrección y retroalimentación de los textos, esa perspectiva los ayuda a mejorar la organización de sus ideas para evidenciar un mejoramiento paulatino, pero consistente, de sus habilidades, por eso es necesario impulsar intervenciones pedagógicas durante los años de formación primaria como sucede en el caso de este proyecto.

En ocasiones se tiende a simplificar la escritura, generalmente cuando se asume desde una sola óptica, bien sea la ortográfica o la sintaxis, sin embargo, como se puede ver su aprendizaje involucra diferentes elementos que en conjunto son los encargados de fortalecer dicha competencia en el estudiante. Según explica Cassany (1995) existen diferentes ideas preconcebidas sobre cómo deben ser los procesos de redacción y eso perjudica su desarrollo tanto dentro como fuera del aula:

Un escritor tiene que dominar las características del código: debe recordar la ortografía de miles de palabras, tiene que distinguir las sutiles normas de puntuación y las convenciones en el uso de las mayúsculas, es necesario que conozca la estructura, los registros y las formas de cohesión propios de los textos que quiere escribir. Es un extraordinario, vasto y variado conjunto de conocimientos (1995, p. 64).

La exigencia que plantea el objetivo de ser un buen escritor, en ocasiones, puede generar bloqueos, apatía o desinterés en los estudiantes de diferentes grados y edades, incluso hay quienes desarrollan la actividad de redactar sin mayor atención, sólo por salir del momento, en ese caso se pierde la oportunidad de enamorar a los educandos de esta habilidad y ellos invierten muy poco de sí en su desarrollo y mejoramiento.

Por otra parte, en lo referente a la habilidad de la lectura, Solé (1992), la define como “un proceso de interacción entre el lector y el texto... implica comprender el texto, es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito...y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas” (p. 6). En los aportes de la misma investigadora se identifica la importancia de superar los modelos ascendentes o descendentes de lectura para centrarse en el interactivo, donde el intercambio entre texto y lector es dinámico, además de que considera los pre saberes de los estudiantes para enriquecer su experiencia con el documento.

Asimismo, Cassany (2006) es otro de los autores que se preocupa por ofrecer una mayor dimensión al acto de leer y por eso destaca:

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano la comprensión – que es lo importante (p. 21).

Las ideas y sensaciones que evoca un texto en quien lo lee es una de las partes más apasionantes de embarcarse en la fantasía de los libros, esa es la razón que se convierte en un

marco de referencia para este proyecto y que constituye el enfoque a partir del cual los educandos pueden desarrollar una motivación superior frente a las asignaciones de lectura que se dan en el aula y se dejan como tareas para el hogar.

En pocas palabras superar la visión mecánica y decodificadora de la lectura, implica posicionar la comprensión como el propósito central de leer, lo cual es un reto para el proceso de enseñanza porque demanda el diseño y la puesta en marcha de procesos cognitivos dinámicos, tal como lo describe Vega (2000) “el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto” (citado en Santiago, Castillo y Morales, 2004, p. 28).

En el propósito de orientar el interés de la lectura hacia la comprensión de las ideas allí plasmadas se requiere como se señaló algunos párrafos atrás, una perspectiva lúdica, donde los estudiantes vean como un reto el hecho de descubrir los tesoros ocultos en los párrafos y las páginas, de esa manera puede ir avanzando hacia un dominio mucho más consolidado de leer y escribir.

En el fortalecimiento de la lectura y la escritura es importante dar espacio al disfrute, es valioso que los educandos encuentren significado en estas actividades para que trabajen en ellas como parte de sus hábitos y las transformen en fuente de progreso, no sólo en su rendimiento académico, sino también en el ejercicio de su creatividad personal.

El encuentro entre ambas habilidades se materializa en el concepto de lectoescritura, y autores como Vygotski (1995), destacan que, en la lúdica y la escuela activa al priorizar la creación de experiencias en el aula, es donde se pueden fortalecer esta noción fundamental del aprendizaje:

Plantea una situación experimental en la cual, a través de juegos simbólicos trata de establecer la escritura del objeto. Por medio del juego experimental en el que se representan cosas y personas con objetos familiares, se construye una breve narración interpretada por gestos figurativos sobre los objetos. En la situación de juego se designa, por ejemplo, un libro abierto como una casa, unas llaves como niños, un lápiz representando la niñera, etc., y a continuación se representa la narración involucrando los objetos, que son manipulados con gestos representativos de acuerdo con su papel en la historia (p. 15).

Los juegos y acciones que pueden plantearse en torno a este tema son variados, además implican una inversión moderada porque gracias a la estimulación de la imaginación que logran los libros, es posible trasladarse desde la misma aula de clase a cualquier lugar en el mundo. Lo interesante en esto es que incentiva como pocos la motivación y la participación de los estudiantes en las clases.

La consideración de diferentes escenarios y actividades frente al objetivo de afianzar la lectura y la escritura motiva lo que Reyes (2004) describe como la presencia e interrelación de diferentes factores tienen lugar en el medio educativo, entre esos se destaca la genética, el ambiente, personales y familiares, recursos y práctica pedagógica. En ese sentido Ferreiro y Teberosky (1979) proponen ver ese propósito como “el proceso mismo de adquisición del conocimiento a través del cual el sujeto construye su pensamiento comprende el mundo que lo rodea y resuelve los interrogantes que le plantea” (p. 31).

En el aprendizaje y en la formación de hábitos es valioso reconocer que el docente no es la única fuente posible, pues los padres, los familiares, el entorno, los compañeros y otros aspectos,

también juegan su papel a la hora de influencias y moldear las decisiones que van tomando los niños como estudiantes y seres humanos.

Dentro de esta revisión teórica el modelo de enseñanza directa de Baumann (1990) es una referencia central porque destaca los diferentes aspectos que debe tener en cuenta el docente para avanzar en la puesta en común de la competencia de lectoescritura:

Cuando tiene lugar la enseñanza directa, se dedica tiempo suficiente a la lectura, los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y esperan que éstos aprendan. Los profesores conocen los objetivos de sus clases y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos. La atmósfera es seria y organizada, pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria. El profesor selecciona las actividades y dirige las clases; la enseñanza no la lleva a cabo un libro de trabajo, libro de texto u otro alumno. Generalmente se realiza en grupos grandes o pequeños, los alumnos cosechan más éxitos que fracasos y están concentrados en la tarea la mayor parte del tiempo. El profesor está bien preparado, es capaz de prevenir el mal comportamiento, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir las explicaciones cuando es necesario. Pero lo más importante es que el profesor está al mando de la situación de aprendizaje, mostrando, hablando, demostrando, describiendo, enseñando lo que hay que aprender (citado en Solé, 1992, p. 11).

Es valioso contar con modelos de referencia como este porque ayudan a distribuir los tiempos y las decisiones tomadas en el marco de las estrategias implementadas, pues en general se trata de evitar aburrir a los estudiantes y de abrir nuevos espacios de práctica, interacción y encuentro.

En ese sentido la propuesta de Baumann (1990) se divide en cinco etapas, la primera es ofrecer una introducción de la actividad, la segunda es ofrecer un ejemplo de cómo realizar la acción o participar, la tercera es la enseñanza directa donde el maestro responde las inquietudes

de los estudiantes, la cuarta es la aplicación de la habilidad enseñada por parte de los educandos, mientras que la quinta se refiere a la práctica individual donde el alumno debe emplear las nuevas habilidades en la creación de nuevo material.

Sin embargo considerando las características de la presente investigación no es prudente seguir únicamente los principios de la corriente conductista sino que también se tienen en cuenta los aportes de Ausubel (1984) y Piaget (1977), el primero explica en su teoría psicopedagógica que el estudiante no es solamente un receptor sino que gracias a las acciones que adelanta de asimilación cognitiva y descubrimiento puede crear nuevas ideas a partir del material expuesto por el docente, en su visión también recomienda estimular al educando para que participe, reflexione, discuta o analice los temas socializados.

En el caso de Piaget en la teoría constructivista del aprendizaje describe la importancia de respetar los ritmos individuales para conformar grupos interesados en la construcción activa del conocimiento y reconocer los momentos de desarrollo apropiados para impulsar determinadas habilidades, en este caso las de lecto-escritura.

Los autores retomados hasta este punto incitan una visión crítica del aprendizaje, en esa medida los hábitos de estudio son un recurso esencial para el diseño de estrategias que respondan de manera pertinente a las dificultades en el proceso de aprendizaje, estos son definidos por Arco y Fernández (2011) “al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico, lo cual implica la forma en que se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar” (como se citó en Acevedo, Gómez y Tirado, 2015, p. 3).

Otro autor, Hernández (2012), también reconoce el papel que tienen ciertos factores en la formación de estos hábitos, entre los externos habla de la infraestructura, como las condiciones de luz, aire y la ergonomía del lugar, por otra parte, el nivel económico y la realidad sociocultural de la Institución Educativa y del estudiante. En ese orden de ideas identifica entre los factores internos las emociones, la motivación, las capacidades cognitivas y las condiciones a nivel psicológico.

El propósito de los hábitos de estudio de acuerdo a Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve (2009) es estimular “la iniciativa del estudiante para explorar, leer, averiguar, curiosear sobre un “algo” remoto que posteriormente constituye un motivo específico, bajo unos parámetros y redes de circuitos cerebrales que revisan permanentemente la información procesada” (p.19). De esa manera dicha estrategia de aprendizaje conecta con los principios del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) donde el educando se encarga de ajustar y reconstruir los conocimientos a partir del compromiso y el interés que siente por el proceso, el mismo que lo lleva a conectar sus aprendizajes anteriores con la nueva información que va llegando a él dentro o fuera del salón de clases.

En el campo de la lengua castellana cuando los educandos se encuentran conectados con el proceso adelantado en la asignatura empiezan a relacionar autores, personajes de historias y experiencias que enriquecen sus aportes a la hora de escribir sus propios textos. Ese es el propósito central de lograr captar su atención, pero también se identifica la importancia de trascender la simple transmisión de contenidos.

Dentro de la revisión teórica del tema se identifica que la motivación es uno de sus aspectos constitutivos principales, en esa dirección Borgobello (2010) explica que:

El comportamiento de los maestros contribuye al desarrollo de mecanismos de motivación o desmotivación en los estudiantes. Se ha pensado que un alumno motivado logrará rendimientos académicos más satisfactorios lo cual redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia (como se citó en Acevedo, Gómez y Tirado, 2015, p. 9).

En definitiva, captar el interés de los estudiantes no es la única meta, sino lograr transformar esa atención, la cual suele durar poco, en un compromiso vivo y creativo con el desarrollo de las actividades de lectura y escritura, uno que trascienda el salón de clases y acompañe al educando de forma permanente. Ante ese reto se diseña la estrategia aquí presentada como resultado de la investigación.

Cuando el escolar va a su casa y sigue con el proceso iniciado en la Institución es cuando se comienzan a dar los primeros indicios de la formación de un hábito, lo importante de eso es que logran profundizar en sus habilidades y las van consolidando como uno de sus recursos más especiales a la hora de superar obstáculos académicos o proyectarse como profesionales en el futuro.

En ese sentido autores como Bajwe (2011) ven en los hábitos de estudio un aspecto esencial para conseguir el éxito académico, incluso superando el papel de la inteligencia o la capacidad de retentiva que tenga el estudiante. Aunque Acevedo, Gómez y Tirado (2015) retomando los aportes de una investigación elaborada por Torres y Vidal (2009), quienes señalan que “el no usar adecuadamente el tiempo, la ausencia de técnicas para comprender lo que se lee, el no saber

tomar apuntes y la incapacidad para hacer esquemas son una característica evidente del mal desempeño académico” (p. 15).

Las costumbres o las responsabilidades de estudio que los niños y jóvenes aprenden a disfrutar son las que interesan en el contexto del presente estudio, pues son las que van a permitir que tengan mayor confianza en el aprendizaje, puedan transformar los saberes en nuevos significados y puedan construir una vida más plena donde su formación académica es una herramienta positiva para salir adelante.

En términos generales la interrelación entre la competencia de lectoescritura y los hábitos de estudio es un elemento central en la experiencia educativa actual, en esa medida la estrategia que motiva este proyecto, toma estos apuntes como referencia para el diseño de una propuesta que se ajuste a las necesidades de los estudiantes de los grado 4 y 5 de la sede, quienes según las mallas de aprendizaje del Ministerio de Educación deben ir desarrollando las siguientes habilidades: planear, redactar, revisar y reescribir textos literarios o no literarios, organizar las ideas en párrafos, identificar los elementos propios de cada género narrativo, emplear estrategias de lectura, distinguir los elementos formales y llegar a comprender la escritura como un proceso. En conjunto todas van orientadas a favorecer la competencia lecto-escritora.

Portafolio de actividades. Esta estrategia corresponde a la alternativa elegida para desarrollar la intervención pedagógica planteada dentro de esta investigación, en ese sentido una definición general, pero esclarecedora es la aportada por Murillo (2012):

De manera elemental, se considera como un espacio físico, digital y/o virtual que sirve para recopilar trabajos, escritos diversos, fotografías y cualquier otro elemento que señale algún registro que se desea realizar. De forma más compleja, el portafolio toma como base la idea anterior, pero tendría, además, una intención de aprendizaje o didáctica, especificada en objetivos y reflejada en el hilo conductor de su desarrollo (p. 2).

La misma autora, citada previamente, identifica por igual la importancia de los estudiantes y el docente en su implementación, por un lado, los educandos son los encargados de construirlo de manera individual e ir evidenciando sus avances, mientras que el maestro se encarga de hacer seguimiento para posteriormente realizar la evaluación final.

Entre las novedades y retos que plantea su inclusión en la experiencia académica González (2009) destaca:

El portafolio es un método alternativo, ni exclusivo ni excluyente, a través del cual es posible corregir las contradicciones de los métodos tradicionales, focalizar la responsabilidad del aprendizaje no solo en el docente sino también en el estudiante y equilibrar coherentemente el esfuerzo y proceso de aprendizaje en una valoración continua del mismo. Permite tanto al docente como al estudiante autorregular y autoplanificar su ritmo de trabajo, posibilita la profundización en temas de interés al estudiante bajo la supervisión docente, enseña cómo mejorar el trabajo autónomo y grupal mediante feedback continuo, para hacerlo más eficaz, se centra en la heterogeneidad como fuente y motor para evolucionar, facilita el desarrollo de habilidades sociales, y potencia la cooperación, no la competición, para enriquecer el conocimiento de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, etc.) (como se citó en González, Guerra y García, 2010, p. 277).

En el propósito de enfocar los esfuerzos e intereses del grupo en torno a una meta de construcción común, el portafolio se presenta como una opción apropiada, donde todos deben realizar aportes individuales, los cuales en conjunto van a reflejar las experiencias, esfuerzos y

logros obtenidos a nivel colectivo. Entender esa fuerza cooperativa que impulsa a esta estrategia es uno de los aspectos más importantes para favorecer su correcta implementación en el aula.

De los aportes que implica el portafolio es que no solo recopila los trabajos adelantados durante las clases, sino que también involucra aquellos realizados en las casas, de tal manera que la perspectiva de Cramer (1993) invita a superar la creencia de que es simple archivo de documentos, puesto que constituye una narración que refleja los progresos alcanzados por el estudiante en relación alguna área del conocimiento, en este caso el lenguaje.

En el presente estudio se analizan los hábitos de lectura y escritura, que no sólo involucran las actividades que tienen lugar en el salón de clases, sino que también tienen en cuenta los desafíos superados en el hogar. De esa manera se quiere contar con una visión más amplia del rol que cumple el estudiante en la conformación del portafolio.

La presencia y responsabilidad activa del educando en su desarrollo es destacada por Argudín (2007) “la persona que lo realiza puede participar en la selección de los contenidos, en la organización del proceso y de la herramienta, así como en la delimitación de los criterios valorativos y de las evidencias esperadas para los procesos realizados” (p. 13). En tal sentido el criterio del estudiante se manifiesta a lo largo de todo el proceso y requiere de la orientación constante del docente.

La capacidad de crear y decidir es otra de las fortalezas que incentiva esta estrategia, en esa medida los educandos pueden transformar los contenidos tradicionales en nuevos formatos, mensajes e iniciativas, por medio de las cuales revalorizan y vivifican el poder de saber más.

Las visiones de Shulman (1999) y Barragán (2005) permiten identificar el papel que le otorga el portafolio a la creatividad dentro del proceso de aprendizaje personal para materializarlo e integrarlo sin resistencias en la práctica pedagógica a la que están habituados los estudiantes, entre otros aspectos lo destacan como una especie de hilo conductor que relaciona por medio de la acción de crear los diferentes conocimientos enseñados.

En la implementación del portafolio también se construye una historia con inicio, nudo y desenlace, una narrativa que gracias a las evidencias recolectadas da testimonio de todos los cambios y éxitos alcanzados, de tal manera se pretende que sea una especie de cuento donde los estudiantes se sientan bien representados, gracias a su participación directa.

Esta herramienta también es concebida como una estrategia apropiada de evaluación, según destaca Murphy (1997) no se presenta únicamente hacia el final de la actividad, sino que ocupa una presencia transversal que permite a los educandos familiarizarse con su funcionamiento y alcances. En esa dirección Koretz, Broadfoot y Wolf (1998) consolidan esa perspectiva al exponer su enfoque procesal:

Las herramientas de evaluación deben favorecer y fomentar el aprendizaje y no dirigirse únicamente a medirlo, lo cual implica, de acuerdo con estos autores, el uso de técnicas de evaluación dirigidas a promover el desarrollo de habilidades en los estudiantes, como el que identifiquen sus necesidades de aprendizaje, evalúen su propio desempeño y reconozcan sus debilidades (como se citó en Martínez, 2002, p. 56).

Una de sus principales ventajas es que los educandos participan de su construcción, sin sentirse vigilados y medidos constantemente, esa libertad creativa les da la confianza para continuar explorando otras formas de leer, escribir y redactar contenidos. Convirtiéndose en un

punto de partida ideal para la puesta en marca de la estrategia presentada en el capítulo 4 de este documento.

En conclusión, los fundamentos teóricos y metodológicos del portafolio se corresponden con las necesidades establecidas en los objetivos de este documento, puesto que incentiva la participación de los estudiantes, en el propósito de consolidar el fortalecimiento de sus hábitos de lectura y escritura, actividades que requieren de constancia y seguimiento para convertirse en oportunidades de desarrollo a medida que avanzan en la formación académica.

Lúdica. En esta categoría es preciso repasar los orígenes y conceptualizaciones en torno a la pedagogía, una ciencia que siempre ha vinculada con “las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales donde se gesta” (Guichot, 2006, p. 13), en ese sentido los cambios en sus concepciones y alcances siempre han sido constantes, pues desde las civilizaciones antiguas griegos y romanos se ocuparon de crear centros educativos como la academia y el liceo, Aristóteles defendía la convicción de que la educación debía ser para todos, sin exclusión social o económico, y la pedagogía romana con el Derecho, la Literatura o los números siempre abogó por un enfoque práctico del aprendizaje.

Durante la Edad Media se dio forma al modelo tradicional de la educación, centrado en la figura del maestro, debido a la creación de universidades y los avances de la ciencia, donde el propósito central era memorizar grandes cantidades de información y participar de los procesos de enseñanza era un privilegio único de los hombres.

Hacia el siglo XIX comienza a perfilarse el surgimiento de diferentes teorías en torno a la pedagogía como por ejemplo la perspectiva de Rousseau que privilegió al desarrollo psicológico individual del sujeto, en esa línea de pensamiento Pestalozzi y Herbart, quienes a partir de una visión científica también destacaron la individualidad del estudiante y las necesidades de propender por una formación integral que considere la inteligencia, los sentimientos y la moral.

Es así como en el siglo XX son propuestas las principales corrientes pedagógicas conocidas hasta la actualidad, comenzando con el Constructivismo, donde Piaget “enfrentándose a las posiciones innatistas y empiristas dominantes en su época, propuso que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve” (Piaget, 1979, citado en Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 83). En esa mirada son la interacción, el encuentro entre el mundo interior del estudiante y los estímulos externos, lo que termina dando origen al aprendizaje.

Luego en la teoría del Aprendizaje Significativo desarrollada por Ausubel se apostaba por “defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio auténtico en el sujeto” (Ausubel, 1978, citado en Viera, 2003, p. 37), de esa manera se ocupaba de destacar el engranaje que surge entre los conocimientos y las estructuras cognoscitivas presentes con anterioridad en los educandos. En ese sentido la visión pedagógica de Vigostky respecto al proceso de internalización y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), se enmarca como Ausubel, en reconocer la pedagógica como esa fuerza mediadora que favorece el aprendizaje con la participación activa del estudiante, quien con sus imaginarios y decisiones dinamiza las fronteras del conocimiento.

Frente a los avances expuestos en el campo de la pedagogía autores como Meumann (1960) consideraban que a “la pedagogía no le falta nada para ser una ciencia sistemática en sentido estricto; pues tiene un sistema dotado de unidad, dominado de un modo sistemático por un concepto superior: el de la educación” (citado en Calzadilla, 2004, p. 6). Al adoptar una perspectiva sistemática se abrió el camino para que corrientes como la Pedagogía Activa tomaran fuerza, con Dewey (1989) como uno de sus principales exponentes, cuyos principios dieron origen a la Escuela Nueva, el modelo que orienta el proceso educativo de la Sede El Limoncito, objeto de intervención en este proyecto.

Según describe Palacios (1978) dentro de ese marco de referencia pedagógico se superan varios de los obstáculos identificados en los modelos tradicionales:

En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (citado en Narváez, 2006, p. 630).

En el contexto colombiano el Ministerio de Educación (2010), con el apoyo del Gobierno Nacional, ha adoptado esta alternativa del quehacer pedagógico en el ámbito rural, puesto que consideran permite responder a la heterogeneidad de alumnos que se presentan, tanto a nivel cultural como en las edades. Este es el caso del Instituto Técnico Buena Esperanza, sede El Limoncito.

Dentro de las principales características de este modelo pedagógico, se destacan: libertad ante la individualidad de cada estudiante, considera el papel de lo simbólico dentro de las

interacciones sociales cotidianas, considera las variables culturales propias de los entornos de donde proviene el educando y reconoce la perspectiva funcional de educar, tanto en su aporte individual como social (Filho, 1964).

Los encuentros y desencuentros surgidos en el marco de esta área pedagógica encuentran un hilo conductor poderoso en la lúdica, una dimensión humana que tiene origen en el juego, sin embargo, para Posada (2014) “todo juego es lúdica, pero todo lo lúdico no es juego” (p. 27), una afirmación que refleja cómo esta noción hace referencia a una actitud de motivación y participación constante ante la vida, una donde la receptividad para conocer y construir conocimiento va unida a una experiencia activa y divertida.

Ese enfoque experiencial es descrito en el ámbito de la lectoescritura (LE) por Alcedo y Chacón (2011), quienes señalan:

Por enfoque lúdico entendemos todas aquellas actividades didácticas, amenas y placenteras desarrolladas en un ambiente recreativo y cuyo impacto pedagógico promueve el aprendizaje significativo que se planifica a través del juego. De allí que, una propuesta lúdica debe incorporar juegos didácticos, títeres para narrar y dramatizar cuentos, canciones infantiles acompañadas gestos y pantomima; además, del coloreado, el pegado y las manualidades entre otras experiencias pedagógicas, que pueden organizarse en “rincones” tales como el rincón del dibujo, y el rincón de la música para guiar al niño o niña a explorar, investigar, descubrir, organizar y conocer su entorno mediante el uso de la LE (p. 72).

No obstante la lúdica no existe solamente gracias a los recursos materiales que se emplean para explicar los conceptos, sino que es un conjunto de actitudes que abren nuevas oportunidades de intercambio entre el docente y los estudiantes, especialmente en cuanto a la resolución de

dudas e inquietudes que suelen generar desconfianza en los educandos y que en un ambiente más distendido encuentran la oportunidad de resolver.

De acuerdo a Uberman (1998) los efectos positivos de apostar por su implementación en el escenario escolar son: incentivar el aprendizaje significativo, la socialización, la imaginación, la regulación emocional y la reflexividad crítica. En conjunto aporta a la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, configurando una mirada holística que fortalece la actitud positiva de los educandos ante la oportunidad de asistir a la escuela y formarse en diferentes áreas del conocimiento.

En el caso de la enseñanza de la lengua, el potencial educativo del juego hace posible apropiarse de las diferentes competencias que lo componen como la lectura, la escritura, la expresión oral o la comprensión. En esa dirección la estrategia pedagógica, planteada en esta investigación, retoma los aportes de Meneses y Monge (2011):

Al seleccionar el juego el educador debe tomar en cuenta que las experiencias por realizar sean positivas. Debe ser hábil y tener iniciativa y comprensión para entender y resolver favorablemente las situaciones que se le presentan. Si el individuo no resuelve un reto o problema después de varios intentos, es conveniente que el educador le sugiera que se devuelva al anterior de manera que pueda guiarlo para manejar los sentimientos de frustración (p. 115).

Al incluir nuevas actividades en el desarrollo de las clases se requiere un tiempo de adaptación, es decir no se debe esperar una solución instantánea de parte de los nuevos recursos o acciones, sólo quienes perseveren son quienes pueden recoger los buenos resultados de haber

dado un paso más allá de la zona habitual y motivar en los estudiantes una participación más dinámica durante las clases.

El propósito de generar experiencias integrales con elementos cognoscitivos, sociales y emocionales, se perfila entonces como la motivación para iniciar este proceso, donde el fortalecimiento de las competencias del lenguaje a partir de los hábitos de estudio es el horizonte de intervención pedagógica.

Escuela Nueva. La implementación de una estrategia didáctica debe considerar el modelo educativo implementado en el Instituto Técnico Buena Esperanza, sede el Limoncito, que surge según describe Palacios (1978):

En oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía (p. 32).

Este modelo pedagógico se enfoca en abordar las deficiencias de los postulados clásicos donde los procesos de enseñanza/aprendizaje tienen un desarrollo lineal con una escasa intervención de parte de los estudiantes. También abrió nuevas posibilidades en torno a la formación de comunidades apartadas de las grandes ciudades para que pudieran tener educación, según las características y los retos de su entorno.

En la perspectiva de Filho (1964) la escuela nueva no responde a un modelo único, sino que responde a un conjunto de principios que insta a desarrollar en el contexto educativo, en su origen

propuesto por el pensador Rousseau (1712-1778) se enfocó en la necesidad de relacionar a la educación con la realidad del entorno y con la posibilidad de que sea una experiencia directa para los estudiantes, por ello hacia finales del siglo XIX también en Europa, surge en Inglaterra la primera New School en la localidad de Abbotsholme, por Cecil Reddie, después de eso surgieron otras, todas con un enfoque común:

En consonancia con el principio de que la vida natural –en el campo, alejada de las ciudades– es necesaria para el desarrollo libre de la infancia, aparecen las primeras escuelas nuevas propiamente dichas en distintos países de Europa, las cuales constituían pensionados privados, por lo regular reducidos y ubicados en el campo, que ordinariamente facilitaban la enseñanza media o una enseñanza equivalente a ésta (Narváez, 2006), p. 13).

Desde su origen ha estado vinculada con las zonas rurales, de esa manera posiciona al docente y al educando desde una perspectiva más cercana e informal, sin perder el sentido del respeto, puesto que las dinámicas de interacción y convivencia favorecen la integración de diferentes grupos de edades y actividades que incentivan ese re descubrir de las posibilidades que trae la decisión de educar fuera de lo esperado o lo tradicional.

Otro de los principales representantes de la Escuela Nueva es John Dewey (1989) cuyos aportes comprenden desde considerar la escuela como una comunidad donde no solo se aprenden conocimientos, sino que se viven diferentes situaciones que también contribuyen a su formación, además destaca el valor de ser espontáneos y activos dentro del ámbito escolar, también Dorantes y Matus (2007) explican que “A pesar de que las materias de enseñanza son el resultado de una evolución social, histórica, no se debe permitir que se alejen de la vida diaria” (p. 3).

Entre los principios de este modelo se encuentra que sus contenidos y planes curriculares buscan estar conectados con las realidades comunitarias, se trata de favorecer en los estudiantes un acercamiento proactivo de los temas que tienen lugar en sus familias, barrios y actividades económicas productivas, con la finalidad de alinear los procesos de enseñanza con lo que experimentan a nivel cotidiano.

En consideración de sus características Narváez (2006) destaca que en otros países iberoamericanos también se le conoce como ‘Escuela Activa’ la razón es que:

Dado que se asume que el principio más importante y significativo es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño; de allí que se sostenga que esta institución está llamada a aplicar el principio de actividad y hacer posible toda la actividad psicomotora propia del niño, a fin de centrarse en los intereses de éste y hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje (p. 631).

En ese interés de favorecer e incrementar la participación de los estudiantes este modelo pedagógico representa un punto de inflexión frente a los otros modelos porque su enfoque está orientado hacia la acción con metodologías donde el estudiante debe movilizar su cuerpo, sus pre saberes, sus intereses para llegar a un descubrimiento de sí mismo y su capacidad para construir nuevo conocimiento.

En Colombia la escuela nueva es definida por el Ministerio de Educación Nacional (2014) como “modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano - marginales.” (p. 1). Su propósito es ofrecer la oportunidad de cursar la primaria a los niños y

niñas entre los 7 y 12 años que habitan en zonas apartadas del país para eso se adopta la estrategia de multigrado donde se integran hasta tres maestros.

La adaptación del modelo a la realidad nacional sucedió en los años 70s puesto que las escuelas rurales tenían pocos niños matriculados y no se justificaba tener un profesor por grado, en ese sentido un grupo de investigadores de la Universidad de Pamplona, crearon una serie de guías como resultado de los principios postulados por la escuela activa, que permitieron atender en un mismo grupo a los niños que ya sabían leer y a quienes todavía no sabían, además de crear algunas otras que les permitían a los niños ausentarse para trabajar en las siembras o cosechas mientras seguían aprendiendo desde sus casas (Colombia Aprende, 2015).

En esta modalidad la generación de comunidad en torno a la escuela y el aprendizaje es importante, un aspecto que favorece el fortalecimiento de los hábitos de lectura y escritura, tema que motiva el presente proyecto, puesto que:

En la Escuela Nueva, los padres tienen y deben involucrarse en la educación de sus hijos. Por ello, las guías cuentan con actividades y ejercicios de consulta para los padres, la comunidad y los ancestros con el único propósito de recuperar sus saberes e integrarlos en el proceso de aprendizaje de los niños (Colombia Aprende, 2015, párr. 15).

En conjunto los principios, características y propósitos de este modelo van orientados hacia un aprendizaje definido a través de la acción, una referencia que determina el diseño de la estrategia aquí propuesta junto con unos principios que se pretende se vean reflejados en las actividades diseñadas y en los impactos logrados con los grupos de cuarto y quinto, objeto del presente proyecto.

Marco Legal

Como primera instancia la educación en Colombia tiene como principal fundamento el artículo 67 de la Constitución Política el cual señala:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (Congreso de la República, 1991, p. 48).

El artículo citado previamente fundamenta la configuración y el desarrollo del sistema educativo en el país por eso es de gran pertinencia en esta investigación con fines pedagógicos, además da origen a otra referencia esencial que es la Ley 115 de 1994 conocida también como Ley General de Educación, la cual en su objetivo principal en el artículo 1, define:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Congreso de la Republica, 1994, p. 1).

En la perspectiva de la norma se describe el derecho a la educación así como el alcance que la fuerza formativa tiene en los diferentes escenarios de la vida nacional, frente a esa importancia demarca en el artículo 16 los objetivos generales de la Educación Básica, entre los cuales destaca: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (1994, p. 8). Un punto que está conectado con el tema de interés del presente proyecto.

En lo referente a la adopción del modelo Escuela Nueva para las zonas rurales del país se destaca el contenido del artículo 2 del Decreto 230 de 2002 que precisa:

En virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, los establecimientos educativos que ofrezcan la educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Presidencia de la República, 2002, p. 2).

Gracias al contenido del Decreto se conocen las generalidades y lineamientos asociados con el desarrollo de la modalidad Escuela Nueva, ayudando especialmente a establecer las oportunidades y limitantes de trabajar con estudiantes de dos grados diferentes en un mismo grupo. Así mismo también se consultó el documento Estándares básicos de competencias del lenguaje (2006) diseñados por el Ministerio de Educación donde se destacan el valor de la lectura y la escritura, tanto como habilidades independientes, así como en su enseñanza y aprendizaje conjunto.

Otro documento esencial es el Manual de Escuela Nueva: orientaciones pedagógicas, tomos I y II, publicado por el Ministerio de Educación (2010), allí se establecen las orientaciones dirigidas para el área del Lenguaje, donde se realiza un énfasis en la implementación de los procesos respecto a las particularidades que tiene esta modalidad pedagógica.

Finalmente, se tiene en cuenta el Decreto 1290 de 2009 “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media” (Presidencia de la Republica, 2009, p. 1).

En conjunto todas las normas consultadas y reseñadas en este apartado de la investigación permiten fortalecer el planteamiento del proyecto, puesto que, gracias a la correspondencia con sus señalamientos, es posible insertarlo en el contexto nacional, regional y local, al responder de forma pertinente a los retos y metas establecidas por los organismos regulatorios del país.

Metodología De Investigación

Tipo de Investigación

Esta experiencia investigativa se inscribe en la investigación-acción que es descrita por Chaves (2007) como “aquella en la que el conocimiento se basa en una relación cercana entre quien conoce y lo que quiere conocer, con el objetivo de aprehender la esencia de lo que se está conociendo” (como se citó en Nani, 2012, p. 2), en esa medida su elección favorece la participación de los informantes objeto del proyecto, gracias a esta perspectiva no sólo se puede abordar el siempre dinámico y complejo ámbito educativo, sino además profundizar en la experiencia de Escuela Activa presente en la sede El Limoncito.

El enfoque seleccionado para la investigación es el cualitativo, este es definido por Taylor y Bogdan (1987) como “un modo de encarar el mundo empírico, señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 25). En la perspectiva de estos investigadores esta mirada investigativa se caracteriza en la práctica por ser inductiva, puesto que primero se recogen los datos y luego se propone la intervención, su orientación es holística, interactúa de forma directa con los integrantes de la muestra, se ocupa de entender el contexto donde se desenvuelven cotidianamente los informantes, y por sobre todas las cosas no trata de imponer su visión sino que aborda las situaciones como si fuera la primera vez que están ocurriendo.

Otro de los aspectos destacados de actuar desde lo cualitativo, es que la validez de la investigación es un elemento esencial, puesto que hace un énfasis especial en la recolección

empírica de los datos, para que, de esa forma, ellos reflejen lo que dicen y hacen el grupo objeto de intervención.

La integración entre la investigación-acción y la perspectiva cualitativa según destacan Fernández, Baptista y Hernández (2003) favorece la flexibilidad en el desarrollo del proyecto, una estrategia que permite profundizar en las acciones y significados identificados. Otro elemento importante es que busca aproximarse al contexto lo más que se pueda para enriquecer la interpretación de los hallazgos.

En conjunto se pretende favorecer la comprensión y el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la sede El Limoncito, quienes en medio de su experiencia con la modalidad Escuela Activa, representan un grupo heterogéneo y exigente en su desarrollo académico.

Proceso de Investigación

El proceso investigativo enmarcado en los principios de investigación-acción que se eligió como referencia fue el propuesto por Pérez Serrano y Nieto (1993):

Diagnóstico del problema. Esta fase lo que busca es cuestionar lo que pasa en el aula para identificar qué se puede mejorar o transformar. De acuerdo con los autores consiste en “otra forma de identificar el problema consiste en examinar las diferencias entre lo que es la práctica social y educativa en una situación concreta y lo que se pretende que sea” (Pérez Serrano y Nieto, 1993, p. 190). La reflexión iniciada desde la docente se ha extendido a la participación de los

estudiantes, quienes con sus dudas e inquietudes contribuyeron a la consolidación del planteamiento y la formulación, lográndose de esa manera que refleje las debilidades evidenciadas en el grupo.

El enfoque micro, definido para la exploración inicial, permitió determinar que la línea más clara de intervención dentro del área del lenguaje son los hábitos de lectura y escritura, donde se identificó la separación que existe entre el trabajo realizado en la escuela y los conocimientos que se afianzan en los hogares, a partir de esa revisión se comenzó a perfilar, que las perspectivas lúdica y didáctica son una vía apropiada para fortalecer el desarrollo de la presente propuesta.

Formulación del plan de acción. Es la fase que se orienta al diseño de actividades puntuales que van a estructurar el esquema del proyecto. Los autores proponentes de este modelo destacan que “la investigación-acción es una estrategia, y planear estrategias es fundamental. Se trata de decisiones prácticas y concretas acerca de: ¿Qué debe hacerse? ¿Por parte de quién? ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más poderoso posible? ¿Cuándo y cómo hacerlo?” (Pérez Serrano y Nieto, 1993, p. 191). Por lo tanto, se busca generar un proceso orientado por la flexibilidad donde tenga espacio la reflexión y la toma de decisiones.

En este nivel se comenzó a esbozar la estrategia didáctica, para eso fue necesario empezar a definir la dimensión operativa de este proyecto, que involucra “acciones, responsabilidades, tiempos, espacios, aplicaciones, controles, registros, reuniones, informes” (1993, p. 191); los cuales en conjunto constituyeron el primer paso para dar forma a esta iniciativa pedagógica, que sin embargo empezó a ser modificada en la medida que se iban implementando algunas acciones con los estudiantes, en algunas fueron mostrando mayor o menor interés, un criterio que ha

resultado esencial para probar su pertinencia. En ese sentido modificar y ajustar se convirtieron en dos aspectos clave dentro de la metodología aplicada.

Puesta en práctica del plan. Dentro de esta fase todo se orienta a la solución de la problemática identificada, además de abarcar la inclusión de las acciones de revisión y retroalimentación. En ese horizonte Pérez Serrano y Nieto (1993):

Para llevar a cabo esta fase y todas las acciones previstas en ella, se precisa del uso de variedad de técnicas e instrumentos de recogida de datos. Los datos deben ser recogidos de forma sistemática a lo largo del desarrollo de las tareas. Con ellos debemos hacer algún tipo de registro y análisis que nos permita captar y contrastar si existe alguna variación en los efectos y en las personas a partir de la intervención planeada (p. 192).

En pocas palabras en esta fase se encuentran el antes, el durante y se vislumbra el después de la estrategia, esa concentración de acciones demanda una visión sistemática, que conecta con los principios holísticos del enfoque cualitativo. En esa medida se definieron técnicas de recolección como el diario de campo que permite llevar un registro dinámico y con matices de lo que va sucediendo a lo largo de la experiencia, así como la inclusión de técnicas de análisis como la triangulación para definir claramente las unidades de análisis, unas que reflejen las subjetividades recogidas durante el proceso investigativo.

Integración de resultados y replanificación. Respecto a esta fase los autores destacan que “no basta con describir lo que vamos obteniendo; pretendemos comprender la realidad para transformarla. La descripción difícilmente nos llevará a una comprensión profunda de lo que sucede y por qué sucede; es necesario reflexionar” (Pérez Serrano y Nieto, 1993, p. 194), tal y

como lo señalan no se trata de presentar unos hallazgos planos, sino de construir e identificar sentidos en las dificultades y logros obtenidos. Asimismo, no se trata de exponer únicamente los aspectos positivos sino de compartir las veces que fue necesario replanificar, hacer cambios o ajustes, de analizar por qué no funcionaron ciertas decisiones, pero reflejar que gracias a la flexibilidad fue posible pasar del problema al descubrimiento de una solución pedagógica.

El compromiso de la reflexión dentro de la investigación se manifiesta en esta instancia del proyecto y para eso se busca generar una discusión en la presentación de los resultados, puesto que es una forma de enriquecer las narraciones construidas a partir de la implementación de la estrategia del portafolio de actividades. El propósito es que hacia el final de esta experiencia se pueda no solo definir la incidencia de la iniciativa en el grupo de estudiantes, sino también en la docente autora de este documento.

Población

La población objeto de estudio estuvo constituida por los 52 estudiantes matriculados en el Instituto Técnico Buena Esperanza, sede El Limoncito.

Muestra

La muestra para la investigación estuvo representada por 16 estudiantes, fueron los estudiantes de los grados 4 y 5, 8 estudiantes de 4° y 8 estudiantes de 5°, para un total de 16 educandos, quienes reciben cotidianamente las clases de lengua castellana y eran los encargados

de desarrollar la estrategia portafolio de actividades para el fortalecimiento de los hábitos de lectura y escritura.

Instrumentos para la recolección de la información

El presente estudio se apoyó en los instrumentos citados a continuación.

Diario pedagógico. La investigación durante todo el proceso se apoyó en los diarios pedagógicos como una herramienta que hace posible profundizar en el registro e investigación de los sucesos escolares. La conceptualización de Monsalve y Fernández (2012) funciona como punto de partida para su desarrollo:

Se concibe como un texto escrito que, como ya se ha dicho, registra experiencias, sin embargo, adquiere un sentido de carácter más epistemológico que narrativo, en la medida: en que no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico originado en los resultados obtenidos por los facilitadores en determinado momento, los cuales dan lugar a prácticas pedagógicas que se deben tener en cuenta como parte de la cualificación del proceso educativo (p. 119).

El diligenciamiento de estas bitácoras (Anexo A) estuvo orientado por las siguientes categorías de análisis: proceso educativo, habilidades de lectura y escritura, portafolio de actividades y escuela nueva. En conjunto permitieron comprender mejor la problemática identificada y también identificar los logros obtenidos en la implementación de la estrategia diseñada y aplicada.

Test TALE. Otro de los instrumentos considerados para el desarrollo del primer objetivo específico que consistió en identificar los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes es aplicar el Test TALE (Anexo B) o Test de Análisis de la Lectoescritura de Toro y Cervera (1972), una prueba individual dirigida a niños de primaria que evalúa los niveles generales y características específicas de desempeño en lectura y escritura.

El TALE está conformado por dos subtests: el primero de lectura incluye ejercicios como lectura de silabas, palabras, textos y comprensión lectora, el segundo de escritura comprende copia, dictado y escritura espontánea.

Validación de los Instrumentos

Los instrumentos fueron validados por medio de la confrontación con los objetivos establecidos para el proyecto, de manera tal que las categorías temáticas asociadas con su desarrollo guardaron un sentido de correspondencia con la información que se fuera recolectando. Además, se recurrió a la revisión de profesionales expertos en el tema metodológico para verificar su pertinencia.

Principios Éticos

Los principios éticos considerados para el desarrollo de la presente investigación que tuvo lugar en los ámbitos pedagógico e infantil demandaron primero que nada la protección de los menores de edad por medio de la solicitud de un consentimiento informado por parte de los

padres aceptando su participación en el estudio (Anexo C), además de la garantía total de la dignidad, la reciprocidad y la protección de la privacidad (González, González y Ruíz, 2012).

Categorización

Tabla 1. Categorías de la investigación

Categorías De Investigación				
Categoría	Objetivo	Observar en	Subcategorías	Indicadores
Proceso Educativo	Segundo y tercer objetivo específico.	Docente	Planeación	La planeación de las actividades coincide con los objetivos planteados para la estrategia pedagógica.
	Segundo y tercer objetivo específico.	Docente	Estrategias didácticas	La estrategia incentiva la participación y el compromiso de los estudiantes con el portafolio de actividades.
	Segundo y tercer objetivo específico.	Docente	Manejo del grupo	Habilidades docentes para orientar la participación activa y ordenada de los niños en la estrategia.
	Segundo y tercer objetivo específico.	Docente	Práctica pedagógica	La práctica es flexible de acuerdo con las necesidades evidenciadas en el proceso.
	Segundo y tercer objetivo específico.	Docente	Orientación fuera del salón de clases	La estrategia favorece el compromiso de los estudiantes con las actividades aún fuera del aula.
	Segundo y cuarto objetivo específico.	Docente y estudiante	Relaciones interpersonales	La interacción docente-estudiantes contribuye al desarrollo de las actividades.
Hábitos de lectura	Primer y cuarto objetivo específico.	Estudiantes	Elementos explícitos	Establece la diferencia entre el enunciador y el enunciado en la situación de comunicación.
	Primer y cuarto objetivo específico.	Estudiantes	Elementos implícitos	Identifica los argumentos presentes en el texto y la información puntual sobre ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué?
	Primer y cuarto objetivo específico.	Estudiantes	Relaciones de contenido	Identifica relaciones de contenido entre dos textos.

	Primer y cuarto objetivo específico.	Estudiantes	Estructura del texto	Reconoce la tipología y taxonomía del texto gracias a la cohesión y correferencialidad.
Hábitos de escritura	Primer y cuarto objetivo específico.	Estudiantes	Estrategias discursivas	Correspondencia entre el léxico empleado y el contexto objeto del texto.
	Primer y cuarto objetivo específico.	Estudiantes	Propósito del texto	Pertinencia del contenido en relación con el propósito del texto.
	Primer y cuarto objetivo específico.	Estudiantes	Organización micro y superestructural del texto	Considera el uso adecuado de los elementos gramaticales y de la ortografía.
	Primer y cuarto objetivo específico.	Estudiantes	Plan textual	Identifica el tipo de texto que debe escribir.
Portafolio de Actividades	Segundo, tercero y cuarto objetivo específico.	Docente y estudiantes	Lúdica	Las actividades de juego grupales favorecen la participación de los estudiantes en la confirmación del portafolio.
	Segundo, tercero y cuarto objetivo específico.	Docente y estudiantes	Creatividad	Las ideas personales y grupales de los estudiantes impulsan el desarrollo de la estrategia.
	Segundo, tercero y cuarto objetivo específico.	Docente y estudiantes	Desarrollo autónomo	El desarrollo autónomo promueve el interés, el compromiso y la creatividad de los estudiantes.
Escuela Nueva	Cuarto objetivo específico.	Estudiantes	Evaluación de los estudiantes.	Completa y participa de las actividades asignadas.
	Primero, segundo, tercero y cuarto objetivo específico.	Docente y estudiantes.	Proceso de enseñanza-aprendizaje.	Establece relaciones entre los aspectos teóricos y las actividades prácticas asignadas.
	Primero, segundo, tercero y cuarto objetivo específico.	Docente.	Adaptación curricular	Las planeaciones responden a las características de la Escuela Nueva.

Fuente: Autor

Análisis de Resultados

La reflexión en torno a los resultados obtenidos con la implementación de la estrategia se desarrolló a partir de las categorías y subcategorías definidas para la presente investigación: proceso educativo, hábitos de lectura y escritura, portafolio de actividades y escuela nueva. En general se presenta un análisis de las experiencias vividas en el aula con los estudiantes, así como los aciertos y dificultades que se evidenciaron en el proceso.

Proceso Educativo. En el objetivo de fortalecer los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados 4 y 5 de escuela nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza, sede El Limoncito, fue importante plantear nuevas formas de planear las actividades para alejarse de la dinámica mecánica tradicional en la que los estudiantes desarrollan acciones a corto plazo que de manera sucesiva les permiten afianzar la construcción de conocimientos, para comenzar a generar a actividades de más largo plazo en las que predominaron la imaginación y la creatividad.

En esa medida se retomó la perspectiva de Islas, Trevizo y Heiras (2014) al asumir la planeación didáctica como una herramienta central para el diseño e implementación del portafolio de actividades, producto pedagógico de esta investigación, una decisión que se materializa principalmente en el enfoque creativo y de participación asignado a las actividades, donde el papel de la autora de este proyecto consistió en orientar la atención y disposición de los estudiantes, quienes al comienzo de cada encuentro se mostraban tímidos, pero en la medida que avanzaba la sesión se iban soltando y compartiendo sus ideas con mayor interés.

El manejo del grupo fue un reto en los momentos iniciales de socialización del portafolio, especialmente en las primeras actividades de la aplicación del test TALE para el diagnóstico de los niveles de lectura/escritura de los educandos y en el desarrollo de “Imaginando ando”, la primera actividad, pues los estudiantes tienen un ritmo definido para las clases de lengua castellana en el que el docente expone el tema y luego ellos cuentan con un espacio de tiempo limitado para poner en práctica la información enseñada, aunque en esta experiencia ellos todo el tiempo deben trabajar en equipo e individualmente, leyendo textos, creando y socializando historias.

La transición de un rol moderadamente pasivo a uno por completo activo generó en los educandos algunas alteraciones en las relaciones interpersonales entre la docente y los estudiantes, ellos comenzaron a comportarse más demandantes debido a que precisaban mayor acompañamiento para la comprensión y desarrollo de las actividades. Esta situación es vista por Basto-Torrado (2011) como una oportunidad para actuar como profesores que no sólo forman, sino que también median, para que los educandos sean personas con mayor proactividad frente a los cambios y flexibles frente a la construcción y complejidad del conocimiento.

Otra de las dificultades identificadas en cuanto al proceso educativo fue la orientación de las actividades para que estas tuvieran relevancia más allá del salón de clases, específicamente las actividades de “Pasaporte a la Lectura y Cuaderno Viajero”, en ellas el comportamiento de los estudiantes fue mixto, pues, aunque la mayoría mantuvo un comportamiento motivado y comprometido en sus casas al desarrollar y cumplir con las actividades, otros tuvieron problemas para entender las pautas de realización y manifestaron poco interés en terminarlas.

Ante los problemas descritos anteriormente, se optó por ajustar los diseños de las actividades e intensificar sus componentes lúdicos y didácticos, para de esa manera cultivar en los educandos el compromiso por su participación, si en los primeros acercamientos se evidenciaba que los niños perdían el interés rápidamente, a partir de la inclusión de herramientas como el banco de imágenes o la colección semilla de libros se consiguió que ellos experimentaran el portafolio de actividades como un momento donde a partir del juego y el intercambio de ideas, también lograban aprender y mejorar su desempeño en las actividades de lectura y escritura.

Otro valioso descubrimiento tiene que ver con la capacidad de ceder como docentes el control absoluto de los encuentros formativos, permitiendo al educando aportar su visión y que a partir de sus ideas se vaya liderando el desarrollo de la clase. Así se evidenció en las diferentes actividades, incluso en las primeras como son Imaginando Ando y Observo, Imagino y Escribo, en las que con el transcurrir de las semanas se fue notando una mayor disposición de los estudiantes para compartir sus creaciones y con ellas impulsar el avance las actividades.

En ese sentido la orientación ofrecida por la docente también requirió de ajustes porque se identificó que, en medio de los procesos creativos como la creación de historias, el maestro no puede interrumpir el proceso adelantado por el niño en cuanto a la imaginación y el hilado de ideas, sin embargo, si debe encontrar los espacios adecuados para corregir los aspectos gramaticales formales que deben ser fortalecidos en las habilidades de escritura del estudiante. En ese caso primero se favoreció la socialización grupal de las historias creadas y al final se realizaba una retroalimentación individual con los educandos para reforzar las debilidades evidenciadas.

En cuanto a los impactos que tuvo esta experiencia en la práctica pedagógica individual se identifican varios aportes significativos, el primero consiste en la capacidad de profundizar tal como señala Díaz (2001) en su capacidad de reestructuración y evolución, pues no se trata de asumirse como un maestro con un estilo único e inamovible sino de reconocer en las situaciones formales e informales que los estudiantes permanecen en constante cambio y que de la misma manera el docente debe adaptarse y potenciar su capacidad como mediador.

Finalmente, el desarrollo del portafolio también fue la oportunidad para fortalecer el ritmo en la planeación y la puesta en marcha de las clases, pues al conocer otras formas y modalidades de llevarlas a cabo, ahora considero que tengo una visión diferente del ritmo que se debe sostener en el aula para incentivar la imaginación y la participación de los estudiantes, quienes para vencer la timidez sólo necesitan de actividades lo suficientemente estimulantes y lúdicas.

En forma general es preciso señalar que esta experiencia ha marcado un antes y después en la manera de interpretar e implementar la práctica pedagógica, anteriormente predominaba una visión lineal del proceso, entretanto en la actualidad se abre la posibilidad de incluir actividades disruptivas en cuanto a temas o momentos que motiven en los educandos el interés por ser creativos y usar el conocimiento en sus propios términos para cumplir fines que los hacen sentir con mayor capacidad de imaginar o narrar lo que sucede en sus mundos.

A continuación, se presenta la triangulación de los datos recolectados a partir de los diarios de campo y las actividades desarrolladas:

Tabla 2. Triangulación de resultados proceso educativo

Triangulación De Resultados Proceso Educativo			
Subcategorías	Diario Pedagógico	Actividades	Triangulación
Planeación	Las actividades contaron con una planeación inicial que atendiendo al tipo de investigación se iban ajustando de acuerdo a las necesidades del grupo de estudiantes, en esa medida se iban incluyendo nuevas herramientas didácticas que favorecieron su aplicación y desarrollo, captando un mayor interés de parte de los educandos.	La planeación de las diferentes actividades que integran el portafolio adoptó una lógica secuencial, más no lineal en la que los estudiantes iban realizando descubrimientos relacionadas con su imaginación y creatividad que les motivaron a generar comunicaciones de lectura o escritura en las que narrar sus hallazgos en primera persona y con sus propios términos.	Este fue uno de los aspectos que experimentó mayor crecimiento a lo largo de esta experiencia investigativa, pues ahora se reconoce la posibilidad de involucrar aspectos formales e informales, diferentes lecturas del contexto y enfoques tanto didácticos como lúdicos que favorecen la participación e incrementan el compromiso de los estudiantes.
Estrategias didácticas	Las estrategias que dieron estructura al desarrollo de las actividades del portafolio estuvieron pensadas para un proceso que no concluye en esta experiencia, pues debido a los buenos resultados alcanzados se van a continuar implementando durante todo el año lectivo 2018.	Cada una de las actividades precisó de estrategias específicas, aunque todas tuvieron en común su enfoque didáctico y lúdico en el que la prioridad era favorecer la participación de los estudiantes en cada una de las acciones propuestas, especialmente en aquellas que debían ser continuadas en casa.	La estrategia del portafolio de actividades cuenta con estrategias específicas representadas en cada una de las actividades diseñadas e implementadas, de esa manera se logró articular las diferentes acciones didácticas en las que el protagonista del proceso era el estudiante.
Manejo del grupo	En el manejo del grupo se enfrentaron retos vinculados con el cambio de roles, al incentivar una presencia activa de los estudiantes y una de orientación para el docente. Sin embargo, con el paso de las semanas se fueron superando las dificultades y los niños asimilaron su papel dentro de la experiencia.	En las actividades se establecieron momentos destinados para el trabajo en grupo donde compartir y socializar sus creaciones o avances, en esos momentos el manejo del grupo era un reto, no por desorden, sino porque al principio no querían participar, aunque con el paso de las semanas eso fue mejorando.	El manejo del grupo es un indicador de cuánto está funcionando una estrategia de actuación pedagógica, en ese sentido los cambios positivos y graduales experimentados por los estudiantes de 4 y 5 grado de la Sede El Limoncito son un buen resultado para la implementación del portafolio de actividades en la Institución.

Práctica pedagógica	En la esencia teórica y metodológica del portafolio de actividades se destaca el interés de responsabilizar al estudiante por su evolución y crecimiento académico, en esa medida dos actividades clave del portafolio incluyeron esa posibilidad alcanzando resultados mixtos entre los estudiantes.	En cada actividad surgían retos para la relación docente-estudiantes y educando-compañeros de clase, en algunos casos se presentó que los docentes querían una orientación más impositiva por parte de la docente y así depender menos de su imaginación o en otros casos los niños se burlaban de las creaciones de sus demás compañeros.	La continuidad que exige el portafolio en su realización es una de las fuerzas que impulsaron la reflexión en torno a la práctica pedagógica, pues de esa manera se debieron realizar ajustes encaminados a fortalecer el interés, la participación y el compromiso de los estudiantes en cuanto a las actividades planteadas y desarrolladas.
----------------------------	---	--	--

Fuente: Autor

Hábitos de lectura. En las actividades definidas para el portafolio se definió la lectura como la base fundamental para incentivar la competencia lecto-escritora en los estudiantes, en ese sentido se recuperó la perspectiva de Solé (1998) frente a la importancia de generar una interacción entre el lector y el texto, gracias a una comprensión enriquecida de lo leído, pues el educando aporta sus ideas personales producto de sus vivencias anteriores.

En todas las actividades desarrolladas tuvo presencia la acción de leer, generalmente como el punto de partida encargado de activar y potenciar las capacidades imaginativas y creativas de los estudiantes, en ese sentido todo inició con la aplicación individual del test TALE en el que mostraron un rendimiento óptimo y fluido, aunque con algunas falencias en la lectura de letras donde presentaron problemas al identificar la LL y la RR, además en la lectura de palabras se evidenció que tienden a omitir o sustituir sílabas con mucha frecuencia.

Entretanto en los componentes de la prueba correspondientes a la lectura oral se vio reflejado que los educandos no marcan las pausas correctamente en los signos de puntuación, la entonación de algunas palabras tampoco es la adecuada para la edad y para el nivel educativo en el que se encuentran, omiten palabras, inventan palabras, hacen pausas donde no corresponde, invierten sílabas, hacen repetición de palabras como por ensayo y error, no manejan un adecuado tono de la voz, son tímidos al hacer lectura en voz alta, al finalizar la lectura no comprenden lo que han leído, les cuesta trabajo explicar con sus palabras el texto que leyeron, estas fallencias se encontraron en la gran mayoría del grupo de estudiantes a los cuales se les aplicó el test.

En lo referente a la comprensión lectora se pudo observar que algunos estudiantes manejan un buen nivel de lectura comprensiva, fácilmente algunos de ellos responden las preguntas que se les hacen sobre el texto leído sin problema y sin necesidad de regresar a leer o buscar la información. Aunque también se encontró dificultad en algunos de ellos, que tardan un poco más de tiempo en resolver las preguntas que se les hacen sobre el texto, deben volver a leer, no comprenden las preguntas, responden cosas sin sentido, estos estudiantes también tardaron más tiempo en hacer la lectura oral.

A través de ese diagnóstico, se identificó cómo las fallas en los niveles de lectura son una consecuencia que se origina en la incapacidad de leer letras y sílabas sin problemas. Cassany (2006) concibe que todas las operaciones mecánicas de decodificación que tienen lugar en la lectura conducen a la comprensión enriquecida o empobrecida de lo que se ha leído. Por esa razón no es apropiado descalificar ninguna de las operaciones y acciones que hacen posible la acción de leer sino verlas como un conjunto completo, esa misma perspectiva orientó el diseño de

las actividades del portafolio, estando encaminadas todas al fortalecimiento de las debilidades encontradas en la aplicación del test TALE.

En el caso de la actividad denominada “Imaginando ando” se plantearon 10 sesiones en las que al principio los estudiantes se mostraron cohibidos de leer en voz alta los textos que escribían, posteriormente se optó por la estrategia de que intercambiaran sus escritos con los de otros compañeros, así les costaba un poco menos leerlos en grupo, aunque en general para ese momento se mantenían las fallas de entonación y el uso deficiente de los signos de puntuación. Situación que fue mejorando a partir del quinto encuentro en el que manifestaron mayor interés y confianza en su habilidad de lectura oral.

En cuanto a la actividad de “Pasaporte a la lectura” en ella se evidenció que este hábito también es un asunto de familia, puesto que las herramientas didácticas definidas para su desarrollo como fueron el pasaporte, la ruta de lectura y la colección semilla empezaron a conectar y generar compromiso cuando los educandos notaron que sólo estaban respondiendo y avanzando en la actividad aquellos estudiantes cuyos padres los entusiasmaban a participar e ir al día. De hecho, se sortearon los libros que cada quien debía leer en la primera semana y al ir evidenciando que con el paso de las semanas iba en aumento su interés, se decidió desarrollar una tarea en la que los padres leyeran el libro junto a sus hijos y se organizó una exposición donde asistieron sus familiares a socializar junto con el niño el contenido de la obra que les había correspondido.

Frente al origen y desarrollo multidimensional del hábito de la lectura Reyes (2004) destaca que de la interrelación entre las diferentes influencias que forman y moldean a las nuevas

generaciones surgen sus inclinaciones y las áreas en las que desean profundizar, sin embargo en el caso de la decodificación e interpretación de signos ocurre que por ser una competencia básica de la educación son los padres de familia y docentes los primeros en motivar a los niños para que trabajen de manera permanente en su capacidad de lectura.

Tanto la actividad mencionada anteriormente como la titulada “Cuaderno Viajero” continúan siendo implementadas con los estudiantes de 4 y 5 grado de la Sede El Limoncito porque han incentivado la pasión por los libros y se han convertido en escenarios de intercambio donde los educandos han mejorado su lectura en voz alta de manera consistente, frente a sus niveles iniciales donde no sabían cómo hacerlo ni mostraban interés en aprender o mejorar.

Dentro de todas las acciones descritas se aplicó además como apoyo el PILEE (Proyecto Institucional de Lectura y Escritura) en el que se empleó el banco magnético de lecturas del Instituto Técnico Buena Esperanza para afianzar en los estudiantes su amor por leer, en esa medida se planteaban diferentes ejercicios o manejos posibles del texto como lectura grupal en voz alta con rotación del documento, lectura cronometrada o lectura mental, todas se iban alternando para medir los avances de los estudiantes, además después de revisado el texto se proponen actividades creativas como la realización de conversatorios, la creación de dibujos o glosarios, todo a partir de la lectura efectuada y con el propósito de fortalecer los niveles de comprensión lectora en los educandos.

Cabe aclarar que todas las actividades, excepto la aplicación del test TALE, continúan su desarrollo con los estudiantes debido a los buenos resultados conseguidos, aunque en la mayoría de ellas se completaron la cantidad de encuentros definidos para este proyecto y se han

evidenciado los avances que han experimentado los estudiantes con relación a sus habilidades de lectura y escritura.

Finalmente, es vital reconocer que en la alternancia que presentan las actividades entre momentos didácticos, lúdicos, formales e informales es donde los educandos han encontrado la posibilidad de explorar su interés por leer y transformar esas ideas en nuevas interpretaciones que los ayudan a comprender mejor la sociedad y el mundo en el que viven, sea en lo cotidiano o en esos lugares extranjeros que sueñan con ir a conocer y por ahora se imaginan en sus historias de aventuras.

A continuación, se presenta la triangulación de los datos recolectados a partir de los diarios de campo y las actividades desarrolladas:

Tabla 3. Triangulación de resultados hábitos de lectura

Triangulación De Resultados Hábitos De Lectura			
Subcategorías	Diario Pedagógico	Actividades	Triangulación
Elementos explícitos	Los estudiantes mostraban un interés irregular por las actividades, especialmente en aquellas encaminadas a la construcción del hábito de la lectura fuera del aula como el Pasaporte a la lectura en la que tenían que desarrollar las actividades en casa y llegar a socializarlas en clase. La resistencia fue cediendo en la medida que se aplicaban ejercicios didácticos como imprimir sellos en el pasaporte, en esa competencia los niños	Los estudiantes en las primeras actividades y encuentros del portafolio fallaban en los aspectos más comunes de la lectura como los signos de puntuación, la entonación y la adición innecesaria de sílabas o palabras, en ese sentido era complicado para ellos diferenciar entre el enunciador y el enunciado.	El avance de los estudiantes en sus niveles de lectura ha sido contundente y significativo, pues pasaron de tener un rendimiento entre bajo y aceptable a una competencia que se califica como buena y en desarrollo hacia la excelencia, especialmente en la lectura oral, un componente explícito que hace posible definir la intención de un texto y compartir su sentido con otras personas en cualquier situación de comunicación.

	se involucraron con mayor compromiso.		
Elementos implícitos	Los educandos al comienzo del portafolio de actividades se enfocaban en los elementos explícitos de la lectura y no daban importancia a la interpretación y comprensión de los textos, ellos sólo querían sonar bien al leer en voz alta, se fijaban únicamente en la forma y descuidaban en fondo. Con el paso de las sesiones y actividades fueron asimilando la importancia de identificar y compartir los significados encontrados.	El avance de las actividades en sí mismas, es decir a medida que se iban acumulando más sesiones en las que seguían explorando nuevos textos de lectura y retroalimentaban por medio de dibujos, conversatorios o talleres, fueron conformando paso a paso, momento a momento el hábito de lectura como una pasión o un interés genuino por descubrir el mundo a través de las letras.	En la interpretación y comprensión lectora los estudiantes de 4 y 5 grado de la Sede El Limoncito mostraron los avances más destacables, pues ahora al disfrutar de la lectura de un texto también se ocupan de responder preguntas clave en torno a las ideas principales y secundarias que estructuran el documento. Un cambio radical porque al inicio lo lograban dar cuenta de lo que quería decir un texto en su desarrollo.
Relaciones de contenido	En las primeras semanas de implementación se notó en los estudiantes que por su escasa comprensión de los textos ellos no veían posible identificar la relación entre los textos leídos por ellos en el pasado frente a los actuales o los que habían leído y socializado sus compañeros. Hacia la mitad de la experiencia comenzaron a establecer relaciones y coincidencias entre dos textos diferentes para hacia el final evidenciar un buen dominio de la comprensión y comparación de textos variados, desde cuentos hasta novelas.	El crecimiento reflejado por los estudiantes desde la aplicación del test TALE hasta el desarrollo permanente del PILEE es positivo porque no sólo fortalecieron su lectura de lecturas, sílabas y palabras, sino que también afianzaron su comprensión lectora en general, ahora establecen aspectos comunes con otros textos que han leído previamente y las usan en sus exposiciones para argumentar sus ideas.	En las actividades individuales y grupales se ha logrado un intercambio constante de ideas producto de los textos y libros leídos en el marco de la estrategia del portafolio. En las socializaciones que contemplan las diferentes sesiones de encuentro los educandos comenzaron a generar análisis e interpretaciones donde incorporan ideas de otros textos, generando redes de comprensión que no solo los benefician individualmente sino también colectivamente al construir sentidos conjuntos entre todos los estudiantes.
Estructura del texto	Los estudiantes inicialmente no reconocían las diferencias entre los variados géneros de lectura y al tomar un texto en sus manos no podían identificar sus	A través de las actividades que incluyeron lectura oral y luego ejercicios creativos de retroalimentación se fue construyendo la confianza que los	Los textos se presentan ante los estudiantes como entidades vivas y dinámicas que ellos se ocupan de descubrir gracias a su interés por la lectura, en esa medida ahora pueden identificar

diferentes partes o componentes, con el paso de las semanas comenzaron a sugerir qué clase de textos deseaban leer y también empezaron a generar críticas y reflexiones en torno a la estructura y composición del texto.	estudiantes ahora proyectan cuando eligen, leen e interpretan un texto. Ese desarrollo fue paulatino y surgió con la oportunidad de relacionarse con diferentes tipos de textos todas las semanas.	la cohesión y la estructura de los textos según su género literario e intencionalidad del mensaje.
---	--	--

Fuente: Autor

Hábitos de escritura. En la acción de escribir y redactar historias producto de su imaginación y creatividad los estudiantes establecen relaciones entre los niveles de lectura con sus habilidades textuales, ante ese vínculo permanente e indisoluble la estrategia del portafolio de actividades estableció acciones didácticas en las que se desarrollaron de manera paralela y conjunta tanto momentos de lectura como de escritura.

En este caso también se aplicó el test TALE para conocer los niveles de los estudiantes, en ese sentido se realizó una prueba de copiar en la que debían transcribir una serie de letras en mayúscula, pero no sólo tuvieron dificultades para completar la tarea debido a que no entendieron las indicaciones sino que también reflejaron otras dificultades como que la gran mayoría de los estudiantes toma el lápiz con mucha fuerza para realizar los trazos, lo que ocasiona que se cansen fácilmente de la mano y se detengan a descansar. En cuanto a la caligrafía, se puede observar que casi todo el grupo de estudiantes no tienen una adecuada simetría en las letras, sus trazos son grandes, disparejos y algunos de ellos no respetan las líneas que funcionan a modo de guías.

Siguiendo con los resultados de la prueba de diagnóstico en cuanto a sus habilidades para tomar dictados se evidenciaba que, aunque algunos de ellos tomaron el dictado con facilidad,

presentaron muchos errores de ortografía, pues no sabían ubicar las tildes, no distinguían letras mayúsculas de minúsculas, las mezclaban dentro de la misma palabra. Una situación que se agravaba al recibir el dictado de un texto largo en el que algunos de ellos unían las palabras entre sí, invertían sílabas, sobre todo cuando manejábamos la S,C, Z, B, V, LL.

En el punto de escritura espontánea a la gran mayoría de los estudiantes les costó demasiado trabajo escribir fluidamente, no lo hicieron, a pesar que se le dieron ideas sobre los temas, no realizaron el ejercicio, otros de ellos escribieron sobre algún cuento popular que han escuchado, una historia, o un chiste. Los que lograron hacer el ejercicio su escritura fue muy corta, tan solo algunos renglones incompletos, sin signos de puntuación ni mayúsculas, con mala ortografía, acompañados de algunas sustituciones y omisiones.

En esa medida los resultados negativos revelaron que la clave de la intervención pedagógica aquí presentada debía ser el incentivo de la práctica constante de la producción escrita en los estudiantes de 4 y 5 grado de la Sede El Limoncito, desde ese punto de partida se planteó la necesidad de que todas las actividades incluyeran ejercicios de creación textual.

En el momento correspondiente a Imaginando Ando, durante las 10 actividades desarrolladas, se evidenció que la misma timidez presente en los estudiantes para hacer lectura oral, también estaba presente en sus procesos de redacción, razón por la que sus primeros escritos eran muy breves, sin lógica y con escasa ortografía, en la medida que iban avanzando las semanas comenzaron a surgir textos más largos e interesantes, todos producto de la imaginación creativa de los estudiantes, algunos divertidos otros de ficción y con mejoras considerables en el uso de las normas gramaticales.

En los aportes teóricos de Camps (2003) se aborda el proceso de composición textual como un conjunto de idea, plan, estructura y revisiones que lo convierten en un esfuerzo cognitivo considerable al que se acostumbran las personas únicamente a través de la práctica consistente y sostenida en el tiempo. En ese sentido mejor que ocurra desde los primeros años de formación académica, pues se apuesta por un mayor afianzamiento en las rutinas de los estudiantes.

En la actividad de Observo, Imagino y Escribo los niños debían seleccionar una serie de imágenes de un banco que se les presentó para redactar un texto, inicialmente varios de ellos no encontraban la forma de organizar las ideas y dar estructura a su redacción, sin embargo, en la medida que iban repitiendo el ejercicio iban mejorando su manejo del tiempo y entregaban textos cada vez más complejos e interesantes.

En la perspectiva de Peza, Rodríguez, Hernández y Rubio (2014) se puede familiarizar a los educandos con la escritura a partir de una concepción más rica y variada del lenguaje, entendiéndolo como una fuente de creación inagotable que permanece al servicio de las mentes creativas que no temen la construcción de nuevos mundos y realidades por medio de las palabras.

De tal manera se quiso seguir abriendo espacios para la práctica de la producción discursiva y se planteó la actividad del Cuaderno Viajero en la que se observaron avances conforme iban pasando las rondas, en la primera de escribir la autobiografía todos participaron y se lograron textos adecuados a nivel gramatical y con una estructura clara, entretanto en la segunda ronda de transcribir su cuento favorito se evidenció un cuidado especial en la caligrafía y la corrección en la escritura de las palabras, en otra de las rondas debían presentar una leyenda y nuevamente se notó la evolución de los estudiantes en la presentación de los escritos. Esta actividad se mantiene

en desarrollo porque representa una oportunidad de incentivar la participación de los estudiantes en torno a la creación de textos y la práctica constante de la redacción.

Cassany (1995) expresa que los escritores tienen un vasto conocimiento debido a la gran cantidad de elementos y variables que deben controlar para lograr una producción textual de excelente calidad, en ese sentido recomienda no limitar a los estudiantes con ideas inflexibles de la corrección gramatical, pero si considera pertinente ofrecer una retroalimentación precisa que los ayude en su camino de práctica y mejoramiento.

Como bien se ha mencionado el interés con el portafolio era ubicar al estudiante como el líder constructor encargado de transformar sus habilidades de lecto-escritura en nuevas posibilidades para la aplicación concreta y cotidiana del conocimiento. En esa línea de pensamiento se intentó que las actividades fueran espacios para intensificar de manera didáctica y lúdica la práctica de escribir y de escribir bien, ante ese propósito la actividad denominada ¡Ya Terminé! Fue un complemento transversal para las demás iniciativas planteadas porque se desarrolla en los márgenes de tiempo libre que surgen entre una clase y otra, así como entre una actividad y otra.

La estrategia moviliza a los estudiantes alrededor de la creación de textos y comunicaciones que llegan a ellos bajo la forma de retos que deben ir resolviendo mientras acumulan puntos que son sumados al final de cada periodo académico en la nota de la asignatura lengua castellana.

En conjunto se considera que la práctica de la escritura tiene en la escuela su lugar central, pues exige el acompañamiento profesional del docente, quien debe orientar las ideas creativas y

los aspectos formales que hacen posible la realización de un texto con una estructura e intencionalidad claras.

En los educandos se evidencian una fluidez textual mucho mayor a la que se observaba antes de la implementación del portafolio de actividades, no solo se comparan los textos iniciales con los finales y se refleja una mayor corrección ortográfica, sino que también se presentan relatos más extensos, con descripciones enriquecidas e historias originales producto de incentivar la creatividad en los estudiantes.

A continuación, se presenta la triangulación de los datos recolectados a partir de los diarios de campo y las actividades desarrolladas:

Tabla 4. Triangulación de resultados hábitos de escritura

Triangulación De Resultados Hábitos De Escritura			
Subcategorías	Diario Pedagógico	Actividades	Triangulación
Estrategias discursivas	Las estrategias discursivas implementadas fueron desarrolladas en torno a la producción de textos narrativos y expositivos. En los primeros los estudiantes enfrentaban dificultades al usar su imaginación para crear nuevas historias y en los segundos luchaban con la interacción de tener que sustentar y argumentar sus textos.	Con el paso de los encuentros y en la medida que se iban habilitando las sesiones de reforzamiento los estudiantes comenzaron a generar sus propias estrategias en las que se destacaron: las lluvias de ideas, la reorganización de párrafos y la lectura en voz alta de los textos que iban creando.	Después de esta experiencia de intervención los estudiantes producen historias de ficción o realidad, textos expositivos formales (informes de lectura) e informales (cartas) que les permiten incrementar la competencia comunicativa de cara a los retos que presenta el bachillerato en su futuro inmediato.
Propósito del texto	La planeación, es decir pensar en el tipo de texto y el para qué se escribirá, era una de las principales debilidades evidenciadas en los estudiantes de los grados 4 y 5. En esa	En las actividades de Observo, imagino y escribo, así como en la del Cuaderno viajero se evidenciaron los avances más significativos en torno al desarrollo apropiado del	Los estudiantes reflejan una mayor fluidez textual que se fundamenta en un dominio generalizado de conocer la importancia de fijar un propósito para la redacción y de

	<p>medida se les dificultaba pasar de la primera línea y los intimidaba la hoja en blanco. A partir de los encuentros fueron descubriendo la importancia de establecer un horizonte de guía y avance para sus escritos.</p>	<p>contenido de los textos producidos según los propósitos definidos de acuerdo a la tarea asignada. En ellos se reflejan léxicos y estructuras acordes con el objetivo definido en la situación académica.</p>	<p>desarrollar ideas de contenido conforme la dirección trazada para el texto. Ahora los estudiantes comparten con fluidez el planteamiento y la estructura de sus textos antes de comenzar a redactarlos.</p>
<p>Organización micro y superestructural del texto</p>	<p>Los estudiantes mostraban deficiencias en la construcción de las oraciones y párrafos debido a sus problemas con los elementos de la microestructura textual, entre ellos el orden de las ideas, la cohesión y las relaciones semánticas. Con la generación de nuevas horas de práctica los estudiantes han elevado su rendimiento en torno a la utilización de los aspectos estructurales.</p>	<p>Las actividades, incluido el diagnóstico de la prueba TALE, estaba pensado primero para el trabajo de afianzar los elementos microestructurales y luego a partir de la actividad de cuaderno viajero se comenzó a practicar sobre la superestructura, ahora algunos de ellos con pleno conocimiento de causa intentan alterar partes del desarrollo, el climax o la conclusión para aportar nuevos matices a los textos que producen.</p>	<p>Los estudiantes han podido conocer en profundizar los aspectos micro y súper estructurales de un texto, en la medida que iban mostrando dudas estas eran resueltas y luego en cada nueva actividad se iba percibiendo la evolución general del grupo.</p>
<p>Plan textual</p>	<p>Los géneros literarios y los tipos de textos no estaban claros para los educandos al momento de comenzar la implementación del portafolio como estrategia de intervención pedagógica. En ese sentido y con el interés de fortalecer su capacidad de planear el texto antes de comenzar a escribirlo, se abordó este aspecto en las diferentes actividades y los estudiantes respondieron con interés a la posibilidad de explorar la variedad de textos que pueden estudiar y desarrollar.</p>	<p>En los momentos definidos para el desarrollo de las sesiones que conformaban cada actividad se consideraba un tiempo prudente para que los estudiantes organizaran sus ideas y formaran un plan o proyección de cómo iban a presentar las ideas en su texto, gracias a esa medida los estudiantes consultaban y tenían en cuenta diferentes posibilidades para lograr la mejor narración posible.</p>	<p>La planeación no fue tratada como un elemento complementario sino como la columna encargada de articular las diferentes actividades que componen la estrategia del portafolio, en esa medida los textos generados, incluso los del comienzo muestran algún tipo de claridad en torno a la intención de estructurar el tema con un propósito bien definido.</p>

Fuente: Autor

Portafolio de Actividades. El centro de esta experiencia fue la conformación del portafolio, en el proceso con los estudiantes se proporcionó un acompañamiento permanente, primero en la intención de explicar en qué consistía, cómo se armaba y las diferentes actividades que iban a incentivar el desarrollo de los productos escritos consignados en la carpeta de aprendizaje de cada uno.

Una vez fue comprendida la finalidad de esta estrategia, inició el mayor reto que consistió en lograr que los escolares completaran las tareas asignadas para sus casas, esa dificultad se presentó en los primeros encuentros, pero en la medida que la motivación iba en aumento, también se iba concretando el compromiso por realizarlas en los momentos acordados.

En ese sentido González (2009) destaca que este instrumento focaliza la responsabilidad del aprendizaje en el estudiante trazando una ruta en la que puede reunir, comparar o evidenciar los avances que ha conseguido gracias a su dedicación y esfuerzo. En general se le describe como una forma de evaluar que emplea el docente, pero la verdad es una experiencia integral que navega el orientador junto a los escolares abarcando momentos de enseñanza, aprendizaje y valoración.

La colección de documentos comenzó con producciones textuales limitadas en cuanto a la extensión, la corrección gramatical y la calidad de los escritos, principalmente en las actividades de Imaginando Ando y Observo, Imagino y Escribo, a partir de la actividad Pasaporte a la Lectura se registró un avance generalizado en el grupo, pues los educandos entregaban textos más largos con claridad en su estructura y el desarrollo de las ideas.

Otro de los retos que se presentaron fue posicionar en la mente de los estudiantes que las acciones lúdicas también generan compromisos, esencialmente actividades que reflejen su aprendizaje, en ese sentido las evidencias manuscritas entregadas también son un ejemplo de eso, pues al comienzo confundían las ideas de jugar por jugar con el de jugar para descubrir y conocer.

En los aportes de Argudín (2007) se definen los criterios que pueden seguirse para la conformación del portafolio, entre los que se destacan y tuvieron en cuenta, se encuentran: el estudiante puede participar de la selección de los trabajos a incluir, el grupo debe conocer los aspectos evaluados que eran la estructura, las estrategias discursivas empleadas, el propósito del texto, la organización micro y superestructural del texto y la evidencia en el desarrollo de un plan textual, además el autor de los textos debe recibir una retroalimentación precisa de parte del docente.

Con el paso de las semanas la presentación y organización de los documentos también se fue notando más prolija, unos educandos sugerían a otros cómo mejorar sus portafolios, mientras que los padres comenzaron a ser parte activa del proceso con las actividades del Pasaporte a la Lectura y el Cuaderno Viajero, en ese sentido se contó con su apoyo constante y así lo revelan los portafolios de aprendizaje conformados en esta experiencia.

En las instancias dedicadas a las actividades de ¡Ya Terminé! Y el PILEE (Proyecto Institucional de Lectura y escritura) se vio consolidado el funcionamiento de esta metodología de enseñanza-aprendizaje, pues los estudiantes consignaban por su propia voluntad los trabajos

realizados e incluso mostraban interés por hacer correcciones y registrar dos ediciones de su producto escrito, una que incluye las correcciones formales y otra donde ya se ve correcto.

En general el portafolio es una experiencia única para ellos y también para la docente, autora del presente proyecto, en la que la construcción y transformación del conocimiento sucede a la vista de todos, un motivo que los ha llenado de compromiso, orgullo, amor por la lectura y la escritura.

A continuación, se presenta la triangulación de los datos recolectados a partir de los diarios de campo y las actividades desarrolladas:

Tabla 5. . Triangulación de resultados portafolio de actividades

Triangulación De Resultados Portafolio De Actividades			
Subcategorías	Diario Pedagógico	Actividades	Triangulación
Lúdica	Los estudiantes partían de una realidad en la que asociaban las actividades lúdicas con diversión sin responsabilidad, en ese sentido fue a partir del tercer encuentro que comenzaron a generar compromisos a partir de los juegos y dinámicas realizadas.	Con el paso de las semanas las actividades que incluían mayores recursos audiovisuales eran los que lograban convocar la mayor atención y ganas de participar en los estudiantes.	El portafolio es una estrategia que ofrece la oportunidad de incluir el componente de la lúdica para fortalecer las habilidades, actitudes y compromisos de los educandos, debido a que son ellos los encargados de sacarlo adelante.
Creatividad	Al comienzo los escolares se mostraban tímidos al compartir sus ideas u opiniones, sin embargo, al ver que sus demás compañeros comenzaban a participar, ellos también se fueron animando e iban generando cada vez historias más complejas, ricas en detalles.	La calidad de los trabajos está estrictamente ligada con la creatividad de los estudiantes, entre más novedosas y descriptivas sus ideas, mejor es la calidad de los productos registrados en el portafolio de actividades.	En el portafolio se logró incrementar la creatividad e inventiva de los participantes a la par de ir trabajando y mejorando su nivel de corrección gramatical, así como la estructura de las ideas. Ahora los estudiantes se muestran más seguros al tener que redactar un texto sobre cualquier clase de tema.

Desarrollo autónomo	El portafolio como herramienta de enseñanza y aprendizaje incentiva en los estudiantes su liderazgo para construir el conocimiento de acuerdo con sus intereses y necesidades, en ese sentido con el paso de las semanas se iban mostrando más resolutivos frente al desarrollo, revisión e inclusión de los trabajos realizados.	La conformación del portafolio es individual, en ese sentido, aunque los encuentros incorporaban actividades grupales, al final cada estudiante debía dejar un registro de su aprendizaje, razón que se convirtió en una motivación para que los estudiantes se mostraran más participativos y propositivos.	El enfoque didáctico y lúdico de la propuesta hizo posible reubicar el papel del estudiante dentro de la clase de Lengua Castellana al dotarlo con situaciones e instrumentos que los condujeron a ser más participativos, responsables y seguros en su desempeño.
----------------------------	---	--	--

Fuente: Autor

Escuela Nueva. El contexto de la sede El Limoncito constituye en sí mismo una forma novedosa de desarrollar el proceso educativo debido a la modalidad de escuela nueva adoptada por la Institución. El primer reto planteado era implementar la estrategia del portafolio con los estudiantes de cuarto y quinto grado, reunidos en un mismo salón, no obstante, por la experiencia que tiene la docente autora del proyecto con la situación, sólo hubo que adaptar algunas actividades para que resultaran igual de accesibles para todos los estudiantes.

Los dos encuentros que fueron ajustados después de la aplicación del test TALE fueron Observo, Imagino y Escribo junto con Pasaporte a la Lectura, pues al identificar que los educandos tenían problemas con la lectura apropiada de palabras largas y con la interpretación de los textos, se redefinió el nivel de dificultad para que ambos logaran superar el reto a la par que practicaban para fortalecer sus deficiencias.

En el núcleo de la escuela activa el Ministerio de Educación Nacional (2014) ubica la implementación de actividades didácticas que favorecen el aprendizaje autónomo en los

estudiantes de grupos multigrado, un motivo que ratificó la viabilidad de la estrategia del portafolio en la realidad del colegio.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de esta estrategia se quiso que cada estudiante pudiera ir a su propio ritmo, por ejemplo, cuando una serie de estudiantes comenzaron a lograr menos sellos en la actividad del pasaporte, igual se les daba la oportunidad de ponerse al día con las lecturas y así poco a poco iban fortaleciendo su compromiso para con la tarea asignada.

Por otra parte, en la adaptación curricular uno de los principios de la Escuela Nueva es impulsar el trabajo grupal, algo que se tuvo muy en cuenta en los diferentes encuentros para la conformación del portafolio, en los que los estudiantes tenían momentos individuales y grupales de trabajo en el aula. En las observaciones registradas en el diario de campo se destaca que al momento de cooperar cada quien elegía su fortaleza y así los productos alcanzaban un mayor nivel de calidad.

Otro de los aspectos propios de esta modalidad que fue incluida en la estrategia es la participación de los padres, especialmente en las actividades de Cuaderno Viajero y Pasaporte a la Lectura, que por ser realizadas en casa necesitaban un acompañamiento de los tutores. Una de las experiencias más significativas fue la asistencia de los padres y madres al salón de clases para exponer junto a sus hijos el libro que disfrutaron en familia como parte de la tarea asignada.

En este modelo escolarizado de acuerdo con Dewey (1989) influyen aspecto genéticos, funcionales y de valor social, ante eso el maestro debe estimular el ambiente para que los

estudiantes ocupen un rol activo y en general se evidencia que aunque al principio fue complicado que los escolares se adaptaran a los cambios; ya hacia la mitad final de la experiencia se mostraron cómodos en el proceso, mucho más participativos e integrados como grupo para apoyar el aprendizaje y el progresos de sus demás compañeros.

A continuación, se presenta la triangulación de los datos recolectados a partir de los diarios de campo y las actividades desarrolladas:

Tabla 6. Triangulación de resultados escuela nueva

Triangulación De Resultados Escuela Nueva			
Subcategorías	Diario Pedagógico	Actividades	Triangulación
Evaluación de los estudiantes	La evaluación era otro de los temas conflictivos al transitar de la lúdica hasta el compromiso, sin embargo, con la llegada de cada encuentro (Anexo G) los estudiantes aprovechaban la socialización para recibir las recomendaciones y luego decidieron incluir escritos con copia de las correcciones realizadas en sus portafolios.	La evaluación por medio de la rúbrica definida (Anexo H) contempla aspectos individuales y grupales, en ese sentido se iban sintiendo gradualmente más cómodos con la experiencia de leer en voz alta, crear un texto o un resumen y recibir algunas opiniones puntuales destinadas a enriquecer su desempeño.	Los avances de los estudiantes no sólo fueron a nivel gramatical y estructural, también aprendieron a trabajar en equipo, empezaron a motivarse a sí mismos para seguir aprendiendo después de cometer errores y el portafolio terminado de cada uno es la evidencia de eso.
Proceso de enseñanza-aprendizaje	El rol de docente-estudiante cambió a la de orientador y constructor del conocimiento, ahora el proceso educativo muestra unos estudiantes interesados por el aprendizaje autónomo que disfrutaban de proponer lecturas, actividades y correcciones.	En el portafolio se refleja cómo se decidió pasar de actividades sencillas a las más complejas, eso con la finalidad de favorecer la adaptación de los estudiantes a los nuevos roles definidos dentro de esta experiencia pedagógica.	La enseñanza y el aprendizaje con el proceso de investigación-acción tuvo un progreso circular en el que se realizaron ajustes para favorecer la participación permanente de los estudiantes como protagonistas de la estrategia.
Adaptación curricular	Los estudiantes de cuarto grado tenían un poco más de dificultad para seguir el ritmo	Los productos consignados en el portafolio reflejan los retos superados por los	La adaptación de contenidos es algo habitual en el contexto de la modalidad Escuela

<p>durante las primeras dos actividades, por eso, se hicieron algunos cambios como los tipos de imágenes y de textos presentados como recursos, después de eso el contenido se hizo accesible para ambos grupos.</p>	<p>educandos, al revisarlo se presenta como una curva ascendente, sin cambios agresivos que demuestra la necesidad de oír al estudiante, estimularlo y ofrecerle herramientas apropiadas como los tipos de textos según su nivel de desempeño.</p>	<p>Nueva, en esa medida los estudiantes siempre se mostraron participativos en sus sugerencias e inquietudes, ese fue un atributo esencial para enriquecer el desarrollo de la propuesta del portafolio de actividades.</p>
--	--	---

Fuente: Autor

Propuesta Pedagógica

Presentación de la Propuesta

La propuesta pedagógica desarrollada encuentra en el portafolio de actividades su eje central, esta estrategia es descrita por el Ministerio de Educación Nacional (2012) de acuerdo a su propósito, el cual es “propiciar en la comunidad escolar un espacio lúdico para la lectura y la composición escrita y con él mejorar el nivel de desempeño del estudiante en la comprensión, apropiación y aplicación de los conocimientos” (p. 3).

Entre sus principales características se identifican: creatividad, participación, desarrollo del pensamiento autónomo, enfoque experiencial, reflexividad, autocrítica, monitoreo del crecimiento y evolución del estudiante, además de representar una alternativa pedagógica y didáctica para la evaluación del proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2012).

En ese sentido autores como Barbera (1998) tienen una visión clara del tema al definirlo como “una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos” (p.6) en esa medida la estructura de la estrategia pedagógica va a estar motivada y articulada por el desarrollo de guías de aprendizaje donde se van a proponer actividades concretas que incentiven en el estudiante no solo un mayor acercamiento con los hábitos de lectura y escritura, sino un fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Así mismo en la perspectiva de Cramer (1993) “el portafolio es, sin embargo, más que un simple archivo de documentos. Aunque varía en su contenido, en cómo se construye y cómo se organiza, lo que lo distingue es que posee un propósito, que puede ser tan general como proporcionar evidencia del crecimiento del estudiante” (como se citó en Martínez, 2002, p. 55). Ante esa perspectiva es apropiado retomar los principios que orientan el modelo pedagógico de la sede El Limoncito como son el Constructivismo y la Escuela Nueva para que orienten tanto el diseño como la implementación de la presente estrategia, puesto que en conjunto aportan mayor autonomía, cooperación y reflexividad frente a los aprendizajes obtenidos.

Justificación

En el contexto de la Institución el fortalecimiento de los hábitos de lectura y escritura es un propósito que exige profundizar en diferentes actividades que les permitan a los estudiantes de los grados 4 y 5, no sólo reconocer el papel que tienen estos hábitos en su rendimiento académico, sino también identificar en cuáles aspectos revelan mayores debilidades respecto a los momentos de lectura, comprensión, dictado o escritura espontánea, para de esa manera generar acciones lúdicas que les permitan practicar sus habilidades.

En el aula se suele dar por hecho que los conocimientos socializados en la materia de lenguaje son más que suficientes para motivar en el niño un interés permanente por las posibilidades contenidas en la lectura y la escritura, se espera que disfruten de las tareas académicas en el hogar y que propongan nuevas ideas o materiales de estudio para desarrollar en clase, sin embargo no termina siendo así y la mayoría de los estudiantes no muestran interés por seguir mejorando sus capacidades de lectoescritura.

La lengua y sus características van orientadas principalmente a lograr la comprensión de lo expresado en las diferentes piezas comunicativas, en esa perspectiva Cassany (2006) destaca la importancia de superar el proceso de enseñanza mecánico tradicional para impulsar actividades que incentiven la utilización de diferentes destrezas y procesos cognitivos, donde el estudiante no solo adquiera nuevos saberes, sino que también pueda aportar ideas propias que lo lleven a construir nuevos sentidos y significados.

En la creatividad, la integración grupal y la imaginación se fundamenta en el portafolio de actividades como estrategia pedagógica; una visión donde se quiere despertar en los estudiantes una mirada lúdica en su manera de abordar y relacionarse con las letras, las sílabas, las palabras y los géneros literarios, aquí se propone una celebración práctica y cotidiana del lenguaje, que se espera impacte positivamente en los hábitos de estudio y rendimiento de los estudiantes.

Objetivos

General. Promover los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de los grados 4 y 5 de escuela nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza, sede El Limoncito, por medio del desarrollo de la estrategia portafolio de actividades.

Específicos. Establecer el nivel de desempeño de lectura y escritura de los estudiantes al inicio de la propuesta.

Diseñar las estrategias que conformaran el portafolio de actividades.

Desarrollar las diferentes estrategias del portafolio de actividades con los estudiantes de los grados 4 y 5 de escuela nueva del Instituto Técnico Buena Esperanza, sede El Limoncito.

Establecer los impactos y logros conseguidos a través de la aplicación de la estrategia portafolio de actividades.

Logros a Desarrollar

Estudiantes con la capacidad de identificar la intención comunicativa presente en los textos y situaciones.

Estudiantes que producen textos con la organización y articulación de ideas apropiada.

Estudiantes con la capacidad de comprender los textos y comparar sus objetivos de comunicación entre ellos.

Estudiantes con un vocabulario más enriquecido y variado que les permite desempeñarse con una mejor expresión oral y escrita.

Metodología

La metodología propuesta gira en torno a los principios y posibilidades del portafolio de actividades como estrategia de aprendizaje, las cuales son destacadas por una guía de la Universidad de las Américas (2005) que señala:

Radica en recopilar y registrar, de modo sistemático, los esfuerzos, logros y transformaciones que el estudiante ha ido presentando durante el desarrollo de un curso. En este sentido, el portafolio se comporta como una herramienta que permite evaluar todos los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales intervinientes en un proceso de aprendizaje (UDLA, 2015, p. 51).

En ese orden de ideas se plantean 6 actividades prácticas, apoyadas cada una en recursos lúdicos específicos, como guías, colecciones de imágenes y tarjetas, cuadernos viajeros, entre

otros materiales orientados a despertar el interés y la motivación de los estudiantes frente a las acciones propuestas.

Un elemento común a todas las actividades, es el momento final dedicado a la reflexión grupal e individual sobre los productos y resultados desarrollados, puesto que esta es una de las finalidades del portafolio: “tomar conciencia de lo que se ha aprendido y de lo que se debe mejorar” (UDLA, 2015, p. 52). En esa medida se propende por la alineación entre las actividades, sus propósitos, indicadores y materiales, puesto que de esa manera se pueden reflejar los avances y progresos alcanzados por los estudiantes.

En conjunto todas las acciones diseñadas presentan un momento de introducción donde se exponen los detalles de la actividad, luego en el desarrollo se plantean tareas donde la imaginación y la creación ocupan un lugar esencial y hacia la parte de la culminación se proponen encuentros para evaluar el aprendizaje, algunos son grupales e impulsan la participación, otros son individuales.

En la construcción del portafolio se van recolectando y registrando una muestra significativa de los principales productos adelantados por los estudiantes, aquellos realizados en el aula y los elaborados en sus casas, de esa forma se quiere consolidar una memoria activa y reflexiva sobre los esfuerzos puestos en marcha para el fortalecimiento de los hábitos de lectura y escritura.

Fundamento Pedagógico

La propuesta tiene como punto de partida la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968) en el sentido de que las actividades propuestas buscan conectar con los pre saberes de los estudiantes, especialmente en torno a sus habilidades de lectura y escritura, puesto que al proponerles nuevos retos ellos para su resolución van consultando sus experiencias y conocimientos previos. Asimismo, se tiene como referencia la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky para comprender cómo la interacción entre el docente y el estudiante puede ser una fuente de motivación en la que el educando se incentiva para continuar explorando su potencial y logra ir más allá en el objetivo de dominar un área en específico.

En cuanto a la concepción del portafolio de actividades se tiene como perspectiva central la de Argudín (2007) que prioriza la participación del estudiante en su concepción, desarrollo y retroalimentación final, en esa dirección se revela como una estrategia flexible donde todos pueden contribuir a su formación y evolución, un detalle central dentro de la modalidad Escuela Nueva en la que coexisten estudiantes de diferentes grados académicos compartiendo espacio, ideas y atención.

De esta manera el marco de referencia teórico de esta estrategia también se ve enriquecido conforme va sucediendo cada actividad, puesto que individualmente cuentan con autores y referencias que fundamentan su diseño y propósito. En la primera actividad denominada ‘Imaginando Ando’ los investigadores Alcedo y Chacón (2011) proponen el enfoque lúdico como estrategia de aprendizaje del lenguaje, puesto que según explican es necesario generar experiencias pedagógicas significativas para ello toman como referencia a Uberman (1998),

quien señala que “motivan, entretienen y enseñan al niño a descubrir y valorar la belleza del lenguaje como medio de comunicación” (citado en Alcedo y Chacón, 2011, p. 72) además de los aportes de Borja (1998) que destaca “estimula la imaginación, potencia el pensamiento lógico, promueve el aprendizaje emocional, y propicia situaciones de aprendizaje con sentido crítico.” (Citado en Alcedo y Chacón, 2011, p. 72).

En la segunda actividad titulada ‘Observo, Imagino y Escribo’ la perspectiva de Cassany (2006) es el principal fundamento para su diseño puesto que aconseja superar la visión tradicional y mecánica de la decodificación donde se persigue la literalidad para concentrarse en impulsar la comprensión, en sus palabras: “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (p. 21).

Sus ideas se ven reforzadas por los aportes de Ferreiro (2005) en los que la lectura es un proceso activo de construcción de significados que lleva a las nuevas generaciones a ser más críticos, puesto que motiva la responsabilidad de transformar los antiguos conocimientos en nociones actuales y enriquecedoras. Por su parte Teberosky (2002) explica que la escritura es la fuente de la ciencia, por medio de los registros se aprenden y explican los procesos.

Ambas autoras, Ferrerio y Teberosky (1979), han identificado una serie de etapas en la adquisición de la escritura entre las cuales se destacan las de indeferenciación entre escritura y dibujo o la hipótesis de nombre, se refieren a cómo los niños combinan imágenes e ideas para expresar sus conceptos e intenciones.

En el caso de la tercera actividad ‘Pasaporte a la Lectura’ en el interés de incentivar el intercambio de ideas, Lerner y Levy (1995), precisan en sus aportes e investigaciones que un texto “se presenta como una totalidad cuyas partes pueden estar presentes simultáneamente: para el lector es posible comparar el principio del texto con el final, es posible acercar dos fragmentos muy distantes del texto y analizar sus interrelaciones” (p. 15) de tal manera que el intercambio de impresiones entre los estudiantes y el docente hacen posible la identificación de aspectos y detalles que son valiosos para cada quien y que en conjunto enriquecen la comprensión acerca de las lecturas realizadas y analizadas a nivel grupal.

En la cuarta actividad ‘Cuaderno Viajero’ con el propósito de motivar la creatividad literaria y escritora en el ámbito escolar Saavedra (2013) destaca que “el texto literario es una representación simbólica que aporta al desarrollo de los sujetos pues atañe a su modo particular de ver el mundo, con sus repercusiones en los procesos cognitivos, sensibilidad, imaginación, percepción, creatividad, agudización de la conciencia y experimentación estética.” (p.170). En ese orden de ideas el desarrollo conjunto del cuaderno viajero se constituye una oportunidad de expresión única para los estudiantes de sus inquietudes y favoritismos literarios, una forma para resaltar su individualidad mientras fortalece su presencia en el grupo como parte de una actividad que incentiva destrezas importantes dentro del marco del lenguaje.

En la quinta actividad ‘¡Ya terminé!’ la perspectiva de Hall (1991) permite destacar que: “Nuestra capacidad de procesar información textual está limitada por lo que podemos percibir en una sola fijación, el número de unidades de información que podemos almacenar en la memoria a corto plazo (MCP) y la rapidez de recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo (MLP).” (p. 36). De esa manera se debe comprender que no se trata únicamente del proceso

cognitivo de lectura, sino que también involucra otros procesos como la atención y en esa medida la acción didáctica debe responder a ese reto.

En la actividad final denominada ‘PILEE (proyecto Institucional de Lectura y escritura)’ la cual está completamente inspirada en el diseño del Proyecto diseñado por el Instituto Técnico Buena Esperanza que entre sus elementos cuenta con un decálogo, objetivos y actividades, siendo un aspecto fundamental los cuatro momentos que define para el abordaje de un texto: prelectura, socialización y lectura oral, análisis, evaluación. En conjunto ofrecen una pauta para avanzar en el desarrollo de esta acción encargada de comenzar a cerrar la implementación del portafolio.

En general los diferentes autores y teorías mencionadas en este apartado constituyen las bases que permiten articular el diseño y los propósitos de las diferentes actividades que conforman el portafolio. En ese sentido ofrecen luces y respuestas ante las complejidades asociadas con el desarrollo y fortalecimiento de los hábitos de lectura y escritura.

Diseño de Actividades

Tabla 7. Diseño a de actividades

Indicadores de desempeño	Actividad	Recursos	Tiempo	P r o d u c c i ó n
Identifico la intención comunicativa de cada una de las situaciones observadas.	Imaginando Ando (Anexo D)	Tablero, marcadores, guías de trabajo, colores.	50 minutos	1 0 g u

				í a s d e t r a b a j o .
Produzco un texto oral teniendo en cuenta la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.	Observo, imagino y escribo.	Imágenes, tablero, hojas en blanco.	2 sesiones semanales de 50 minutos.	T e x t o s c r e a d o s p o r l o s e s t u d i a n t e s .
Comparo e Interpreto diferentes textos.	Pasaporte a la lectura.	Colección semilla.	3 meses.	R e g i s t r o d e l p

				a s a p o r t e l e c t o r .
Desarrollo la creatividad literaria y escritora en actividades grupales.	Cuaderno Viajero.	Cuaderno, lápices, colores.	15 minutos diarios para la socialización del tema.	C u a d e r n o V i a j e r o .
Participa desde las prácticas de lectura y escritura en la construcción de actividades de acuerdo a la situación planteada.	¡Ya Terminé!	Caja con tarjetas de actividades Cuaderno para resolver las actividades.	Todo el año escolar.	C u a d e r n o c o n l o s e j e r c i c i o s y

Enriquece el vocabulario, favoreciendo la expresión, la comprensión oral y la expresión escrita.	PILEE (Proyecto Institucional de Lectura y escritura) (Anexo E)	Banco de lecturas PILEE.	Todo el año escolar. 1 hora semanal.	A c t i v i d a d e s d e l e c t u r a s .
---	---	--------------------------	--------------------------------------	--

Fuente: Autor

Desarrollo de las Actividades Propuestas

Tabla 8. Desarrollo de actividades

Actividad	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Imaginando Ando	Inicio: Los estudiantes al ingresar al salón de clase encuentran una situación particular dibujada en el tablero.	Tablero, marcadores,	10 sesiones de 50 minutos cada una y distribuidas en las

	<p>Desarrollo: Iniciamos con un conversatorio sobre la situación, luego se hace entrega a cada estudiante de una guía de aprendizaje donde encontrara la misma situación dibujada y un espacio para escribir un texto corto sobre lo observado, cabe destacar que las situaciones que se le presentan son fuera de lo común, con el fin de incentivar la creatividad del niño en los textos que nacen de su imaginación.</p> <p>Culminación: Los estudiantes comparten con sus compañeros, los textos que escribieron sobre cada una de las situaciones.</p>	guías de trabajo, colores.	horas semanales de lengua castellana.
Observo, imagino y escribo.	<p>Inicio: Se les presentan a los estudiantes una serie de imágenes conformadas por personas, animales, objetos, lugares, entre otros. Conversamos sobre que le inspira cada una de esas imágenes.</p> <p>Desarrollo: El estudiante debe seleccionar las imágenes que más le gusten y emplearlas para formar un texto con sentido coherente y articulado, teniendo en cuenta los conocimientos previos en el tema de creaciones literarias.</p> <p>Culminación: Los estudiantes comparten sus composiciones en público con sus compañeros, quienes al final opinan sobre cómo les pareció el texto.</p>	Imágenes, tablero, hojas en blanco.	5 sesiones de 50 minutos.
Pasaporte a la lectura.	<p>Inicio: Se les presenta a los estudiantes la colección semilla conformada por 16 libros en total, seleccionados según el grado de complejidad para sus edades.</p> <p>Desarrollo: Se realiza con los estudiantes una ruta que permitirá llevar el control semanal del libro que cada uno lleva a casa para leerlo y al final de la semana compartir con sus compañeros lo leído. Se les entrega semanalmente 1 libro que deben llevar a casa, y leerlo, los días viernes se tomara un espacio para compartir con sus compañeros la historia que cada uno de ellos leyó. Y se hace el intercambio de libros. La idea es que al finalizar la ruta cada estudiante haya leído los 20 libros de la colección semilla.</p> <p>Para tener el control de los libros que el estudiante va leyendo, se hace uso del pasaporte lector, una herramienta conformada por 20 hojas enumeradas con cada uno de los títulos de los libros, al estudiante culminar la lectura de un libro obtendrá un sello en su pasaporte.</p> <p>Culminación: Para esta actividad vinculamos a los padres de familia, quienes ocasionalmente dependiendo del libro deberán ser los que lean a sus hijos los libros y los acompañen el día viernes al compartir de la historia frente a sus compañeros.</p>	Colección semilla.	3 meses.
Cuaderno Viajero.	<p>Inicio: Se presenta a los compañeros un cuaderno, decorado con el título de “Cuaderno Viajero” que estará en blanco, solo marcado en su primera hoja.</p>	Cuaderno, lápices, colores.	15 minutos diarios para la socialización del tema.

Desarrollo: Se les explica a los estudiantes que el cuaderno viajero será una herramienta que viajará por sus casas para conocer un poco más de ellos y de sus familias, a la vez que se les explica en que consiste la herramienta. La primera vez que el estudiante lleve el cuaderno a casa deberá usar una hoja para hacer una pequeña autobiografía y al día siguiente compartirla con sus compañeros y hacerle entrega del cuaderno a otro de sus compañeros.

Culminación: Diariamente se dispone de 15 minutos al iniciar la jornada para que el estudiante tenga un espacio de socializar lo que escribió en el cuaderno viajero y elegir quien será el estudiante que lo lleve a casa.

¡Ya Terminé!

Inicio: Se le indica al estudiante que para esta estrategia se maneja un cuaderno adicional, se les enseña la caja que contiene 100 actividades diferentes, consistentes en retos sobre lectura y escritura.

Caja con tarjetas de actividades

Todo el año escolar.

Cuaderno para resolver las actividades.

Desarrollo: La idea de esta estrategia, es emplear cada una de las tarjetas que contiene la caja, cuando durante el desarrollo de una clase diaria el estudiante indique al docente que ya terminó la actividad asignada y sus compañeros aún se encuentran trabajando, el estudiante deberá sacar una tarjeta de la caja a la suerte y en su cuaderno adicional usado para el desarrollo de esta actividad, resolver el reto que le correspondió, de esta forma el estudiante empleará su tiempo extra en el aula para resolver retos de lectoescritura mientras sus compañeros culminan con las demás actividades.

Culminación: Por cada actividad culminada correctamente de la caja de retos el estudiante obtendrá un punto positivo, que serán sumados al final de cada periodo y tendrá un incentivo calificativo en el área de lengua castellana.

**PILEE
(Proyecto
Institucional
de Lectura y
escritura)**

Inicio: La Institución educativa, cuenta con un banco magnético de lecturas previamente seleccionadas por categorías para ser trabajadas con los estudiantes, se institucionaliza los días martes de 7:00am a 8:00 am el día de aplicación del PILEE.

Banco de lecturas PILEE.

Todo el año escolar.

1 hora semanal.

Desarrollo: Todos los martes, los estudiantes recibirán una lectura y las indicaciones del manejo que se le dará a la misma, se sugiere que todas las semanas se implemente una forma diferente de hacerlo, dentro de las que se encuentran, lectura mental, lectura en voz alta, lectura cronometrada, continuación de la lectura, lectura grupal, entre otras.

Culminación: Al finalizar la lectura el docente dispone de un tiempo para realizar alguna actividad corta que sugiere la lectura para retroalimentar el texto leído, puede ser comprensión de lectura, conversatorio sobre la lectura, vocabulario, valores que fomenta el texto, consultar el diccionario, resumir el texto, crear imágenes del texto.

Fuente: Autor

Conclusiones

Con la aplicación del Test TALE se identificaron algunas debilidades en los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de 4 y 5 grado de la Sede El Limoncito entre esos: la toma de dictados, escritura espontánea, lectura de sílabas y lectura en voz alta. En ese sentido, se planteó la estrategia del portafolio de actividades en torno a la posibilidad de generar mayores espacios para la práctica de la competencia lecto-escritora entre los estudiantes, en ese sentido las 6 actividades definidas fueron pensadas para ser implementadas durante varias sesiones, como una manera de reforzar la práctica de los educandos al leer y redactar.

En las actividades de Imaginando Ando, Observo, Imagino y Escribo, así como en el Cuaderno Viajero se les dio prioridad a las acciones de escritura, entretanto en las actividades denominadas Pasaporte a la Lectura, ¡Ya Terminé!, y PILEE, se incentivó el redescubrir y disfrutar los diferentes géneros literarios. Sin embargo, en todas las actividades se conjugaban

momentos de lectura, escritura y socialización en grupo con el objetivo de fortalecer en los niños sus hábitos y pasión por el tema.

En la implementación del portafolio fue necesario ajustar las actividades a través de la inclusión de herramientas didácticas y lúdicas como el uso de bancos de imágenes, colección semilla de libros o la creación de estrategias como los sellos del pasaporte, pues de esa manera los estudiantes ganaron mayor interés y compromiso al participar en la estrategia.

Los resultados alcanzados evidencian que los estudiantes de 4 y 5 grado necesitaban dos aspectos para fortalecer sus hábitos de lectura y escritura, uno corresponde a nuevos espacios para explorar, descubrir y practicar sus habilidades, el otro es el diseño de estrategias didácticas que les permitan incrementar su motivación.

Los avances en cuanto a la lectura abarcan desde consolidar un mayor interés por leer cotidianamente, pasando por la pérdida del temor a leer en voz alta textos ajenos o personales, una mejora considerable en el uso de los signos de puntuación y la entonación, así como el seguimiento apropiado de las sílabas y las palabras, sin agregar u omitir alguna cambiando el sentido de lo leído.

El mejoramiento en los procesos de lectura y escritura responde a las categorías evaluadas en las pruebas saber, entre ellas se destaca la capacidad para reconocer la estructura de diferentes tipos de texto, incluidos los diferentes géneros literarios, comprender e interpretar el sentido usando diferentes estrategias para construir nuevos significados, asumir posiciones reflexivas y

críticas, definir o identificar los fines de una comunicación según el contexto, entre otras habilidades que se continúan incentivando en los estudiantes.

Una de las limitaciones que se mantiene es la parte técnica y formal de la escritura, la ortografía y la gramática, en ese sentido debido al éxito obtenido con la implementación de las actividades, estas se seguirán aplicando con los grupos para fortalecer ese aspecto que todavía genera inseguridad a la hora de redactar.

Recomendaciones

La lectura y la escritura no suelen ser asumidas por los estudiantes como una fuente de disfrute y diversión, en ese sentido las actividades pedagógicas diseñadas deben incorporar acciones didácticas que sean vistas como retos a superar individualmente o en equipo, pues de esa manera se aproximan al tema con una actitud lúdica que reduce las prevenciones asociadas a la presión académica.

En el incentivo de la lectura es pertinente que los estudiantes comiencen con textos que abordan temáticas de su interés, de esa manera logran comprometerse con iniciar y terminar los libros completos, para luego ofrecer una socialización positiva con el docente y sus demás compañeros.

En la promoción de la escritura resulta vital que los estudiantes se sientan cómodos para generar textos espontáneos, ya luego se trabaja sobre sus producciones textuales para corregir y fortalecer su manejo gramatical. En ese orden se consigue la meta inicial de incentivar la voluntad de los estudiantes por escribir y vencer el temor de enfrentarse a la página en blanco.

Las actividades que requieren de continuidad fuera del aula, es decir en los hogares de los niños, son las más complicadas de impulsar, sin embargo, es en estas donde es aún más necesario impulsar acciones didácticas que los motiven a disfrutar de las tareas asignadas en casa. En esa lógica se van formando paso a paso, sin presiones, los hábitos que van a favorecer su desarrollo personal, académico y profesional en el futuro.

Referencias Bibliográficas

Abreu, Omar, Gallegos, Mónica C, Jácome, José G, & Martínez, Rosalba J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>

Acevedo, D., Gómez, J., Tirado, D. F. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, 8(5), 59-66.

Achury, D. (2008). Estrategias pedagógicas en la formación de profesionales de enfermería.

Recuperado de

revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/download/1604/1027

Addine, F. (2013). La diáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. La

Habana: Pueblo y Educación.

Alaís, A., Leguizamón, D., Sarmiento, J. (2014). Mejoramiento de la comprensión lectora en

estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias

cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. Recuperado de

<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/556>

Alcedo, Y., & Chacón, C. (2011). El Enfoque Lúdico como Estrategia Metodológica para

Promover el Aprendizaje del Inglés en Niños de Educación Primaria. SABER. Revista

Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 23 (1), 69-

76.

Alves, R. (1975) Hijos del mañana. Recuperado de Google Libros.

Arango, L; Aristizábal, N; Cardona, A; Herrera, S; Ramírez, O. (2015). Estrategias metacognitivas

para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Recuperado de

<http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/905/1/Tesis%20LR%20Arango->

[NL%20Aristizabal-A%20Cardona-SP%20Herrera-OL%20Ramirez.pdf](http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/905/1/Tesis%20LR%20Arango-NL%20Aristizabal-A%20Cardona-SP%20Herrera-OL%20Ramirez.pdf)

Araya, V., & Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS. *Laurus*, 13 (24), 76-92.

Ardila, M; Cruz, L. (2014). Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1148/1/RIUT-BHA-spa-2014-Estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20desarrollar%20competencias%20lectoescritoras%20en%20estudiantes%20de%20primer%20grado%20de%20b%C3%A1sica%20primaria.pdf>

Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), 63-78.

Argudín, M. (2007). Evaluación/instrumentos centrados en el alumno. Portafolio. Recuperado de <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com>

Ascencio Peralta, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (3), 109-130.

Ausubel, D.P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York, Grune and Stratton.

Ausubel, P. (1984). El aprendizaje receptivo y la dimensión memorística-significativa. San Salvador: UCA editores.

Ballestas, R. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/7398>

Baquero, P. (2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1612/1488/>

Barletta, N; Toloza, H; del Villar, L; Rodríguez, A; Bovea, V; Moreno, F. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n1/v41n1a07.pdf>

Barragán sánchez, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4(1), 121-139.

Basto-Torrado, S.P. (2011). De las concepciones a las practicas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. Magis, Revista internacional de investigación en educación, 3 (6), 393-412.

Calzadilla, R. (2004). La Pedagogía como ciencia humanista. Recuperado de www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798

Camacho, G., Pinzón, L. (2016). Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria. Recuperado de <http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/391/1/Trabajo%20de%20Investigación.pdf>

Camejo R, A. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 14 (2)

Campo, R., Restrepo, M. (2000). Formación Integral: modalidad de educación posibilitaria de lo humano. Universidad Javeriana. Facultad de Educación, Serie Formas en Educación No. 1.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Recuperado de www.oei.es/.../miradas_diversas_ensenanza_aprendizaje_composicion_escrita_camps

Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona:Anagrama.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona:Anagrama.

Colombia Aprende. (2015). Qué es Escuela Nueva. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Correa, L. (2015). Diagnóstico del Nivel de Comprensión de Lectura de los Estudiantes del Grado Segundo de Primaria de la Institución Educativa Club Unión Sede E Bucaramanga. Recuperado de <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/3726/3/1098635305.pdf>

Cramer, Susan R. (1993), "Navigating the assessment maze with portfolios", en Clearing House, vol. 67, núm.2, pp. 72-75.

De la Peza, Ma. del Carmen, Rodríguez Torres, Lilia R., Hernández Unzueta, Iliria, Rubio, Ricardo, Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Argumentos [en línea] 2014, 27 (Enero-Abril).

Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Barcelona, Paidós: Ibérica.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, 12 (Ext), 88-103.

Dorantes, C., Matus, G. (2017). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/dorantes-matus-dewey.html>

Duarte, R. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Recuperado de

<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitarias. Posibilidades y riesgos. Pedagogía social. Revista interuniversitaria, 16, pp. 65-82.

Fernández Collado, C. Baptista Lucio, M., Hernández Sampieri, R (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979), Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2005). Vigencia De Jean Piaget. México: Editorial Siglo XXI. Cuarta Edición.

Filho, L. (1964). Introducción al estudio de la escuela nueva. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Flórez Petour, T; (2011). Lengua castellana y comunicación en el aula de educación secundaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLI() 61-102. Recuperado de <http://uaslp.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144003>

Freire, P. (1989). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.

García, I., Valencia, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. Recuperado de <http://www.uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/5/3>

Giroux, h. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.

González Fernández, N., & Guerra Liaño, S., & García-Ruiz, R. (2010). Diseño de una guía para elaborar un portafolio reflexivo del estudiante en educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 275-285.

Granata, M., & Chada, M., & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, I (1)

Granja Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. Recuperado de revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/download/7069/5617

Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/48964/Historia_de_la_educacion_reflexiones_sobre_su_objeto_ubicacion_epistemologica_devenir.pdf?sequence=1&isAllowed=

Gutiérrez, A., Montes, R. (2004). Importancia De La Lectura Y Su Problemática En El Contexto Educativo Universitario. El Caso De La Universidad Juárez Autónoma De Tabasco (México). Recuperado de <https://rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF?>

Gutiérrez, B. (2015). el hábito de la lectura en los niños y niñas a través de la creatividad del grado 1° de la Institución Educativa Mercedes Abrego Sede Camilo Torres de la ciudad de Cartagena. Recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2556/1/1brendy%20tesis%20final%20gutiérrez%20ultima%20%282%29%2013.pdf>

Hall, W. S. (1991). La comprensión de la lectura. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Herbart, J. (1935). Pedagogía General. Derivada del fin de la educación. Madrid: Espasa-Calpe.

Hernández Herrera, C. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. Revista de la Educación Superior, XLI (3) (163), 67-87.

Ibáñez, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: Una propuesta desde la psicología interconductual. Revista de Educación y Desarrollo, 21, 46-56.

Instebec. (2007). Proyecto Educativo Institucional 2007 Componente Pedagógico y Conceptual. Cúcuta: Instebec.

Islas Salinas, P., & Trevizo Nevárez, M., & Heiras Torres, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5 (9), 43-50.

Loaiza Zuluaga, Y., & Rodríguez Rengifo, J., & Vargas López, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8 (1), 95-118.

López, M; Córdoba, M; Segura, M; Polania, J. (2017). Desarrollo investigativo en didáctica de la lengua y la literatura (2010-2015). Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/3639>

Madero Suárez, I. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (56), 113-139.

Manual de Convivencia. (2012). Ideario Instecebe. Cúcuta: Instecebe.

Márquez Guanipa, J., & Díaz Nava, J., & Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8 (18), 126-148.

Martin, S. (2013). Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de

<http://repositorio.udes.a.edu.ar/jspui/bitstream/10908/851/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.%20Edu.%20Martin%20Susana%20Raquel..pdf>

Martínez Sánchez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XXIV (95), 54-66.

Meneses, M., Mongue, M. (2011). El juego en los niños: enfoque teórico. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/3585/3494>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230 de 2002. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-187765.html>

Ministerio de Educación Nacional (2010). Manual de implementación escuela nueva generalidades y orientaciones pedagógicas de segundo a quinto grado tomo II. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Manual de implementación escuela nueva generalidades y orientaciones pedagógicas para tercero a quinto grado. tomo I. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Diseño Mesocurricular. Estructura Plan de Área Preescolar. Recuperado de <http://www.enoc.edu.co/proyectos/plan%20de%20estudio%20preescolar.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Informes por Colegio. Pruebas Sabes 3° 5° y 9°. Aterrizando los Resultados al Aula. Instituto Técnico Buena Esperanza. Recuperado de http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/454001006712.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). ISCE Norte de Santander 2015/2016. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356704_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Informes por Colegio. Pruebas Sabes 3° 5° y 9°. Aterrizando los Resultados al Aula. Instituto Técnico Buena Esperanza. Recuperado de http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/454001006712.pdf

Monsalve, A., Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. Recuperado de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1406>

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 6-27.

Murillo Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 12 (1), 1-23.

Murphy, S. (1997). Designing portfolio assessment programs to enhance learning. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209505.pdf>

Nani, D. (2012). La investigación-acción: cartografía de su epistemología y científicidad cualitativas. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/nanialva1.pdf>

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/659/651>

Palacios, J. (1981). La Cuestión Escolar. Barcelona: Laia.

Narvaez, E. (2006). Una Mirada a la Escuela Nueva. Recuperado de www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316

Palma, D. (2013). Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela de aplicación musical de San Pedro Sula. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/uso-de-estrategias-didactias-para-la-ensenanza-de->

la-ortografia-escritura-de-palabras-a-partir-de-situaciones-comunicativas-concretas-en-el-cuarto-grado-de-la-escuela-primaria-de-aplicacion-musical-de-san-pedro-sula/

Pérez Serrano, G., Nieto, S. (2017). La investigación-acción en la educación formal Y no formal. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20405/investigacion_accion.pdf

Pestalozzi, J. (1951). Mis Investigaciones. Recuperado de Google Libros.

Piaget, J. (1977). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.

Posada, R. (2014). La lúdica como estrategia didáctica. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>

Puñales Ávila, L; Colomé Medina, J A; (2015). Antecedentes de la enseñanza de la lengua española en cuba para la formación de maestros. Atenas, 4() 87-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047208007>

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, (28), 108-119.

Reyes, L. (2004). Los nuevos desafíos de la gerencia educativa. Educación y Educadores, (7), 113-136.

Ruiz, U. (2011). Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. Recuperado de Google Libros.

Salamanca, O. (2016). Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del Colegio Villamar, sede a, jornada tarde. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9584>

Santander, M; Tapia, Y. (2012). Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116723/TESIS%20MODELOS%20DE%20LECTO-ESCRITURA%20M.%20SANTANDER%20Y.%20TAPIA.pdf?sequence=1>

Santiago G., Álvaro W., Castillo P., Myriam C., & Morales, Dora Luz. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Folios, (26), 27-38.

Santos, M., Garrido, J. (2015). Resultado del proceso educativo: el papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/14607/13007>

Sarmiento, J. (2012). Implantación de los portafolios virtuales de aprendizaje y de enseñanza en asignaturas de educación superior. Recuperado de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/viewFile/118/124>

Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulosre358/re35812.pdf?documentId=0901e72b8128267c>

Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Recuperado de Google Libros.

Taylor, J., Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos. Argentina: Ediciones Paidós.

Teberosky, A. (2002). Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño. México. Editores Siglo XXI.

Torres, M. (2009), Hábitos de estudio vs fracaso académico, en Revista Educación de la Universidad de Costa Rica: 33(1), 15-24.

Torres Narváez, M., & Tolosa Guzmán, I., & Urrea González, M., & Monsalve Robayo, A. (2009). Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. Revista Educación, 33 (2), 15-24.

Uberman A. (1998). Using games. English Teaching Forum, 36(1), 26.

UNESCO. (2014). Enseñanza y aprendizaje Lograr la calidad para todos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

Valencia, C; Osorio, D. (2011). Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6039/ValenciaLavaoClaudiaPatricia2011.pdf;jsessionid=EC95517EA2118ED7CFFD0DDC8A71459D?sequence=1>

Vásquez, G. (2015). Agentes del aprendizaje. Docentes en el proceso educativo para la retención positiva. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1710/html_9

Vela, N. (2015). Hábitos de estudio y comprensión lectora en estudiantes del 2º grado de primaria, I.E.P.S.M. N° 60050 República de Venezuela. Recuperado de http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/4581/Nury_Tesis_Titulo_2015.pdf?sequence=1

Vidal, M. (2009). Análisis de hábitos de estudio en alumnos de primer año de Ingeniería Civil Agrícola, Formación Universitaria, 2(2), 27-33.

Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Universidades, (26), 37-43.

Vygotski, L.S. (1995). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III, (págs. 183-206). Madrid: Aprendizaje Visor.

Woolfolk, Anita (2001). Psicología Educativa. Ed. Prentice Hall. México.

Anexos

Anexo 1. Diario de Campo

Descripción del tipo de actividad	Descripción de la enseñanza Puesta en escena	Categoría de investigación	Descripción del desarrollo de la competencia	Interpretación Personal
<p>1. <u>Aplicación Test TALE</u> La actividad inicia explicándole al grupo de 16 estudiantes que se les aplicara un TEST de lectura y escritura consistente en el desarrollo de ciertas actividades que serán cronometradas como control de registro, se les indica que no hay un tiempo límite y que pueden emplear el tiempo necesario para desarrollarlas, el test será de aplicación individual.</p>	<p><u>Yo</u> Presente a los estudiantes el TEST que les será aplicado y les explique en que consiste cada una de las actividades que contiene, debido a que el test requiere que su aplicación sea individual para poder llevar el control del tiempo, se les asigno a los otros estudiantes una actividad académica para que realizaran mientras se trabajaba con cada uno de sus compañeros.</p>	<p>Hábitos de lectura. Hábitos de escritura.</p>	<p><u>Estudiante</u> En el primer momento los estudiantes se mostraban ansiosos por el turno que les correspondía, tomaron el TEST como si se tratara de la aplicación de una evaluación, trataban de desarrollar muy rápido las actividades y muy pendientes del tiempo, el Test estaba dividido en dos secciones, una correspondiente a la lectura y otra a la escritura, en la parte de lectura se encontraron mayores habilidades y fluidez de los estudiantes para resolverlas, pero en la parte de escritura los estudiantes presentaron muchas falencias referentes a la redacción, la ortografía, la producción de textos, el uso de los signos de puntuación, la coherencia</p>	<p>Los estudiantes no suelen ser evaluados por test sino a través de pruebas más cortas y cotidianas, en ese sentido su expectativa ante la novedad no sólo motivó su participación sino que también influyó en su timidez a la hora de escribir espontáneamente o leer en voz alta, no obstante la aplicación de esta prueba permitió generar un diagnóstico valioso que orientó el diseño de las actividades que integran y articulan la estrategia del portafolio.</p>

			de los textos que escribían, el orden y la simetría de las letras.	
Descripción del tipo de actividad	Descripción de la enseñanza Puesta en escena	Categoría de investigación	Descripción del desarrollo de la competencia	Interpretación Personal
<p>2. <u>Imaginando Ando...</u></p> <p>Para el desarrollo de esta actividad se les explica a los estudiantes en que consiste, se les indica que será una actividad de producción y creatividad sobre las situaciones que observan, que tendrán un tiempo estimado de 50 minutos por cada sesión, que realizaremos varias semanalmente, y que al finalizar serán socializadas con sus compañeros de clase para conocer la</p>	<p>Yo</p> <p>Los estudiantes al ingresar al salón de clase encontraron una situación particular dibujada en el tablero.</p> <p>Iniciamos con un conversatorio sobre la situación, luego se hizo entrega a cada estudiante de una guía de aprendizaje donde encontró la misma situación dibujada y un espacio para escribir un texto corto sobre lo observado, cabe destacar que las situaciones que se le presentan eran fuera de lo común, con el fin de incentivar la creatividad del niño en los textos que nacen de su imaginación.</p>	<p>Hábitos de lectura.</p> <p>Hábitos de escritura.</p> <p>Práctica pedagógica.</p>	<p>Estudiante</p> <p>Esta actividad se realizó en varias sesiones de 50 minutos cada una, y se llevaron a cabo e implementaron en varias semanas durante el desarrollo del área de lengua castellana.</p> <p>Al comienzo de la actividad, durante los primeros días, a los estudiantes les costó trabajo ser creativos en sus textos, y escribían frases sencillas y sin sentido y coherencia alguna, no empleaban signos de puntuación, admiración o exclamación para darle sentido a las frases, eran temerosos de exponer a sus compañeros los textos que habían escrito, debido a esto durante las primeras 2</p>	<p>En las diferentes sesiones adelantadas en el marco de esta actividad se reveló un avance paulatino, pues inicialmente los estudiantes no generaban textos con sentido completo, fue principalmente a través del intercambio con los demás compañeros durante las socializaciones que fueron soltándose y ganando confianza para generar textos cada vez más completos.</p> <p>En ese contexto la práctica pedagógica debió ser revisada y ajustada a lo largo del proceso con la finalidad de orientar a los estudiantes entre las nuevas condiciones de enseñanza/aprendizaje, corregir sus debilidades ortográficas y gramaticales, pero sin cortar su inspiración e imaginación.</p>

<p>producción los demás.</p>	<p>Los estudiantes compartieron al finalizar con sus compañeros, los textos que escribieron sobre cada una de las situaciones.</p>		<p>semanas el trabajo de sustentación se hizo intercambiando las guías de trabajo con sus compañeros y que cada uno leyera las creaciones de sus compañeros.</p> <p>Al trascurrir de las semanas, la creatividad fue fluyendo en los niños y niñas, sus textos fueron tomando sentido, ya se les ocurrían más cosas para escribir, fueron mejorando en su expresión textual, empleando signos de puntuación y mejorando la ortografía.</p> <p>Al iniciar la 4 semana se les indico a los estudiantes que la socialización debía ser diferente, y que debían exponer frente a sus compañeros los textos que escribían, actividad que se pudo realizar con mayor fluidez, poco a poco los estudiantes fueron perdiendo la timidez y lo hicieron con agrado.</p>	<p>Hacia el encuentro cuarto todo se fue acoplando y los resultados comenzaron a mejorar de forma sustancial.</p>
------------------------------	--	--	---	---

			En total se realizaron 10 actividades, que permitieron durante su desarrollo identificar la intención comunicativa que tenían los estudiantes y trasmitirla a sus compañeros, me encontré con textos muy divertidos y llenos de mucha imaginación y creatividad por parte de los estudiantes.	
--	--	--	---	--

Descripción del tipo de actividad	Descripción de la enseñanza Puesta en escena	Categoría de investigación	Descripción del desarrollo de la competencia	Interpretación Personal
<p><u>3. Observo, Imagino y Escribo.</u></p> <p>Esta es una actividad que permitirá a los estudiantes mejorar su producción textual mediante el ejercicio de construcción de textos cortos. El estudiante deberá</p>	<p><u>Yo</u></p> <p>Dispusimos de sesiones de 50 minutos para el desarrollo de esta actividad, se les explico a los estudiantes el objetivo de la misma, se les enseño el banco de imágenes que emplearían para la construcción de sus textos.</p> <p>Se les presento a los estudiantes una serie de imágenes</p>	<p>Hábitos de escritura.</p> <p>Hábitos de lectura.</p> <p>Práctica pedagógica.</p>	<p><u>Estudiante</u></p> <p>Esta actividad se realizó en sesiones de 50 minutos cada una. Fue el segundo bloque de actividades de producción textual y lectora que se implementó con los estudiantes.</p> <p>Cuando se les presento el banco de imágenes se generó en los estudiantes curiosidad por saber de qué se trataba la actividad,</p>	<p>Con el paso de las sesiones la producción lectora mejoró de forma consierable, los estudiantes se mostraban más abiertos y seguros al momento de participar. Sin embargo, con la producción textual tomó más tiempo, especialmente en lo relacionado con aprender a identificar el</p>

<p>Producir un texto oral teniendo en cuenta la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.</p>	<p>conformadas por personas, animales, objetos, lugares, entre otros. Conversamos sobre que le inspira cada una de esas imágenes.</p> <p>El estudiante debía seleccionar las imágenes que más le gustaran y emplearlas para formar un texto con sentido coherente y articulado, teniendo en cuenta los conocimientos previos en el tema de creaciones literarias.</p> <p>Los estudiantes compartieron sus composiciones en público con sus compañeros, quienes al final opinaron sobre cómo les pareció el texto.</p>		<p>algunas imágenes les parecieron divertidas, otras poco comunes.</p> <p>La selección de las imágenes que se trabajarían en cada sesión se hizo de manera aleatoria, seleccionadas por ellos mismos, las imágenes se pegaban en el tablero, sin orden alguno, ya que la forma en la que el estudiante debía usarlas era según su parecer o según fuera la situación comunicativa que deseara realizar.</p> <p>Se les entrego una hoja en blanco donde algunos inicialmente hicieron una lista de chequeo de las imágenes que emplearían en su texto, otros simplemente iniciaron escribiendo un título y dándole forma al texto.</p> <p>La primera actividad de este bloque se tomó un poco más del tiempo estimado, ya que algunos de ellos no lograban poner en orden sus ideas y les costó</p>	<p>propósito del texto y la planeación de su estructura.</p> <p>En ese sentido la práctica docente estuvo orientada a personalizar los encuentros con los estudiantes para orientarlos en la manera de organizar sus ideas y plasmarlas en el texto.</p>
---	---	--	--	--

			trabajo darles sentido a sus escritos, algunos de ellos si lo realizaron con mucha facilidad, escribieron historias muy divertidas, asombrosas, y de su diario vivir.	
--	--	--	---	--

Descripción del tipo de actividad	Descripción de la enseñanza Puesta en escena	Categoría de investigación	Descripción del desarrollo de la competencia	Interpretación Personal
<p>4. <u>Pasaporte a la Lectura.</u></p> <p>Esta es una actividad de comparación y análisis de diferentes textos. Se presenta a los estudiantes una colección conformada por 20 libros en total, que al finalizar el desarrollo de la actividad ellos deberán haber leído, analizado y expuesto los contenidos de cada uno de ellos.</p>	<p><u>Yo</u></p> <p>Se les presento a los estudiantes la colección semilla conformada por 16 libros en total, seleccionados según el grado de complejidad para sus edades.</p> <p>Se realizó con los estudiantes una ruta que permitió llevar el control semanal del libro que cada uno lleva a casa para leerlo y al final de la semana compartirlo con sus compañeros lo leído.</p>	<p>Hábitos de lectura.</p> <p>Práctica pedagógica.</p>	<p><u>Estudiante</u></p> <p>Al iniciar esta actividad los estudiantes se mostraron bastante motivados por el material que se les presento, tanto los libros de la colección semilla, como el pasaporte, y la ruta de lectura, mostraron expectativa por la selección de los libros que les corresponderían leer, y también se mostraron algo</p>	<p>En el impulso de esta actividad fue fundamental desarrollar un grupo de herramientas didácticas como el pasaporte, la ruta de lectura y apoyarse en los recursos de la Institución Educativa como los libros de la colección semilla, en ese orden de ideas poco a poco se fue despertando la voluntad de los estudiantes de participar y generar una sana competencia en torno a los aspectos lúdicos de la actividad.</p> <p>En este punto la práctica pedagógica se amplió a los padres de familia para</p>

<p>Esta actividad se realizará durante los dos primeros periodos del año, semanalmente cada estudiante recibirá un libro diferente.</p>	<p>Se les entrego semanalmente 1 libro que debían llevar a casa, y leerlo, los días viernes se toma un espacio para compartir con sus compañeros la historia que cada uno de ellos lee. Y se hace el intercambio de libros. La idea es que al finalizar la ruta cada estudiante haya leído los 20 libros de la colección semilla.</p> <p>La exposición que los estudiantes hacen semanalmente del libro leído varía, algunas veces podía ser escrita, puede ser exposición con carteles, podían hacer un mapa conceptual, imágenes, dibujos.</p> <p>Para tener el control de los libros que el estudiante va leyendo, se hace uso del pasaporte lector, una herramienta</p>		<p>ansiosos ante la explicación de que semanalmente debían exponer de manera creativa el texto leído y contar a sus compañeros de que trataba el libro.</p> <p>Iniciamos la primera semana, haciendo el sorteo del libro, se introdujeron en una bolsa los números del 1 al 16 con los títulos de los libros de la colección, cada estudiante saco a la suerte el libro que le correspondía leer, se dio un plazo de una semana.</p> <p>Durante la socialización de este primer libro, algunos estudiantes no cumplieron, se mostraron evasivos ante la actividad, manifestando excusas sin</p>	<p>incentivar su participación y que ellos a su vez también apoyen a los estudiantes en la formación del hábito, aunque requirió una gran dedicación de tiempo, se ha podido contar con la asistencia de los padres y se percibe que gracias a eso los trabajos de los niños en casa han seguido elevando su calidad y responsabilidad.</p>
---	---	--	---	---

	<p>conformada por 20 hojas enumeradas con cada uno de los títulos de los libros, al estudiante culminar la lectura de un libro obtenía un sello en su pasaporte.</p> <p>Para esta actividad vinculamos a los padres de familia, quienes ocasionalmente dependiendo del libro debían ser los que lean a sus hijos los libros y los acompañarlos el día viernes al compartir de la historia frente a sus compañeros.</p>		<p>justificación, como que no tenían tiempo, que se les olvido, que no lo quisieron hacer, los estudiantes que si cumplieron expusieron su libro contando frente a ellos de que trataban y obtuvieron su sello en el pasaporte, por ser la primera actividad se dio un plazo de unos días más para que los otros estudiantes cumplieran, y lo lograron, cumplieron y leyeron el libro, y les contaron a sus compañeros de que trataba en una corta exposición, y también obtuvieron su sello en el pasaporte.</p> <p>La segunda semana se realizó nuevamente el sorteo y el intercambio de libros, para esta</p>	
--	--	--	--	--

			<p>semana se les indico que la exposición debía ser con carteles creativos donde mostraran un pequeño resumen de su historia, todos los estudiantes cumplieron muy motivados.</p> <p>De esta forma fueron transcurriendo las semanas y se ha logrado que los estudiantes se motiven semanalmente por la lectura de un nuevo libro y por completar en su pasaporte los 16 sellos.</p> <p>La actividad aún se continúa realizando y se llevara a cabo hasta mitad de año cuando culmine el II periodo.</p> <p>Ha sido significativo la vinculación de los</p>	
--	--	--	---	--

			padres de familia, a quienes les correspondió una semana, leer el libro con sus hijos, y acompañarlos el viernes a la exposición, y contarles a los demás niños, de que trataba el libro que leyeron junto con sus hijos.	
--	--	--	---	--

Descripción del tipo de actividad	Descripción de la enseñanza Puesta en escena	Categoría de investigación	Descripción del desarrollo de la competencia	Interpretación Personal
<p>5. Cuaderno Viajero</p> <p>Esta actividad busca que el estudiante desarrolle la creatividad literaria y escritora en actividades grupales. Consiste en la elaboración de un cuaderno viajero, que como su nombre lo indica, viajara</p>	<p>Yo</p> <p>Se presentó a los niños un cuaderno, decorado con el título de “Cuaderno Viajero” que estaba en blanco, solo marcado en su primera hoja.</p> <p>Se les explico a los estudiantes que el cuaderno viajero sería una herramienta que viajaría por sus casas</p>	<p>Hábitos de escritura.</p> <p>Hábitos de lectura.</p> <p>Práctica pedagógica.</p>	<p>Estudiante</p> <p>Al presentarle a los estudiantes el cuaderno viajero se mostraron muy entusiasmados por llevarlo a casa, incluso todos querían ser los primeros en llevarlo, y por lo tanto toco hacer a manera de sorteo, se les indico que en esta primera ronda trabajaríamos la Autobiografía, que cada</p>	<p>En esta actividad se continuó probando la continuidad y motivación de los estudiantes fuera del aula de clases, en ese sentido la experiencia con el cuaderno viajero fue la oportunidad ideal para que alternarán lectura y escritura en sus casas, eligiendo por ellos mismos sus temas y textos de interés.</p>

<p>diariamente a cada una de sus casas y brindara al estudiante la oportunidad de escribir sobre varios géneros literarios trabajados en el aula.</p>	<p>para conocer un poco más de ellos y de sus familias, a la vez que se les explico que cada ronda que hiciera el cuaderno viajero el género de trabajo cambiaria. La primera vez que el estudiante llevo el cuaderno a casa debía usar una hoja para hacer una pequeña autobiografía y al día siguiente compartirla con sus compañeros y hacerle entrega del cuaderno a otro de sus compañeros.</p> <p>Diariamente disponíamos de 15 minutos al iniciar la jornada para que el estudiante tuviera un espacio de socializar lo que escribió en el cuaderno viajero y elegir quien será el estudiante que lo llevara a casa.</p> <p>Esta actividad aún no ha finalizado,</p>		<p>uno de ellos debía en una hoja del cuadernos escribir una pequeña autobiografía, si quería podía pegar una foto, y al día siguiente tenía 15 minutos para exponerla a sus compañeros, terminamos esta ronda y todos los estudiantes cumplieron con el objetivo de la actividad.</p> <p>Para la segunda ronda se les indico a los niños que debían escoger su cuento favorito, transcribirlo al cuaderno viajero y hacer un dibujo sobre él, al día siguiente leyeron a sus compañeros el cuento que escogieron,</p> <p>Para la tercera ronda seleccionamos las Leyendas, debían investigar sobre una leyenda y escribirla en el cuaderno, y al día siguiente compartirla con sus compañeros.</p> <p>El cuaderno viajero aún se está realizando, no se han terminado las</p>	<p>Ante esa situación aunque se presentaron algunos tropiezos, de igual manera los niños mostraron compromiso y todavía continúa viajando una nueva edición del cuaderno entre el salón y sus hogares.</p> <p>En este ejercicio también se hizo evidente un avance en el manejo ortográfico y gramatical, pues trabajan con más dedicación y tiempo.</p>
---	---	--	--	--

	<p>pues las rondas se hacen extensas, y todos los estudiantes deben participar del género que se elige como categoría para trabajarlo, hasta el momento hemos trabajado la Autobiografía, El cuento, La fábula, y faltan aún algunos géneros literarios por trabajar.</p>		<p>rondas, aun nos faltan más categorías de géneros literarios por trabajar y se realizara durante todo el año escolar.</p> <p>Los estudiantes se han mostrado motivados y cumplen con la actividad, algunos lo hacen con mayor creatividad, orden y dedicación, algunos de ellos les falta más compromiso para hacer las actividades de forma creativa y organizada, en el momento de la socialización algunos estudiantes muestran timidez por hablar frente a sus compañero, pero la gran mayoría de ellos lo hacen de forma natural y con mucha fluidez verbal.</p>	
--	---	--	---	--

Descripción del tipo de actividad	Descripción de la enseñanza Puesta en escena	Categoría de investigación	Descripción del desarrollo de la competencia	Interpretación Personal	
<p>6. <u>¡Ya Terminé!</u> Esta actividad es de tipo participativa, permite al estudiante desde las prácticas de la lectura y la escritura construir actividades de acuerdo a la situación planteada. Consiste en la realización de actividades esporádicas que el estudiante llevara a cabo en sus ratos libres, o al finalizar alguna actividad de tipo académica mientras espera que sus compañeros finalicen la actividad asignada.</p>	<p><u>Yo</u> Se les indicó a los estudiantes que para esta estrategia manejaríamos un cuaderno adicional, se les enseño una caja que contiene 100 tarjetas con actividades diferentes, consistentes en retos sobre lectura y escritura. La idea de esta estrategia, era emplear cada una de las tarjetas que contiene la caja, cuando durante el desarrollo de una clase diaria el estudiante indicara al docente que ya termino al actividad asignada y sus compañeros aún se encontraban trabajando, el estudiante debía sacar una tarjeta de la caja a la suerte y en su</p>	<p>Práctica pedagógica. Hábitos de lectura. Hábitos de escritura.</p>	<p><u>Estudiante</u> Inicialmente les presente a los estudiantes la caja que contenía las tarjetas con las actividades de lectura y escritura que harían parte de esta estrategia, se mostraron con curiosidad por tocarlas, leerlas y conocerlas, también se sintieron motivados por sacar a la suerte una de ellas para saber cuál actividad les correspondía, por ser la primera vez que conocían y escuchaban sobre la actividad les permití que cada uno de ellos sacara a la suerte una tarjeta y realizaran en su cuaderno adicional empleado exclusivamente para</p>	<p>Descripción del tipo de actividad 7. <u>PILEE</u> El desarrollo de esta actividad permite a los estudiantes enriquecer su vocabulario, favorece en ellos la expresión, la comprensión oral y la expresión escrita. Enriquece el vocabulario, favoreciendo la expresión, la comprensión oral y la expresión escrita.</p>	<p>De la enseñanza en <u>Yo</u> La educativa un banco de lecturas selecciona categoría trabajada estudiante institucio martes c 8:00 am aplicación Toc los estud una lec indicacio manejo q la misma que toda se impl forma , hacerlo, que se lectura n</p>

	<p>cuaderno adicional usado para el desarrollo de esta actividad, resolver el reto que le correspondió, de esta forma el estudiante emplearía su tiempo extra en el aula para resolver retos de lectoescritura mientras sus compañeros culminaban con las demás actividades.</p> <p>Por cada actividad culminada correctamente de la caja de retos el estudiante obtenía un punto positivo, que serán sumados al final de cada periodo y tendrá un incentivo calificativo en el área de lengua castellana.</p>		<p>dicha estrategia la actividad que les correspondió; pero se les explico que las tarjetas solo serían usadas cuando durante el desarrollo de una clase alguno de ellos terminara su compromiso académico y le sobrara tiempo.</p> <p>Es de resaltar que los estudiantes durante las primeras semanas se esforzaban por terminar sus trabajos rápido con el fin de emplear las tarjetas de la caja, realizaban sus actividades en el cuaderno con mucho entusiasmo.</p> <p>Al trascurrir de las semanas la estrategia se continuo utilizando con la misma efectividad en los estudiantes, y hasta la fecha, aun se realiza</p>		<p>en voz cronometraje continuacion de la lectura, lo que entre otras cosas Al leer la lectura disponible para realizar esta actividad sugiere la retroalimentación del texto leído, comprensión lectora, sobre el vocabulario que fomenta consultar el diccionario del texto, etc.</p>
				<p>En este caso se planteó esta actividad como una medida transversal que permite a los estudiantes reforzar su práctica cotidiana de la lectura y escritura en los</p>	

			<p>durante el desarrollo de todas las clases, es decir, la estrategia no se emplea como complemento únicamente del área de lengua castellana, si no se lleva a cabo en cualquier momento del día, durante cualquier área.</p>	<p>tiempos libres que tienen entre clases o tareas.</p> <p>La modalidad elegida de retos permitió mantener el incentivo del espíritu didáctico y lúdico en los estudiantes.</p> <p>A través de esta actividad se fue evidenciando el compromiso de los estudiantes por continuar fortaleciendo sus hábitos de lectura y escritura.</p>
--	--	--	---	--

Anexo 2. Formato Test TALE

El TALE está formado por dos subtests:

1- Subtest de Lectura, que está dividido a su vez en cinco subtests:

a) Lectura de Letras:

Se compone de una lista de letras en mayúsculas y otra en minúsculas, midiéndose el tiempo invertido en su lectura.

b) Lectura de Sílabas:

El niño debe leer una lista de sílabas, midiéndose también el tiempo.

c) Lectura de Palabras:

El niño debe leer una lista de palabras, midiéndose igualmente el tiempo.

d) Lectura de Textos:

Se elige un texto en función del nivel escolar del niño, de 1º a 4º de Primaria (antes EGB) que el niño debe leer en voz alta, registrándose el tiempo invertido en ello.

e) Comprensión Lectora:

Se elige un texto de Lectura Comprensiva también en función del nivel escolar del niño, de 1º a 4º de Primaria (antes EGB) y posteriormente se le hacen 10 preguntas para determinar su comprensión.

2- Subtest de Escritura, que está dividido a su vez en tres subtests:

a) Copia:

El niño debe copiar escribiendo en letra minúscula el modelo facilitado, debiendo cronometrarse la duración total del subtest.

b) Dictado:

También hay que elegir el texto a dictar en función del nivel escolar del niño, de 1° a 4° de Primaria (antes EGB). Se deben dictar frases, no palabras.

c) Escritura Espontánea:

Se le dice al niño: "Ahora harás una redacción. Escribe aquí todo lo que se te ocurra sobre lo que tú quieras".

Anexo 3. Consentimiento informado por parte de los padres

	<p>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE SAN JOSÉ DE CÚCUTA INSTITUTO TÉCNICO BUENA ESPERANZA Decreto de Creación No. 00033 del 26 de Enero de 2005 Resolución de Aprobación o Reconocimiento No. 000512 del 24 de Agosto de 2006 Decreto de Fusión No. 0009 de Enero 7 de 2010 Licencia de Funcionamiento No. 001311 del 29 de Julio de 2011 <i>Sedes Principal – La Esperanza – Londres – Las Vacas – El Plomo – Los Reyes – La Susanita – El Limoncito – San José de La Vega – Brisas del Oriente – Campo Hermoso</i> DANE No. 454001006712 - NIT 800241163-8 SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD</p>	
---	--	---

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PADRES DE FAMILIA

Yo, _____ con cédula de ciudadanía número _____ como acudiente del(a) estudiante _____ del grado _____

_____ del Instituto Técnico Buena Esperanza Sede Limoncito,

AUTORIZO la participación de mi hijo (a) en el proyecto PORTAFOLIO DE ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LOS HABITOS DE LECTURA Y ESCRITURA, realizado por la docente LUZ ENITH GRANADOS ARANZALEZ en el marco de la Maestría en Educación direccionada por la UNAB en convenio con el MEN.

Esta autorización incluye la toma de evidencias fotográficas, videos y el uso de plataformas educativas virtuales. También la publicación de su producción académica en plataformas virtuales

En constancia de lo anterior, firmo

C.C. _____

TEL: _____

Anexo 4. Material actividad imaginando ando



COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER HÁBITOS DE LECTURA
Y ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE ESCUELA NUEVA

NOMBRE: _____ GRADO: ____ FECHA: _____

ACTIVIDAD: Observa la imagen, y escribe dentro de círculo lo que imagino estaría diciendo la jirafa de la imagen





COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER HÁBITOS DE LECTURA
Y ESCRITURA EN LOS ESTUDANTES DE ESCUELA NUEVA

NOMBRE: _____ GRADO: ___ FECHA: _____

ACTIVIDAD: Observa la imagen, y escribe dentro de círculo lo que está sucediendo con las rayas del tigre





COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER HÁBITOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE ESCUELA NUEVA

NOMBRE: _____ GRADO: ___ FECHA: _____

ACTIVIDAD: Observa la imagen, y escribe dentro de círculo lo que imagino estaría diciendo los pafitos con la lanzada del burro al estanque





COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER HÁBITOS DE LECTURA
Y ESCRITURA EN LOS ESTUDIANTES DE ESCUELA NUEVA

NOMBRE: _____ GRADO: _ FECHA: _____

ACTIVIDAD: Que estarán pensando Tomaso y Mateo al sentir el olor de las tortas de chocolate que está preparando mamá, escribe lo que piensas que están conversando los niños dentro del círculo.





ESTUDIANTE _____ GRADO: _____ FECHA: _____

LAS FLECHAS DEL GUERRERO



De todos los guerreros al servicio del malvado Morlán, Jero era el más fiero, y el más cruel. Sus ojos descubrían hasta los enemigos más cautos, y su arco y sus flechas se encargaban de ejecutarlos.

Cierto día, saqueando un gran palacio, el guerrero encontró unas flechas rápidas y brillantes que habían pertenecido a la princesa del lugar, y no dudó en guardarlas para alguna ocasión especial.

En cuanto aquellas flechas se unieron al resto de armas de Jero, y conocieron su terrible crueldad, protestaron y se lamentaron amargamente. Ellas, acostumbradas a los juegos de la princesa, no estaban dispuestas a matar a nadie.

¡No hay nada que hacer! – dijeron las demás flechas -. Os tocará asesinar a algún pobre viajero, herir de muerte a un caballo o cualquier otra cosa, pero ni soñéis con volver a vuestra antigua vida...
Algo se nos ocurrirá- respondieron las recién llegadas.

Pero el arquero jamás se separaba de su arco y sus flechas, y éstas pudieron conocer de cerca la terrorífica vida de Jero. Tanto viajaron a su lado, que descubrieron la tristeza y la desgana en los ojos del guerrero, hasta comprender que aquel despiadado luchador jamás había visto otra cosa.

Pasado el tiempo, el arquero recibió la misión de acabar con la hija del rey, y Jero pensó que aquella ocasión bien merecía gastar una de sus flechas. Se preparó como siempre: oculto entre las matas, sus

ojos fijos en la víctima, el arco tenso, la flecha a punto, esperar el momento justo y... ¡soltar!

Pero la flecha no atravesó el corazón de la bella joven. En su lugar, hizo un extraño, lento y majestuoso vuelo, y fue a clavarse junto a unos lirios de increíble belleza. Jero, extrañado, se acercó y recogió la atontada flecha. Pero al hacerlo, no pudo dejar de ver la delicadísima y bella flor, y sintió que nunca antes había visto nada tan hermoso...

Unos minutos después, volvía a mirar a su víctima, a cargar una nueva flecha y a tensar el arco. Pero nuevamente erró el tiro, y tras otro extraño vuelo, la flecha brillante fue a parar a un árbol, justo en un punto desde el que Jero pudo escuchar los más frescos y alegres cantos de un grupo de pajarillos...

Y así, una tras otra, las brillantes flechas fallaron sus tiros para ir mostrando al guerrero los pequeños detalles que llenan de belleza el mundo. Flecha a flecha, sus ojos y su mente de cazador se fueron transformando, hasta que la última flecha fue a parar a sólo unos metros de distancia de la joven, desde donde Jero pudo observar su belleza, la misma que él mismo estaba a punto de destruir.

Entonces el guerrero despertó de su pesadilla de muerte y destrucción, deseoso de cambiarla por un sueño de belleza y armonía. Y después de acabar con las maldades de Morlán, abandonó para siempre su vida de asesino y dedicó todo su esfuerzo a proteger la vida y todo cuanto merece la pena.

Sólo conservó el arco y sus flechas brillantes, las que siempre sabían mostrarle el mejor lugar al que dirigir la vista.

AUTOR: Pedro Pablo Sacristán



ESTUDIANTE _____ GRADO: ___ FECHA: _____

EL DADO QUE PACIFICO MI TABLERO



Yo no lo sabía, pero las fichas blancas y negras de mi juego favorito se odiaban a muerte. Cada noche, mientras yo dormía, peleaban por la única casilla multicolor del tablero, a la que las blancas llegaban siguiendo el caminito de casillas blancas que cruzaba su reino, y las negras siguiendo otro caminito de casillas negras que atravesaba el suyo.

Aquella lucha tan igualada parecía no tener fin, así que el señor Dado les propuso la partida definitiva: se enfrentarían los líderes de cada bando, y el vencedor se quedaría con la casilla multicolor para siempre.

- Para evitar trampas -añadió Dado-, ambas pasarán la noche anterior aisladas y vigiladas por mí. Yo las llevaré luego a su casilla de salida.

Tanto dolor había dejado en las fichas aquella feroz guerra, que no dudaron en aceptar la propuesta del viejo y sabio señor Dado, quien, al caer la noche, llevó a ambas fichas a un lugar secreto del tablero. Estas esperaban algún tipo de premio o discurso, pero, para su sorpresa, solo encontraron dos cubos de pintura, uno blanco y otro negro.

- Cambiaréis vuestros colores esta noche, y mañana jugaréis la partida con el color al que siempre os habéis enfrentado. Tenéis la misma forma, y solo cambia vuestro color, así que nadie se dará cuenta; pero tampoco podréis decírselo a nadie.

Las fichas obedecieron sorprendidas, y al día siguiente viajaron hasta llegar a la casilla de salida de cada uno de los caminos.

La ficha negra, toda ella pintada de blanco, cruzó el reino de las fichas blancas entre aplausos y gritos de ánimo, sin que nadie supiera que estaban aclamando a la mejor de las fichas negras.

Allá por donde pasaba recibía flores, regalos y muestras de cariño de fichas grandes y pequeñas. Viendo la ilusión que generaba ganar aquella casilla, la ficha negra descubrió que el reino de las fichas blancas no era tan distinto del suyo, aunque fueran de colores opuestos.

La partida comenzó, y en su emocionante viaje por el caminito de casillas blancas a través del reino rival, la ficha negra se sintió un poquito menos negra. Hasta que, llegando al final de la partida, cuando estaba tan cerca que podía verse la última casilla, la ficha negra no recordaba ninguna razón para detestar a las fichas blancas.

Entonces se encontró frente a frente con la ficha blanca, toda ella pintada de negro, y sintió un fuerte deseo de abrazarla como a una de sus hermanas. La ficha blanca, que había vivido algo muy parecido en su viaje por el país de las fichas negras, sintió lo mismo. Y, olvidando la partida, ambas avanzaron hasta la casilla multicolor para fundirse en un gran abrazo.

Casi nadie entendía qué había pasado, pero daba igual. Todas tenían tantas ganas de paz, que no dudaron en lanzarse a la casilla multicolor para seguir abrazándose unas a otras y celebrar el fin de la guerra.

Desde entonces, cada noche, la casilla multicolor se llena de fichas blancas y negras, y de los dos cubos de pintura que puso allí el señor Dado, para que quienes quieran ver el mundo con los ojos de los demás puedan hacerlo siempre que quieran.

AUTOR: Pedro Pablo Sacristán



ESTUDIANTE _____ GRADO: _____ FECHA: _____

HUELLAS EN EL CORAZON



Un hombre joven se situó en el centro de un poblado y proclamó que poseía el corazón más hermoso de toda la comarca.

Una gran multitud se congregó a su alrededor: todos confirmaron, admirados, que ese corazón era perfecto, pues no se observaban en él manchas ni rasguños; coincidieron en que era el corazón más hermoso que hubieran visto.

Al saberse admirado, el joven se sintió más orgulloso aún, y con mayor convicción afirmó que el suyo era el corazón más hermoso de todo el lugar.

De pronto un anciano salió de la multitud y le habló:

—¿Por qué dices eso? Tu corazón no es tan hermoso como el mío.

Con sorpresa, la multitud y el joven miraron el corazón del viejo y vieron que, si bien latía vigorosamente, estaba cubierto de cicatrices, incluso había agujeros y zonas donde faltaban trozos que habían sido reemplazados por otros que no correspondían, pues se veían los bordes dispares.

El joven se echó a reír.

—Debes estar bromeando —dijo—. Comparar tu corazón con el mío... El mío es perfecto. En cambio, el tuyo es un montón de cicatrices y dolor.

—Es cierto —replicó el anciano—: tu corazón luce perfecto, pero yo jamás me comprometería contigo. Mira, cada cicatriz representa una persona a la cual entregué todo mi amor. Me arranqué trozos del corazón para dárselos a cada uno de aquellos a quienes he amado.

Muchos, a su vez, me han obsequiado trozos del suyo, que he puesto en el lugar que quedó abierto. Como las piezas no eran iguales, se ven estos bordes dispares, de los cuales me alegro porque me recuerdan el amor que he compartido.

También hubo oportunidades en las cuales entregué un trozo de mi corazón a alguien, pero esa persona no me ofreció nada a cambio: entonces ahí quedaron estos vacíos. A pesar del dolor que las heridas me producen, me recuerdan que sigo amando a esas personas y alimentan la esperanza de que algún día tal vez regresen y llenen el vacío que han dejado.

¿Comprendes ahora lo que es verdaderamente hermoso? —remató el anciano.

El joven permaneció en silencio, pero lágrimas corrían por sus mejillas. Se acercó al anciano, se arrancó un trozo del corazón y se lo ofreció. El anciano lo recibió y lo puso en su corazón, le quitó un trozo y con él tapó la herida abierta del joven.

La pieza se amoldó, pero no a la perfección: se notaban los bordes. El joven miró su corazón, que ya no era perfecto, pero lucía mucho más hermoso que antes, porque el amor fluía en su interior.



ESTUDIANTE _____ GRADO: ____ FECHA: _____

ASCENDER POR RESULTADOS



Juan trabajaba en una empresa hacía dos años. Era muy serio, dedicado y cumplido con sus obligaciones. Llegaba muy puntual, y estaba orgulloso de no haber recibido nunca ni una amonestación. Cierta día, buscó al gerente para hacerle una petición:

- "Señor, trabajo en la empresa desde hace dos años con, bastante esmero, y estoy a gusto con mi puesto, pero siento que he sido dejado de lado. Mire, Fernando ingresó en un puesto igual al mío hace sólo seis meses, y ya ha sido promovido a supervisor."

- "¡Ah!", contesto el gerente. Y, mostrando cierta preocupación, le dijo:

- "Mientras resolvemos esto, quisiera me ayudes a resolver un problema. Quiero dar frutas para la sobremesa del almuerzo de hoy. Por favor, averigua si en la tienda de enfrente tienen frutas frescas."

Juan se esmeró en cumplir con el encargo, y a los cinco minutos estaba de vuelta.

- "Bien, ¿qué averiguaste?" - "Señor, tienen naranjas a la venta."

- "Y, ¿cuánto cuestan?" - "¡Ah!, no pregunté."

- "Bien. ¿Viste si tenían suficientes naranjas para todo el personal?" - "Tampoco pregunté eso."

- "¿Hay alguna fruta que pueda sustituir a la naranja?" - "No lo sé señor, pero creo. ..."

- "Bueno, siéntate un momento."

El gerente cogió el teléfono e hizo llamar a Fernando. Cuando se presentó, le dio las mismas instrucciones que a Juan, y a los diez minutos estaba de vuelta. El gerente le preguntó:

- "Bien Fernando, ¿qué noticias me tienes?"

- "Señor, serían naranjas, las suficientes para atender a todo el personal y si prefiere tienen plátanos, papayas, melones o mangos. La naranja está a 1500 el kilo; el plátano a 1300; el mango 2000; la papaya y el melón a 1600 el kilo."

- " Me dicen que, si la compra es por cantidades, nos dan un descuento del 10 %. Dejé separadas las naranjas, pero si usted escoge otra fruta, debo regresar para confirmar el pedido."

- "Muchas gracias, Fernando. Espera un momento."

Entonces se dirigió a Juan, que seguía allí:

- "Juan, ¿qué me decías?" - "Nada señor... eso es todo. Con su permiso."



ESTUDIANTE _____ GRADO: ___ FECHA: _____

EL PEQUEÑO GUSANITO



Un pequeño gusanito caminaba un día en dirección al sol. Muy cerca del camino se encontraba un duendecillo. ¿Hacia dónde te diriges?, le preguntó.

Sin dejar de caminar, la oruga contestó: "Tuve un sueño anoche, soñé que desde la punta de la gran montaña miraba todo el valle. Me gustó lo que vi en mi sueño y he decidido realizarlo".

Sorprendido, el duendecillo dijo mientras su amigo se alejaba: ¡Debes estar loco! ¿Cómo podrás llegar hasta aquel lugar? ¡Tú, una simple oruga! Una piedra será una montaña, un pequeño charco un mar, y cualquier tronco una barrera infranqueable". Pero el gusanito ya estaba lejos y no lo escuchó. Sus diminutos pies no dejaron de moverse.

De pronto se oyó la voz de un escarabajo: "Hacia dónde te diriges con tanto empeño?". Sudando ya el gusanito, le dijo jadeante: "Tuve un sueño y deseo realizarlo, subiré a esa montaña y desde ahí contemplaré todo nuestro mundo".

El escarabajo no pudo soportar la risa, soltó la carcajada y luego dijo: "Ni yo, con patas tan grandes, intentaría una empresa tan ambiciosa".

El se quedó en el suelo tumbado de la risa mientras la oruga continuó su camino, habiendo avanzado ya unos cuantos centímetros.

Del mismo modo, la araña, el topo, la rana y la flor aconsejaron a nuestro amigo a desistir. "¡No lo lograrás jamás!", le decían, pero en su interior había un impulso que lo obligaba a seguir.

Ya agotado, sin fuerzas y a punto de morir, decidió parar a descansar y construir con su último esfuerzo un lugar donde pernoctar. "Estaré mejor", fue lo último que dijo, y murió.

Todos los animales del valle por días fueron a mirar sus restos. Ahí estaba el animal más loco del pueblo. Había construido como su tumba un monumento a la insensatez. Ahí estaba un duro refugio, digno de uno que murió por querer realizar un sueño irrealizable.

Una mañana en la que el sol brillaba de una manera especial, todos los animales se congregaron en torno a aquello que se había convertido en una advertencia para los atrevidos.

De pronto quedaron atónitos.

Aquella concha dura comenzó a quebrarse y, con asombro, vieron unos ojos y una antena que no podía ser la de la oruga que creían muerta. Poco a poco, como para darles tiempo de reponerse del impacto, fueron saliendo las hermosas alas arcoíris de aquel impresionante ser que tenían frente a ellos: una mariposa.

No hubo nada que decir, todos sabían lo que haría: se iría volando hasta la gran montaña y realizaría un sueño; el sueño por el que había vivido, por el que había muerto y por el que había vuelto a vivir. Todos se habían equivocado.





ESTUDIANTE _____ GRADO: ____ FECHA: _____

VIDA SALUDABLE

Vida saludable es un concepto que hace referencia a un conjunto de hábitos cotidianos que ayudan a mejorar la salud de quien los aplica en su vida, pero también permiten evitar o atenuar problemas de salud, además de lograr una buena calidad de vida.

Llevar una vida saludable tiene como objetivo lograr un bienestar físico y mental por lo que se deben seguir ciertos hábitos y evitar otros que perjudican la salud de las personas.

Las prácticas y hábitos sanos que permiten llevar una vida saludable son: comer sano, realizar periódicamente ejercicio o actividad física, tomar agua, no fumar, reducir el consumo de alcohol, mantener un peso adecuado, reducir el nivel de estrés, evitar el consumo de drogas legales e ilegales, cepillarse diariamente los dientes, tener una buena higiene, entre otros comportamientos saludables.



Para lograr o mantener un estado de salud se debe llegar un estilo de vida saludable, donde los factores más relevantes son la dieta o tipo de alimentación, ejercicio, trabajo, actividad social, cuidados para prevenir enfermedades, el medio ambiente en el que se encuentra la persona.

La vida sana permite que las personas puedan desarrollar mejorar sus actividades y obligaciones, además ayuda a evitar dolencias y enfermedades a mediano y largo plazo.

Los niños y adolescentes deben llevar una vida saludable pero también los adultos y los ancianos, ya que todos se beneficiarán con este estilo de vida.

Tener una vida saludable aumenta la esperanza de vida de las personas, pero también la calidad en los años que viva.

Llevar una vida sana es una decisión personal pero también puede ser una práctica familiar muy positiva no solo dentro de la familia sino a nivel social.

La OMS (Organización Mundial de la Salud) promueve un estilo de vida saludable en las personas durante todas las etapas de su vida con el objetivo de preservar la vida y mantener la salud, además de reducir o atenuar el riesgo de discapacidad y el dolor durante la etapa de vejez de los individuos.

No existe un único estilo de vida saludable por lo que cada persona puede elegir como llevarlo a cabo. Lo que sí se debe seguir las pautas básicas y evitar los malos hábitos que dañan al cuerpo y alteran la salud.

Para lograr un estilo de vida saludable se debe lograr desarrollar conductas y hábitos de vida sanos en forma diaria y no solo en forma esporádica o por cortos periodos de tiempo.

Los beneficios de llevar una vida saludable son realmente rápidos por lo que el bienestar general que se sentirá es notable en poco tiempo.

La salud está condicionada por el estilo de vida que llevan las personas por lo que si el estilo de vida es saludable se tendrá mejor nivel de salud que si lleva un estilo de vida poco sano.



ESTUDIANTE _____ GRADO: _____ FECHA: _____

EL TABAQUISMO

Fumar es inhalar y exhalar los humos producidos al quemar tabaco. Un abuso excesivo de esta acción conduce al tabaquismo. Las hojas secas de la planta del tabaco se fuman en pipa o en puro, pero la forma más extendida es el cigarro o cigarrillo. En la década de 1940 el fumar se consideraba algo inofensivo, pero las investigaciones clínicas y de laboratorio han demostrado desde entonces que el tabaquismo aumenta mucho el riesgo de un fumador de morir de diversas enfermedades, siendo el número uno el cáncer de pulmón.

Estudios médicos sobre el tabaquismo

Los estudios médicos han determinado que el índice total de mortalidad es dos veces más alto en fumadores hombres de mediana edad que en los que no fuman; y más alto aún en los que fuman más cigarrillos al día o han fumado por más tiempo.

Entre los cánceres causados por el tabaco, encabeza la lista el de pulmón, de manera que el índice de esta enfermedad es siete veces mayor en los fumadores que en los no fumadores. Además, los fumadores tienen cinco veces más riesgo de desarrollar cáncer de laringe, esófago y en la cavidad bucal. También se atribuye al tabaquismo un tercio de todos los cánceres de vejiga, riñón y páncreas.

Abandono del tabaquismo

Los estudios sobre personas que han dejado de fumar revelan que el riesgo de muerte por enfermedades relacionadas con el tabaco disminuye con cada año de abstinencia. Por otro lado, los datos disponibles muestran que las mujeres, las personas mayores y aquellas que presentan problemas de salud son las que más dejan de fumar.

Hay muchos programas para ayudar a dejar de fumar. Algunos lo hacen con grupos de apoyo, mientras que otros emplean técnicas de aversión en que los participantes fuman muchos cigarrillos en muy poco tiempo hasta llegar a sentir asco con ellos.

Cáncer pulmonar: Aunque existen varios tipos de cáncer de pulmón, tan sólo uno, el carcinoma

broncogénico, es frecuente, y es producido casi siempre por una lesión pulmonar causada por el consumo de cigarrillos.

El humo de tabaco inhalado daña las células que recubren las paredes de los bronquios. Muchos científicos creen que las células dañadas (denominadas displasia) constituyen una fase inicial del cáncer. Algunas de estas células pueden formar de manera gradual un tumor de tipo verrugoso, que es el punto de partida del carcinoma broncogénico. A medida que el tumor crece, se extiende a los pulmones a partir de los bronquios. Las células cancerosas pasan con frecuencia al torrente circulatorio y son transportadas al cerebro, hígado, huesos y piel, en donde forman metástasis o cánceres secundarios.

¿Cuál es el tratamiento?

Autoayuda: no existe ninguna medida de autoayuda, excepto dejar de fumar.

Asistencia profesional: la extirpación quirúrgica del cáncer es el mejor tratamiento posible, pero en muchos casos la enfermedad está muy avanzada o existen otros problemas de salud (enfermedad cardíaca, capacidad respiratoria reducida a causa de una bronquitis crónica o un enfisema) que impiden la extirpación quirúrgica. La radioterapia permite reducir la rapidez de progresión del cáncer y puede aliviar los síntomas durante meses o incluso años.

Otra posibilidad es el tratamiento con fármacos citotóxicos (quimioterapia). Estos medicamentos destruyen las células cancerosas, al tiempo que causan pocos daños a las células normales. El tratamiento farmacológico del carcinoma broncogénico es similar a los procedimientos que han resultado eficaces en cánceres como la enfermedad de Hodgkin y la leucemia. Pueden ser necesarias una o varias tandas de tratamiento, de varias semanas de duración cada una.



ESTUDIANTE _____ GRADO: ___ FECHA: _____

LA RANITA SORDA



Un grupo de ranas viajaba por el bosque, cuando de repente dos de ellas cayeron en un pozo profundo.

Las demás se reunieron alrededor del agujero y, cuando vieron lo hondo que era, les dijeron a las caídas que, para efectos prácticos, debían *darse por muertas*.

Sin embargo, ellas seguían tratando de salir del hoyo con todas sus fuerzas.

Las otras les decían que esos esfuerzos serían inútiles.

Finalmente, **una de las ranas atendió a lo que las demás decían, se dio por vencida y murió.**

La otra continuó saltando con tanto esfuerzo como le era posible.

La multitud le gritaba que era inútil pero la rana seguía saltando, cada vez con más fuerza, hasta que finalmente *salíó del hoyo*

Las otras le preguntaron: **"¿No escuchabas lo que te decíamos?"**

La ranita les explicó que era **sorda**, y creía que las demás la estaban animando desde el borde a esforzarse más y más para salir del hueco

PARABOLA DEL CABALLO



Un campesino que enfrentaba muchas dificultades poseía algunos caballos que lo ayudaban en los trabajos de su pequeña hacienda.

Un día, su capataz le trajo la noticia de que uno de los mejores caballos había caído en un viejo pozo abandonado. Era muy profundo, y resultaría extremadamente difícil sacarlo de allí.

El campesino fue rápidamente al lugar del accidente y evaluó la situación, dándose cuenta de que el animal no se había lastimado.

Pero, por la dificultad y el costo del rescate, concluyó que no valía la pena, y pidió al capataz que sacrificara al caballo tirando tierra al pozo hasta enterrarlo. Y así se hizo.

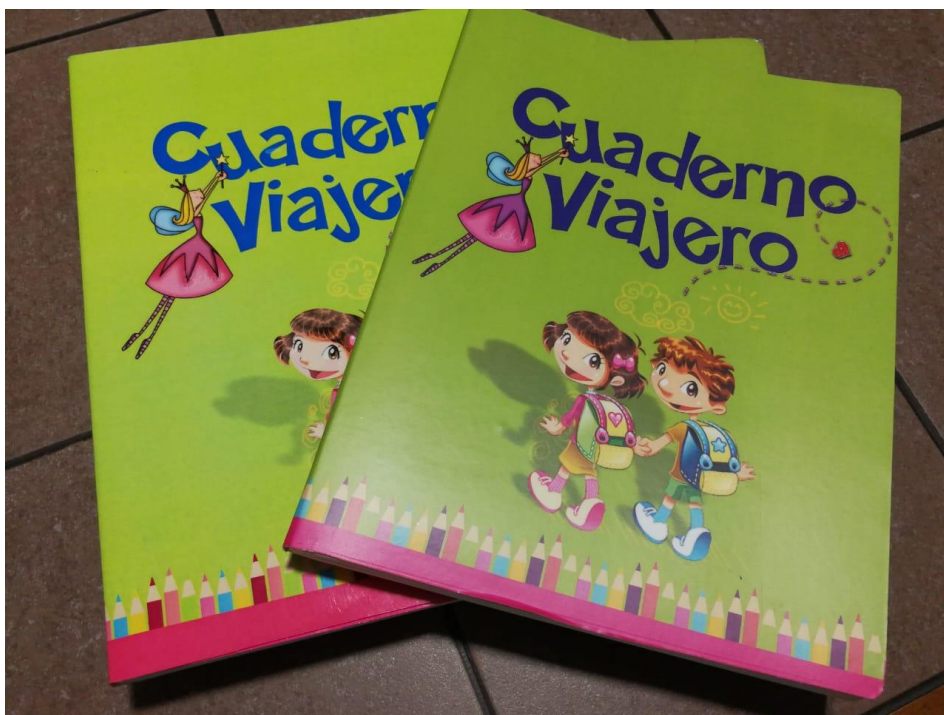
A medida que la tierra le caía encima, el animal la sacudía. Esta se acumuló poco a poco en el fondo del pozo, permitiéndole subir.

Los hombres se dieron cuenta de que el caballo no se dejaba enterrar, sino que, al contrario, estaba subiendo, hasta que **finalmente consiguió salir del socavón.**

Anexo 6. Evidencias Fotográficas



Portafolio de actividades de los estudiantes



Cuadernos Viajeros



Actividad imaginando ando



Pasaporte a la lectura



Exposición de pasaporte a la lectura



Exposición de pasaporte a la lectura



Exposición de pasaporte a la lectura



Material colección semilla actividad pasaporte a la lectura



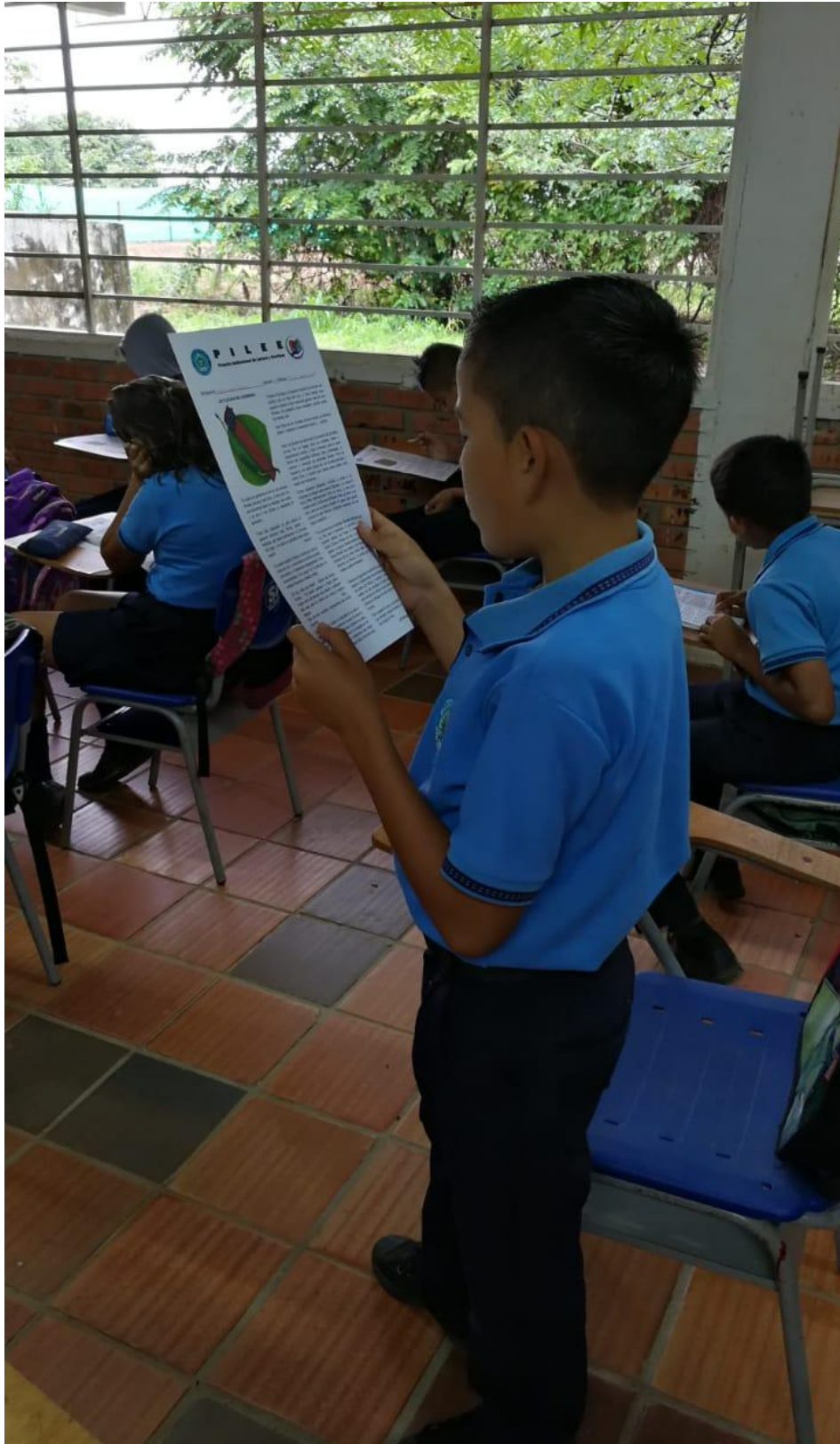
Audio cuentos con los padres de familia



Audio cuentos con los padres de familia



PILEE



PILEE



Tarjetas de la actividad Ya terminé

Anexo 7. Lista de cotejo

	<p>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE SAN JOSÉ DE CÚCUTA</p> <p>INSTITUTO TÉCNICO BUENA ESPERANZA</p> <p>Decreto de Creación No. 00033 del 26 de Enero de 2005 Resolución de Aprobación o Reconocimiento No. 000512 del 24 de Agosto de 2006 Decreto de Fusión No. 0009 de Enero 7 de 2010 Licencia de Funcionamiento No. 001311 del 29 de Julio de 2011 <i>Sedes Principal – La Esperanza – Londres – Las Vacas – El Plomo – Los Reyes – La Susanita – El Limoncito – San José de La Vega – Brisas del Oriente – Campo Hermoso</i> DANE No. 454001006712 - NIT 800241163-8 SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD</p>	
---	--	---

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LAS ACTIVIDADES DEL PORTAFOLIO

DOCENTE: LUZ ENITH GRANADOS ARANZALEZ

GRADOS 4/5

ESTUDIANTE _____

INDICADORES	SI	NO
1. Presenta en los tiempos estipulados las actividades del portafolio		
2. Realiza con agrado y entusiasmo las actividades planeadas en el portafolio		
3. Mantiene su carpeta de portafolio organizada		
4. Las actividades del portafolio son realizadas con buena letra y ortografía		
5. Sigue las orientaciones dadas por el docente para realizar cada una de las actividades del portafolio		
6. Desarrolla las actividades completas cumpliendo de esta manera con el objetivo planteado para cada una de ellas		
7. Presenta su carpeta a tiempo para las fechas de revisión		
8. Entrega el producto de las actividades planteadas en el portafolio cumpliendo con los criterios estipulados para su elaboración.		
9. Respeto el trabajo y los portafolios de sus compañeros.		
10. Realiza las correcciones sugeridas a sus trabajos y las presenta nuevamente a su profesor		

	<p style="text-align: center;">SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE SAN JOSÉ DE CÚCUTA</p> <p style="text-align: center;">INSTITUTO TÉCNICO BUENA ESPERANZA</p> <p style="text-align: center;">Decreto de Creación No. 00033 del 26 de Enero de 2005 Resolución de Aprobación o Reconocimiento No. 000512 del 24 de Agosto de 2006 Decreto de Fusión No. 0009 de Enero 7 de 2010 Licencia de Funcionamiento No. 001311 del 29 de Julio de 2011 <i>Sedes Principal – La Esperanza – Londres – Las Vacas – El Plomo – Los Reyes – La Susanita – El Limoncito – San José de La Vega – Brisas del Oriente – Campo Hermoso</i> DANE No. 454001006712 - NIT 800241163-8 SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD</p>	
---	--	---

Anexo 8. Rúbrica de evaluación

RUBRICA PARA EVALUAR LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

DOCENTE: LUZ ENITH GRANADOS ARANZALEZ

GRADOS 4/5

ESTUDIANTE _____

ESCALA VALORATIVA	DESEMPEÑO BAJO	DESEMPEÑO BASICO	DESEMPEÑO ALTO	DESEMPEÑO SUPERIOR
Expresión y entonación	El estudiante lee textos sin ningún tipo de entonación y expresividad.	El estudiante lee textos realizando cambios en el tono y la expresividad que no se ajustan con el contenido del texto.	El estudiante lee la mayor parte de los textos usando adecuadamente la entonación y la expresividad.	El estudiante lee todos los textos con un adecuado cambio de entonación y expresividad.
Ritmo de lectura	El estudiante lee lentamente haciendo pausas muy largas que hacen se pierda el sentido del texto.	El estudiante lee rápido en algunas ocasiones y en otras hace pausas demasiado largas.	El estudiante lee la mayor parte del texto con un ritmo adecuado, empleando correctamente los signos de puntuación.	El estudiante hace uso correcto de los signos de puntuación durante toda la lectura manteniendo un excelente

				ritmo de lectura.
Pautas al leer y escribir	El estudiante no hace las pautas cuando encuentra los signos de puntuación y no los emplea correctamente al escribir	El estudiante en pocas ocasiones hace uso de los signos de puntuación al leer y escribir	El estudiante la mayor parte del tiempo hace uso correcto de los signos de puntuación al leer y escribir	El estudiante lee y escribe textos haciendo un correcto uso de los signos de puntuación.
Seguridad al leer y escribir	El estudiante se muestra nervioso, inseguro y ansioso al leer y escribir textos.	El estudiante algunas veces se siente inseguro y nervioso al leer y escribir	El estudiante se muestra tranquilo y seguro al leer y escribir textos.	El estudiante siempre se muestra seguro y tranquilo al leer y escribir textos.
Trabajo colaborativo	El estudiante se muestra apático frente al trabajo colaborativo.	El estudiante pocas veces participa del trabajo colaborativo aportando sus ideas.	El estudiante la mayoría de las veces demuestra interés y compromiso por el trabajo colaborativo.	El estudiante siempre demuestra interés por trabajar de forma colaborativa
Creatividad	El estudiante no demuestra creatividad ni interés por la lectura y escritura de textos	El estudiante pocas veces demuestra creatividad al desarrollar sus actividades de lectura y escritura	El estudiante la mayoría de las veces demuestra creatividad en los trabajos de lectura y escritura	El estudiante se destaca por ser creativo en la realización de trabajos de lectura y escritura.

CRITERIOS DE EVALUACION:

ESCALA DE VALORACION

- SUPERIOR: 4.8 A 5.0
- ALTO: 4.0 A 4.7
- BASICO: 3.0 A 3.9
- BAJO: 1.0 A 2.9