

Incidencia de las estrategias didácticas en los procesos de comprensión de lectura de los niños del grado 2° del Colegio Rafael Pombo en la ciudad de Tuluá durante el año lectivo 2019.

Martha Jeanneth Giraldo Cardozo, Yisel Yesenia Patiño Leal

Corporación Universitario Minuto de Dios

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guadalajara de Buga

2019

Incidencia de las estrategias didácticas en los procesos de comprensión de lectura de los niños del grado 2° del Colegio Rafael Pombo en la ciudad de Tuluá durante el año lectivo 2019.

Martha Jeanneth Giraldo Cardozo, Yisel Yesenia Patiño Leal

Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

Director: Juan Esteban Maya Muñoz

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Guadalajara de Buga

2019

Contenido

Introducción.....	8
1. El problema de investigación.....	10
1.1 Descripción del problema	10
1.2 Formulación del problema	12
1.3 Sistematización del problema	12
2. Justificación	13
3. Objetivos de la investigación.....	15
3.1 Objetivo general.....	15
3.2 Objetivos específicos.....	15
4. Marco Referencial	16
4.1 Antecedentes de la investigación	16
4.1.1 Antecedentes Internacionales.....	16
4.1.2 Antecedentes nacionales	19
4.1.3 Antecedentes regionales	23
5. Marco referencial	26
5.1 Marco teórico	26
5.1.1 Importancia del lenguaje en la lectura.....	26
5.1.2 ¿Qué es la lectura ?.....	28
5.1.3 Las raíces históricas de la teoría sociocultural.....	34
5.1.4 Teorías influyentes en el aprendizaje	35
5.1.5 Estrategias didácticas.....	39
5.1.7 Niveles de lectura para el ICFES	41
5.2 Marco conceptual	43
5.3 Marco legal	45
5.4 Marco Contextual.....	49
6. Diseño metodológico.....	51
6.1 Tipo de investigación	51
6.2 Método de investigación.....	51
6.3 Población	52
6.4 Instrumento	52
6.4.1 Evaluación comprensión lectora	54
6.5 Fases	54
7. Diagnóstico para identificar el nivel de lectura (Literal, Inferencial y Crítico) en los estudiantes de grado 2º del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá durante el año lectivo 2018.....	56
7.1 Diagnóstico Niveles de Lectura	59
8. Estrategias didácticas que apuntan al fortalecimiento de la lectura que desarrolla la docente con la población objeto de estudio de la investigación.	60
8.1 Actividad No. 1 . Cuento “Por el amor a un hijo”.....	60
8.2 Actividad no 2. Lluvia lectora.	62
8.3 Actividad no 3. reconozcamos un cuento.....	67
8.4 Actividad No. 4. Hagamos nuestro cuento.	72
8.5 Actividad No. 5 . Dos cuentos en uno.....	73

9. Evaluación del impacto de las actividades didácticas que se implementaron para el fortalecimiento de los procesos de lectura en el grado 2º del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá.	75
10. Conclusiones	80
11. Recomendaciones.....	83
Referencias bibliográficas	84
Anexo A.....	88
Evaluación de la comprensión lectora ACL-2.....	88
Anexo B.....	92
Puntajes Pretest por cada uno de los estudiantes. Los números en rojo son los considerados como puntajes bajos.....	92
Anexo C.....	93
Diario de campo No 1. Cuento “Por el amor a un hijo”.....	93
Anexo D.....	94
Diario de campo No 2. Lluvia Lectora.....	94
Anexo E.....	95
Diario de campo No 3. Reconozcamos un cuento.	95
Anexo F.....	96
Diario de campo No 3. Reconozcamos un cuento.	96
Anexo G.....	97
Diario de campo No 4. Hagamos nuestro cuento.	97
Anexo H.....	98
Diario de campo No 5. Dos cuentos en uno.	98
Anexo I.....	99

Lista de tablas

Tabla 1. Estrategias de enseñanza	40
Tabla 2. Items del instrumento.....	53
Tabla 3. Género población objeto de estudio.....	56
Tabla 4. Edades de la población objeto de estudio.....	57
Tabla 5. Nivel literal de lectura (Pretest).....	58
Tabla 6. Nivel inferencial de lectura (Pretest).	58
Tabla 7. Nivel crítico de lectura (Pretest).	59
Tabla 8. Nivel literal de lectura (Postest)	75
Tabla 9. Nivel Inferencial de Lectura (Postest)	76
Tabla 10. Nivel crítico de lectura (Postest).....	78

Lista de graficos

Gráfica 1. Género población objeto de estudio.....	56
Gráfica 2. Edades de la población objeto de estudio.....	57
Gráfica 3. Nivel literal de lectura (Pretest)	57
Gráfica 4. Nivel inferencial de lectura (Pretest).....	58
Gráfica 5. Nivel crítico de lectura (Pretest).	59
Gráfica 6. Nivel literal de lectura (Postest).....	75
Gráfica 7. Nivel Inferencial de Lectura (Postest).....	76
Gráfica 8. Nivel crítico de lectura (Postest).....	77

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Municipio de Tuluá	50
Ilustración 2. Dibujo No. 1.....	72
Ilustración 3. Dibujo No. 2.....	73
Ilustración 4. Dibujo No. 3.....	74

Introducción

En los primeros años de vida, el desarrollo de la comprensión lectora es uno de los procesos de mayor importancia en el aprendizaje que desarrollan los niños y las niñas. De esta manera, el proceso no se limita al desarrollo y adquisición de unos contenidos pedagógicos, se extiende al entendimiento de su entorno cultural y social, al tiempo que se utilizan funciones cognitivas de orden superior.

Por lo anterior, desde la pedagogía se hace esencial el diseño y/o establecimiento de estrategias didácticas para el fortalecimiento de los procesos lectores en poblaciones de estudiantes en edades tempranas.

De esta forma, en el siguiente documento se aborda el tema de la comprensión lectora en niños de 7 a 8 años del Colegio Rafael Pombo de la ciudad de Tuluá. La investigación desarrollada presenta como objetivo principal el Identificar la incidencia de las estrategias didácticas que inciden en el proceso de lectura en los estudiantes de grado 2º del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá durante el año lectivo 2019.

El fundamento teórico de la investigación presenta las posiciones de autores como (Nieve & Nieve, 1998), (Savin, HB, 1972), (Storch, SA, y Whitehurst, G, 2001), entre otros sobre la importancia del lenguaje en la lectura. Alderson (2005), Cassany (2006) y Westwood (2008) sobre qué es la lectura, sus niveles, características y aspectos de esta misma.. La Teoría Sociocultural de (Vygotsky, LS, 1978), las distintas teorías influyentes en el aprendizaje por (Skinner, C. E., 1994), (Ausubel, 2002), (Brunner, 1989), (Howard Gardner, 1999), entre otros teóricos. De igual manera, se presenta los postulados sobre las Estrategias Didácticas por (Barriga, 2002), con respecto al diseño metodológico, se muestra un tipo de investigación Mixto de

un enfoque cualitativo – cuantitativo, al igual que un método de investigación “Investigación – Acción”. La muestra utilizada es de 19 niños y niñas del grado segundo del Colegio antes nombrado.

El instrumento utilizado para el desarrollo de esta investigación es una adaptación del Instrumento de Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 2, Desarrollado por Gloria Catala, Mireia Catala, Encarna Molina y Rosa (2007), el cual sirve para identificar los niveles de lectura Literal, Inferencial y Crítico presentes en la población objeto de estudio. El instrumento se utilizó para la realización del pre y post test.

Con base a los resultados del pre test, se identificó la necesidad de diseñar un grupo de cinco actividades didácticas en las cuales se encuentran estrategias didácticas como elaboración de resúmenes, ilustraciones, objetivos y analogías, propuestas por (Barriga, 2002).

Los resultados del post test, muestran que las estrategias didácticas utilizadas presentaron un impacto positivo en los procesos de comprensión lectora, al igual que en la presencia de estos niveles en la población objeto de estudio. Así, el nivel literal pasó de un 58% a un 84% en lo correspondiente al nivel alto, el nivel inferencial de un 32% a un 79%, y por último, el nivel crítico de un 37% a un 79%. Permitiendo concluir que la didáctica en compañía de las actividades como resúmenes, ilustraciones, objetivos y analogías, son de gran importancia e impacto al momento de fortalecer los procesos de comprensión lectora y los niveles de lectura en los cuales se debe de dar ese proceso.

Esta investigación sirve para ampliar los campos de acción sobre los procesos de comprensión lectora, al igual que de las actividades didácticas que se deben de emplear para el fortalecimiento de este proceso, en niños de edades tempranas.

1. El problema de investigación

1.1 Descripción del problema

Los procesos de lectura en edades tempranas no solo conciben como la interpretación y codificación de códigos escritos, sino también como el entendimiento del contexto simbólico y cultural, que busca comprender y expresar significados. El ejercicio de la lectura en nivel segundo de básica primaria es un momento y un espacio donde los niños y niñas experimentan de forma didáctica la manera entender los textos y símbolos, al igual que la expresión de estos, los cuales contribuyen como un elemento que propicia la apertura de la cultura y el mundo en general.

Se hace necesario enfatizar que la niñez un periodo en el cual los niños y niñas están construyendo y fortaleciendo conocimientos que han adquirido desde el periodo del preescolar; además, se piensa que dentro de esta etapa los niños y niñas no encuentran interés por la lectura, a consecuencia de que el proceso de establecimiento y conocimiento completo de los códigos alfabéticos se encuentra en un proceso de consolidación.

Uno de los principales problemas que se observa con alguna frecuencia en el Colegio Rafael Pombo, son las dificultades en los procesos de lectura en los niños y niñas del grado 2°. Así, a través de la observación participante realizada por las investigadoras se han identificado problemáticas como dificultades en la comprensión de textos, lectura muy lenta, desconocimiento de algunas palabras. Estas situaciones podrían presentar como causas, la presencia de dificultades como la dislexia, problemas visuales u auditivos, estrategias didácticas o pedagógicas poco adecuadas o una metodología poco actualizada de parte de la docente.

Las dificultades en procesos de lectura, podrían generar consecuencias como pobre oralidad, estrés, ausentismo escolar, débil atención y concentración, dificultades en la comprensión de mensajes, que dificultan el desarrollo integral del niño o la niña.

De acuerdo a lo anterior es fundamental fomentar y fortalecer en los niños y niñas en el hábito de la lectura, Piaget (1970) afirma “en la etapa de dos a siete años los niños aprenden como interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de la palabra y de imágenes mentales”, por esta razón el hogar es decisivo para la educación. (p. 110.).

Los procesos de lectura son percibidos desde la escuela y familia como un conjunto de códigos alfabéticos y escritos, sin embargo está debe de ser entendida como un elemento cultural, donde el niño y niña a través del texto puede llegar a recrear su imaginación; fortaleciendo de gran manera su desarrollo integral. Por eso, es importante poner siempre a disposición un espacio de donde haya experimentación e imaginación tanto en el colegio como en el hogar, realizar actividades didácticas donde se desarrollen hábitos de lectura, teniendo en cuenta lo que se está tratando de argumentar y entender; es decir, que la lectura no sea solo leer en voz alta, o enseñar a leer códigos alfabéticos, sino que se convierta en toda una experiencia vital y divertida en la cual los niños y niñas utilicen su imaginación y capacidades por medio de la didáctica.

Con este proyecto se crea para el Colegio Rafael Pombo estrategias didácticas enfocadas al fortalecimiento de los procesos de lectura orientadas por los docentes, no solo a nivel de la codificación alfabética, sino un tema que contribuya a leer en contexto y comprender la variedad de los significados. Por lo anterior, se hace pertinente que toda la Comunidad Educativa esté implicada con estas actividades que permitirá a los estudiantes mediante la observación, ejemplo y participación a reforzar sus hábitos y amor por la lectura.

1.2 Formulación del problema

¿Cómo inciden las estrategias didácticas en el fortalecimiento de la lectura de los niños de grado 2° del Colegio Rafael Pombo?

1.3 Sistematización del problema

¿Como realizar un diagnóstico que permita identificar el nivel de lectura (Literal, Inferencial y Crítico) en los estudiantes de grado 2° del Colegio “Rafael Pombo” del municipio de Tuluá, en el año 2019?

¿Cómo indagar las estrategias didácticas que apuntan al fortalecimiento de lectura que desarrolla la docente con la población objeto de estudio?

¿Cómo diseñar las actividades didácticas para el fortalecimiento de los procesos de lectura en los estudiantes de Grado 2° del Colegio “Rafael Pombo” del municipio de Tuluá?

¿Cómo evaluar el impacto de las actividades didácticas implementadas para el fortalecimiento de los procesos de lectura en el grado 2° del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá?

2. Justificación

En el aspecto de la educación y la pedagogía, se ha identificado la importancia de la didáctica como herramienta esencial para el fortalecimiento del aprendizaje de niños y niñas. De esta manera, la didáctica es la encargada del estudio y análisis de los procesos que emergen en aspectos como la enseñanza y el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, la didáctica para Diaz Barriga (1992) se puede definir como “una disciplina teórica que tiene su propio carácter teórico porque responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber y la ciencia; y es política porque su propuesta está dentro de un proyecto social”. (p.23).

Así mismo, Diaz Barriga (1992) se puede indicar que los actuales procesos de consolidación y generación del conocimiento y el aprendizaje están ofreciendo nuevos campos para el establecimiento de nuevas didácticas. (p.25). la didáctica en la actualidad es:

“un movimiento en desarrollo, con distintas vertientes, que busca no excluir el sentido del saber, del trabajo docente, a la vez que recupera la importancia del trabajo, el deseo y la construcción de un proyecto personal por parte del alumno. Tiene acercamientos al constructivismo, pero se fundamenta en una profunda tradición didáctica”.

Lo anterior debe de contar con una intencionalidad la cual se constituye de una estrategia de gran efectividad al momento de generar aprendizajes y entregar contenidos adecuados para el desarrollo de los procesos exploratorios y de aprendizaje en los niños y niñas, como lo indica Piaget.

Relacionado a la didáctica, se encuentra la pedagogía la cual hace referencia a las distintas metodologías o métodos de enseñanza o aprendizaje de actividades relacionadas a los contenidos

curriculares y de competencias básicas, siendo en este caso la lecto escritura, el cual es un elemento muy importante en la adquisición de conocimientos, desarrollo de competencias intelectuales y cognitivas, entre otros atributos. (Ortiz, RW, 2004, p. 35).

Además, la lectura es un proceso necesario en todos los ámbitos sociales y culturales que permite interactuar con las demás personas, comunicarse de una u otra manera en el mundo, el cual está en constante crecimiento global. (Foucambert, J., 1989, p 56). En todas las áreas interdisciplinarias es igualmente importante para tener la habilidad de interpretar, argumentar y proponer soluciones a distintas situaciones, aprender a manejar el vocabulario adecuado al contexto; lo cual genera beneficios magníficos en las áreas del conocimiento permitiendo transversalizar lo que se aprende en una área fundamental ya que esta es el cimiento primordial que debe acompañar la actividad de una persona, siendo la escuela, uno de los ámbitos culturales y sociales de mayor importancia al momento de realizar y fortalecer los procesos de lectura.

La intención principal de este proyecto es fortalecer el proceso de lectura a través de actividades didácticas de 2º grado, identificando qué estrategias son las adecuadas para alcanzar un mayor grado de desarrollo de estas competencias básicas con el grupo en general, debido a que por medio de las estrategias pedagógicas convencionales, posiblemente hayan aspectos que no se fortalezcan para la población.

Además, se hace necesario ampliar el conocimiento de los aspectos didácticos concernientes, debido a que a través del tiempo el aprendizaje en las generaciones se convierte en un aspecto de gran exigencia. Teniendo en cuenta que, el período de los 7 años es una etapa fundamental para el desarrollo de la lectura crítica, el enriquecimiento intelectual, el disfrute de lo estético, el crecimiento personal y por ende el desarrollo del pensamiento y reflexión crítica.

3. Objetivos de la investigación

3.1 Objetivo general

Identificar la incidencia de las estrategias didácticas en el proceso de lectura en los estudiantes de grado 2° del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá durante el año lectivo 2019.

3.2 Objetivos específicos

- ✓ Realizar un diagnóstico para identificar el nivel de lectura (Literal, Inferencial y Crítico) en los estudiantes de grado 2° del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá durante el año lectivo 2019.
- ✓ Indagar sobre las estrategias didácticas que apuntan al fortalecimiento de la lectura que desarrolla la docente con la población objeto de estudio.
- ✓ Diseñar las actividades didácticas que fortalezcan los procesos de lectura en los estudiantes de grado 2° del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá.
- ✓ Evaluar el impacto de las actividades didácticas que se implementaron para el fortalecimiento de los procesos de lectura en el grado 2° del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá.

4. Marco Referencial

4.1 Antecedentes de la investigación

Como antecedentes de la investigación se citan los siguientes trabajos que han sido desarrollados bajo las variables que el presente estudio aborda.

4.1.1 Antecedentes Internacionales . Como primer antecedente internacional se encuentra el trabajo desarrollado por (Alcarráz & Zamudio, 2015) y que lleva como título “Comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Instituciones Educativas de San Jerónimo de Tunán – Huancayo”, para optar el título profesional de Licenciada en Pedagogía. La pregunta investigativa corresponde al problema de ¿Cuál es el nivel en la comprensión lectora que predomina en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria en Instituciones Educativas de San Jerónimo de Tunán – Huancayo?. Como objetivo principal se presenta el determinar el nivel que predomina en la comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de educación primaria y como metodología de investigación se presentó la hipótesis que consiste en el nivel literal de la comprensión lectora es el que predomina en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria, mientras que el método consistió en el método científico, específicamente el descriptivo con un diseño descriptivo comparativo. La población objeto de estudio se constituyó de 135 estudiantes a los cuales se les aplicó una prueba pedagógica a la cual se empleó la media aritmética, la desviación típica y el coeficiente de variación para el tratamiento estadístico de los datos. Los resultados obtenidos permitieron concluir que el nivel literal de comprensión lectora es el que predomina en los estudiantes.

Como segundo antecedente internacional, se presenta la tesis elaborada por (Quiroz, 2015) titulada “Programa de Comprensión Lectora para niños de tercer grado de educación primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Chorrillos” de la Universidad Ricardo Palma,

Escuela de Posgrado, Maestría de Psicología Mención Problemas de Aprendizaje , Lima – Perú. Tiene como objetivo principal estudiar los efectos que produce el programa de comprensión lectora para incrementar el rendimiento escolar en el área de comunicación en niños de tercer grado. Se utilizó una metodología explicativa y tecnológica enfocada a demostrar la eficacia del programa experimental utilizado. Se aplicó un diseño de investigación experimental con grupo de control con pre test y post test, por medio de 24 sesiones de comprensión lectora para la población objeto de estudio.

Los resultados obtenidos permitieron confirmar que los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus habilidades para la comprensión de lectura con la aplicación del programa.

Como conclusión se presenta que el programa “Leo la imagen y comprendo mejor” incrementó de forma significativa la comprensión lectora en los niños del grupo experimental, presentándose un mayor rendimiento en el grupo experimental con relación al grupo de control.

El tercer antecedente internacional, se constituye de la tesis desarrollada por (Salas, 2016) y que lleva como título “Comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de primaria de la institución educativa Los niños de Jesús, Puente Piedra” de la Universidad César Vallejo, Facultad de educación e idiomas, Programa de complementación académica magisterial de la ciudad de Lima – Perú. El objetivo principal de esta investigación se constituyó de determinar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de primaria de la institución educativa Los niños de Jesús, Puente Piedra, 2016, de acuerdo con sus cuatro competencias estructuradas en el diseño curricular nacional. Su metodología utilizada fue de tipo básica a consecuencia de que esta se encuentra orientada al conocimiento de la realidad tal cual como se presenta en una situación espacio – temporal para la adquisición de la información y la

teorización de la variable. La muestra estuvo constituida por 50 estudiantes del segundo grado de esta institución educativa y el instrumento, fue una evaluación escrita.

Los resultados arrojados permiten apreciar que el 94% de los estudiantes, se ubican en el nivel de inicio de acuerdo a las puntuaciones concernientes a ese nivel; mientras que el 6% se encuentran en proceso. Lo anterior permite concluir que los estudiantes no procesan o no entienden los textos al momento de realizar la lectura, siendo lo anterior un problema para el desarrollo de esta competencia.

Y como último antecedente internacional, se presenta el artículo desarrollado por (Ponce & Holguin, 2014) de la Universidad César Vallejo para la Revista Eduser, Vol 1 No 1, 2014 de Lima - Perú. Este artículo lleva como nombre “ Niveles de comprensión lectora en escolares de 2° grado de primaria en una escuela de Comas, Lima ”. Para el desarrollo de este artículo, se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo simple, razón por la cual se elaboró un instrumento que llevó como nombre: Prueba de Comprensión Lectora por Niveles, el cual se utilizó para la medición de manera cuantitativa los niveles de lectura propuestos por Sánchez; Romero; Romero y Arriola (2007) y Barret (en Calsin, 2006) en lo relacionados a los niveles literal, reorganizativo e inferencial. Este instrumento se sometió a la evaluación y validación de jueces para identificar su índice de confiabilidad, el cual fue 0.85. La población objeto de estudio se constituyó de 102 estudiantes de una Institución Educativa Estatal del Distrito de Comas (Lima – Perú) con un promedio de edad de 7 años. Para el desarrollo metodológico se presentó el objetivo que se constituyó de Determinar los niveles de comprensión en la lectura. Los resultados arrojados permitieron concluir que la comprensión literal y la reorganizativa se presenta en un alto nivel en la población objeto de estudio.

4.1.2 Antecedentes nacionales. El primer antecedente nacional se constituye de la investigación desarrollada por (Cárdenas, 2016), titulada “El desarrollo de procesos lectores y escritores en niños de 7 a 8 años en un instituto de básica primaria”, niversidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bucaramanga. Su objetivo principal se constituyó de Formular una propuesta didáctica e innovadora para la enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en niños de 7 a 8 años, en el grado segundo.

Con esta investigación se buscó la aplicación de la estrategia didáctica “cuéntame tu cuento”, en el grado segundo para contribuir a la solución de problemas presentados en la falta de comprensión lectora y la redacción escrita, en la producción de cuentos a partir de imágenes donde los estudiantes aplicaran tanto la lectura como la escritura en las diferentes formas de expresión.

Teóricamente la investigación, se basó en varios autores. Joseph Jolibert sobre la lectura, Daniel Cassany sobre la escritura y Sáez, Cintrón, Rivera, Guerra & Ojeda (1999). Elementos del lenguaje integral, Celia Rodríguez en los Beneficios en la lectoescritura. La metodología fue explicativa concerniente a aquellos trabajos donde muestra preocupación se centra en determinar los orígenes o las causas de un fenómeno, donde el objetivo es conocer por que suceden ciertos hechos a través de la delimitación de las relaciones causales existentes o al menos, de las condiciones en que ellas producen. Los métodos de la investigación empírica conllevan toda una serie de procedimientos con el objeto y los medios de investigación que permitan revelar las características fundamentales y relaciones esenciales del objeto, que son accesibles a la contemplación sensorial. La observación, como procedimiento, puede utilizarse en distintos momentos de una investigación más compleja; en su etapa inicial se usa en el diagnóstico del problema a investigar y es de gran utilidad en el diseño de la investigación.

El análisis de los resultados fueron de tipo individual a través de talleres, a estudiantes del grado segundo, donde se pudo observar el desarrollo práctico de la lectoescritura, en la creación de cuentos a partir de imágenes, donde los estudiantes desarrollaron su creatividad, imaginación, fantasía en la realización de cuentos infantiles.

Como conclusiones se presentan que la investigación pudo determinar, a grandes rasgos, cuales son los pasos para que los estudiantes construyan espontáneamente un cuento a partir de sus conocimientos adquiridos previamente con la ayuda de los talleres y que desarrollar los saberes previos de los estudiantes respecto al funcionamiento de la lengua escrita y favorecer un aprendizaje significativo por descubrimiento, favoreciendo el aprendizaje significativo.

El otro antecedente nacional comprende el Trabajo de grado elaborado por (Caraballo V & Pirajan C, 2017) y que se llama “Una experiencia en oralidad, lectura y escritura denominada abrapalabra... la magia de las palabras”, de la Universidad Santo Tomás de la Facultad de Educación. El documentose dividió en cuatro (4) capítulos, el primero de ellos describe la la experiencia a sistematizar y su contextualización, la posición teórica de sistematización asumida, la perspectiva epistemológica y la ruta metodológica que se siguió para llevar a cabo la investigación. El capítulo dos abordó la experiencia sus inicios, su desarrollo, sus encuentros y desencuentros, los aspectos relevantes en ella, teniendo en cuenta las voces de algunos de sus actores, quienes participaron en la experiencia de manera directa e indirecta, realizando un ejercicio interpretativo frente a la práctica pedagógica, entrando en diálogo con posiciones teóricas que le dan luz.

El capítulo tres se centra en el saber pedagógico, junto a esas categorías emergentes que se desprendieron de la presente investigación, dando paso a esa sabiduría que nos permitió ser lo que somos, el sentir de lo vivido, donde nuestro rol cobró sentido y significado dentro de la

experiencia. Por último, el capítulo cuatro, visibiliza las reflexiones de las investigadoras y todas las discusiones que permitieron proyectar las diversas perspectivas de la misma, como también esos resultados a través de las diferentes socializaciones que complementaron la experiencia como proceso investigativo.

El proyecto realiza una sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada entre los años 2010 y 2016, en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, ubicado en la localidad de San Cristóbal, en torno a la propuesta de una docente quien se planteó mejorar los procesos de oralidad, lectura y escritura de los estudiantes de ciclo I de su institución. En esta práctica se contó con situaciones que estimularon la dimensión lúdica y les permiten experiencias significativas, tendientes a descubrir necesidades y ritmos individuales, motivados por la implementación de actividades innovadoras y utilización de espacios diferentes al aula, involucrando la participación activa de los padres de familia.

La investigación fue llevada a cabo a partir de una metodología cualitativa realizando una sistematización de experiencia que permitió una mirada crítica y reflexiva de los hechos, desde una elucidación de los sucesos dados en un contexto particular, teniendo en cuenta la particularidad de sus actores que cobra preeminencia contribuyendo datos valiosos a la investigación, la cual inicia con la reconstrucción de la experiencia a partir de la elaboración de un relato, el cual se complementa con las voces de algunos de los actores que participaron directamente o que la vieron surgir, construirse y renovarse continuamente.

El tercer antecedente nacional, se constituye de la tesis elaborada por (Hostos, & Romero 2017) y que se titula “Secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de 4º, 5º y 6º de la Institución Educativa Antonio Nariño – Nunchía (Casanare)”, Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia El Yopal,

Casanare – Colombia. El propósito fue el describir y analizar las transformaciones en Comprensión Lectora por medio de la aplicación de una Secuencia Didáctica que aborda textos legendarios del llano colombiano.

Este proyecto de investigación con paradigma socio-crítico y carácter cualitativo se desarrolló en la Institución Educativa Antonio Nariño de la Inspección de La Yopalosa en el municipio de Nunchía (Casanare), con los grados 4, 5 y 6. El grupo de sujetos participantes estaba conformado por 71 integrantes, equivalentes al 14% de la totalidad de los estudiantes de la Institución.

El método seguido fue la Investigación-Acción (IA), con uso de la Observación como técnica y como instrumentos el Diario de Campo, además del Cuaderno Viajero, y las pruebas de Comprensión Lectora. Para el análisis de la información se aplicó el método cualitativo según Latorre (2008) en cinco fases. Para la reducción de la información nos adherimos al análisis de contenido desde Bardin (2002) y Krippendorff (2002), cuyo resultado se configuró en una matriz categorial.

Los resultados apuntaron a identificar el nivel de Comprensión Lectora, caracterizar las dificultades más comunes y explicar las transformaciones suscitadas mediante una matriz categorial. Se dará continuidad a la I-A con la ruta didáctica para institucionalizar la estrategia secuencia didáctica para la comprensión lectora de “Leyendas de mi llano”. Este aporte se planteó como orientación de Maestros que forman Maestros y así enriquecer las reflexiones y prácticas docentes que favorezcan el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

Como último antecedente nacional, se encuentra el trabajo de grado desarrollado por (Camacho & Pinzón 2016), el cual se titula “ Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria”, de la Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bucaramanga – Colombia. Este

trabajo presentó como objetivo principal, el Diseñar una estrategia didáctica que fortalezca el proceso lector en los estudiantes del grado quinto de primaria del Instituto Técnico La Cumbre. Lo anterior como consecuencia de un diagnóstico realizado que permitió concluir que en la dinámica actual de los estudiantes, se encontró un alto grado de desmotivación y desidia frente a los procesos lectores; reflejándose en los bajos niveles de comprensión lectora. Su fundamento teórico se sustenta en la expuesto por Vigostky, Jolibert, Ausubel y Chambers sobre procesos de lectura y aprendizaje, mientras que la estrategia didáctica utilizada fue “El crucero de los sueños literarios” basada en el modelo DIME de Aidan Chambers.

En lo correspondiente a la metodología, el tipo de investigación utilizado fue el enfoque cualitativo y el método fue el histórico lógico. La población objeto de estudio se constituyó de por 35 estudiantes del grado quinto de la básica primaria del Instituto Técnico La Cumbre, y como instrumentos de recolección de información se presentaron la entrevista, encuestas, observación directa y el grupo focal cuyos resultados arrojados se analizaron por medio de un análisis porcentual.

Los resultados que emergieron de esta investigación, permitieron concluir que la estrategia diseñada promovió la libre expresión, animó a los estudiantes a leer y a compartir experiencias; plantea y organiza actividades intencionadas con el fin de construir lectores, buscar otras formas diferentes de enseñar a lo habitual y propiciar la conversación literaria sobre los textos seleccionados.

4.1.3 Antecedentes regionales. Como primer antecedente regional, se presenta el trabajo de grado desarrollado por (Arango, Sterling & Nuris 2015), llamado “Fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de segundo y cuarto grado de la básica primaria de la Institución Educativa La Anunciación de Santiago de Cali ”, Trabajo de grado para obtener el

Título de Especialista en en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria los Libertadores de Cali – Valle del Cauca. Este trabajo investigativo presentó como objetivo general Desarrollar las actividades lúdica - creativas que se pueden utilizar para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado segundo y cuarto de la básica primaria en la sede principal de la Institución Educativa Oficial La Anunciación de Santiago de Cali. Lo anterior se desprende de las falencias identificadas en la población objeto de estudio entre las que se pueden encontrar: la apatía hacia la lectura, pereza, , bajo nivel ortográfico, poca comprensión lectora y mala producción de textos al momento de expresar sus ideas de manera oral o escrita.

Se retomaron fundamentos conceptuales como los de Ausbel, Bruner, Gardner como referentes de aprendizajes significativos en lo que al proceso de lectura se refiere. Su diseño metodológico se constituyó del tipo de investigación – acción con un enfoque cualitativo, se utilizó una muestra de 71 estudiantes de los grados segundo y cuarto de la Institución Educativa La Anunciación de Santiago de Cali, siendo el instrumento utilizado para la recolección de la información, una encuesta realizada por los autores de la investigación.

La encuesta permitió el diagnóstico de la población y la elaboración de una propuesta lúdico – pedagógica de 4 talleres enfocados a la comprensión lectora. Los resultados permitieron concluir que los docentes deben ejecutar estrategias lúdico-creativas que incrementen la participación de los estudiantes en el proceso de lectura comprensiva propiciando los espacios para incrementar la autoestima y la confianza en la toma de decisiones sobre las nociones del texto.

Otro antecedente regional se constituye de la investigación desarrollada por (Castillo & Liscano 2017), que tiene como título “Estrategias pedagógicas que facilitan la comprensión lectora” de la Universidad de San Buenaventura de Santiago de Cali y que se desarrolló en el

marco del curso de formación a educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa en el marco del decreto 1757 de 2015 Universidad de San Buenaventura- Cali.

Esta investigación presentó como objetivo general, el Implementar estrategias pedagógicas que posibiliten la comprensión lectora a partir del Aprendizaje participativo que propicien el proceso de enseñanza- aprendizaje en los estudiantes del grado 5 de las Instituciones educativas Rodrigo Lloreda Caicedo, La Leonera y el Isaías Gamboa y nace de los resultados de las pruebas Saber de los estudiantes del grado quinto de primaria de las Instituciones La Leonera, Rodrigo Lloreda Caicedo e Isaías Gamboa, los cuales fueron bajos a consecuencia de que no tienen buenos hábitos lectores, ni una buena motivación frente a la lectura y por consiguiente su comprensión es deficiente.

Dado lo anterior, los investigadores realizaron una propuesta pedagógica basada en los postulados teóricos de Freire, Arrieta, Ausubel y Solé, de los cuales surgieron las actividades encaminadas a intervenir la problemática presente que se constituyó de la desmotivación lectora, malos hábitos lectores, deficiente comprensión lectora, lo que conlleva a tener un bajo desempeño en pruebas saber.

Así, se diseñaron 10 actividades de fortalecimiento de la comprensión lectora entre las cuales se pueden encontrar: Picnic literario, lectura compartida, la lectura está en vos, secuencias de eventos, el plan lector, talleres de capacitación a los docentes, Mi mural y el libro artesanal.

Se concluyó que el impacto de estas actividades fue positivo, a consecuencia de la participación activa e interés mostrado por la población participante de estas mismas.

5. Marco referencial

5.1 Marco teórico

El marco teórico fundamenta la base teórica recopilada sobre los conceptos que soportan los planteamientos propuestos por los autores del trabajo, respetando los lineamientos de cada autor citado, esto es básico para la fundamentación del trabajo. Es necesario iniciar con la historia de la teoría sociocultural de Ausubel, Brunner, Gardner, Piaget, Skinner, Vygotsky, Jolibert, Cassany, Nárvaez y otros autores que centra el desarrollo del proyecto:

5.1.1 Importancia del lenguaje en la lectura. Para Nieve & Nieve. (1998). El lenguaje se define como “el complejo sistema que relaciona sonidos de significados, compuesto por tres componentes: conciencia fonológica, semántica y sintaxis” La conciencia fonológica se puede considerar como la fuerza oral más predictora del idioma para el éxito de escritura y la lectura, incluyendo a su vez procesos como la comprensión de la combinación de las unidades más pequeñas de sonido o fonemas. Un ejemplo de lo anterior podría ser lo siguiente, los niños aprenden la / m / es la primera palabra que escuchan en voz mucho antes de que ellos entiendan que el sonido es representado por la letra impresa / m /. Aunque los niños no suelen ser conscientes de su conocimiento de estas reglas, su capacidad de entender y articular palabras en su lenguaje nativo es una representación exacta de su comprensión. (p.89).

Savin (1972), relacionado a lo anterior, se plantea que el componente de la sintaxis del lenguaje comprende la capacidad de combinar morfemas en palabras y hacen oraciones. Los niños desarrollan la capacidad de combinar dos o más morfemas tales como "más cookie" utilizando sus conocimientos acerca de la sintáctica componente de nuestro lenguaje y cómo se combinan las palabras para transmitir el significado. (p. 105).

Por ende, las reglas del proceso de acuerdo con (Jorm & Maclean 1984), de la sintaxis se vuelven más y más complejas a través del desarrollo de un niño, los niños y niñas pasando de la combinación dos o tres morfemas al tiempo que añaden inflexiones adecuadas y sufijos a las palabras. Un ejemplo se constituye en agregar "ing" a "comer" formas "comer" y representa el tiempo presente de la palabra "comer". Con el tiempo el conocimiento de un niño de la sintaxis se utilizará para articular declaraciones, preguntas y órdenes. Todos los tres componentes de trabajo lenguaje juntos como los niños a desarrollar las habilidades necesarias para aprender a leer. (p. 95).

Teóricos como (Storch & Whitehurst 2001) plantean un cuarto componente que debe incluirse en la definición de la pragmática de habilidades de lenguaje, siendo esta la comprensión del uso del lenguaje. La comprensión que realiza un niño de las reglas pragmáticas es una gran parte de la competencia comunicativa o capacidad de hablar en diferentes situaciones apropiadamente. Por ejemplo, los niños aprenden que hablan de manera más formal cuando están en la escuela que cuando ellos están en casa. Aprender las reglas pragmáticas es particularmente es de suma importancia debido a que los niños adquieren habilidades de lectura y reconocer el lenguaje del libro, que es el texto escrito en los libros en la educación formal en lugar de la lengua hablada. Este componente pragmático del lenguaje sigue siendo de gran importancia en como los niños se mueven en la edad adulta ya que las personas a veces son juzgadas sobre la base de lo que dicen y cuándo y cómo las palabras se dicen. (p. 105-120).

De esta manera, el desarrollo del lenguaje oral se considera un factor fundamental de la capacidad de lectura de un niño. El desarrollo del lenguaje para los niños es un proceso natural, en gran medida influenciado por la alfabetización en casa y experiencias preescolares. La mayoría de los niños son capaces de aprender las reglas de nuestro idioma en el tiempo con poca

o ninguna instrucción formal. Dado que la mayoría los seres humanos nacen con la capacidad de hablar y escuchar, los seres humanos tienen una capacidad natural de aprender las reglas de su lengua utilizados dentro de su entorno. (Clay 1991, p. 136).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se puede decir que el lenguaje proporciona una amplia gama de oportunidades de actividad y acción, por los cuales se construyen realidades “a través del lenguaje, no sólo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos”. Es por medio del lenguaje oral que las personas llevan a cabo representaciones del mundo en el cual se desarrollan, siendo el lenguaje escrito el medio ideal para desarrollar los procesos de la lectura, constituyéndose el lenguaje en el medio ideal para el desarrollo de este proceso.

5.1.2 ¿Qué es la lectura ?. Para Cassany (1995), “La lectura es un verbo transitivo y no hay una actividad de lectura neutral o abstracta, sino múltiple, versátil y dinámica (...) de Comprensión ” (p. 23). Por otro lado, (De Zubiria, 2006), piensa "cuando le enseñas a un niño a leer, no enseñar lo que sea (...) es dar la clave de acceso a (...) conocimiento ” (p. 42-43).

Las anteriores definiciones, invitan a realizar la distinción de la lectura como un proceso humano en el que se hace posible interactuar con el texto escrito, convirtiéndose así en una de las formas para la adquisición del conocimiento. Por lo tanto, la lectura ha sido un importante proceso cognitivo en el desarrollo del ser humano porque esta equivale a ser una puerta abierta que proporciona conocimiento por medio de la comunicación escrita. Al momento de realizar la lectura, los lectores deben de encontrar la relación existente entre la palabra y su significado.

En la lectura, hay dos aspectos relevantes a tener en cuenta: el producto y el proceso.

En primer lugar, el producto se considera como "la comprensión del texto (...) en varios niveles de comprensión" (Alderson, 2005, p.5). Con esto, los lectores demuestran lo que entienden del texto por medio de diferentes tipos de evidencia, como resúmenes de lectura, cuestionarios y entrevistas, entre otros.

Alderson (2005), Cassany (2006) y Westwood (2008) han mostrado niveles de comprensión (o comprensión) en términos del producto de la lectura, dividiéndolos en tres niveles: literal, inferencial y nivel crítico de comprensión de lectura.

El primer nivel de comprensión de lectura en el producto: el nivel literal se considera como "capaz de comprender la información objetiva presentada en un pasaje de texto" (Westwood, 2008, p.32). Este nivel ocurre en "las líneas" (Gray, 1960, citado por Cassany, 2006, p.52), es decir, la información explícita que el lector encuentra en el texto, que incluye la información e ideas puntuales que tiene el texto. Este nivel se desarrolla utilizando preguntas de (qué, cuándo, dónde, quién). Este tipo de preguntas profundizan la información leída para indicar hechos y detalles denotativos.

El nivel de comprensión de la segunda lectura en el producto de la lectura: el nivel inferencial "significa que el lector puede ir más allá del texto e inferir otros detalles" (Westwood, 2008, p.32). Este nivel está relacionado con implicar y significar, más allá de lo que realmente se dice.

La información se resume en preguntas como por qué, qué pasa si, cómo para leer críticamente y obtener relaciones entre ideas. Este nivel lleva al lector a una lectura subjetiva, donde comienza a desempeñar un papel de lector activo. Finalmente, el lector se enfrenta al texto.

El tercer y último nivel de comprensión de lectura en el producto de la lectura es el nivel crítico, "el lector puede evaluar lo que está leyendo" (Westwood, 2008, pág. 32). En otras palabras, los lectores analizan y sintetizan la información que se aplicará a otra información o la anterior. Los lectores pueden reconocer la diferencia entre los hechos y la opinión.

Por esa razón, necesitan tener el nivel literal (lo que se dijo), y luego el nivel inferencial (lo que se quería decir) para extender las ideas más allá de la situación que corresponde a la tercera etapa: nivel crítico. En resumen, el lector da su posición después de enfrentar el texto. En conclusión, "los significados inferidos son de alguna manera más profundos que los significados literales, y que la comprensión de un texto es más valorada por la sociedad que un mero entendimiento literal" (Alderson, 2005, pág. 8). Esos tres niveles de comprensión de lectura (literal, inferencial, crítico) están claramente relacionados con el producto de la lectura, lo que permite describir algunas de las variaciones detectadas en el nivel de comprensión de los lectores.

Por otro lado, el proceso es alcanzado por el producto, por lo tanto, el proceso es "la interacción entre el lector y un texto (...) [es] normalmente silenciosa, interna y privada" (Alderson, 2005, p. 3- 4). En el proceso, las cosas pasan en la mente de los lectores gracias a la cognición de los lectores, tales como: importancia del texto, significado de las palabras, relación entre el prefacio de los lectores y el nuevo conocimiento, entre otros. Por lo tanto, el proceso debe ser activo, flexible y diverso, pero comprensible para comprender la información del texto por medio de las estrategias de lectura.

Por ende, el proceso de la lectura se podría catalogar como una habilidad lingüística de orden superior que se encuentra vinculado a un proceso mental por un lado, mientras que por otro lado se encuentra el proceso de interacción social. Desde este punto de vista, los proceso de lectura se

puede considerar como “un proceso *lingüístico*, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeñan un papel importante (...) y es también un proceso *social*, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tanto como personales”.

Las habilidades en el proceso de lectura, se conforma de una forma activa en los seres humanos y es el vehículo por el cual se relacionan los conocimientos con el lenguaje. En la manera en que se interactúa con un texto determinado, se inicia la construcción del significado y del sentido de lo que se lee, siendo el lector/a un participante activo e importante en esta interacción. Por lo anterior, “un libro es una palabra lanzada hacia alguien –hacia el lector- y esta palabra sólo se completa en él y con él. Al mismo tiempo el lector –en la lectura, por supuesto- le da al libro todas las condiciones pragmáticas que concretizan sus significaciones y sentidos latente”.

La lectura promueve que los lectores visiten nuevos mundos reales, imaginarios y de fantasía, promoviendo la adquisición de nuevos aprendizajes por medio de las experiencias del lector, destacando que “la lectura, produciendo significados y sentidos, desplaza al texto hacia otros lugares, otras instancias del hacer significativo social e histórico”.

Este proceso de la lectura, es interactivo y permite que el sujeto lector ponga en uso sus conocimientos culturales y sus aspectos afectivos, de esta forma “el proceso de lectura viene definido por la interacción existente entre factores diversos tales como características del lector/a, naturaleza de la información que se desarrolla en el discurso escrito, finalidad de la tarea que se ha sido propuesta y las condiciones propias de la situación o contexto en que tiene lugar”, esto plantea que la lectura es un proceso activo y que le proporciona a la persona “una actividad productiva. Éste no sólo recibe un texto sino, a su vez lo transforma”.

Ante la pregunta ¿Qué es leer?, es importante tener en cuenta que este proceso se asocia principalmente en la producción de sentido, proceso en el cual la persona pone en uso del texto las destrezas, conocimientos y habilidades con el fin de darle un significado a lo que se lee, dado lo anterior se plantea que siempre se lleva a cabo el proceso de lectura para comprender.

Para Jolibert (2003), existen dos postulados principales relacionados al proceso de lectura, el primero hace referencia a que es leyendo que uno se transforma en lector, poniendo los niños y las niñas en uso de sus competencias cognitivas para poder dar sentido a lo que se lee, y en segundo lugar, uno nunca enseña a leer a un niño, es él quien enseña a leer con nuestra ayuda, lo anterior hace referencia al papel del docente en este aspecto, siendo los niños y las niñas por medio de su motivación exploran el amplio mundo de la lectura, siendo el papel del docente ayudar a que esta motivación no se vea afectada por circunstancias que pueda aparecer en el contexto. Para esta misma autora, “Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito”, enfatizando que procesos de oralización y ni decodificación no son los adecuados para asignarle significado a un texto, simplemente hacen parte del proceso de lectura significativa. (p. 85-103).

Otro planteamiento de esta autora, comprende que “Leer es interrogar el *lenguaje escrito* como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida”, indagar en un texto genera a que el lector emplee métodos a partir de su conocimiento y experiencia que ayuden a la búsqueda de información para el establecimiento del sentido.

Y como último planteamiento, se presenta “Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario”, la lectura es algo que hace parte de la cotidianidad, debido a que por medio de los textos las personas pueden interactuar en la vida cotidiana, generando aprendizajes significativos para la persona.

Al momento de dar enseñanza sobre la lectura, es importante la utilización de “textos exclusivamente para enseñar las habilidades necesarias para descifrar. Prescindiendo de si se hace por medio del conocimiento visual de palabras enteras o por medio de la fonética”, siendo el docente el encargado de la selección y la propuesta de las actividades adecuadas para fortalecer las habilidades lectoras.

Desde temprana edad, los niños y niñas inician sus habilidades en la lectura, esta parte de su etapa del garabateo al igual que el garabateo con nombre, procesos en los cuales van representando su realidad y por ende el mundo que los rodea por medio del lenguaje. Teniendo en cuenta lo anterior, “al final de la etapa del garabateo, el niño comienza a atribuir significado a sus garabatos. Esta es una etapa que pone de manifiesto la función simbólica emergente en toda su expresión, ya que los garabatos no representan ninguna característica o parecido con la realidad que el niño dice que representa”. Siendo así, cuando al niño o la niña se le ofrece unas buenas oportunidades de exploración, mayores son las posibilidades de producir un lenguaje escrito. Esta función simbólica toma importancia debido a que por ella, es que los niños y niñas “desarrollan la capacidad para crear, manejar, y entender símbolos, se refleja en un desarrollo del lenguaje oral y, más tardes, escrito; en la expresión gráfico – artístico, en el juego dramático – simbólico”, la anterior función se destaca por ser un proceso cognitivo de gran importancia para el desarrollo intelectual de los niños y niñas.

El proceso de desarrollo de la lectura, tiene como inicio el lenguaje oral, es por ello que “hay que empezar prematuramente, desde el que bebé al que se le habla y se le canta y luego se le lee o cuentan cuentos durante el día o al dormir (...), el placer del niño ante la voz que sosiega y lo acuna, que llama al sueño. Voz que más tarde cantará, leerá, contará”, estas serán sus ejes motivacionales para realizar el proceso de lectura.

5.1.3 Las raíces históricas de la teoría sociocultural. Lev S. Vygotsky, psicólogo ruso, comenzó su trabajo después de la Revolución Rusa de 1917, pero su temprana muerte a los 38 años conllevó a que su trabajo se hiciera ampliamente publicado, sus ideas han crecido cada vez más influyente en áreas como el desarrollo infantil, la psicología cognitiva y la educación.

Estuvo estrechamente identificado con la teoría sociocultural. Vygotsky, argumentó: que la Teoría Sociocultural se centra no sólo en cómo los adultos y los compañeros influyen en el aprendizaje individual, sino también en cómo las creencias y actitudes culturales afectan en cómo se llevan a cabo la instrucción y el aprendizaje. "(Vygotsky, LS, 1978, p. 25).

Para Vygotsky (1978), los niños nacen con limitaciones biológicas básicas en sus mentes, cada cultura, sin embargo, ofrece lo que él denomina "herramientas de adaptación intelectual." Estas herramientas permiten a los niños a usar sus habilidades mentales básicas de una manera que es adaptable a la cultura en la que viven. Por ejemplo, mientras que una cultura puede destacar las estrategias de memorización, como la toma de notas, otras culturas pueden utilizar herramientas como recordatorios o memorización. (p. 52-96).

La Zona de Desarrollo Próximo es un concepto importante en la teoría sociocultural de este autor. Esta se puede entender como " la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces". (Vygotsky, LS , 1978, p 93). En esencia, se incluye todos los conocimientos y habilidades que una persona no puede comprender o realizar por su cuenta, sin embargo, sino que es capaz de aprender con ayuda.

En el texto Desarrollo Social y Personalidad, autor (Wall, D. W., 1981, p 84) explica que mientras Piaget creía que el desarrollo cognitivo era bastante universal, Vygotsky creía que cada

cultura presenta diferencias únicas. Debido a que las culturas pueden variar de manera tan dramática, la teoría sociocultural de Vygotsky sugiere que tanto el curso y el contenido del desarrollo intelectual no son tan universales como Piaget creía.

5.1.4 Teorías influyentes en el aprendizaje. El aprendizaje se podría definir como un proceso que contiene las experiencias e influencias personales y ambientales para la adquisición, enriquecer o modificar uno de puntos de vista del conocimiento, habilidades, valores, actitudes, comportamiento. Las Teorías de aprendizaje desarrollan hipótesis que describen cómo se podría llevar a cabo este proceso. El estudio científico de aprendizaje comenzó a mediados del siglo XX. Los principales conceptos y teorías del aprendizaje incluyen teorías conductistas, la psicología cognitiva, el constructivismo, el constructivismo social, el aprendizaje experiencial, inteligencias múltiples, y la teoría de aprendizaje situado y comunidad de práctica.

El conductismo: Las corrientes conductistas del aprendizaje se originó en el año 1900, y se convirtió en dominante en principios del Siglo XX. La idea básica de esta corriente es que el aprendizaje consiste en un cambio en el comportamiento debido a la adquisición, el refuerzo y la aplicación de las asociaciones entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas observables de los individuos. Los conductistas están interesados en los cambios mensurables en el comportamiento. Thorndike, (Gordon H. Bower, Ernest R., 1989) uno de los principales teóricos conductistas, planteó que: (1) una respuesta a un estímulo se refuerza cuando seguido de un efecto de recompensa positiva, y (2) una respuesta a un estímulo se hace más fuerte con el ejercicio y la repetición. Este punto de vista del aprendizaje es similar a los programas de "drill-and-práctica".

(Skinner) 1994, otro conductista influyente, propuso su variante del conductismo denominado "condicionamiento operante". Para este autor, premiando a las partes adecuadas de la conducta

más compleja la refuerza y alienta su repetición. Por ende, los reforzadores controlan la aparición de los comportamientos parciales deseados. El aprendizaje se entiende como el paso a paso o de aproximación sucesiva de los comportamientos parciales destinados a través del uso de la recompensa y el castigo. La aplicación más conocida de la teoría de Skinner es "instrucción programada" por el que la secuencia correcta de los comportamientos parciales que aprender se especifica mediante el análisis de tareas elaborado. (p 106).

La psicología cognitiva: La psicología cognitiva se inició a finales de 1950, y ayudó al abandono de conductismo. La gente ya no se ven como las colecciones de las respuestas a los estímulos externos, tal como se entiende por los conductistas, pero los procesadores de información.

Como lo explica (Boujon & Quaireau) 1999, la psicología cognitiva enfocó su atención a los fenómenos mentales complejos, ignorado por los conductistas, y fue influenciado por el surgimiento de la computadora como un dispositivo de procesamiento de información. En la psicología cognitiva, el aprendizaje se entiende como la adquisición de conocimientos: el alumno es un procesador de información que absorbe información, realiza operaciones cognitivas en él, y las existencias en la memoria. Por lo tanto, sus métodos preferidos de instrucción están dando conferencias y lectura de los libros de texto; y, en su forma más extrema, el alumno es un receptor pasivo de conocimientos por parte del profesor. (p235-300).

Toda persona actúa de acuerdo a su nivel de desarrollo y conocimiento. La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget es una de las más importantes. Divide el desarrollo cognitivo en etapas caracterizadas por la posesión de estructuras lógicas cualitativamente diferentes, que dan cuenta de ciertas capacidades e imponen determinadas restricciones a los niños.

(Ausubel, 2002), enfatiza el concepto de “aprendizaje significativo” para diferenciarlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. (p. 54). La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto. El individuo que aprende mediante Aprendizaje Significativo”, es porque ha incorporado la nueva información a su estructura cognitiva. Esto creara una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje. (Ausubel, 2002, p. 65).

Por consiguiente, el conocimiento no se encuentra así por así en la estructura mental, para esto ha llevado un proceso en la mente del hombre en la que hay una red orgánica de ideas, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí y cuando llega una nueva información, ésta puede ser simulada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, la cual, sin embargo, resultará modificada como resultado del proceso de asimilación.

(Vygotsky, LS , 1978, p 41), fundamenta el enfoque en concebir al sujeto como un ser eminentemente social, en la línea del pensamiento marxista, y al conocimiento mismo como un producto social. Vygotsky (1991, p 10), asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas). El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje pero no actúa solo.

(Bruner) (1989), ha propuesto una teoría constructivista del aprendizaje, en la que, entre otras cosas, ha descrito el proceso de aprender, los distintos modos de representación y las características de una teoría de la instrucción. Bruner ha retomado mucho del trabajo de Jean Piaget. Bruner ha sido llamado el padre de la psicología cognitiva, dado que desafió el paradigma conductista de la caja negra. (p. 123).

(Ortega), 1993, propone que el Constructivismo surgió en los años 1970 y 1980, dando lugar a la idea de que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente su conocimiento en interacción con el medio ambiente y a través de la reorganización de sus estructuras mentales. Por lo tanto, los Estudiantes son vistos como constructores de decisiones y no simplemente como individuos que sólo graban la información dada. Este punto de vista del aprendizaje llevó al cambio del "conocimiento-adquisición" a la metáfora "el conocimiento de la construcción". (p . 95-101).

La creciente evidencia en apoyo de la naturaleza constructiva de aprendizaje también estuvo en línea con y respaldado por el trabajo anterior de teóricos influyentes como Jean Piaget y Jerome Bruner. Si bien existen diferentes versiones del constructivismo, lo que se encuentra en común es el enfoque centrado en el alumno mediante el cual el profesor se convierte en una guía cognitiva de aprendizaje del alumno y no un transmisor de conocimientos. (Ortega, 1993, p. 106-125).

(Howard Gardner, 1999) elaboró su "teoría de las inteligencias múltiples " en 1983, desafiando el supuesto de muchas de las teorías del aprendizaje, argumentando que el aprendizaje es un proceso humano universal que todos los individuos experimentan de acuerdo a los mismos principios, Howard Gardner desafía la comprensión de la inteligencia como dominado por una sola capacidad general. Gardner sostiene el nivel de inteligencia de cada persona, estas en realidad se componen de muchas "inteligencias" distintas. Estas inteligencias son: (1), (2) lingüística, (3) espacial lógico-matemática, (4) musical, (5) cinético-corporal, (6) interpersonal, y (7) intrapersonal. Aunque su trabajo es especulativo, su teoría es apreciada por los profesores en la ampliación de su marco conceptual más allá de los límites tradicionales de la mejora de las competencias, el currículo y las pruebas. El reconocimiento de las inteligencias

múltiples, de Gardner, es un medio para el logro de los objetivos educativos en lugar de un objetivo educativo en sí mismo.

5.1.5 Estrategias didácticas. Las estrategias didácticas se pueden entender como “las acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados”. En otras palabras, se puede decir que estas son procedimientos formalizados, organizados y orientados a la consecución de una meta establecida con anterioridad de manera clara. (Barriga, 2002, p. 2).

El éxito de estas estrategias dependen de la habilidad del docente al momento de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje al igual que del grupo de decisiones que los docentes deben de tomar de manera reflexiva y consciente en relación a las actividades y técnicas que se deben de utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. (Barriga, 2002, p. 2).

Estas estrategias didácticas hacen parte del grupo de las estrategias de aprendizajes, esta son: “secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje”. Estas se deben de constituir de guías de naturaleza consciente y flexibles enfocadas a alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de aprendizaje a su vez que debe de presentar unos pasos definidos para alcanzar los objetivos teniendo en cuenta la naturaleza de la estrategia. las cuales para (Schmeck, 1988, p. 13)

Existen muchas definiciones de estas estrategias, sin embargo, todas convergen en estos aspectos: Son procedimientos, pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos, Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan

flexiblemente, Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas) , y por último, son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más. (Barriga, 2002, p. 18).

En este marco de ideas, las estrategias de aprendizaje además de encontrarse relacionadas con la consecución de los objetivos, también deben de promover los aprendizajes estratégicos en los cuales las representaciones mentales de la persona (aprendizajes) se encuentren vinculados con el contexto de la persona que se encuentra aprendiendo y así, conseguir una importancia de estos en su cotidianidad. Este tipo de aprendizaje se manifiesta cuando: Presenta un sentido e importancia para la persona que lo aprende, Es integral, genera gozo y multidimensional, Es autorganizativos y autorreguladores para el proceso de aprendizaje , y estos procesos se vivencian en la interaccion del objeto de aprendizaje y las personas involucradas. Entre las estrategias de enseñanza de mayor importancia (Barriga, 1977, p. 142) , se encuentran las siguientes:

Tabla 1. Estrategias de enseñanza

Estrategias de enseñanza	
DEFINICIÓN	Conceptualización
Objetivos	Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas.
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.
Organizadores previos	Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etc).
Analogías	Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Organizadores conceptuales	Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información.

Fuente: (Barriga, 1977, p. 142)

Las anteriores estrategias se pueden utilizar en los distintos episodios del proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo estos los preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. Por el lado de las estrategias preinstruccionales, se puede decir que son aquellas que preparan al estudiante en la manera de qué y cómo va a aprender, enfocándose en la identificación de conocimientos o experiencias previas, lo anterior con el objetivo de ubicar al estudiante en el contexto conceptual relacionado al tema que se va a tratar. Entre este tipo de estrategias se encuentran los objetivos y los organizadores previos.

En lo concerniente a las estrategias coinstruccionales, estas se enfocan al fortalecimiento de los contenidos de naturaleza curricular que se gestan en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su objetivo es que el estudiante identifique y procese la información principal para el mejoramiento de su codificación y conceptualización de los contenidos para producir ideas importantes. Aquí se puede encontrar las ilustraciones, mapas y redes conceptuales y analogías.

Por ultimo, en las estrategias postinstruccionales son las encargadas de promover en el estudiante la formación de una visión integradora, sintética hasta crítica del material, siendo en momentos un impulso para su propio aprendizaje. Entre las estrategias de mayor uso se encuentran los resúmenes finales, redes y mapas conceptuales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna).

5.1.7 Niveles de lectura para el ICFES. Para el Ministerio de Educación Nacional citado por Pérez (2003), existen tres niveles de lectura que se desarrollan en Básica Primaria, incluido el grado segundo de primaria, para manejar y evaluar a los niños y niñas que cursen sus estudios en las Instituciones Públicas o Privadas en el país. Estos niveles son: La lectura de tipo literal, la lectura de tipo inferencial y la lectura de tipo Crítico – intertextual. (p.2).

De la lectura de tipo literal, se plantea que es la que se constituye de la superficie del texto, lo que se encuentra explícito. Esta se consolida en la primera entrada al texto en la que se da el

privilegio a la función de lenguaje para la asignación a los distintos términos y enunciados del texto de su “significado de diccionario”, al igual de la función de estos dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Lo anterior concierne a la comprensión de:

- El significado de un párrafo
- El significado de una oración.
- El significado de un término dentro de una oración.
- La identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto.
- El reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del significado de la imagen)
- El reconocimiento del significado de los signos como las comillas o los puntos de interrogación

Sobre la lectura de tipo inferencial, esta motiva a la realización las inferencias relacionadas al análisis de la información o a la obtención de conclusiones que no se encuentran explícitamente en el texto, concerniente al establecimiento de las relaciones que se generan entre los significados de las palabras, oraciones y párrafos. En otras palabras, la comprensión global de los significados del texto. Se encuentra relacionado con:

- El reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto.
- Coherencia y cohesión.
- Saberes del lector.
- Identificación del tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo.
- Identificación del propósito.
- Identificación de la estructura.

- Identificación de la función lógica de un componente del texto.

Y por último, la lectura de tipo crítico – intertextual, es la lectura que invita a que el lector tome distancia del contenido que se encuentra en el texto y que genera una posición al respecto, en otras palabras, que se elabore un punto de vista. Para lo anterior, se hace necesario que:

- Identificación las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos.
- Reconocimiento de las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto.
- Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros.

5.2 Marco conceptual

De esta manera se enuncian algunos conceptos que se consideran importantes para mejor entendimiento del proceso.

Aprendizaje significativo: Es de gran importancia no entender el aprendizaje significativo como el simple proceso o conexión de la información nueva en relación a la información y a existente, en este orden de ideas, el aprendizaje significativo comprende la modificación y la evolución de la nueva información, al igual que de la estructura cognoscitiva en la cual se desarrolla el proceso de aprendizaje. Como aprendizaje significativo se puede entender a la incorporación de nueva información a la estructura cognitiva que existe en un individuo o persona. El anterior proceso conllevará una asimilación entre el conocimiento que se encuentra en el individuo y la nueva información que se adquiere, dando paso así a los procesos de aprendizaje significativo. (Ausubel 1991, p. 159).

Didáctica: Como didáctica se puede entender a ese campo de la pedagogía que se encuentra íntimamente relacionada con las teorías, ideas, principios e instrucciones que se encuentran

dirigidas a la conducción exitosa de un proceso educativo. En la didáctica convergen distintos modelos teóricos que se han desarrollado en ciencias humanísticas como la sociología, psicología y filosofía los cuales interactúan con los principios y teorías pedagógicas, concretamente los modelos relacionados al aprendizaje y enseñanza. En síntesis, son los conceptos que dan explicación de las interacciones que deben existir entre el alumno y el proceso de aprendizaje y de los métodos de enseñanza que allí se consolidan y se generan.

Educación: Como educación se podría entender al proceso por el cual los adultos desarrollan los primeros cuidados a los nuevos ciudadanos, al igual que la protección prestada a los individuos en vía de desarrollo y que de la mano con el proceso de socialización, contribuyen al desarrollo integral de las personas en miras de alcanzar el bienestar del mismo.

La lúdica: Este se constituye de una dimensión presente en los seres humanos que por la cual se comunican, se expresan, y sienten teniendo como base fundamental el gozo y la diversión. En otras palabras, Ludica es toda actividad que genera placer, diversión, alegría. Estas actividades se constituyen de juegos infantiles, música, dibujos, actividades físicas, pinturas, entre otras.

Pedagogía. Determinar una única definición sobre pedagogía es una tarea difícil, pues hay diferentes autores que relacionan la pedagogía con: educación, formación, cultura, enseñanza y aprendizaje, para dar una definición sobre pedagogía, no es posible prescindir de ninguno de estos conceptos.

Según la Real Academia de la Lengua, la pedagogía es “la ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza”; también define la pedagogía como lo que se “enseña y lo que se educa por medio de una doctrina o ejemplos”; la educación ha sido parte fundamental en el desarrollo de la humanidad, creando una conciencia educativa en el individuo y la necesidad de educarse como

medio de formación intelectual, utilizando diferentes métodos de enseñanza o sistemas de aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento individual de cada persona, según la necesidad y la capacidad de su intelecto para su educación, y su disposición para aprender las ciencias y habilidades según las necesidades ocupacionales de las competencias sociales y actitudinales para la formación de un ser humano demasíadamente humano al servicio de la sociedad que sea integralmente competitivo y productivo.

5.3 Marco legal

La Constitución Política de Colombia. En su Artículo 27 dice: El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Artículo 44: Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ellas, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozaran también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

En su Artículo 50. Fines de la educación. De conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: El pleno

desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

La Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994). En su Artículo 1° define la educación como 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*”. Especifica la educación como el derecho que tienen todas las personas de estudiar de forma permanente, durante la cadena de formación, fundamentado en una educación integral como un proceso educativo haciendo parte del servicio público educativo rigiéndose por los principios y fines de la educación, señalados en esta ley.

Decreto 1860 de 1994 Artículo 36: Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica, y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional.

Ley 1098 de 2006. **Código de Infancia y Adolescencia:** Ley que protege a los niños, niñas y adolescentes en el territorio colombiano. Entre sus Artículos se puede encontrar los siguientes:

Artículo 1°. Finalidad. Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalcerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

Artículo 2°. Objeto. El presente código tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado.

Artículo 3°. Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el Artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad.

Artículo 28. Derecho a la educación. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación.

Aspecto de la Teoría Superior del Niño. En lo referente a la Teoría del Interés Superior del Niño como se ha podido establecer a través de la “Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño y Adolescente; “Código sobre los derechos del niño, se puede apreciar que se caracteriza por ser un primordial principio que obliga a diversas autoridades e, incluso a instituciones sin importa el carácter a estimar el “Interés Superior del Niño” como una consideración primordial para el ejercicio de sus atribuciones porque en la medida que, los niños tienen derechos deben ser respetados se deben adoptar medidas que promuevan y protejan esos

derechos. El niño o la niña en las sociedades occidentales y en muchas otras culturas, representa al ser que contiene una gran parte de las esperanzas, de las nostalgias, de los temores, es por esto que son objeto de protección legal.

La Constitución Nacional establece el desarrollo progresivo que se deriva de la educación de la niñez; como en un carácter vinculante a los derechos económicos, sociales y culturales en un consenso a nivel global sobre la importancia que se les debe otorgar, como lo hace el Sistema Internacional de Protección, que consagra la educación en la revisión y el cumplimiento de prioridades del Estado para el desarrollo sostenible en el área de educación que tiene por objeto la solución a la problemática social de alta prioridad, siendo un “hecho de suscitarse, la entrada en forma masiva del tema del derecho a la educación en el país.”

Ahora bien, es importante para todo ser humano el inicio de la educación, que nos permite enfrentar los desafíos existentes y las nuevas oportunidades, aunque el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Pero un enfoque de la educación basado en los derechos humanos busca crear las oportunidades para que todos los niños y niñas alcancen sus capacidades óptimas a lo largo de la niñez y después de estas.

Requiere de un planteamiento que abarque todo el ciclo de la vida, para invertir en el aprendizaje y asegurar transiciones eficaces en cada fase de la vida del niño y de la niña.

La Constitución Política de 1991, atribuye a la educación una doble naturaleza como un derecho-deber de los que se derivan, a su vez, otros derechos y obligaciones correlativas a quienes deben garantizar su prestación. Por otro lado, la define como servicio público dotado de una función social. Los titulares de este de derecho son todas las personas en especial los niños y niñas, y los responsables de garantizarla son el Estado, la sociedad y la familia (Artículo 67 de la constitución política del 91).

Con base en las reglas de la jurisprudencia establecida por nuestro máximo Tribunal Constitucional y el concepto del interés superior del niño, se puede afirmar de un núcleo esencial del derecho a la educación compuesto por; (I) la disponibilidad de la educación, (II) el acceso a la educación, (III) la permanencia en el sistema educativo y (IV) la calidad de la educación. En forma adicional, existen importantes manifestaciones de la libertad que desenvuelven primariamente el ámbito de la educación, (I) la libertad de enseñanza, (II) investigación y cátedra, (III) el derecho de la participación de los estudiantes, también reconocidos constitucionalmente, que se hallan estrechamente relacionadas con la salvaguarda del derecho a la educación, imponiendo al Estado obligaciones Inmediatamente exigibles.

5.4 Marco Contextual

El proyecto se desarrolló en el Instituto “Rafael Pombo” ubicado en el municipio de Tuluá que se encuentra ubicado en la zona centro del departamento del Valle del Cauca a 102 Km de Cali, a 228 Km de Buenaventura y a 24 Km de Buga, este municipio se encuentra atravesado de Sur a norte por el Río Tuluá.

También limita por el occidente con el municipio de Riofrío y Yotoco, por el oriente con Sevilla y el departamento del Tolima, por el norte con los municipios de Andalucía y Bugalagrande, por el sur con Buga y San Pedro. Según lo expuesto en el Plan de Desarrollo del Departamento del Valle del Cauca para el período 2016-2019, “Tuluá junto a Buga son consideradas cabecera de la zona central, dada su relación bipolar”. “Ocupa una extensión territorial total de 910,55 Km², de los cuales el 98,78% equivalen al área rural y el 1,22% al área urbana; a una altura de 973 metros sobre el nivel del mar y temperatura media de 24°C en la zona urbana. El municipio posee gran diversidad de climas, topografías y pisos térmicos; se encuentra

constituido por 10 unidades funcionales administrativas (25 corregimientos y 146 veredas), 9 comunas (132 barrios)”.



Ilustración 1. Municipio de Tuluá

Instituto Rafael Pombo identificada con el número 376834003198 ubicada en Tuluá, Valle Del Cauca zona Urbana con dirección Carrera 23 #22-07 y número de contacto 2262066. Este Instituto cuenta con los niveles Preescolar, Media, Básica Secundaria, Básica Primaria y grados - 2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.

La misión del Instituto Rafael Pombo es formar líderes y empresarios con una mentalidad creativa, emprendedora y atenta al mundo global, capaces de contribuir a la transformación de su entorno a través de su compromiso con el desarrollo económico y social, aportándoles una formación que responda a las necesidades reales de su comunidad.

El Instituto Rafael Pombo centra su filosofía en elevar el nivel de conocimientos contables y cultura integral en la población estudiantil.

6. Diseño metodológico

En todo proceso investigativo se debe de establecer los criterios metodológicos, con los cuales se alcanza a obtener información de manera confiable, a través de técnicas e instrumentos investigativos que ayuden a verificar las causas o raíz del problema objeto de estudio. Por ende, la metodología diseñada para la realización del proyecto “Incidencia de las estrategias didácticas en los procesos de comprensión de lectura de los niños del grado 2º del Colegio Rafael Pombo en la ciudad de Tuluá durante el año lectivo 2018” contiene el tipo, método y técnicas de recolección que se presentan a continuación.

6.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación establecido para para este proyecto es de enfoque cualitativo-cuantitativo (mixto) según el objeto de estudio, es necesario obtener información en diferentes aspectos como lo son los niveles de lectura que presentan los 19 estudiantes del grado segundo del Colegio Rafael Pombo, al igual que la percepción y análisis de lo presentado por los estudiantes en el desarrollo de las actividades didácticas. Se puede agregar que el enfoque mixto, permitió abordar a los estudiantes desde una visión amplia de su contexto escolar. En el ámbito (pedagógico) fue de gran utilidad este enfoque, debido a que permitió buscar el origen de la problemática.

6.2 Método de investigación

El método de investigación establecido para el desarrollo del proyecto, fue “investigación acción” la vinculación los términos resalta la característica esencial del método: probando ideas en la práctica como medio de mejora y como medio de aumentar el conocimiento sobre el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado de este método se traduce en una mejora

de los procesos que se dan en el aula y la escuela, al igual que una mejor articulación y justificación de la lógica educativa. Esta investigación provee una manera de trabajo que relaciona la teoría y la práctica en un todo. Se podría decir que la investigación acción presenta las siguientes características: Esta llevada a cabo por practicantes de aula, presenta colaboración en la naturaleza de la educación y por último, está dirigido a provocar los cambios pertinentes en los procesos educativos. Para (Yigit 2016) los maestros que utilizan el método investigación-acción se enfocan de manera más rápida en sus prácticas y manejan sus problemas de manera directa, siendo influenciados por las mismas mejoras que llevan a cabo. Además, es la investigación docente activa a estos para que propongan manejos de los problemas presentes en el mundo real, sus propios problemas y las oportunidades para cooperar (Cochran-Smith y Lytle, 1993; citado en. Kim, 2008).

6.3 Población

Para el desarrollo de esta investigación se contó con una población de 19 estudiantes, del salón segundo grado del Colegio Rafael Pombo, que se ubican entre los 7 y 8 años de edad, al igual que la docente de estos niños y niñas. Los estudiantes provienen de estratos 1,2 y 3 del municipio de Tuluá .

6.4 Instrumento

El instrumento utilizado para este proceso investigativo es una adaptación del Instrumento de Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 2, Desarrollado por Gloria Catala, Mireia Catala, Encarna Molina y Rosa (2007) (Anexo A). Esta adaptación consta de 14 preguntas, divididas en 5 aspectos de tipología textual y se utilizó para la realización del Pre y Post test. Del instrumento original se suprimió la categoría reorganización debido a que no aplicaba para los

objetivos de esta investigación. En el siguiente cuadro se dará explicación a la constitución de los ítems que contiene el instrumento, al igual que la plantilla de respuestas.

Tabla 2. Ítems del instrumento.

Tipología Textual	Texto	Tipo de destreza	Dimensión de comprensión Lectora	Pregunta	Respuesta
Narrativo	ACL-2.1	Traducción	Literal	1.- ¿Qué necesitaba la rana?	C
		Inferencia de supuestos	Inferencial	2.- ¿Qué preocupaba a la rana?	D
		Traducción	Literal	3.- ¿Qué hizo la rana?	B
		Anticipar las consecuencias	Crítica	4.- ¿Qué crees que paso al final?	A
Narrativo	ACL – 2.2	Causa – Efecto	Inferencial	5.- ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?	B
		Juicios	Crítica	6.- ¿Cómo crees que era Manolo?	A
		Juicios	Crítica	7.- ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?	D
Expositivo	ACL – 2.3	Traducción	Literal	8.- ¿Es fácil la vida para los animales de montaña en invierno?	C
		Traducción	Literal	9.- ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?	A
		Buenas razones	Crítica	10.- ¿Crees que es necesario cazar animales?	D
Poético	ACL-2.4	Silogismo	Inferencial	11.- ¿Dónde vivían antes estos perros?	C
		Traducción	Literal	12.- ¿Quién es Coquito?	B
		Juicios	Crítica	13.- ¿Cómo crees que son estos perros?	A
Interpretación de Gráfico	ACL – 2.5	Generalización	Inferencial	14. ¿Cuántos gatos tienen entre todos?	C

Fuente: Instrumento de Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 2, Desarrollado por Gloria Catala, Mireia

Catala, Encarna Molina y Rosa (200.7)

6.4.1 Evaluación comprensión lectora. Las respuestas adecuadas expuestas en el anterior cuadro, tienen un valor de 2, mientras que las respuestas no adecuadas tienen un valor de 0.

El Nivel Literal contiene los ítems : 1, 3, 8,9 12. Siendo su nivel alto de 6 a 10, y bajo de 1 a 5 puntos.

El Nivel Inferencial contiene los ítems : 2, 5, 11, 14. Siendo su nivel alto de 5 A 8, y bajo de 1 a 4 puntos.

El Nivel Crítico contiene los ítems: 4, 6,7,10, 13. Siendo su nivel alto de 6 a 10, y bajo de 1 a 5 puntos.

Otros de los instrumentos que se utilizó para el desarrollo de este proyecto es la observación, utilizando herramientas de recolección de datos como el diario de campo. El objetivo de los diarios de campo usado por las investigadoras radica en recoger la evidencia de tipo cualitativo, descriptiva y reflexiva durante o después de la observación del fenómeno específico estudiado. Las notas están destinadas a ser leídas como evidencia que dan sentido y ayuda en la comprensión de la problemática planteada. Las notas de campo permiten al investigador acceder al tema y registrar lo que observan de manera discreta. Los datos recolectados van a ser utilizados para entender y analizar el desarrollo de las actividades didácticas realizadas.

6.5 Fases

Fase I: La primera fase del proyecto consistió en realizar observación por parte de las investigadoras para luego dar marcha a la descripción del problema, formulación del problema, justificación, objetivo general y los específicos, marco referencial, marco de antecedentes, marco teórico, diseño metodológico, tipo de investigación y método de Investigación, población, muestra e instrumentos.

Fase II. Conisitió en desarrollar un diagnóstico para identificar los niveles de lectura Literal, Crítica e Inferencial que presenta la población objeto de estudio que se constituye de niños y niñas de 7 a 8 años de grado segundo de primaria. Estableciendose por porcentaje la prevalencia de cada uno de los niveles.

Fase III: Se realizó unas actividades didácticas enfocadas a fortaleces los niveles de lectura Literal, Critica e Inferencial en la poblacion objeto de estudio. Estas actividades se constituyeron de las siguientes: Cuento “Por el amor a un hijo”, Lluvia Lectora, Reconozcamos un cuento, Hagamos nuestro cuento, y Dos cuentos en uno.

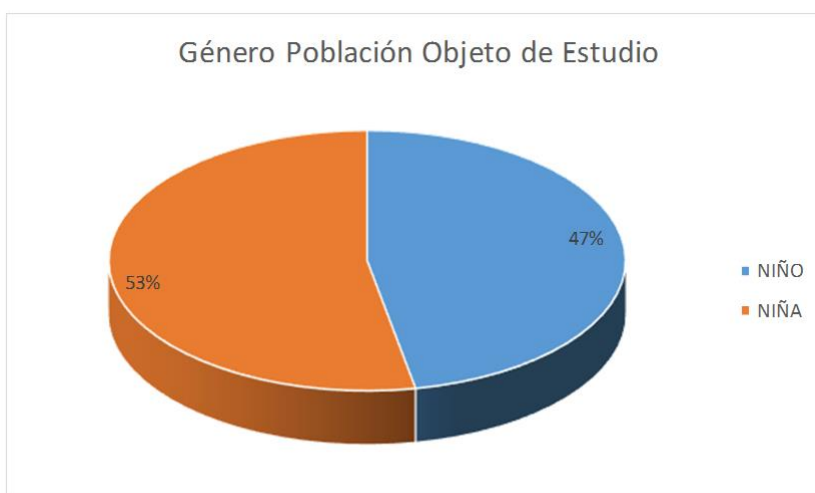
Fase IV: Se evalúa el impacto de las actividades didácticas que fortalecieron los niveles de lectura Literal, Crítica e Inferencial bajo análisis detallado de la información recolectada en las dos anteriores fases, por medio de los instrumentos descritos con anterioridad. En esta fase se encuentra el proceso de triangulación, por el cual se contrasta los resultados con los fundamentos teóricos que se utilizaron en esta investigación.

7. Diagnóstico para identificar el nivel de lectura (Literal, Inferencial y Crítico) en los estudiantes de grado 2° del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá durante el año lectivo 2018.

A continuación se presentarán los resultados arrojados por el instrumento Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 2 (Adaptado), en su fase de diagnóstico (Pretest). Los puntajes de cada uno de los estudiantes se puede observar en el (Anexo B).

Resultados Pre test.

Gráfica 1. Género población objeto de estudio.



Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

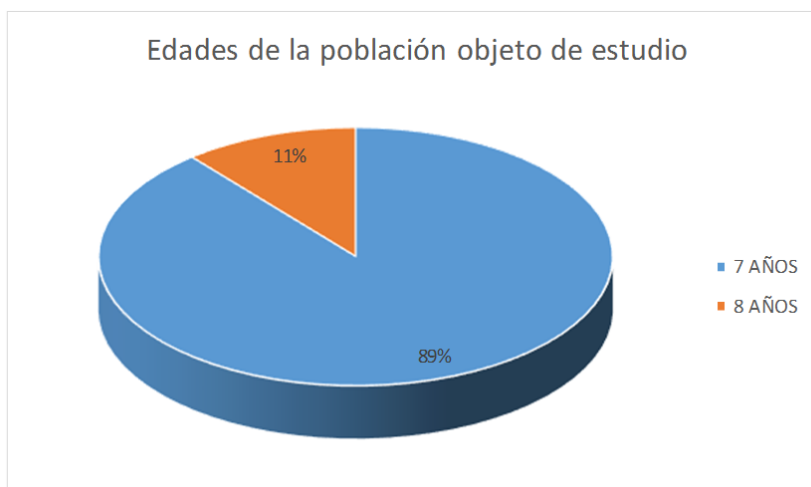
Tabla 3. Género población objeto de estudio.

Item	Cantidad	Porcentaje
Niño	9	47%
Niña	10	53%
Total	19	100%

Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

En lo correspondiente a la población objeto de estudio, se puede observar una prevalencia del género femenino en un 53% mientras que el género masculino se presenta en un 47%.

Gráfica 2. Edades de la población objeto de estudio



Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

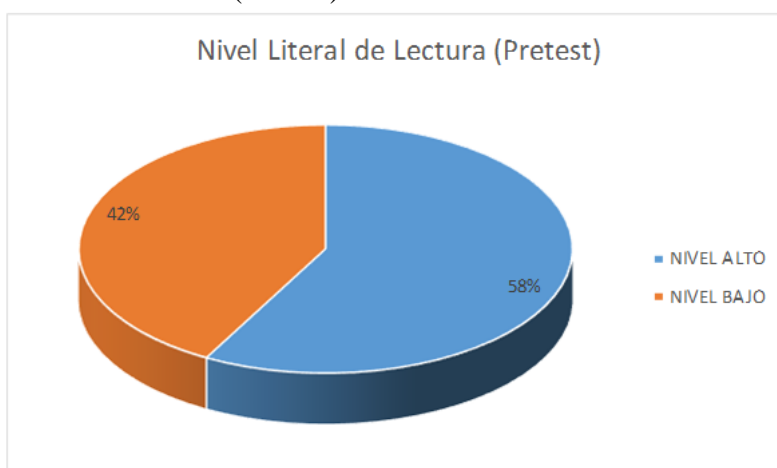
Tabla 4. Edades de la población objeto de estudio

Item	Cantidad	Porcentaje
7 años	17	89%
8 años	2	11%
Total	19	100%

Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

Sobre las edades de la población objeto de estudio, el 89% presenta 7 años, mientras que el 11% presenta una edad de 8 años.

Gráfica 3. Nivel literal de lectura (Pretest)



Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

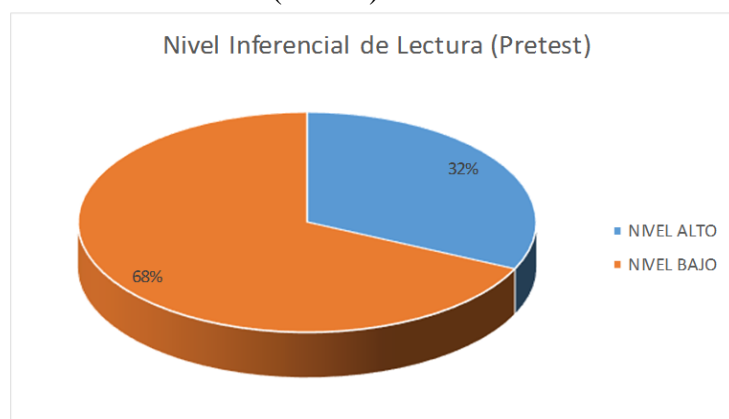
Tabla 5. Nivel literal de lectura (Pretest)

Literal	Cantidad	Porcentaje
Nivel alto	11	58%
Nivel bajo	8	42%
Total	19	100%

Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

En lo relacionado a nivel literal de lectura, el 58% presenta un nivel alto, mientras que el nivel bajo se presenta en un 42%.

Gráfica 4. Nivel inferencial de lectura (Pretest).



Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

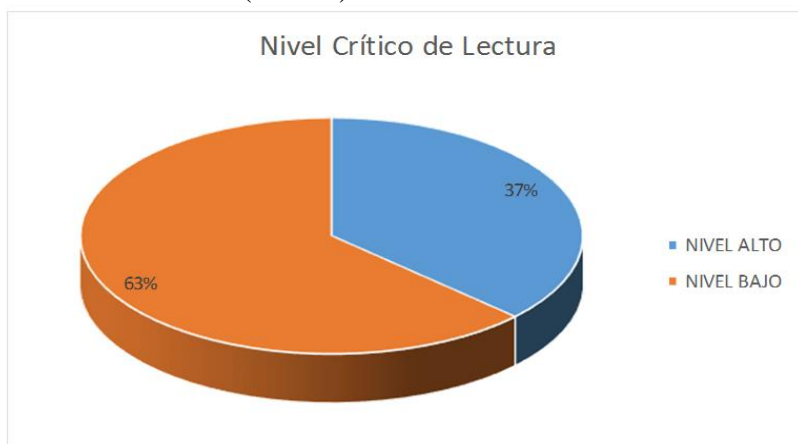
Tabla 6. Nivel inferencial de lectura (Pretest).

Inferencial	Cantidad	Porcentaje
Nivel alto	6	32%
Nivel bajo	13	68%
Total	19	100%

Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

En lo correspondiente al nivel inferencial, el 32% presenta nivel alto de lectura inferencial, mientras que el 68% presenta nivel bajo en ese aspecto.

Gráfica 5. Nivel crítico de lectura (Pretest).



Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

Tabla 7. Nivel crítico de lectura (Pretest).

Crítico	Cantidad	Porcentaje
Nivel alto	7	37%
Nivel bajo	12	63%
Total	19	100%

Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

Se puede observar que el aspecto Crítico de lectura se presenta en nivel alto en un 37%, mientras el nivel bajo se encuentra en un 63%.

7.1 Diagnóstico Niveles de Lectura

Partiendo de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 2 (Adaptado), se puede observar que el nivel literal es el que se presenta en niveles altos en comparación a los otros tipos de niveles de lectura. De esta manera, se hace necesario el diseño y puesta en marcha de un conjunto de estrategias didácticas para el fortalecimiento de estos niveles de lectura en la población objeto de estudio. Estas estrategias se basaron en lo planteado por Claudia del Carmen Tejeda Hernández (2007), su trabajo titulado “Estrategias de Lectura para alumnos del segundo grado de educación primaria”.

8. Estrategias didácticas que apuntan al fortalecimiento de la lectura que desarrolla la docente con la población objeto de estudio de la investigación.

A continuación se presenta el nombre de las actividades:

Actividad No 1 . Cuento “por el amor a un hijo”.

Actividad No 2. Lluvia lectora.

Actividad No 3. Reconozcamos un cuento.

Actividad No 4. Hagamos nuestro cuento.

Actividad No 5 . Dos cuentos en uno.

8.1 Actividad No. 1 . Cuento “Por el amor a un hijo”.

Objetivo: Promover el interés por la comprensión de textos. Redacte lo leído. Identifique los personajes centrales.

Actividades:

- ✓ Lectura del cuento “ Por el amor a un hijo”.
- ✓ Identificación de palabras desconocidas.
- ✓ Búsqueda en el diccionario de palabras aún desconocidas.
- ✓ Aplicación a casos conocidos de los significados.
- ✓ Redacción de comprensión de lo leído.
- ✓ Elaboración de lista de los personajes más importantes del texto.

Niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítico.

Recursos materiales: Cuento “ Por el amor a un hijo”, cuadernos, lápices.

Evaluación: A partir de la búsqueda de significados, participación oral y escrita en la actividad. Diferenciando los diversos significados y su aplicación a la comprensión de textos iniciándose en las estrategias de comprensión lectora.

Cuento “Por el amor a un hijo”. Érase una vez un pequeño niño que se llamaba Carlos, él era un niño muy amado por sus padres. Los tres vivían muy felices juntos; sin embargo un día su madre enfermó grave y repentinamente su padre tuvo que hacerse cargo de Carlos mientras su madre convalecía en la cama de un hospital.

Carlos cada día iba a visitar a su mamá, pero al estar siempre en el hospital se sentía muy triste e intimidado por tanta gente enferma y las miradas serias de los doctores y enfermeras que lo apartaban cuando les tocaba revisar a su madre.

Su mamá sabía que era muy duro para el pequeño ir a verla al hospital donde no le dejaban jugar ni correr como a él tanto le gustaba, así que inventó un cuento lleno de magia y personajes maravillosos que contaba cada día a su pequeño, aunque siempre dejaba el cuento en suspenso, así cuando Carlos iba a visitarla llegaba con esa enorme ilusión de saber que pasaría al día siguiente con su historia. Y así continuó la historia hasta el día que por fin sabían que en la próxima visita darían de alta a su mamá. La mamá le dijo que muy pronto ese cuento se iba a terminar. El día que dieron de alta a su mamá llegó muy emocionado, no solo porque tendría por fin el desenlace de esa maravillosa historia que hizo estar más cerca de su madre, sino que por fin su madre estaría bien. Carlos llegó al hospital muy ilusionado para saber el final de la historia y su madre le dijo que de vuelta a casa se la contaría. Ya no tendrían que separarse jamás en la vida; y los tres, Carlos junto con su papá y mamá vivirían felices para siempre.

8.2 Actividad no 2. Lluvia lectora.

Objetivo: Socializar con sus compañeros el significado de lo leído. Logre el trabajo en equipo aplicando significados a textos. Adquiera la capacidad de comentar textos.

Actividades:

- ✓ Realizar una lluvia de ideas a partir de los títulos de las lecturas para rescatar ideas y significados previos.
- ✓ Realizar lecturas identificando palabras desconocidas y buscando su significado en el diccionario o con compañeros.
- ✓ Se integre en equipo para explicarse la lectura y luego exponerla al Grupo.

Recursos materiales: Textos narrativos, cuadernos, lápices,

Niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítico.

Evaluación: Participación en grupo. Capacidad de predecir y anticipar, de trabajar en equipo y aplicar significados para comprender textos.

Algunos textos a utilizar podrían ser:

Una hormiguita con mucho amor. Hubo una vez, una mamá hormiga que tenía un hijito. Aunque tenían poco alimento y un espacio pequeño para vivir, tenían mucho cariño. Un día la mamá hormiga se acordó que ya se acercaba el cumpleaños de su hijo pero no tenía alimentos para hacerle una comida especial. Y para colmo, a su hijo le gustaba comer rico. Su mamá se

acordó que el año pasado, no había podido cocinar algo sabroso para su cumpleaños y su hijo ese día la pasó triste. Era necesario salir a buscar algo especial para cocinar. Así que le pidió a su hijo que se portara bien mientras ella salía un momento (su hijo no sabía qué se iba a buscar algo rico para comer).

A pesar del calor y el esfuerzo, la mamá hormiga buscaba y buscaba alimentos sabrosos para hacer una comida especial, pero no encontraba. En el camino solo encontraba granos de trigo, arroz, pedacitos de pan, unas hojas de colores y dos nueces pequeñitas; pero ella quería algo especial para el cumpleaños. Se acercaba la noche y la mamá volvió triste con poco alimento. Al día siguiente la mamá le preparó a su hijo algo que inventó en la cocina. Hizo todo lo posible para que saliera rica la comida con lo poco que tenía, pero no salió rico. Aunque no estuvo rico el almuerzo, su hijo le dijo que no le importaba. Que el ingrediente principal era el amor y que para él eso era suficiente. El hijo estaba feliz y le dijo a su mamá que lo mejor no era recibir regalos ni comida en su cumpleaños; para él lo mejor era todo lo que su mamá hacía por él. Aunque fuera poco, lo hacía con mucho amor y eso era suficiente para él.

El zapatero y los duendes. Érase una vez un zapatero al que no le iban muy bien las cosas y ya no sabía qué hacer para salir de la pobreza.

Una noche la situación se volvió desesperada y le dijo a su mujer:

– Querida, ya no me queda más que un poco de cuero para fabricar un par de zapatos.

Mañana me pondré a trabajar e intentaré venderlo a ver si con lo que nos den podemos comprar algo de comida.

– Está bien, cariño, tranquilo... ¡Ya sabes que yo confío en ti!

Colocó el trocito de cuero sobre la mesa de trabajo y fue a acostarse.

Se levantó muy pronto, antes del amanecer, para ponerse manos a la obra, pero cuando entró en el taller se llevó una sorpresa increíble. Alguien, durante la noche, había fabricado el par de zapatos.

Asombrado, los cogió y los observó detenidamente. Estaban muy bien rematados, la suela era increíblemente flexible y el cuero tenía un lustre que daba gusto verlo ¡Sin duda eran unos zapatos perfectos, dignos de un ministro o algún otro caballero importante!

– ¿Quién habrá hecho esta maravilla?... ¡Son los mejores zapatos que he visto en mi vida! Voy a ponerlos en el escaparate del taller a ver si alguien los compra.

Afortunadamente, en cuanto los puso a la vista de todos, un señor muy distinguido pasó por delante del cristal y se encaprichó de ellos inmediatamente. Tanto le gustaron que no sólo pagó al zapatero el precio que pedía, sino que le dio unas cuantas monedas más como propina.

¡El zapatero no cabía en sí de gozo! Con ese dinero pudo comprar alimentos y cuero para fabricar no uno, sino dos pares de zapatos.

Esa noche, hizo exactamente lo mismo que la noche anterior. Entró al taller y dejó el cuero preparado junto a las tijeras, las agujas y los hilos, para nada más levantarse, ponerse a trabajar.

Se despertó por la mañana con ganas de coser, pero su sorpresa fue mayúscula cuando de nuevo, sobre la mesa, encontró dos pares de zapatos que alguien había fabricado

mientras él dormía. No sabía si era cuestión de magia o qué, pero el caso es que se sintió tremendamente afortunado.

Sin perder ni un minuto, los puso a la venta. Estaban tan bien rematados y lucían tan bonitos en el escaparate, que se los quitaron de las manos en menos de diez minutos.

Con lo que ganó compró piel para fabricar cuatro pares y como cada noche, la dejó sobre la mesa del taller. Una vez más, por la mañana, los cuatro pares aparecieron bien colocaditos y perfectamente hechos.

Y así día tras día, noche tras noche, hasta el punto que el zapatero comenzó a salir de la miseria y a ganar mucho dinero. En su casa ya no se pasaban necesidades y tanto él como su esposa comenzaron sentir que la suerte estaba de su parte ¡Por fin la vida les había dado una oportunidad!

Pasaron las semanas y llegó la Navidad. El matrimonio disfrutaba de la deliciosa y abundante cena de Nochebuena cuando la mujer le dijo al zapatero:

– Querido ¡mira todo lo que tenemos ahora! Hemos pasado de ser muy pobres a vivir cómodamente sin que nos falte de nada, pero todavía no sabemos quién nos ayuda cada noche ¿Qué te parece si hoy nos quedamos espionando para descubrirlo?

– ¡Tienes razón! Yo también estoy muy intrigado y sobre todo, agradecido. Esta noche nos esconderemos dentro del armario que tengo en el taller a ver qué sucede.

Así lo hicieron. Esperaron durante un largo rato, agazapados en la oscuridad del ropero, dejando la puerta un poco entreabierta. Cuando dieron las doce en el reloj, vieron llegar a

dos pequeños duendes completamente desnudos que, dando ágiles saltitos, se subieron a la mesa donde estaba todo el material.

En un periquete se repartieron la tarea y comenzaron a coser sin parar. Cuando terminaron los zapatos, untaron un trapo con grasa y los frotaron con brío hasta que quedaron bien relucientes.

A través de la rendija el matrimonio observaba la escena con la boca abierta ¡Cómo iban a imaginarse que sus benefactores eran dos simpáticos duendecillos!

Esperaron a que se fueran y la mujer del zapatero exclamó:

– ¡Qué seres tan bondadosos! Gracias a su esfuerzo y dedicación hemos levantado el negocio y vivimos dignamente. Creo que tenemos que recompensarles de alguna manera y más siendo Navidad.

– Estoy de acuerdo, pero... ¿cómo podemos hacerlo?

– Está nevando y van desnudos ¡Seguro que los pobrecillos pasan mucho frío! Yo podría hacerles algo de ropa para que se abriguen bien ¡Recuerda que soy una magnífica costurera!

– ¡Qué buena idea! Seguro que les encantará.

La buena señora se pasó la mañana siguiente cortando pequeños pedazos de tela de colores, hilvanando y cosiendo, hasta que terminó la última prenda. El resultado fue fantástico: dos pantalones, dos camisas y dos chalequitos monísimos para que los duendes mágicos pasaran el invierno calentitos.

Al llegar la noche dejó sobre la mesa del taller, bien planchadita, toda la ropa nueva, y después corrió a esconderse en el ropero junto a su marido ¡Esta vez querían ver sus caritas al descubrir el regalo!

Los duendes llegaron puntuales, como siempre a las doce de la noche. Dieron unos brincos por el taller, se subieron a la mesa del zapatero, y ¡qué felices se pusieron cuando vieron esa ropa tan bonita y colorida!

Alborozados y sin dejar de reír, se vistieron en un santiamén y se miraron en un espejo que estaba colgado en la pared ¡Se encontraron tan guapos que comenzaron a bailar y a abrazarse locos de contento!

Después, viendo que esa noche no había cuero sobre la mesa y que por tanto ya no había zapatos que fabricar, salieron por la ventana para no regresar jamás.

El zapatero y su mujer fueron muy felices el resto de su vida pero jamás olvidaron que todo se lo debían a dos duendecillos fisgones que un día decidieron colarse en su taller para fabricar un par de hermosos zapatos.

8.3 Actividad no 3. reconozcamos un cuento.

Objetivo: Reconocer las características del cuento.

Actividades:

- ✓ Realice lectura y búsqueda de palabras y significados de palabras desconocidas.
- ✓ Que el alumno interprete lo leído.
- ✓ Reconozca las características del cuento.
- ✓ Elabore cuentos cortos

Recursos materiales: Cualquier texto corto, uno para cada niño, pero el mismo para cada equipo.

Niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítico.

Evaluación: Participación en grupo. Capacidad de aplicar significados y elaborar con ellos cuentos e historias

Cuento a utilizar:

Ricitos de oro . Érase una vez una familia de osos: Mamá Osa, Papá Oso y Osito. Los tres osos vivían en una pequeña y hermosa casita en el corazón de un bosque. Papá Oso era muy grande; Mamá Osa le seguía en tamaño y el más pequeñín era Osito.

Un día, la familia de osos se sentó a la mesa para disfrutar juntos de la comida, una rica sopa que humeaba en los platos. Pero como todavía estaba demasiado caliente para tomarla, Papá Oso propuso: “Vamos a dar un paseo mientras la sopa se enfría”. Los tres osos salieron de casa dispuestos a pasear por el bosque disfrutando del buen día.

Apenas los osos cerraron la puerta de casa y se alejaron por el bosque, apareció por allí una bonita niña, con una preciosa melena de rizos dorados como el oro. Justamente por su cabello, que parecía brillar bajo el sol, todos le llamaban **Ricitos de oro**. La pequeña era muy pero muy traviesa, y se había escapado de su casa para ir a pasear sola por el bosque. Apenas vio la casita, corrió hacia una de las ventanas y se asomó para espiar hacia el interior. Al ver que no había nadie, se animó a abrir la puerta y entrar.

Enseguida vio sobre la mesa los tres platos de sopa, y como tenía hambre después de haber andado un buen rato, quiso probarlas. Se acercó primero al plato más grande, el que pertenecía a Papá Oso, y probó un poco con la cuchara, pero enseguida gritó:

-¡Ay! ¡Está demasiado caliente!

Entonces probó la sopa de Mamá Osa, y haciendo morisquetas exclamó:

-¡Demasiado fría!

Solo le quedaba probar un plato, el de Osito. A esta sopa la encontró deliciosa, ni caliente ni fría; y la devoró en un instante.

Con la panza llena, a **Ricitos de oro** le entraron ganas de descansar un rato. Cerca de la mesa había tres sillas que parecían muy cómodas: la niña se sentó primero en la silla más grande, que era de Papá Oso. Pero enseguida se levantó exclamando:

-¡Ay! ¡Es demasiado dura!

Entonces probó la silla mediana de Mamá Osa, pero tampoco le gustó:

-¡Demasiado blanda!

Se sentó entonces en la silla más pequeñita, pero Ricitos de oro era demasiado pesada para esa sillita, ¡y la rompió en pedazos! Lejos de apenarse por haber roto algo que no le pertenecía, la niña se enfadó y se fue hacia el dormitorio de la casita buscando una cama cómoda para descansar a sus anchas.

En el dormitorio encontró tres camas: primero probó a acostarse en la cama grande, que era la de Papá Oso, pero dijo:

-¡Demasiado alta!

Entonces se acostó en cama mediana de Mamá Osa, pero exclamó:

-¡Demasiado baja!

Por último, se acostó en la cama más pequeña, la de Osito, y a esta sí que la encontró muy cómoda, tanto que se quedó profundamente dormida.

Al poco tiempo, los tres osos regresaron de su paseo dispuestos a disfrutar de una rica sopa. Pero al acercarse a la mesa, Papá Oso exclamó, con su gran vozarrón:

-¿Quién ha probado mi sopa?

Mamá Osa, mirando su plato, con su voz suave también dijo:

-¿Y quién ha probado la mía?

Y el pobre Osito, con su dulce vocecita exclamó:

-¿Y quién ha probado la mía y se la ha comido toda?

Papá Oso estaba muy preocupado: ¡Alguien había entrado en su casita! Empezó a mirar por todos los rincones, y al ver su silla dijo asombrado, con su gran vozarrón:

-¿Quién se ha sentado en mi silla?

Mamá Osa se acercó y con su voz suave también dijo:

-¿Y quién se ha sentado en la mía?

Osito corrió hacia su silla, y con su dulce vocecita exclamó:

-¿Y quién se ha sentado en la mía y se la ha destrozado?

El pobre Osito se puso a llorar; toda la familia, con algo de temor, se dirigió hacia el dormitorio para controlar. Se pararon frente a la cama de Papá Oso y este dijo, con su gran vozarrón:

-¿Quién se ha acostado en mi cama?

Mamá Osa vio su cama deshecha, con su voz suave dijo:

-¿Y quién se ha acostado en la mía?

Osito se acercó a su cama, y con su dulce vocecita sorprendida dijo:

-¿¿Quién se ha acostado en mi cama y todavía está durmiendo en ella?

En ese momento, **Ricitos de oro** despertó, y al abrir los ojos se topó con tres osos que la miraban desde los pies de la cama. Se llevó tal susto que de un salto se levantó y escapó corriendo por la ventana. Corrió sin parar hasta llegar a su casa, donde sus padres la esperaban preocupados y enfadados porque se había marchado sin permiso.

Los tres osos no volvieron a ver a la niña nunca más; y **Ricitos de oro** ya nunca más volvió a pasear sola por el bosque.

8.4 Actividad No. 4. Hagamos nuestro cuento.

Objetivo: Realizar un cuento con base a las figuras presentadas.

Actividades:

- ✓ Realizar la interpretación de lo observado en la figura.
- ✓ Elaborar un cuento con base a la figura.
- ✓ Reconocer los personajes principales del cuento.
- ✓ Realizar una comparación de las dos figuras y los cuentos que de ellas realiza.

Recursos materiales: Dibujo, lápices, hojas.

Niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítico.

Evaluación: Capacidad de interpretar lo observado en el dibujo. Realizar un cuento con base al dibujo presentado.



Ilustración 2. Dibujo No. 1.

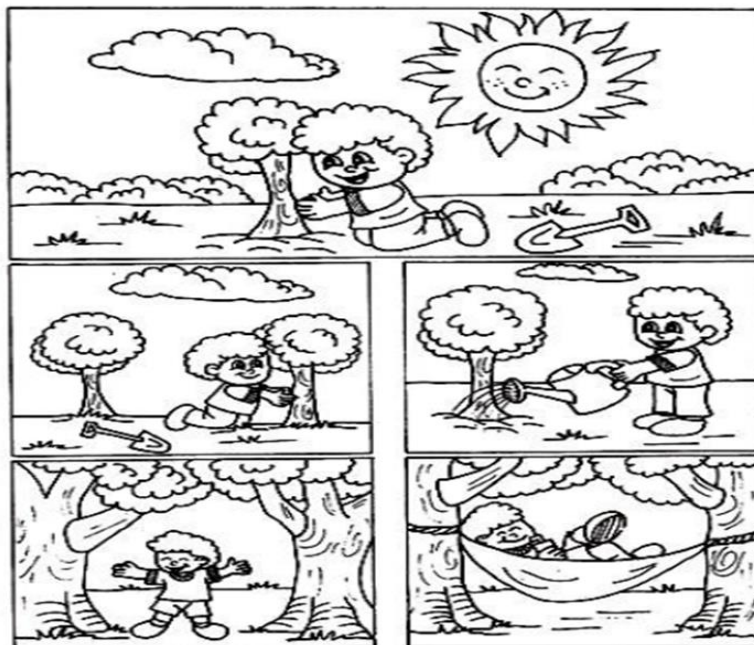


Ilustración 3. Dibujo No. 2.

8.5 Actividad No. 5 . Dos cuentos en uno.

Objetivo: Realizar dos cuentos con base a un sola figura. **Actividades:**

- ✓ Realizar la interpretación de lo observado en la figura.
- ✓ Elaborar dos cuentos con base a la figura.
- ✓ Reconocer los personajes principales de los dos cuentos.
- ✓ Realizar una comparación de los dos cuentos que realiza.

Recursos materiales: Dibujo, lápices, hojas.

Niveles de lectura: Literal, Inferencial y Crítico.

Evaluación: Capacidad de interpretar lo observado en el dibujo. Realizar dos cuentos con base al dibujo presentado.

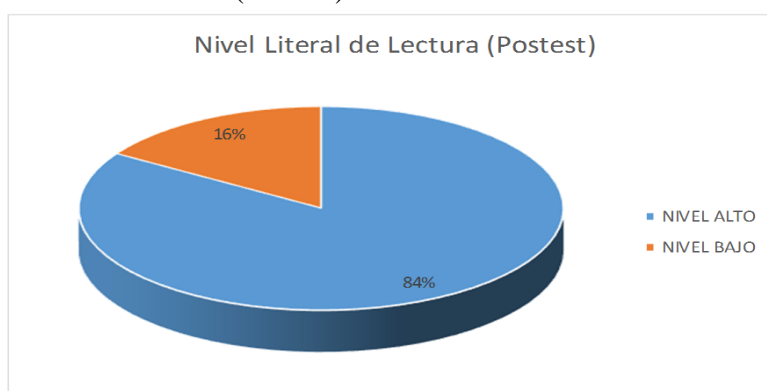


Ilustración 4. Dibujo No. 3.

9. Evaluación del impacto de las actividades didácticas que se implementaron para el fortalecimiento de los procesos de lectura en el grado 2° del Colegio “Rafael Pombo” en la ciudad de Tuluá.

A continuación se presentaran los resultados arrojados de la aplicación del Post test en la población objeto de estudio. Los puntajes de cada uno de los estudiantes se puede observar en el (Anexo I).

Gráfica 6. Nivel literal de lectura (Postest)



Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

Tabla 8. Nivel literal de lectura (Postest)

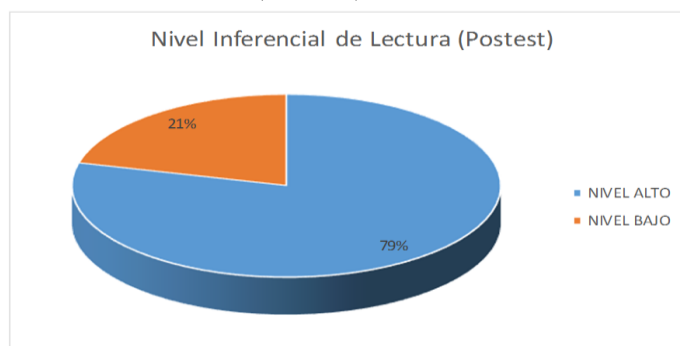
Literal	Cantidad	Porcentaje
Nivel alto	16	84%
Nivel bajo	3	16%
Total	19	100%

Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

En lo relacionado al post test, se puede encontrar el 84% presenta nivel alto en el aspecto literal, mientras que el 16% presenta nivel bajo. Lo anterior puede constatar el impacto significativo que tuvo las actividades en la población objeto de estudio. Teniendo en cuenta lo expuesto, se presentó un aumento significativo en el nivel alto, debido a que de un 58% en el pre

test, se pasó a un 84% en el post test. Este nivel hace parte de lo que se puede entender como el producto o "la comprensión del texto (...) en varios niveles de comprensión" (Alderson, 2005,). Por ende, el nivel literal se encuentra relacionado a la capacidad de comprender partes de un cuento o texto. En el desarrollo de las actividades, se pudo identificar como los estudiantes comprendieron los textos por medio de la elaboración de resúmenes, la explicación de los cuentos a sus compañeros, y la identificación de sus personajes principales. Es importante anotar la contextualización que realizaron acerca de las palabras que no conocían, ya que estas fueron adaptadas a su cotidianidad. Por lo anterior, se converge con lo expuesto por (Westwood, 2008) y (Cassany, 2006), sobre el nivel literal y la comprensión de la información explícita que se encuentra en un texto determinado, lo cual se pudo identificar en la población objeto de este estudio.

Gráfica 7. Nivel Inferencial de Lectura (Postest)



Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

Tabla 9. Nivel Inferencial de Lectura (Postest)

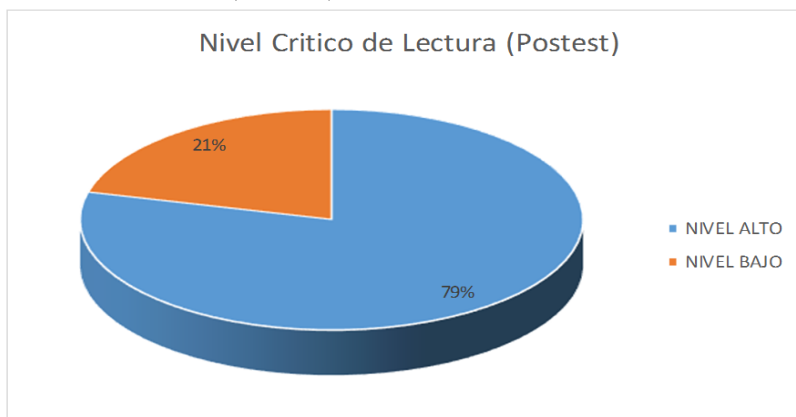
Inferencial	Cantidad	Porcentaje
Nivel alto	15	79%
Nivel bajo	4	21%
Total	19	100%

Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

Con respecto al nivel inferencial, se muestra un nivel alto en un 79%, mientras que el 21% presenta un nivel bajo. Así, se muestra que las actividades didácticas planteadas y desarrolladas en la población objeto de estudio, tuvieron un gran impacto.

Este nivel de lectura (Inferencial), mostró cambios significativos, debido a que en el pre test arrojó un 32% y en el post un 79%. Lo anterior se podría deducir que es producto de las actividades didácticas desarrolladas, debido a que los estudiantes en los ejercicios anexaron detalles a los cuentos y figuras enmarcados en su cotidianidad, permitiendo una amplitud del mismo y la participación activa del lector en el proceso de comprensión, ubicándose un poco más allá del texto, de acuerdo con lo expuesto por (Westwood, 2008). Así, se pudo observar como los estudiantes fluctúan entre lo leído y lo vivido, enriqueciendo el texto y por ende, sus capacidades cognitivas y de lenguaje. Estos últimos aspectos de gran importancia en el proceso de lectura en niños y niñas.

Gráfica 8. Nivel crítico de lectura (Postest).



Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

Tabla 10. Nivel crítico de lectura (Postest).

Crítico	Cantidad	Porcentaje
Nivel alto	15	79%
Nivel bajo	4	21%
Total	19	100%

Fuente: Las autoras, de acuerdo a resultados de trabajo de campo.

En lo relacionado al post, el nivel crítico se encuentra en un nivel alto en un 79%, mientras que el nivel bajo, se encuentran en un 21%. Demostrando el gran impacto de la didáctica en el aprendizaje de la población objeto de estudio.

Sobre el nivel crítico de lectura, se muestra que con relación al pre test presentó un 37% de nivel alto, para luego en el post test, mostrar un 79% en este mismo nivel alto. Lo anterior permite plantear que en la población objeto de estudio, el ejercicio de haber creado dos cuentos distintos de la misma figura, y la forma en que estos analizaron y sintetizaron la información para el reconocimiento de las diferencias entre cada uno de estos.

De lo anterior se plantea que a pesar de que el proceso de lectura presenta unos niveles (Literal, Inferencial y Crítico), estos deben de converger entre sí, para dar paso al proceso de lectura ,específicamente al aspecto del producto. Además, en el proceso lector, el aspecto cognitivo presenta una gran importancia, en el desarrollo de las actividades se pudo observar como los estudiantes identificaban el significado de las palabras y la importancia del mismo texto, aspectos fundamentales para Alderson (2005) del proceso del producto y de la interacción entre el lector y el texto. (p.89).

Entre las estrategias didácticas utilizadas en esta investigación, se puede encontrar la elaboración de resúmenes, ilustraciones, objetivos y analogías. Algunas de las anteriores estrategias didácticas coinciden con las propuestas por (Barriga, 1977, p. 142), sobre las

estrategias didácticas de mayor importancia al momento de enseñar a los niños y niñas los contenidos pedagógicos, evidenciándose esto en el impacto positivo de estas estrategias en la población objeto de estudio.

10. Conclusiones

Durante los procesos de lectura en los niños y niñas, se demarcan notablemente en el contexto de su cotidianidad, de allí la necesidad de permitir que se, adapten y se apropien en ocasiones de los textos que se emplean. Lo anterior podría indicar que la lectura posee un fuerte vínculo entre la imaginación y el entorno cultural y social donde estos se desenvuelven.

Las estrategias didácticas propiciaron cambios en la aplicación apropiada de una metodología lúdica para el aprendizaje logrando cambios significativos en los niños tales como habilidades para comprender y fortalecer la lectura y la capacidad de ser crítico ante los mismos.

Con referencia a las experiencias propias de los estudiantes frente a sus actividades diarias y además considerando importantes 4 avances en cada una de ellas; por consiguiente, luego de implementar las actividades lúdicas los estudiantes (en su mayoría) tuvieron un cambio positivo frente a la participación e interés por aprender, de esta manera la propuesta logró añadir, en relación a (Vygotsky, LS, 1978), un gusto propio por el desarrollo de las clases y evolución del aprendizaje, por medio de una metodología enfocada en la importancia del juego y la lúdica.

Teniendo en cuenta que la lúdica en relación con la pedagogía, se constituye en una herramienta fundamental para la adquisición y reforzamiento del aprendizaje significativo, mucho más en las edades en las cuales se encuentran los participantes de esta investigación. Si bien se fortalecieron las temáticas 1, 2, 3, y 4 planteadas como aprendizajes significativos, es importante anotar que este tipo de estrategias y aprendizajes vigorizaron aspectos como la socialización, la convivencia y la autoconfianza en algunos niños, promoviendo así el desarrollo integral en estos, lo cual se constituye en uno de los objetivos de los procesos educativos.

Los espacios y momentos en los cuales se desarrollaron estas actividades, además de fortalecer los aprendizajes seleccionados, también se constituyeron en espacios en los cuales los estudiantes promovieron el aprendizaje en los cuales compartieron con sus pares, la anterior situación enmarca la necesidad de que si bien los contenidos abarcaban esferas cognitivas, el aspecto interpersonal no se puede excluir de este tipo de procesos.

Por otra parte se utilizó material didáctico con los estudiantes con el que se pudo observar la necesidad de vincular actividades de varias naturalezas, como lo son los videos, canciones, rompecabezas, que aportan un gran conocimiento y diferentes maneras de aprendizaje como lo menciona (Howard Gardner, 1999). En este caso es necesario identificar cuál de ellas con el fin de crear un mayor impacto en los estudiantes, debido a que no todo lo lúdico podría ser de interés a los estudiantes por lo cual se debe de tener un amplio abanico de posibilidades.

Hay muchas maneras en que la relación padre-maestro puede ser mutuamente beneficiosa. Tanto los padres como los maestros pueden compartir información valiosa sobre la personalidad de un niño. Los maestros pueden transmitir información sobre cómo el niño se enfrenta al ambiente del aula, fortalezas y habilidades adicionales que han descubierto a través de varias actividades. Los maestros pueden mantener a los padres informados sobre el programa de estudios, incluidos los temas, que pueden ser fáciles de reforzar en casa. Los padres pueden presentar fácilmente el tema de ayudar a los amigos, por ejemplo, al presentar un libro, una caricatura o una canción sobre el tema, hacer juegos de roles con juguetes o establecer una cita para jugar con otro niño.

Los espacios y momentos en los cuales se desarrollaron estas actividades, además de fortalecer los temas planteados, también permitieron que algunos estudiantes mostraran más seguridad al momento de desarrollar y exponer los ejercicios. Lo anterior propone que si bien,

las actividades abarcaban temas específicos, el aspecto interpersonal no se puede obviar en estos procesos porque los estudiantes a la hora de realizar las actividades sus desempeños son de gran relevancia y se verán reflejados en la participación donde gracias al acompañamiento que se brinde y las motivaciones por parte de los padres o cuidadores tendrán influencia en su aprendizaje de los niños como lo nombra (Ausbel, 2002).

Volviendo la mirada hacia las actividades didácticas, se observa la necesidad de que se fomenten el aprendizaje autónomo (Martin Ortega, y otros, 1993), en los niños y niñas, y que se utilice diferentes estrategias, en este caso se utilizó material didáctico como cuentos y figuras. Lo anterior se hace importante para que los estudiantes disfruten de una amplia gama de actividades y que estas se convierten en un desafío que promueva el aprendizaje por la lectura, razón por la cual se puede emplear actividades como resúmenes, ilustraciones, objetivos y analogías pues los estudiantes demostraron gran interés con la utilización de estos.

11. Recomendaciones

Si bien el impacto de las actividades didácticas se puede calificar como significativo, se hace importante por parte de la docente, que esta continúe indagando sobre otro tipo de estrategias donde se involucre material didáctico con el objetivo de seguir fortaleciendo aspectos de aprendizaje de los estudiantes . Lo anterior teniendo en cuenta que el proceso de lectura es transversal y longitudinal, sugiriendo continuos seguimientos y adaptaciones.

Es por que se hace necesario seguir ahondando en el tema investigativo que presentó el trabajo, pues se considera que los estudiantes dieron una buena respuesta y este puede ser el punto de partida para el desarrollo de futuras investigaciones relacionadas al fortalecimiento de la lectura y los procesos de comprensión, que tendrían que ser direccionadas a alcanzar nuevos campos de conocimiento sobre el tema estudiado.

Desde la comunidad educativa en general, se hace necesario establecer estrategias con los padres de familia para que estos fortalezcan los procesos de lectura de los niños y niñas. De igual manera, es fundamental promover las rutinas pedagógicas orientadas a procesos relacionadas con la lectura.

Referencias bibliográficas

- Aguirre de R., R. (2000). *Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Grupo Planeta (GBS), Volume 40 of Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano Series.
- Barahoha Martinez , B., García Naranajo, M., & García Solis, L. (2012). *Factores socio-educativos que influyen en el aprendizaje de lecto-escritura en niños y niñas del primer ciclo del turno matutino y vespertino del centro escolar José Dolores Larreynaga del municipio de Quezaltepeque departamento de la libertad*. Salvador: Universidad del Salvador.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecología de la familia como contexto de desarrollo humano: perspectivas de investigación*. *Psicología del Desarrollo*, 22 (6), 723-742.
- Camacho, Hipólito. (2005). *Hacia la construcción de competencias y estándares para la Educación Física*. . Bogotá.
- Caraballo V, J., & Pirajan C., S. (2017). *Una experiencia en oralidad, lectura y escritura denominada abrapalabra ... LA MAGIA DE LAS PALABRAS*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Obtenido de <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12029/Caraballojenny2018.pdf?sequence=1>
- Christophe Boujon, Christophe Quaireau. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar: Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental*. Narcea Ediciones, Volume 147 of Educación Hoy.
- Clay, MM . (1991). *Ser alfabetizado: La construcción del control interno Portsmouth, Nueva Hampshire*.: Heinemann Educational Books.
- Coleman D. . (1996). *La inteligencia emocional*. . Madrid: Kairós.
- Compartir, DL, Jorm, AF, Maclean, R., y Matthews, . (1984). *Fuentes del individuo diferencias en la adquisición de la lectura*. *Revista de Psicología de la Educación*, 76 Desde 1309 hasta 1324.
- Compton-Lilly, C. (2006). *Identificar, la cultura de la niñez, y el aprendizaje de la alfabetización: Un estudio de caso*. *Diario de la Primera Infancia de la Alfabetización*, 6 (1), 57-76.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Obtenido de http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Cubero R. y Moreno M.C. (1994). *Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros*. En Palacios, J. Marchesi, C. y Coll,C. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y educación*, I. Madrid: Alianza Editorial.

- de Zubiria Samper, M. (s.f.). Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-171773_archivo.doc
- Decreto 1860. (1994). Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Diaz, M. (2004). *Revista Educación y cultura. ABC DEL EDUCADOR*. Bogotá: Ediciones SEM. Obtenido de <http://plannacionaldelecturayescritura.blogspot.com.co/2013/05/programa-de-espanol-cuarto-grado.html>
- Eguiluz, L. (2007). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico*. México: Pax México.
- Encuesta sobre el uso de las redes sociales. (2014). Obtenido de https://docs.google.com/forms/d/1Vz5xOml4N4wOM1ILghBk_Q1ACpqnF2vp1P8Rm7ZW7s/viewform?formkey=dGVZVkJTODZaVDlWMVpVVFfIOZTRKMmc6MQ
- Encuesta sobre lectura. (2014). Obtenido de http://recursostic.educacion.es/humanidades/ciceros/web/dialogo/encuesta_sobre_lectura.htm
- Florenzano U, R. y Valdez C., M. (1994). *Cambios en el ciclo vital de las familias ¿qué consecuencias tendrán los jóvenes del siglo XXI?* Obtenido de <http://cdigital.udem.edu.co/TESIS/CD-ROM54002010/06.Capitulo1.pdf>
- Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia. (1989).
- Godinck, W. (2010). Seguridad privada en América Latina y el Caribe: marco de análisis en el contexto de la lucha contra el crimen organizado. En H. Mathieu, & C. Niño, *Seguridad Regional en América Latina y el Caribe* (págs. 420 - 475). Santiago de Chile: Friedrich Ebert Stiftung.
- Goin, RP, Nordquist, VM, y Twardose, S. (2004). *uentas de los padres de proceso de alfabetización en el hogar: Contextos para lactantes y niños pequeños con retrasos en el desarrollo. Educación Temprana y el Desarrollo, 15 (2), 187 a 214.*
- Gordon H. Bower, Ernest R. (1989). *"Teorías del Aprendizaje"*. Hilgard, Edit. Trillas, México. D.F.
- Hammer, CS, Miccio, AW, y Wagstaff, D. (2003). *Experiencias de alfabetización Home y su relación con el desarrollo de habilidades de alfabetización en inglés preescolares bilingües, Lenguaje, Habla y Servicios de la audición en la Escuela, 34, 20-30.*
- Hammer, CS, y Miccio, AW . (2004). *Experiencias de alfabetización Inicio de las familias latinas*. En BH Wasik (Eds.), *Manual de alfabetización familiar* (pp. 305-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández Sampieri, R. (1991). *Metodología de la investigación*. MÉXICO, S.A. de C.V.: McGRAW - HILL INTERAMERICANA DE .
- Howard Gardner. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. revised, Basic Books.
- Juan Ignacio Pozo. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata, Colección Pedagogía/Ediciones Morata Series.

- Just another WordPress.com. (2010). *PSICOLOGIANANCYRAMIREZ*. Obtenido de <https://psicologianancyramirez.wordpress.com/2011/06/11/representantes-del-desarrollo-cognitivo/>
- Leontiev, AN . (1981). *Los problemas del desarrollo de la mente*. Moscú: Progreso Press.
- Lévi Strauss, C. (1977). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, Eudeba.
- Ley 115, Ley general de educación. (1994). Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Marchesi, A. Coll y Palacios J. (1995). *Desarrollo psicológico y educación, III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Martín Ortega, E., Cèsar Coll i , S., Majós, T., Gallart,, I., Mestres,, M., Vidiella, A., & Goñi, J. (1993). *El constructivismo en el aula*. Grao, Volume 111 of BIBLIOTECA DE AULA.
- Martínez-Roldán, CM, y Malavé, G . (2004). *Ideologías lingüísticas mediar alfabetización e identificar en contextos bilingües*. *Diario de la Primera Infancia de la Alfabetización*, 4 (2), 155-180.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2001). Obtenido de <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/904.pdf>
- Moll, L., Vélez-Ibáñez, C, y Greenberg, J. (1990). *Conocimientos y prácticas en el aula de la Comunidad: La combinación de recursos para la enseñanza de la lectoescritura*. Arlington, VA: Desarrollo Associates, Inc.
- Monroy C., M. (1996). *Derecho de familia*. Bogotá: Jurídica Wilches.
- Morrow, LM y Rand, MK. (1991). *La promoción de la alfabetización durante el juego mediante el diseño de ambientes de clase de la primera infancia*. *El Maestro de lectura*, 44, 396-402.
- Nieve, C., & Nieve, C. Q. (1998). *La prevención de las dificultades de lectura en jóvenes los niños*. Prensa Nacional de la Academia.
- Ortiz A. (2004). *Los modelos pedagógicos*. Barranquilla: Centro de estudios pedagógicos y Didácticos. Cepedi.
- Ortiz, RW . (2004). *Padres hispanos / latinos y desarrollo de la alfabetización de los niños: las prácticas de participación de Examen de un contexto sociocultural*. *Diario de Funcionarios Latinos y Educación*, 3, 165-180.
- Palacios, J; Marchesi, C. Coll C. . (1993). *Desarrollo psicológico y educación*,. Madrid: Alianza Psicología.
- Pinto, A y Castro, L. (1999). *Los Modelos Pedagógicos*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Romero, R. (2002). *La utilización de Internet en Infantil y Primaria” en AGUADED, J. y CABERO, J. Educar en Red*. España: Aljibe.
- Sánchez, E. (2001). *ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN LOS HÁBITOS LECTORES DE SUS HIJAS E HIJOS: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO*. España: Universidad de Huelva.

- Savin, HB. (1972). *Lo que el niño sabe sobre el discurso cuando empieza a aprender a leer*. En J. Kavanaugh, y I. Mattingly (Ed.), *Lenguaje por ojo y de oído*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schumpeter, J. A. (1961). *Konjunkturzyklen. Eine theoretische, historische und statistische Analyse des kapitalistischen Prozesses Bd. I. en inglés: Business Cycles. A Theoretical, Historical, and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. New York: Göttingen.
- Silvestre, N. y Solé. (1996). *Psicología evolutiva. Infancia, preadolescencia*. Barcelona: CEAC.
- Skinner, C. E. (1994). *Psicología de la Educación. México.: Hispano- Americana*.
- Storch, SA, y Whitehurst, G. (2001). *papel de la familia y en la alfabetización desarrollo de los niños procedentes de entornos de bajos ingresos*. En W. Damon (Serie Ed.) Y PR Britto & J. Brooks-Gunn (Vol. Eds.), *Nuevas Direcciones para Infantil y Desarrollo del Adolescente*, 92, 53-71.
- Tudge, J., y Scrimsher, S. (2003). *Lev S. Vygotsky sobre la educación: un enfoque histórico-cultural, interpersonal e individual al desarrollo*. En BJ Zimmerman y Schunk DH (Eds.), *Psicología Educativa: Un siglo de aportes (pp 207 a 228)*. Mahwah, NJ: Erlba.
- Ubal M. y Piriz, s. (2009, p. 13). *¿De qué hablamos cuando decimos pedagogía?*
- Vygotsky. L.S. (1978). *Mind and society*. Cambridge: MA:MIT Press.
- Vygotski, L.S. (1931-1955). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. En L.S. Vygotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Madrid: Aprendizaje Visor.: Obras Escogidas III, (págs. 183-206).
- Vygotsky, LS . (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wall, D. W. (1981). *Educación constructiva para los niños*. Bogota: Conjunta UNESCO/Voluntad.
- Washington, JA. (2001). *Habilidades de alfabetización temprana en los niños afroamericanos: consideraciones de investigación*. *Problemas de Aprendizaje Investigación y Práctica*.
- Wertsch J. (1991). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural a la acción mediada*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexo A.**Evaluación de la comprensión lectora ACL-2**

Genero: _____ Edad: _____

Fecha: _____

Puntuación Nivel Literal. _____

Puntuación Nivel Inferencial. _____

Puntuación Nivel Crítico. _____

ACL-2.1

Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió sacarse la credencial de entrada de la alberca. Para ello necesitaba una fotografía chica. Como era muy presumida, no quería que se le viera la enorme boca de oreja a oreja que tenía. Su prima le aconsejó que cuando fuera al fotógrafo, peinada y acicalada, dijera con la boca bien pequeña la palabra “pollo”. Ella se equivocó y en aquel momento dijo “PAPA”.

1.- ¿Qué necesitaba la rana?

- A) Un traje de baño y chanclas
- B) Una foto de una alberca
- C) Una foto de tamaño pequeño
- D) Un espejo y un peine

2.- ¿Qué preocupaba a la rana?

- A) No tener dinero para hacerse la foto
- B) No saber dónde hacían fotos
- C) No tener tiempo suficiente
- D) No salir lo bastante guapa

3.- ¿Qué hizo la rana?

- A) Hablar con una amiga

- B) Hablar con una prima
- C) Taparse la boca
- D) No hacerse la foto

4.- ¿Qué crees que paso al final?

- A) Le salió la boca grande
- B) No se le veía la boca
- C) Le salió la boca pequeña
- D) No salió la foto

ACL-2.2

Manolo fue a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas. Por el camino las hacía sonar contento y pensaba: “¡Que rico soy! Me compraré un huerto, una casa y un caballo”. Un ladronzuelo que iba espiándolo, lo detuvo y le dijo: - Yo sé como hacer crecer el dinero. Sólo tienes que plantar las monedas en ese campo y mañana habrá crecido un árbol lleno de monedas. Manolo así lo hizo.

5.- ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?

- A) Un árbol de monedas
- B) Sólo un agujero vacío
- C) La bolsita con las monedas
- D) Las monedas oxidadas

6.- ¿Cómo crees que era Manolo?

- A) Un poco tonto
- B) Un poco listo
- C) Un poco egoísta
- D) Un poco abusado

7.- ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?

- A) Amable
- B) Bueno

- C) Mágico
- D) Astuto

ACL-2.3

Para los animales que viven en la montaña la vida es muy dura. Durante el invierno encuentran pocos alimentos y además los cazadores los cazan. Los animales más perseguidos por los cazadores son: las codornices, los conejos, las liebres y, sobre todo, los jabalíes.

8.- ¿Es fácil la vida para los animales de montaña en invierno?

- A) Si por que hay mucha comida
- B) Sí, por que caminan con libertad
- C) No, por que hay poca comida
- D) No, por que tiene miedo

9.- ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?

- A) Los jabalíes
- B) Los conejos
- C) Las perdices
- D) Las liebres

10.- ¿Crees que es necesario cazar animales?

- A) Sí, por que son peligrosos
- B) Sí, por que hay demasiados
- C) No, por que no nos atacan
- D) No, por que pueden extinguirse

ACL-2.4

Una tía trajo tres perros para vivir con nosotros. Los trajeron de la Ciudad de Buga para la ciudad de Tuluá. Son muy bonitos, son blancos, hacen mil travesuras, y el más pequeño tiene como nombre Coquito.

11.- ¿Dónde vivían antes estos perros?

- a) en Cali.

b) en la reserva natural.

c) en otra ciudad.

d) en el parque

12.- ¿Quién es Coquito?

a) un perro grande.

b) un perro pequeño.

c) el papá perro.

d) la mamá perro.

13.- ¿Cómo crees que son estos perros?

a) revoltosos

b) valientes

c) tranquilos

d) perezosos

ACL-2.5.

Con mis amigos hemos hecho este gráfico de los animales que tenemos en casa:

	tortuga	gato	perro	peces	Pájaros
Marcos	1	1	1		2
Samir		2		2	2
Laura	1	3	2		1
Teo	3		1	2	

14. ¿Cuántos gatos tienen entre todos?

a) 4

b) 5

c) 6

d) 7

Anexo B.

Puntajes Pretest por cada uno de los estudiantes. Los números en rojo son los considerados como puntajes bajos.

ESTUDIANTES	LITERAL					TOTAL	INFERENCIAL				TOTAL	CRITICO					TOTAL
	1	3	8	9	12		2	5	11	14		4	6	7	10	13	
1	2	0	2	2	0	6	2	2	0	0	4	0	0	2	2	0	4
2	0	2	0	2	2	6	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10
3	2	0	2	0	0	4	0	0	2	0	2	0	0	0	2	2	4
4	0	2	0	0	2	4	2	2	0	0	4	2	2	0	0	0	4
5	2	0	2	2	2	8	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
6	2	2	0	2	2	8	2	2	0	0	4	2	2	2	2	2	10
7	2	0	2	0	0	4	0	0	0	2	2	2	2	0	0	0	4
8	2	2	2	0	2	8	2	2	2	0	6	0	0	2	2	2	6
9	0	2	2	2	2	8	0	0	0	2	2	2	2	0	2	2	8
10	0	0	2	0	0	2	2	2	2	2	8	0	0	2	2	0	4
11	0	0	2	2	0	4	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	4
12	0	2	0	2	0	4	2	0	0	0	2	2	2	0	0	2	6
13	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	8	0	0	0	2	2	4
14	2	2	0	0	2	6	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
15	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	10
16	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	8	2	0	0	0	0	2
17	0	0	2	0	2	4	2	0	0	2	4	2	2	0	0	0	4
18	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	8	0	2	0	0	2	4
19	0	2	2	2	2	8	2	0	0	0	2	2	2	2	0	0	6

Anexo C.

Diario de campo No 1. Cuento “Por el amor a un hijo”.

Lugar y municipio de la observación:	Instituto “Rafael Pombo”
Fecha de la realización de la observación:	Martes 16 de Octubre de 2018
Duración del proceso de observación:	1 hora y media
Hora de inicio y hora de finalización:	10:00 am a 11:30 am
Nombre del grupo para la observación:	Segundo
HECHOS OBSERVADOS	ANALISIS – PERCEPCIONES
<p>La docente da inicio a la actividad con la explicación de la misma, mostrándose los estudiantes motivados y con una buena disposición.</p> <p>Luego la docente procede con la entrega a cada uno de los estudiantes del cuento “ Por el amor a un hijo”.</p> <p>En el transcurso de la actividad se pudo observar que como palabras desconocidas se presentaron las siguientes: Repentinamente, Convalecía, Intimidado, Suspenso, Desenlace. A lo cual se procedió a buscar su significado en el diccionario y su aplicación a casos conocidos, por ejemplo, desenlace es sinónimo de fin, intimidado es asustado, convalencia es enfermo, entre otros ejemplos.</p> <p>En la elaboración del resumen de lo entendido, se pudo observar unas redacciones adecuadas a las edades de los estudiantes, mientras por el lado de los personajes, Carlos, la mamá y el papá fueron identificados como los principales.</p>	<p>En esta actividad se pudo identificar que el proceso de lectura en los niños y niñas debe de presentar un componente motivacional de gran importancia. Este componente motivacional recae en la manera en que la docente propone la actividad y las características de la misma.</p> <p>Si bien en algunos niños y niñas se observaron dificultades en el desarrollo de la misma, se podría decir que el objetivo se alcanzó en un gran porcentaje.</p> <p>Es de gran importancia como los estudiantes adaptaron el significado de las palabras desconocidas a algunas de su contexto más cercano. Las redacciones elaboradas fueron adecuadas y denotan un amplio grado de entendimiento del cuento presentado.</p>

Anexo D.

Diario de campo No 2. Lluvia Lectora.

Lugar y municipio de la observación:	Instituto “Rafael Pombo”
Fecha de la realización de la observación:	Martes 23 de Octubre de 2018
Duración del proceso de observación:	1 hora y media
Hora de inicio y hora de finalización:	10:00 am a 11:30 am
Nombre del grupo para la observación:	Segundo
HECHOS OBSERVADOS	ANALISIS – PERCEPCIONES
<p>Luego de dar inicio a la explicación de la actividad, la docente procede por preguntar por el significado de los títulos de los cuentos, siendo estos “ Una hormiguita con mucho amor” y “ El zapatero y los duendes”. A lo anterior los estudiantes respondieron de muchas maneras, pero todas direccionadas a un conocimiento concreto y cercano de los estudiantes.</p> <p>En lo relacionado a las palabras desconocidas, se pueden encontrar a especial, esfuerzo, granos, nueces, ingrediente, intentaré, trocito, flexible, distinguido, gozo, entreabierta, alborozados, colarse entre otras. Todas fueron debidamente buscadas en el diccionario y adaptadas a un contexto de entendimiento de parte de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes mostraron adecuadas capacidades de explicar los cuentos a los compañeros de clase.</p>	<p>En esta actividad, se pudo percibir adecuadas capacidades de interpretación y conocimientos previos de parte de los estudiantes con relación a los títulos de los dos cuentos utilizados.</p> <p>Las inquietudes relacionadas al significado de las palabras desconocidas, supone un interés marcado de parte de los estudiantes para entender el significado de estas, ampliando así su repertorio de palabras.</p> <p>La oratoria y capacidad de explicación se mostró en gran parte de las exposiciones sobre los cuentos, esto va ligado a lo anteriormente nombrado. El lenguaje se va ampliando al mismo tiempo que sus capacidades interpretativas y de oratoria.</p>

Anexo E.

Diario de campo No 3. Reconozcamos un cuento.

Lugar y municipio de la observación:	Instituto "Rafael Pombo"
Fecha de la realización de la observación:	Martes 6 de Noviembre de 2018
Duración del proceso de observación:	1 hora y media
Hora de inicio y hora de finalización:	10:00 am a 11:30 am
Nombre del grupo para la observación:	Segundo
HECHOS OBSERVADOS	ANALISIS – PERCEPCIONES
<p>Luego de dar inicio a la explicación de la actividad, la docente procede a pasarle a cada uno de los estudiantes el cuento "Ricitos de Oro".</p> <p>Posteriormente, se identificó las palabras desconocidas como Humeaba, asomó, espiar, animó, morisqueta, vozarrón, entre otras. Estas palabras fueron buscadas en el diccionario, siendo entendidas por los estudiantes.</p> <p>Con respecto a la interpretación de lo leído, los estudiantes realizaron interpretaciones muy adecuadas sobre el cuento leído. Lo anterior demostró que el cuento fue entendido en su totalidad.</p> <p>Para los estudiantes un cuento es una especie de historia que cuenta algo, que contiene personajes, que tiene un inicio y un fin, y que en su mayoría, deja una enseñanza para las personas que lo leen.</p> <p>Los cuentos que realizaron los estudiantes demuestran entendimiento sobre lo que es un cuento, sin embargo, estos se caracterizan por ser cortos y la cantidad de sus personajes, no pasan de 3 o 4. Se identifica una enseñanza o un mensaje en estos.</p>	<p>Se da continuación a la identificación de palabras desconocidas, pero lo más importante es el entendimiento que los estudiantes realizan sobre estas.</p> <p>La interpretaciones realizadas sobre el cuento, muestran un entendimiento profundo del mismo y una buena capacidad de analizar lo leído y explicarlo con sus propias palabras.</p> <p>Las percepciones o conocimientos sobre lo qué es un cuento, muestran claridades en torno a las características más predominantes en estos, las cuales se vieron reflejados en los cuentos que realizaron los estudiantes. Estos cuentos se caracterizó por dejar una enseñanza, ya sea esta de amistad, de hacer caso, de cuidar el medio ambiente y de la importancia de la familia.</p>

Anexo F

Diario de campo No 3. Reconozcamos un cuento.

Lugar y municipio de la observación:	Instituto “Rafael Pombo”
Fecha de la realización de la observación:	Martes 6 de Noviembre de 2018
Duración del proceso de observación:	1 hora y media
Hora de inicio y hora de finalización:	10:00 am a 11:30 am
Nombre del grupo para la observación:	Segundo
HECHOS OBSERVADOS	ANALISIS – PERCEPCIONES
<p>Luego de dar inicio a la explicación de la actividad, la docente procede a pasarle a cada uno de los estudiantes el cuento “Ricitos de Oro”.</p> <p>Posteriormente, se identificó las palabras desconocidas como Humeaba, asomó, espiar, animó, morisqueta, vozarrón, entre otras. Estas palabras fueron buscadas en el diccionario, siendo entendidas por los estudiantes.</p> <p>Con respecto a la interpretación de lo leído, los estudiantes realizaron interpretaciones muy adecuadas sobre el cuento leído. Lo anterior demostró que el cuento fue entendido en su totalidad.</p> <p>Para los estudiantes un cuento es una especie de historia que cuenta algo, que contiene personajes, que tiene un inicio y un fin, y que en su mayoría, deja un enseñanza para las personas que lo leen.</p> <p>Los cuentos que realizaron los estudiantes demuestran entendimiento sobre lo que es un cuento, sin embargo, estos se caracterizan por ser cortos y la cantidad de sus personajes, no pasan de 3 o 4. Se identifica una enseñanza o un mensaje en estos.</p>	<p>Se da continuación a la identificación de palabras desconocidas, pero lo más importante es el entendimiento que los estudiantes realizan sobre estas.</p> <p>La interpretaciones realizadas sobre el cuento, muestran un entendimiento profundo del mismo y una buena capacidad de analizar lo leído y explicarlo con sus propias palabras.</p> <p>Las percepciones o conocimientos sobre lo qué es un cuento, muestran claridades en torno a las características más predominantes en estos, las cuales se vieron reflejados en los cuentos que realizaron los estudiantes. Estos cuentos se caracterizó por dejar una enseñanza, ya sea esta de amistad, de hacer caso, de cuidar el medio ambiente y de la importancia de la familia.</p>

Anexo G.

Diario de campo No 4. Hagamos nuestro cuento.

Lugar y municipio de la observación:	Instituto “Rafael Pombo”
Fecha de la realización de la observación:	Martes 13 de Noviembre de 2018
Duración del proceso de observación:	1 hora y media
Hora de inicio y hora de finalización:	10:00 am a 11:30 am
Nombre del grupo para la observación:	Segundo
HECHOS OBSERVADOS	ANALISIS – PERCEPCIONES
<p>Luego de dar inicio a la explicación de la actividad, la docente procede a pasarle a cada uno de los estudiantes los dos dibujos.</p> <p>Las interpretaciones de las figuras fueron muy acordes a lo presentado en ellas, de allí que los cuentos muy concretos y sus personajes identificados a través de distintos nombres. En el desarrollo de estos cuentos, se puede observar como se anexaron detalles a los mismos, no solo abarcando concretamente el contenido de las figuras, sino dando significado a situaciones que se podría presentar en estas.</p> <p>Se puede observar muy buena disposición de parte de los estudiantes en el desarrollo de las actividades. Un momento importante es la asignación de nombres a los personajes, estos nombres son enmarcados en una cotidianidad. Cabe anotar que es importante la manera en que el Sol es percibido como personaje del cuento.</p> <p>En cuanto al momento de comparar los dos cuentos, los estudiantes enfatizaron que la figura No 1 permitió la elaboración de un cuento con más personajes y muchos más detalles en comparación a la figura No 2.</p>	<p>El proceso de análisis de las figuras, permitió que los estudiantes realizaran los correspondientes cuentos, además de identificar las situaciones y los personajes comprendidos en estos. En lo anterior, se identifica una buena capacidad de interpretar las situaciones presentes en los dibujos. El contenido de estos cuentos se podría enmarcar en la cotidianidad de los niños y niñas.</p> <p>La figura No 1, permitió la elaboración de un cuento de mayor profundidad y detalles si se compara con la figura No 2. Lo anterior permite entrever que a mayor cantidad de estímulos o detalles, mayor es la capacidad del niño o niña de transformar estos estímulos en cuentos de gran significado para ellos.</p>

Anexo H.

Diario de campo No 5. Dos cuentos en uno.

Lugar y municipio de la observación:	Instituto “Rafael Pombo”
Fecha de la realización de la observación:	Martes 20 de Noviembre de 2018
Duración del proceso de observación:	1 hora y media
Hora de inicio y hora de finalización:	10:00 am a 11:30 am
Nombre del grupo para la observación:	Segundo
HECHOS OBSERVADOS	ANALISIS – PERCEPCIONES
<p>Luego de dar inicio a la explicación de la actividad, la docente da continuidad a la misma, ofreciendo a cada uno de los niños y niñas el dibujo a interpretar.</p> <p>Los estudiantes en primer lugar desarrollaron el primer cuento para posteriormente desarrollar el segundo. Se observó algo de dificultad en la elaboración del segundo cuento, pero al final hicieron uso de una amplia gama de palabras y anexaron detalles acordes a los mismos.</p> <p>Sobre los personajes, es claro que se identificaron 3, y algunos niños le dieron protagonismo principal a la alcancía.</p> <p>En la mayoría, los dos cuentos presentaron la misma estructura, variando detalles como la motivación por la cual se da el regalo al padre de los protagonistas.</p>	<p>Es claro que en el proceso de análisis de la figura, los estudiantes realizaron detalladamente los dos cuentos con el fin de que estos se diferenciaron notablemente.</p> <p>El anexar detalles como fechas, sitio, motivación del regalo y hasta el monto del dinero encontrado en la alcancía y la cantidad del dinero encontrado allí, permite evidenciar la capacidad de los niños y niñas de crear situaciones muy relacionadas a su cotidianidad.</p> <p>Lo anterior permitió que los dos cuentos presentaran diferencias significativas en partes de su estructura.</p>

Anexo I.

Puntajes Postest por cada uno de los estudiantes. Los números en rojo son los considerados como puntajes bajos.

ESTUDIANTES	LITERAL					TOTAL	INFERENCIAL				TOTAL	CRITICO					TOTAL
	1	3	8	9	12		2	5	11	14		4	6	7	10	13	
1	2	0	2	2	0	6	2	2	2	2	8	0	0	2	2	0	4
2	0	2	0	2	2	6	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10
3	2	0	2	2	0	6	0	0	2	0	2	0	0	0	2	2	4
4	0	2	0	0	2	4	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10
5	2	0	2	2	2	8	2	2	2	2	8	0	0	2	2	2	6
6	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10
7	2	0	2	2	0	6	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10
8	2	2	2	0	2	8	2	2	2	0	6	0	0	2	2	2	6
9	0	2	2	2	2	8	0	0	0	2	2	2	2	0	2	2	8
10	0	0	2	0	0	2	2	2	2	2	8	0	0	2	2	0	4
11	0	0	2	2	2	6	2	2	2	2	8	0	2	2	0	0	4
12	0	2	2	2	2	8	2	0	0	0	2	2	2	0	0	2	6
13	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	8	0	0	2	2	2	6
14	2	2	0	0	2	6	2	2	2	2	8	0	2	2	2	2	8
15	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	10
16	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	10
17	2	2	2	0	2	8	2	2	2	2	8	2	2	0	2	2	8
18	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	8	0	2	2	2	2	8
19	0	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	0	0	6